



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

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

ROMEU BARBOSA PACHA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES

VITÓRIA  
2022



mestrado profissional  
ppgmpe/ufes

**ROMEU BARBOSA PACHA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andressa Mafezoni Caetano

**VITÓRIA**

**2022**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

P116e Pacha, Romeu Barbosa, 1992-  
Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial em uma perspectiva inclusiva: A formação continuada de Professores / Romeu Barbosa Pacha. - 2022.  
119 f. : il.

Orientadora: Andressa Mafezoni Caetano.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Educação Jovens Adultos. 3. Formação Continuada Professores. 4. Inclusão. I. Caetano, Andressa Mafezoni. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**ROMEU BARBOSA PACHA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar.

Aprovada em 31 de agosto de 2022.

**BANCA EXAMINADORA:**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ANDRESSA MAFEZONI CAETANO - SIAPE 1813538  
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE  
Em 31/08/2022 às 16:45

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andressa Mafezoni Caetano**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211  
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação  
Em 06/09/2022 às 10:18

**Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira**  
Universidade Federal do Espírito Santo



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211  
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação  
Em 06/09/2022 às 10:18

**Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno**  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dedico este estudo a todas as pessoas que acreditam no poder dos sonhos e não medem esforços para alcançá-los, por mais difícil que seja. Dedico também às pessoas que foram vítimas fatais da Covid-19, principalmente minha mãe de coração, Ivani de Oliveira, que infelizmente veio a óbito no ano de 2021, sem sequer ter a oportunidade de um velório digno como ela realmente merecia, devido às restrições impostas pelo distanciamento social. Pessoa querida, lutadora que acompanhou e torceu por mim durante toda minha trajetória acadêmica e profissional, marcou definitivamente meu coração com seu carinho, sorriso e amor. Onde quer que ela esteja neste momento, acredito que esteja torcendo como sempre pelo meu sucesso. Dedico também a todos os profissionais da saúde que lutaram incansavelmente para salvar vidas e a todos os profissionais da educação que não mediram esforços para superar os desafios e aprender com as novas formas de mediar e produzir o conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de honrar e agradecer Aquele que me criou e me formou, meu Deus, e Aquela que me deu a vida, minha mãe Sileia Barbosa, que durante todo o percurso para realização desse sonho sempre se manteve ao meu lado, dando-me forças e coragem, todo o apoio necessário para continuar e não desistir.

Agradeço também a todos os professores que passaram pela minha trajetória acadêmica, desde a educação básica ao ensino superior, e acreditaram no meu potencial, incentivando-me a continuar essa jornada na área da educação. Em especial, cito minha querida professora e amiga da graduação Carline Santos Borges, que me direcionou todos os caminhos necessários para chegar até aqui.

Agradeço também a todos profissionais do Instituto Federal do Espírito Santo *campus* Vitória, que, durante meu período de estágio, contribuíram significativamente para o fortalecimento da minha formação inicial. Destaco aqui todos da Equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas: minha querida Terezinha Lyrio, Fernanda Nogueira, Sirley Trugilho, Israel Rocha Dias e Meire Alonso, pessoas e experiências que vou levar para toda a minha vida. Aproveitando a oportunidade, agradeço também a todos os alunos que tive a oportunidade de acompanhar e aprender durante o período do estágio, em especial meu querido aluno e amigo Fabrício Leite Felisberto, que me deu a honra de acompanhá-lo durante seu processo formativo no IFES.

Ao ingressar no mestrado, muitos desafios foram vivenciados; sem ajuda das pessoas que vou mencionar a seguir seria impossível superá-los e concretizar esse sonho. Gratidão à minha querida amiga Marcia Saraiva que, quando estava na função de diretora, flexibilizou meus horários junto à prefeitura da Serra para que eu pudesse assistir às aulas na Universidade Federal do Espírito Santo. Gratidão a todos os professores do município da Serra que participaram deste projeto.

Gratidão ao meu querido professor e coordenador do programa de mestrado Alexandre Braga Vieira, que sempre me apoiou e incentivou nos momentos difíceis, procurando sempre soluções para resolver os imprevistos que foram surgindo no percurso da formação. Gratidão ao prof. Dr. Allan Rocha Damasceno por ter aceitado

o meu convite e ser o membro externo da minha banca de qualificação e por ter generosamente contribuído com ideias de suma importância para a construção desta dissertação.

Gratidão à minha querida orientadora Andressa Mafezoni Caetano, pela paciência, compreensão e pelas longas horas de orientação dedicadas a este projeto; também por todo o carinho e pelas palavras de apoio e incentivo para além das orientações, fundamentais para meu crescimento. Dito isso, impossível seria alcançar mais um capítulo desta história sem a ajuda de todos que aqui foram mencionados, cada um essencial nessa minha trajetória e carregando a sua importância em cada palavra produzida nesta dissertação. Meu muito obrigado a todos!

## RESUMO

Ancorada na trajetória acadêmica e profissional, bem como no interesse de ampliar as discussões acerca do tema, a pesquisa teve como lócus central a formação continuada de professores, com o objetivo caracterizar esse processo no que se refere à interface entre as modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na perspectiva inclusiva, com base nas experiências de um grupo de professores que atuam em uma escola no município da Serra/ES. A pesquisa intentou também apresentar a política educacional da rede municipal da Serra/ES voltada para Educação de Jovens e Adultos e para Educação Especial; conhecer as demandas de formação continuada de professores na escola investigada; discutir o processo de formação continuada, tendo em vista as concepções dos professores sobre as modalidades de ensino; por fim, constituir uma proposta de formação continuada tendo em vista a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na perspectiva inclusiva. O caminho metodológico percorrido ocorreu a partir da pesquisa qualitativa através do estudo de caso. Para a produção de dados, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, com um total de 7 professores. As discussões se enriqueceram com base nos estudos de António Nóvoa, cujas teorizações sobre a “metamorfose” da escola e a busca por uma nova institucionalidade docente possibilitaram a reflexão e o diálogo com os resultados produzidos. Diante dos dados analisados, elaborou-se, como produto educacional, uma proposta de formação continuada com objetivo de (re) significar a atualização de professores que atuam em sala comum na EJA, viabilizando temas que discutem sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação Especial. Educação Inclusiva. Educação de Jovens e Adultos

## **ABSTRACT**

Emerged from the academic and professional path, as well as from the interest of broadening the discussions on the subject, the research proposed as its central locus the continuing education of teachers, with the objective of characterizing this process considering the interface between Education of Youth and Adults and Special Education teaching modalities in the inclusive perspective, based on the experiences of a group of teachers who work in a school in the municipality of Serra/ES. The research also attempted to present the educational policy of the municipal network of Serra/ES, focused on Youth and Adult Education and Special Education; to identify the demands of continuing education of teachers in the investigated school; to discuss the process of continuing education, taking into account the teachers' conceptions about teaching modalities; finally, to establish a proposal for continuing education reflecting about Youth and Adult Education and Special Education from an inclusive perspective. The methodological itinerary taken was based on qualitative research through the case study. To collect data, semi-structured interviews were carried out with a total of 7 teachers. The discussions were enriched based on the studies of António Nóvoa, whose theories about the "metamorphosis" of the school and the search for a new teaching institutionality enabled reflection and dialogue with the results produced. Regarding to analyzed data, a proposal for continuing education was elaborated as an educational product with the intention of (re)signifying the updating of teachers who work in a common room in the EJA, enabling themes that discuss special education from an inclusive perspective.

**Keywords:** Continuing teacher training. Special education. Inclusive education. Youth and Adult Education.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTA	Conselho Técnico-Administrativo
DI	Deficiência intelectual
ES	Espírito Santo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEA	Processo de ensino e aprendizagem
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PMES	Plano Municipal de Educação da Serra
PMS	Prefeitura Municipal da Serra
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SciElo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1 EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA INTERFACE NECESSÁRIA PELA VIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	13
<b>2 DIÁLOGOS COM ESTUDOS SOBRE O OBJETO DE PESQUISA.....</b>	<b>21</b>
<b>3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PONTES E ENTRELAÇAMENTOS ATRAVÉS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSORES.....</b>	<b>37</b>
<b>4 CAMINHO METODOLÓGICO A PARTIR DA PESQUISA QUALITATIVA E DO ESTUDO DO CASO .....</b>	<b>49</b>
4.1 OS PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS.....	50
4.2 O CAMPO DE PESQUISA .....	53
4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
4.4 O PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS .....	54
4.5 OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO DOS DADOS.....	54
4.6 A ORGANIZAÇÃO, A CATEGORIZAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS.....	54
4.7 O PRODUTO EDUCACIONAL.....	55
<b>5 UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS VOLTADAS PARA EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL COM DESTAQUE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....</b>	<b>56</b>
5.1 DOCUMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA MODALIDADE EJA NO MUNICÍPIO DA SERRA – RESOLUÇÃO CMES Nº 153/2010.....	56
5.2 RESOLUÇÃO CMES Nº 203/2022.....	59
5.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP).....	60
5.4 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA SERRA.....	62
<b>6 DISCUSSÃO COM OS DADOS PRODUZIDOS A PARTIR DA ENTREVISTA ESTRUTURADA .....</b>	<b>67</b>
6.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES A PARTIR DO CONTEXTO DA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	68
6.2 A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DE DOCÊNCIA DE SALA DE AULA SOBRE A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PAEE NA EJA.....	78
6.3 UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DOS PROFESSORES .....	95

<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....</b>	<b>114</b>

## 1 INTRODUÇÃO

[...] a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Perder esta presença seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação (NÓVOA, 2022, p. 6).

Com esse pressuposto, começo a seção movido pelas emoções e experiências vivenciadas durante meu primeiro contato com um aluno com deficiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que me transformou como ser humano e profissional atento às demandas sociais que há muito tempo foram silenciadas na sociedade. Desse modo, buscarei tecer esse momento ao encontro das problemáticas vivenciadas na minha trajetória acadêmica e profissional e com as novas perspectivas de educação do século XXI, quando dúvidas e inquietações fazem parte do desejo de alcançar as mudanças necessárias para o tema em discussão.

O primeiro contato com a temática deste estudo aconteceu por meio de um estágio curricular no curso de Pedagogia pela Faculdade Brasileira Multivix de Vitória/ES. Vale destacar que, antes de iniciar minha graduação nesse curso, minha maior motivação era trabalhar com crianças ou atuar como pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O leque de possibilidades foi se expandindo no decorrer da graduação, principalmente quando me aproximei dos conhecimentos que concernem à área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, embora superficialmente, devido à pequena quantidade de horas ofertada no curso.

Desse modo, durante a graduação, as questões relacionadas ao processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular foram me despertando o interesse, e ao estudar a temática presente na matriz curricular da faculdade, aguçou ainda mais o meu desejo em descobrir assuntos referentes à modalidade de Educação Especial. Com o desenrolar do curso, aprofundei minha reflexão pela área a fim de compreender e colaborar futuramente para o desenvolvimento integral dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) na perspectiva da inclusão. As discussões que permeavam a área eram constantes na sala de aula, isso pelo fato de a maioria da turma já estar vivenciando experiências por meio dos estágios nos anos iniciais da educação básica, acompanhando alunos com deficiência em turmas de ensino comum.

Comigo não foi diferente. Vale destacar que, dos 55 alunos matriculados na minha turma de graduação, fui o único a vivenciar experiências através de um estágio remunerado na modalidade de EJA no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *campus* Vitória/ES, passando a acompanhar, em sala de aula, o processo de escolarização de um aluno com deficiência intelectual (DI). Dessa forma, a partir das disciplinas e discussões na faculdade, embora não centrada no público da EJA, fui encontrando sentido na prática vivenciada no estágio, pois a sistematização dos estudos e das discussões se fizeram presentes em alguns momentos observados no cotidiano escolar do aluno que passei a acompanhar. Dessa forma, nasceram em mim inquietações sobre ausência de discussões em minha formação inicial que contemplassem a Educação Especial na modalidade da EJA.

Diante desse cenário, ao observar a matriz curricular da faculdade no que se refere à disciplina relacionada à modalidade da EJA, constatei que essa não era de caráter obrigatório. Tinha a oferta no curso, porém em módulo optativo e a distância. Essa foi uma das lacunas que mais chamou minha atenção durante o percurso da minha formação inicial, pois, enquanto eu vivenciava no estágio o desenvolvimento de um adulto na EJA, na faculdade, eu aprendia os aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança. Desse modo, evidenciou-se a ausência dessas discussões em torno da modalidade em tela.

No entanto, apesar dos enfrentamentos vividos em minha formação inicial em relação à pequena carga horária para se discutir os aspectos da Educação Especial, é válido considerar que as experiências vivenciadas no campo do estágio me proporcionaram momentos de muito aprendizado. O contato com o aluno com DI favoreceu a amplitude dos conhecimentos que não foram contemplados na formação inicial. Sendo assim, percebi o quanto é importante trabalhar para a inclusão desses estudantes na escola e no convívio social e acreditar nas infinitas possibilidades que eles podem alcançar, enfrentando os preconceitos ainda existentes, principalmente, em relação à apropriação dos conhecimentos curriculares na interface com as demandas específicas de aprendizagem.

Vale salientar que foi fundamental para minha formação o contato com profissionais especializados na Educação Especial e com todos os demais profissionais do Ifes que trabalhavam em prol da inclusão desses alunos, proporcionando momentos muito

ricos de formações e reflexões com todos os membros que faziam parte do processo educativo dos alunos PAEE na instituição.

Ao terminar a faculdade, no 1º semestre de 2018, o interesse em trabalhar com os alunos PAEE persistiu. Aprofundei meus saberes-fazer buscando conhecimentos na área, realizando cursos de extensão. Após esse período extensivo de estudos, consegui um contrato temporário na Prefeitura Municipal da Serra/ES (PMS), onde atuei entre 2019 e 2021 como professor especialista na DI, buscando apoiar a inclusão de alunos PAEE na educação básica.

Por residir no município e necessitar de ampliação de conhecimento sobre as produções que contemplassem a articulação da Educação Especial com a EJA nos processos de formação continuada de professores, ingressei no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) para aprofundar os conhecimentos sobre a temática. Nesse sentido, nasceu o desejo na pesquisa de caracterizar o processo de formação continuada de professores no que se refere à interface entre as modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, com base nas experiências de um grupo de professores que atuam em uma escola no município da Serra/ES, pois, como docente, ainda me faço discente e, para tanto, procuro sempre me atualizar, por meio de pesquisa e de leituras que possam contribuir para a prática educativa emancipatória na perspectiva de Freire (1996, p. 30), segundo o qual “[...] esses que-fazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, ‘reprocurando’”.

### 1.1 EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA INTERFACE NECESSÁRIA PELA VIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores para a perspectiva de educação inclusiva tem sido um ponto de reflexão no contexto educacional, que nos convida a pensar sobre a interface entre as modalidades de ensino Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Ressaltamos que esse movimento vem se construindo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual a EJA foi prevista e contemplada no art. 208, inciso I, sobre a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17

(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]” (BRASIL, 1988) e posteriormente regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O art. 37 dessa lei estabelece: “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” (BRASIL, 1996). Nessa tessitura, acrescenta-se que, na carta constitucional, também foi previsto, no inciso III do art. 208, “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nesse ínterim, o Brasil acompanhou o movimento internacional de “educação para todos”, notadamente na década de 1990, ganhando destaque a Conferência Mundial de Educação Para todos, que teve como princípio fundamental estabelecer a educação como direito de todos, bem como um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Nesse movimento, o país tornou-se signatário de documentos internacionais, estabelecidos em políticas e instrumentos legais nacionais para a construção de uma educação inclusiva.

Em vista dessa perspectiva, a Declaração de Salamanca (1994), realizada na Espanha, reafirmou o direito à educação de todos os sujeitos, tendo em vista a promoção do acesso à educação para aqueles que apresentam necessidades especiais. Nesse caso, possibilitou a ampliação do conceito “necessidades especiais” inserindo “[...] todas as pessoas que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, independente do motivo” (FERRARI, 2018, p. 38), reconhecendo a urgência e as providências cabíveis para formulação de políticas públicas para educação inclusiva, em busca de, nos dizeres da declaração: “Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, p. 1).

Dessa maneira, em relação à EJA, podemos citar um marco que é a Declaração de Hamburgo (1998), que estabelece em seus princípios a vinculação da educação de adultos com o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade, estabelecendo critérios essenciais para a formação do jovem ao longo da vida, que

“[...] implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, p. 1) considerando, desse modo, sua trajetória e suas vivências durante o processo educativo.

Por meio desses movimentos pioneiros, as discussões no âmbito da Educação Especial no ensino regular vem se delineando, inclusive com a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que atualmente é considerada marco e avanço para a Educação Especial, ao passo que estabelece encaminhamentos para o fortalecimento da inclusão escolar de alunos considerados público-alvo da Educação Especial, que, segundo a mesma política, são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos 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 alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO[MEC], 2008, p. 15).

Um dos objetivos dessa política é fortalecer a inclusão desses estudantes em todo seu processo formativo, garantindo “[...] o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (MEC, 2008, p. 14). O referido documento preconiza também a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação para a inclusão, que

[...] se edifica baseada no princípio da diversidade, caracterizada como benéfica ao processo de escolarização de todas as pessoas, pois possibilita a sua aprendizagem e socialização na convivência com as diferenças sociais, culturais, físicas, emocionais, cognitivas, entre outras formas de manifestação da pluralidade humana (PRIETO, 2013, p. 18).

Tendo em vista que a Educação Especial na perspectiva inclusiva deixa de ser substitutiva e com oferta segregada, passando a apoiar a escolarização dos alunos PAEE nas escolas comuns, é necessário romper diversas barreiras e paradigmas que ainda distanciam os processos de ensino e aprendizagem da perspectiva inclusiva. Cabe ao poder público, bem como a toda a comunidade escolar, estarem atentos às mudanças e às necessidades de escolarização dos estudantes.

Para o enfrentamento dos processos de exclusão de jovens e adultos nos contextos escolares, o Parecer CNE/CEB 11/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, faz valer o art. 38 da LDB, considerando o fato de que “[...] os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer [...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE], 2000, p. 27) e, por isso, abarca um grupo heterogêneo de jovens e adultos que, pelas suas especificidades, demandam um processo de ensino e aprendizagem diferenciado, para que, por meio de um currículo flexível, possam aproximar com os conhecimentos produzidos nas experiências e nas relações sociais desses sujeitos.

É importante destacar que, mesmo com avanços, a impossibilidade de acesso à escola na idade considerada “certa” prejudicou, durante anos, algumas pessoas com deficiência que, hoje adultas, não concluíram seus estudos, seja por falta de incentivo das famílias, seja por falta de políticas educacionais ou ainda por almejam o mercado de trabalho, entre outras causas. Desse modo, as exigências dentro do sistema educacional de ensino vêm crescendo para que os alunos jovens e adultos que são público-alvo da Educação Especial não sejam novamente excluídos da/na escola.

Nesse sentido, a formação continuada de professores consiste em promover debates e reflexões acerca de temas que envolvem o cotidiano da escola, buscando potencializar o trabalho docente e o processo de ensino e aprendizagem (PEA) de todos os estudantes. Outrossim, as formações iniciais de professores nos cursos de licenciaturas em muitas instituições de ensino superior não ofertam, em caráter obrigatório, as disciplinas voltadas a todas as modalidades de ensino, não estabelecendo consonância com experiências vivenciadas na escola, tendo em vista que a experiência só vai ser adquirida posteriormente no cotidiano de seu trabalho.

Por isso, é fundamental estabelecer a continuidade de processos formativos para além da sua formação inicial, como nos alerta Nóvoa (1992, p. 12), sobre a necessidade de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Assim, é necessário o estabelecimento de novos olhares para as demandas da educação, o que implica uma série de mudanças que visam romper barreiras que ainda impedem o acesso, a permanência e o direito à aprendizagem desses estudantes, mesmo que ainda possamos notar os vários enfrentamentos que grupos sociais precisam firmar para defender o direito à igualdade, à diferença e à cidadania, assim como à Educação como direito público e subjetivo (BRASIL, 1988).

Nesse íterim, destacamos que a EJA e a Educação Especial são duas modalidades que se perpassam nos cotidianos escolares, sendo que a primeira apoia a escolarização de jovens e adultos e a segunda potencializa as ações educativas direcionadas aos estudantes PAEE. Assim, nos referimos a dois grupos de sujeitos que historicamente tiveram o direito à Educação negado pela falta de ações e políticas públicas capazes de garantir o acesso, a permanência e o aprendizado na escola. Dessa maneira, ambas as modalidades de ensino requerem um olhar diferenciado para a formação continuada de professores, colocando em análise, entre várias questões, o direito à Educação para os alunos PAEE na perspectiva inclusiva, considerando que, de modo geral, a formação inicial de professores não tem suprido as demandas vividas por esses sujeitos no cotidiano da escola, conforme apontam os estudos de Ventura e Bonfim (2015), ao sinalizar que, nos cursos de Pedagogia, o foco está mais para o desenvolvimento da criança do que do adulto.

Nesse sentido, tendo em vista que alguns cursos de Pedagogia formam os professores para o magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, muitas vezes, os professores chegam às escolas sem aprofundamento, por exemplo, do trabalho com jovens e adultos, que, por sua vez, apresenta um universo heterogêneo de sujeitos: alunos em que o direito à alfabetização foi negado; aqueles que foram excluídos do ensino regular tendo em vista os alunos jovens e da terceira idade; os alunos com deficiência, entre outros, ou seja, a EJA é uma modalidade de ensino em que a diversidade de trajetórias de vida e de escolarização

se fazem presentes. Além disso, é uma realidade complexa, pois, em muitos cursos de formação inicial, há carência na oferta de estágio nessa modalidade, tendo em vista as duas principais formações, explicitadas anteriormente.

Depreendemos que a EJA e a Educação Especial como modalidades de ensino, por atravessarem realidades parecidas de lutas sociais, precisam ganhar mais destaque nas formações continuadas de professores. A formação continuada constitui um direito consagrado nas políticas educacionais, conforme previsto no inciso V do art. 6º da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que recomenda ao professor: “Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua [...]” (CNE, 2020, p. 4).

Desse modo, inspirado pelas discussões que permeiam a interação entre a EJA e a Educação Especial, provoquei-me desenvolver esta pesquisa a partir da seguinte questão investigativa: como se realiza o processo de formação continuada de professores da rede municipal da Serra/ES visando a interface entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos?

A partir dessa questão e das reflexões tecidas sobre o fortalecimento do direito à Educação para todos os estudantes, bem como do reconhecimento da EJA e da Educação Especial como modalidades de ensino, a que se soma minha trajetória acadêmico-profissional, senti-me motivado a realizar este estudo, tendo como objetivo geral caracterizar o processo de formação continuada de professores no que se refere à interface entre as modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial com base nas experiências de um grupo de professores que atuam em uma escola no município da Serra/ES.

Para alcance dessa proposição, delineamos como objetivos específicos:

- apresentar a política educacional da rede municipal da Serra/ES voltada para Educação de Jovens e Adultos e para Educação Especial, destacando-se as políticas direcionadas para a formação de professores;
- conhecer as demandas de formação continuada de professores na escola investigada;

- discutir o processo de formação continuada, tendo em vista as concepções dos professores sobre a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na perspectiva inclusiva;
- constituir uma proposta de formação continuada tendo em vista a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Diante disso, destacamos que os desafios apresentados nesse contexto educacional estão intimamente ligados à formação de professores, quando deparamos com um processo formativo inicial homogêneo, isto é, dado o curto prazo estabelecido para sua conclusão, deixa de contemplar os aspectos direcionados para as temáticas minoritárias, cada vez mais presentes na escola. Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (1992, p.12) quando afirma:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

Desse modo, a relevância desta pesquisa para a Educação se manifesta por estimular processos de formação continuada de professores voltados à inclusão de alunos PAEE na EJA. A reflexão proposta neste estudo sobre tal interface irá ampliar as possibilidades para as ações de formação continuada de professores no município da Serra/ES, tendo em vista que um professor em processo contínuo de formação tem a chance de ampliar seu repertório mediante os desafios educacionais da atualidade.

Assim, a presente dissertação de mestrado se organiza nas seguintes seções: esta introdução, que nos permite discutir questões relacionadas à formação continuada de professores para a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial na perspectiva inclusiva, apresentando também a trajetória acadêmica profissional do pesquisador, os elementos que subsidiam a problemática de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

A segunda seção se dedica à revisão de literatura, que favorece o diálogo com outras investigações também preocupadas em produzir conhecimentos acerca da interação entre as duas modalidades de ensino. Em seguida, a terceira seção aborda o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Dialogamos com os estudos do professor Antônio Sampaio Nóvoa para o desenvolvimento da temática central. Nessa

parte, também procuramos respaldo em autores que discutem a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a formação de professores.

O quarta seção se dedica a indicar a metodologia que conduz a investigação, sendo delineada pela pesquisa qualitativa e pelo estudo de caso. Por meio desse tipo de pesquisa e método, buscamos nos aproximar da escola para compreender as demandas de formação dos professores e com eles organizar uma proposta de formação continuada visando à reflexão crítica sobre questões que atravessam a inclusão de alunos PAEE na EJA na escola pesquisada, valorizando sempre a relação entre teoria e prática.

Na quinta seção, mostramos algumas políticas em nível municipal que norteiam o trabalho do sistema educacional da Serra, dando destaque para as abordagens voltada para Educação de Jovens e Adultos e para Educação Especial, com análise das políticas direcionadas para a formação de professores.

Na sexta seção, apresentam-se os dados que nos permitem mostrar as políticas do município da Serra que norteiam o trabalho da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, destacando-se as políticas direcionadas para a formação de professores. Nessa parte, são problematizados os conhecimentos docentes apontados pelos professores e os processos de formação vividos com a escola investigada a partir desse levantamento. Na sétima seção, as considerações finais discorrem sobre os resultados, seguida das referências.

Para continuidade da tessitura do texto, a próxima seção trata da revisão de literatura, ou seja, do diálogo com outros estudos também interessados em investigar as contribuições da formação continuada de professores visando à interface entre EJA e Educação Especial na escola comum.

## 2 DIÁLOGOS COM ESTUDOS SOBRE O OBJETO DE PESQUISA

Para enriquecer a pesquisa, buscamos dialogar com autores e compreender como vem sendo discutida a articulação entre a EJA e a Educação Especial, apresentando apontamentos sobre a formação continuada de professores. As produções foram levantadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), buscando pesquisas publicadas entre os anos de 2009 e 2021, utilizando como critério um recorte temporal de 13 anos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Para filtrar as pesquisas, foram utilizados em todas as plataformas o item “pesquisas avançadas” utilizando os seguintes descritores: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, formação continuada de professores e Educação Inclusiva. Os resultados apresentaram um total 167 pesquisas, sendo 2 na BDTD, 150 na Capes e 15 da SciELO. No entanto, ao analisar os títulos das produções, elegemos apenas 40 pesquisas, tendo como critério os temas que se aproximassem com a temática do nosso estudo. Após a segunda análise, fizemos a leitura dos resumos e, ao término, pudemos eleger apenas 4 dissertações, 2 teses e 3 artigos.

Compreendendo a pertinência e a contribuição do estudo, acatamos também a sugestão da banca de qualificação sobre a pesquisa de mestrado de Cabral (2018). Essa dissertação não foi encontrada nas bibliotecas digitais citadas e, por isso, utilizamos o mecanismo do *Google Acadêmico*, inserindo o título da pesquisa *Processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Belford Roxo/RJ: desafios político-pedagógicos*. Essa ferramenta nos direcionou diretamente para o banco de dissertações da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) disponibilizando o arquivo em PDF.

Dado os meios do levantamento dos estudos, desdobramos, junto aos pensamentos dos autores, nossas implicações e discussões, apresentando reflexões a respeito das leituras, com base em nossas experiências acadêmicas e sociais. Dessa forma, esse texto se configura em uma revisão de literatura com análises a partir de leituras e

vivências em torno do tema: EJA, Educação Especial e formação continuada de professores.

Para melhor entendimento das produções encontradas, organizamos um quadro para facilitar a compreensão dos leitores:

Quadro 1 – Artigos, teses e dissertações selecionados na revisão de literatura

Nº	ARTIGO, TESE E DISSERTAÇÃO	AUTOR (A)	ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
01	Tese	Lúcia Maria Santos Tinós	2010	Universidade Federal de São Carlos.	Caminhos de alunos com deficiências à Educação de Jovens e Adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares
02	Dissertação	Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes	2010	Universidade do Estado do Pará	Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar
03	Artigo	Juliane Ap. de Paula Perez Campos; Márcia Duarte	2011	Universidade Federal de Santa Maria	O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da Educação Especial
04	Artigo	Gislane Luiza Noronha Freitas; Maria Auxiliadora Vilela Paiva	2012	Instituto Federal do Espírito Santo	Práticas docentes em uma turma multisseriada de 1ª a 4ª séries da EJA
05	Dissertação	Sandra Cristina Morais de Souza	2013	Universidade Federal da Paraíba	A educação de jovens e adultos na perspectiva da inclusão: o olhar das professoras
06	Dissertação	Fabiana de Oliveira Lima	2015	Universidade Estadual Paulista	Experiências inclusivas na Educação de Jovens e Adultos em um município do interior paulista
07	Tese	Flavya Herzog Adamkosky Botti	2016	Universidade Federal do Espírito Santo	Interfaces da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: o direito em análise

Nº	ARTIGO, TESE E DISSERTAÇÃO	AUTOR (A)	ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
08	Artigo	Ênyo Ribeiro Novais Santos	2017	Universidade Federal da Bahia	O acesso das pessoas com deficiência à educação de jovens e adultos (EJA): o respeito às diferenças e o direito à igualdade
09	Dissertação	Rosangela Costa Soares Cabral	2018	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Belford Roxo/RJ: desafios político-pedagógicos
10	Dissertação	Melina Brandt Bueno	2019	Universidade Federal de São Carlos	Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da Educação Especial

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Iniciamos a revisão de literatura com a tese *Caminhos de alunos com deficiências à Educação de Jovens e Adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares*, defendida por Lúcia Maria Santos Tinós (2010). Referenciais como Mantoan (2006), Merleau-Ponty (1971) e Fonseca (2007, 1995) subsidiam o estudo. Tendo em vista a educação inclusiva como direito, a autora objetiva analisar como vem sendo garantido o acesso de jovens e adultos com deficiência na EJA. Para tanto, entrevistou duas alunas com deficiência e suas mães, utilizando métodos fenomenológicos, a fim de entender “o acontecer” da educação inclusiva em seus diferentes tempos-espços.

Através desse estudo, pudemos compreender que a formação de professores é uma política necessária para se fortalecer a interação entre EJA e Educação Especial. Acreditamos que, nesses espaços-tempos, os professores podem refletir os processos de exclusão social e escolar que historicamente atravessam a modalidade de ensino e os impactos/contribuições que a apropriação dos conhecimentos pode trazer para que jovens e adultos com deficiências tenham maiores oportunidades na sociedade contemporânea, podendo, com isso, expressar que a deficiência poderá produzir alguns limites, mas não se configura um impeditivo à participação ativa na sociedade.

Nos momentos de formação, podemos pensar nos currículos que se articulam por meio dos componentes curriculares, nos conhecimentos que jovens e adultos apresentam para as escolas e nas demandas específicas de aprendizagem. Além disso, podemos compreender as oportunidades para se pensar nas práticas possíveis para que esses currículos ganhem espaço nas escolas. A deficiência nunca pode ser um empecilho à aprendizagem, mas os professores precisam ter oportunidades para refletirem sobre essa questão. É importante ao aluno aprender/conhecer para se desconstruir a lógica de que uma pessoa se resume em sua deficiência, mas também é importante ao professor conhecer a importância do trabalho pedagógico na desconstrução do cenário aqui apontado.

Os dados produzidos nessa pesquisa possibilitaram que a autora chegasse à conclusão de que, mesmo com as contradições, existem leis que amparam indivíduos com deficiência, tratando-se da educação. No entanto, é necessário entender as relações de poder e as mudanças sociais complexas que entremeiam as transformações sociais necessárias para o real acontecimento de uma educação inclusiva (TINÓS, 2010). Assim, acreditamos que o investimento na formação de professores se coloca como uma das possíveis alternativas para se pensar a inclusão de pessoas com deficiência na EJA, articulando, nessas ações, a reflexão crítica sobre o fazer docente alinhado à produção do conhecimento constituído pelas duas modalidades, inclusive quando elas se encontram nos cotidianos escolares.

Em nossa segunda análise, temos a dissertação de Fernandes (2010), intitulada *Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar*, realizada na Universidade do Estado do Pará. Inicialmente, a autora desvela seu interesse em estudar a relação entre a música e a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na EJA. Na, ida ao campo de pesquisa, a autora deparou uma turma constituída como classe especial. Segundo Fernandes (2011), tal questão dificultava o diálogo com os processos inclusivos, sem contar a ausência do professor de música e de artes na escola.

Dessa forma, Fernandes (2010) viu a necessidade de partir para uma problemática de estudo que permitisse a ela aproximar a Educação Especial na EJA. Sendo assim, a mestranda delineou a investigação, tendo como base a seguinte questão: como se caracteriza a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão

escolar? Diante dessa problemática, destaca que foram surgindo outras inquietações relevantes sobre o tema, principalmente no que concerne à formação do professor para atuar com alunos PAEE.

Fernandes (2010) então buscou analisar, a partir de estudos e observações, a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar em uma Escola Estadual de ensino regular, localizada na cidade de Belém do Estado do Pará. Privilegiou-se no seu estudo uma abordagem qualitativa, utilizando-se de técnicas para coleta dos dados, como: observação; registros; análise documental; entrevista semiestruturada e questionário.

No decorrer das observações em campo, a autora presenciou situações que, segundo ela, eram complexas, pois envolviam alunos PAEE sendo segregados em turma de EJA, vivenciando, dessa forma, práticas não inclusivas. Ainda ressaltou a contradição que havia por parte da professora que considerava a turma como inclusiva, por se encontrar em uma escola de ensino regular. Diante disso, Fernandes (2010) constata que essa falsa concepção de inclusão era fortemente defendida pelos profissionais da instituição.

Durante as suas observações, a pesquisadora percebeu a ausência de práticas e ambientes favorecedores para processo inclusivo na escola, tais como a permanência dos alunos PAEE junto aos demais alunos ditos “normais” e a ausência de atividades/intervenções em sala de recursos multifuncional, conseqüentemente de profissionais especializados. A autora pôde acompanhar essa turma por mais de um ano, situação que lhe permitiu destacar a infantilização do processo educativo direcionado aos alunos PAEE e a cristalização (por parte da professora regente) das atividades pedagógicas.

Diante dessa observação Fernandes (2010) chama atenção para a formação inicial da professora regente que apontava fragilidades quanto a bases necessárias para sua atuação. Em diálogo com a docente, ela reiterava que seus saberes foram mais bem apreendidos na pós-graduação, destacando ainda que participara de formações continuadas viabilizadas pela Secretaria de Educação, embora tal afirmação não tenha sido presenciada pela pesquisadora.

Essa constatação da professora regente permite interações com a presente pesquisa de mestrado, pois geralmente muitas formações continuadas são realizadas (sumariamente) com os docentes, por meio de palestras ofertadas pelas secretarias de educação. Estamos cientes de que elas são de grande importância na formação docente. No entanto, precisamos também pensar em alternativas, como as formações realizadas nos cotidianos, a partir do diálogo entre os fazeres daquele ambiente escolar e as teorias da educação.

A investigação resultou em questões relevantes para refletirmos sobre os processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. A partir da leitura do trabalho, saímos cientes acerca da importância dos investimentos na formação do professor da EJA para atuar frente aos alunos da PAEE. Nos momentos de formação, há de se refletir que o ato de incluir deve ser vivenciado por todos os alunos, sem distinção, na mesma sala de aula no ensino regular, necessitando, para isso, que a escola e as políticas permitam o acesso, as condições de permanência e a apropriação do conhecimento. Diante disso, a formação continuada de professores se coloca como ação necessária, pois precisamos incluir os professores na produção do conhecimento sobre a interface entre EJA e Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Desse modo, defendemos que investir na formação do professor é benéfico também para a formação do aluno. Por isso, nos momentos de formação, há de se ter espaço para mostrar o vivido em sala de aula para reflexão, articulando, nesse processo, os componentes curriculares, as/os experiências/conhecimentos de alunos e professores, para que, a partir dessa realidade, entender os elementos que ainda têm permanecido para a exclusão dos alunos PAEE da/na EJA. Ao mesmo tempo, urge enfrentar, junto com as duas modalidades de ensino, a luta histórica contra a exclusão, reconhecendo como sujeitos de direitos e de conhecimentos, dessa forma, os alunos da EJA e aqueles com deficiência nela matriculados.

Campos e Duarte (2011) discutem a presença do aluno com deficiência na EJA, refletindo sobre o atendimento educacional especializado, a partir do relato de uma professora da Educação Especial. No artigo, as autoras apresentam como se constitui a parceria entre o atendimento educacional especializado (AEE) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede municipal.

Os resultados desse estudo evidenciam que a maioria dos alunos com deficiência da EJA possuía deficiência intelectual, era composta por trabalhadores e não frequentava o AEE. Segundo as autoras, os professores da EJA entrevistados não apresentavam dificuldades no trabalho com esses alunos, no entanto identificou a necessidade de novos estudos que efetivem a parceria entre a EJA e a Educação Especial.

Segundo Campos e Duarte (2011), por mais que a EJA seja reconhecida como modalidade de ensino, o acesso e a permanência desse público nessa modalidade é precário. Sendo assim, os professores regentes e os professores da Educação Especial precisam articular e pensar estratégias que potencializem os conhecimentos desses alunos, garantindo o direito à aprendizagem, bem como um currículo acessível que fomente a autonomia e a independência, para além dos muros da escola.

Por isso, é importante que sejam produzidos novos estudos que contemplem ações de parceria entre a EJA e a Educação Especial. Por meio do estudo de Campos e Duarte (2011), destacamos a importância dos investimentos na formação de professores para que possam refletir sobre os porquês que dificultam a colaboração entre a classe comum e o atendimento educacional especializado na Educação de Jovens e Adultos com deficiências e as possibilidades de se efetivar tal articulação. Desse modo, percebemos que nossa pesquisa segue a perspectiva apontada por Campos e Duarte (2011, p. 281) sobre a demanda de “[...] novos estudos que contemplem ações necessárias à efetiva parceria entre a EJA e a Educação Especial”.

Nessa perspectiva, a articulação entre a classe comum e o atendimento educacional especializado tem se configurado uma necessidade que, se satisfeita, pode fortalecer a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum. Aprendemos, na sociedade em que vivemos, a trabalhar de modo muito isolado. Muitas vezes, é comum falarmos que “fechando a porta da minha classe, lá quem manda sou eu”. Tal narrativa expressa o quanto trabalhamos de modo solitário. Os momentos de formação de professores podem nos ajudar a aprender a trabalhar com os nossos colegas. Por isso, a formação do professor, na atualidade, tem uma característica “contínua”, porque o professor demanda se apropriar dos conceitos que vêm sendo produzidos no campo da EJA e da Educação Especial, por exemplo, sobre acessibilidade curricular, práticas pedagógicas, avaliação, colaboração, entre outros.

O artigo de Gislane Luiza Noronha Freitas e Maria Auxiliadora Vilela Paiva, intitulado *Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: caminhos para o fortalecimento do Proeja no estado do Espírito Santo* (2012) baseia-se em provocações relacionadas ao material pedagógico utilizado e na metodologia do professor diante do aluno atendido por essa modalidade, muitas vezes, por meio de práticas pedagógicas que acabam infantilizando o estudante. Dessa forma, Freitas e Paiva (2012, p.109) destacam que “[...] um aluno adulto não tem os mesmos interesses que uma criança da educação infantil. Por isso, a necessidade de abordar conteúdos paralelos, mas com uma linguagem adulta e que vá ao encontro daquilo que esse público almeja”.

Sendo assim, acreditamos ser de fundamental importância o professor estar atendo às especificidades e subjetividades de cada aluno, principalmente quando eles possuem algum tipo de deficiência, pois necessitam de trabalhos diferenciados que potencializem o acesso ao conhecimento. O tratamento direcionado ao aluno adulto, quando visto como criança, pode ser um dos fatores determinantes para o “fracasso” no processo de ensino e aprendizagem, causando a evasão escolar. Nesse sentido, os autores destacam a necessidade de um currículo aberto a atender à diversidade de alunos, situação que “[...] deve passar por um processo de construção colaborativa, envolvendo professores e alunos” (FREITAS; PAIVA; 2012, p. 113).

O artigo analisado nos ajuda a pensar sobre as possíveis mudanças necessárias para a formação continuada dos professores e seu desenvolvimento profissional, considerando os desafios a que hoje o corpo escolar está sujeito. No entanto, a escola depara com muitas barreiras, como as problematizadas por Freitas e Paiva (2012), ou seja, o não tratamento do adulto como adulto, a precária formação docente, as práticas pedagógicas que pouco relacionam as vivências dos alunos e a ideia de que na EJA há estudantes com muitas dificuldades de aprender, situações que implicam a falta de oportunidades de aprendizagem desses sujeitos. Sendo assim, é necessário que a escola estabeleça estratégias que oportunizem aprendizagens significativas, sem descaracterizar as potencialidades dos alunos, pois cada um carrega uma bagagem rica de experiência e essa deve ser respeitada em toda sua dimensão.

Os investimentos na formação continuada dos professores se colocam como uma política necessária para os docentes refletirem sobre a diversidade existente na modalidade, destacando, dentro do contexto diverso, aqueles que demandam apoios

da Educação, situação que convoca as secretarias de educação a compreenderem que as formações precisam fazer emanar as necessidades das escolas, dentro de um processo de ação-reflexão-ação, contexto nutrido pela relação teoria e prática. Os momentos de formação podem ajudar os professores a também compreenderem que a mediação do conhecimento se realiza com a pessoa e não com a deficiência que faz parte de sua constituição. Isso não quer dizer negar a condição do outro, mas não o reduzir em uma única condição quando sua existência é amplamente complexa.

A dissertação de Sandra Cristina Morais de Souza (2013), intitulada *A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da inclusão: o olhar das professoras*, compactua com as discussões fomentadas pela presente dissertação, tendo em vista que a autora realiza um estudo sobre a inclusão de pessoas que possuem uma dupla vulnerabilidade: pessoas com deficiência e fora da faixa de escolaridade que, por sua vez, frequentavam a EJA. Para tanto, centralizou sua investigação no olhar das professoras desses alunos, buscando analisar o processo de inclusão desses jovens nas escolas municipais de João Pessoa/PB.

Para a investigadora, a EJA sempre representou um espaço de lutas contra exclusão social e, ao olhar para as pessoas com deficiência, a situação não é diferente. Dentro desse prisma, Souza (2013) buscou entrevistar oito professoras que atuavam na EJA em cinco instituições municipais de ensino. Os resultados indicaram um descompasso entre as políticas inclusivas e as políticas da EJA, favorecendo o desenvolvimento de práticas desvinculadas da realidade dos alunos em questão. Ficou evidente o aumento de matrículas de alunos com deficiência nessa modalidade de ensino, indicando que a EJA tem se tornado um espaço de matrícula de alunos que foram excluídos do ensino regular.

Esse estudo também nos convoca a discutir e avaliar essa interface (EJA e Educação Especial), objetivando promover um melhor conhecimento científico sobre a EJA e sua relação com a Educação Especial na perspectiva de processo de inclusão, pois o que Souza (2013) nos apresenta é a constatação de que, além de possuir a função reparadora e equalizadora, a EJA tem assumido a função de ser “inclusiva”. O estudo confirma uma situação que outras pesquisas também ratificam: a busca histórica pela inclusão já faz parte da existência da modalidade, seja para alunos que apresentam

alguma deficiência, seja para todos os que foram excluídos na/da escola na idade considerada “certa”.

Nesse sentido, o estudo nos provoca pensar no direito à Educação para esses alunos, mas também no direito à formação pelo professor. Precisamos assumir os profissionais da Educação como sujeitos que trabalham com o conhecimento, portanto, precisam de tempos e espaços-tempos para poderem estudar. A EJA lida com grande complexidade de estudantes e, quando pensamos que ela também acolhe os estudantes com deficiências, precisamos investir no professor, pois tal ação ética significa também uma ação ética para a garantia do direito à Educação por parte dos alunos.

A dissertação de Fabiana de Oliveira Lima (2015) — *Experiências inclusivas na Educação de Jovens e Adultos em um município do interior paulista* — discute a luta de jovens e adultos com deficiência quanto à inserção na escola e no mercado de trabalho. Para tanto, caracteriza o perfil do aluno da EJA em um município paulista, entre os anos de 2011 e 2013, relatando as práticas docentes ali realizadas. Esse estudo constata que, diante de desafios presentes nos cotidianos escolares que atuam, os professores vêm buscando por formação, atualizando-se e especializando-se. Nesse processo, a escola assume um papel importante por poder contribuir para a formação dos discentes, visando a seu preparo e sua inserção no mercado de trabalho. Para tanto, de acordo com Lima (2015), é preciso repensar as propostas de ensino da EJA, atendendo aos objetivos e às especificidades individuais de cada aluno.

As reflexões tecidas pela autora permeiam o cerne de nossa pesquisa ao compreender a importância da escolarização para jovens e adultos, principalmente, quando eles possuem alguma deficiência, pois são perceptíveis as dificuldades encontradas por esses indivíduos no seio de nossa sociedade. Pensar na formação docente, diante desses desafios, é primordial, visando ao atendimento digno e respeitoso em relação às especificidades de cada estudante da EJA.

Nesse sentido, reafirmamos a concepção de Lima (2015): é de legítima importância nos reinventar, no intuito de construir alternativas plausíveis e caminhos que corroboram a escolarização e a profissionalização de estudantes com deficiência na

EJA e, para além, com o propósito também de sua formação crítica. Desse modo, as exigências dentro do sistema educacional de ensino vêm crescendo e cabe a todos do corpo escolar trabalhar juntos em ações que estabeleçam estratégias e objetivos que promovam a inclusão desses sujeitos nas práticas educacionais de ensino, por isso a formação de professores se coloca como uma política necessária para que os docentes encontrem alternativas para lidarem com alunos diversos que convivem em contextos instigadores da vontade de aprender e de conhecer.

Flavya Herzog Adamkosky Botti (2016), na tese denominada *Interfaces da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: o direito em análise*, analisa qualitativamente, por meio de um estudo de caso, como se dá a interface entre a EJA e a Educação Especial na rede estadual de ensino do município de Colatina/ES, no que se refere à efetivação do direito à Educação, tendo em vista formulações teóricas no campo das políticas educacionais para as modalidades da EJA e da Educação Especial. A autora parte da concepção de educação como um direito humano fundamental e como aprendizagem ao longo da vida. Para a coleta dos dados, trabalhou com registros em diários de campo, análise de documentos, entre outros métodos de pesquisa.

Botti (2016) constata que as interfaces da EJA e da Educação Especial vêm sendo produzidas pelo protagonismo, pelas diferentes vivências e pelos diversos saberes dos sujeitos, e não pela política implementada. Na análise da documentação da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, detecta a existência de lacunas na definição das políticas públicas educacionais, implicando o fato de as modalidades da EJA e da Educação Especial como direito ainda não terem se materializado efetivamente no contexto político-educacional brasileiro.

Ao analisar esse estudo, entendemos que a autora, ao estudar a EJA e a Educação Especial, chega à compreensão de que tais políticas públicas não são plenamente realizadas nas escolas dentro dos pressupostos do direito à Educação. As discussões destacam a importância da legislação educacional, mas reiteram a necessidade de outras políticas para a implementação dessas normativas nas instituições escolares. Entre as políticas necessárias, é importante destacar os investimentos na formação dos professores visando a transformações nas práticas pedagógicas que, embora desafiadoras, não são impossíveis.

As reflexões/problematizações feitas por Botti (2016) também podem ser observadas no estudo de Ênyo Ribeiro Novais Santos (2017), apresentado no artigo *O acesso das pessoas com deficiência à educação de jovens e adultos (EJA): o respeito às diferenças e o direito à igualdade*, que também traz contribuições acerca da temática. Em sua análise, a investigação apresenta a trajetória dessa modalidade e o perfil desses alunos, bem como o de seus educadores. O autor analisa quais as condições de acesso e permanência com qualidade dos alunos com deficiência nessa modalidade de ensino. Para tanto, apresenta como problemática de pesquisa a tentativa de mudar as estruturas da EJA no que diz respeito à acessibilidade e à inclusão.

Assim como Botti (2006), Santos (2017) constata que o sistema escolar não oferece condições e ferramentas qualitativas para a inclusão das pessoas com deficiência, principalmente daquelas que não tiveram acesso à educação em sua idade regular. Finaliza enfatizando que a EJA, como qualquer outra modalidade de ensino, deve se adequar para receber e acolher todos os que deverão ser tratados com igualdade, sem se perder de vista as suas diferenças (SANTOS, 2017).

Segundo Santos (2017), a baixa participação de jovens e adultos com deficiência na modalidade da EJA pode estar relacionada ao despreparo técnico e estrutural por parte das instituições de ensino, que já enfrentam desafios relacionados às especialidades da EJA. Isso se agrava quando se trata de uma pessoa analfabeta ou semianalfabeta com deficiência, principalmente quando outras condições interferem diretamente na aprendizagem, como é o caso da deficiência intelectual.

Para o autor, jovens e adultos ditos sem deficiência já enfrentam dificuldades em relação à estrutura precária das escolas que aderem à EJA quanto à não qualificação do corpo docente para a função de ensinar nessa modalidade. Problematiza que alguns alunos com deficiência chegam analfabetos à idade adulta, visto que seu histórico escolar anterior é, na maioria das vezes, de descaso em relação à sua aprendizagem. Nesse sentido, a formação de professores precisa se abrir para discutir situações como aqui retratadas, ajudando os profissionais a compreenderem a Educação como direito social e as implicações que a apropriação do conhecimento acarreta para os processos de inclusão social e escolar.

Na dissertação de Rosângela Costa Soares Cabral (2018), encontramos discussões que se aproximam da temática central do nosso estudo, tendo como objeto de pesquisa os desafios da inclusão da pessoa com deficiência na EJA. Desse modo, os estudos de Cabral (2018) discutiram sobre a concepção e os impactos da “inclusão contrária” em uma unidade escolar situada no município de Belford Roxo/RJ, que historicamente se destinou exclusivamente à Educação Especial. Dessa forma, essa escola passou a atender também alunos ditos “normais”, por isso a definição de “inclusão contrária”. Sob a luz da teoria crítica, a autora reflete, nesse estudo, sobre várias questões inerentes ao contexto histórico, social, cultural e econômico, relacionando-as à educação inclusiva.

Para produção de dados, utilizou alguns procedimentos/instrumentos metodológicos, como análise documental referente à EJA, observação de campo, questionário de caracterização e entrevista semiestruturada. Para participarem dessa pesquisa, foram convidados 17 professores, entre os quais doze regentes de turma, três de Educação Física, um de Sala de Leitura e um da Sala Digital, todos atuantes nas turmas que atendem alunos PAEE. Desse total, apenas 5 professores se dispuseram a participar do estudo. Os resultados mostram que a escola pesquisada está caminhando nos processos da educação inclusiva, principalmente no tocante à EJA, mas ainda se percebe uma resistência de alguns estudantes que não conseguem entender o espaço como ambiente escolar e lhe atribuem um valor assistencial, fazendo com que a resistência aumente.

No que se refere à formação docente, a pesquisa de Cabral (2018) objetivou refletir acerca da formação de professores e sua implicação na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na EJA. Entre os resultados, constataram-se diversas fragilidades em relação à formação do professor, como a falta de conhecimento das leis e das diretrizes que compõem a EJA. Observa-se, nesse cenário, pouco conhecimento sobre os impactos das políticas públicas no encaminhamento de propostas eficazes à modalidade. Dito isso, a autora expõe a necessidade de uma formação que contemple todas as pessoas envolvidas nessa modalidade de ensino e aponta sua preocupação com a construção de um projeto pedagógico que vislumbre esse público nas unidades escolares.

Percebemos que o estudo de Cabral (2018) investiga algo inédito, inexistente nas bases das produções acadêmicas, e, por mais que não esteja dando enfoque à formação continuada de professores, suas problematizações indicam essa necessidade a todo instante, o que nos leva a refletir sobre a importância da formação continuada para os processos educativos, mesmo no viés da “inclusão contrária”, pois percebe-se que o conhecimento é algo regido pelas experiências das pessoas frente a sua realidade. Destaca-se, dessa forma, a importância de prevalecer nessas vivências a atualização permanente dos professores, a fim de que a pluralidade de ideias e concepções constituídas nesse espaço formativo garanta uma educação comprometida com a diversidade e a inclusão de todos, principalmente dos estudantes PAEE.

No estudo intitulado *Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da Educação Especial*, Melina Brandt Bueno (2019) se propôs a refletir, em sua dissertação, sobre espaços e tempos pedagógicos da EJA e suas distinções em relação aos do ensino regular, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos PAEE nessa modalidade. Sua pesquisa teve como objetivo analisar qualitativamente com os professores da EJA e de Educação Especial as suas práticas, dialogando com autores como Arroyo (2005), Freire (1977, 1996), Saviani (2009) e Libâneo (2004, 2013).

A autora finaliza sua pesquisa colaborativa destacando limites e possibilidades da articulação entre os professores em atuação nas duas modalidades, bem como contribuições da formação colaborativa nessa articulação, abrangendo, além de aspectos teóricos, situações vividas pelos professores e reflexão sobre suas práticas e o trabalho colaborativo entre professores. Bueno (2019) aborda ainda a relevância da proposta de formação continuada em serviço com os professores da EJA que atuam com a Educação Especial.

Nossos questionamentos, ao término de leitura da dissertação de Bueno (2019), se voltam às práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aula na EJA atreladas à Educação Especial, destacando as teorias que embasam essas práticas, a autocrítica e o trabalho coletivo. Bueno (2019) também ressalta a notória importância da formação docente para enfrentamento aos desafios que envolvem o ingresso e a permanência de alunos com deficiência na EJA, levando-nos a refletir sobre as

formações continuadas em nossos municípios: como são esses encontros? Como a EJA e a Educação Especial são discutidas? Pensando no conjunto dos estudos apresentados nesta revisão de literatura, ainda perguntamos: existem preocupações, por parte dos órgãos públicos, sobre os processos de ensino-aprendizagem, o ingresso e a permanência dos alunos com deficiência na EJA?

É importante ainda ressaltar que, embora haja avanços consideráveis, tanto a EJA como a Educação Especial são direitos públicos ainda não totalmente garantidos, o que os torna pautas imprescindíveis a serem exigidas pela população brasileira aos poderes públicos e temas pertinentes a serem discutidos nas pesquisas em Educação e na formação inicial e continuada de professores, mesmo quando se leva em conta que essas exigências populares são entrelaçadas por relações de poder e mudanças sociais complexas (TINÓS, 2010).

Além disso, devemos destacar também o protagonismo discente, a importância da formação do professor, a reflexão e autocrítica necessária, pois entendemos que o professor precisa se colocar em formação permanente e inconclusa, como nos diz Freire (2002), rompendo os desafios encontrados e transformando-os em ricas aprendizagens.

Compreendemos também, a partir dos estudos apresentados, que não há uma continuidade desses alunos matriculados nos espaços de ensino. Isso é decorrente de fatores de ordem econômica, política, cultural e social. No entanto, alguns estudos evidenciaram (BOTTI, 2016; BUENO, 2018; TINÓS, 2010) a busca pela revisão das práticas pedagógicas e a luta pela garantia da efetivação das políticas públicas, entre as quais a formação de professores.

Conforme os estudos analisados, a EJA se tornou uma alternativa para que jovens e adultos com deficiência sejam escolarizados. Tal modalidade de ensino se constitui uma política pública educacional, mas, segundo a visão de muitos professores, não existe uma política pública pensada e direcionada às especificidades da EJA. Nesse sentido, pensamos ser persistentes quanto à reafirmação do posicionamento da EJA como política inclusiva e à necessidade de mais debates e estudos sobre o tema.

A visão em relação às práticas docentes deixa transparecer uma preocupação com relação à EJA, enfatizando, de forma crítica, a maneira evasiva com que essa política é tratada pelos órgãos governamentais. Aqui tornam-se fundantes algumas questões como a formação continuada de professores com enfoque na EJA e na Educação Especial, bem como a Educação Especial na EJA, dadas as especificidades da última, possibilitando maior compartilhamento de saberes entre a Educação Especial e EJA. Além disso, implica ressaltar ainda a primordial reinvenção, autocrítica e flexibilização das práticas docentes, o acompanhamento frequente do professor de Educação Especial e o planejamento coletivo para possibilitar construção de novos conhecimentos e novas estratégias em sala de aula. Sabemos que existem preocupações em resgatar o aluno jovem com ou sem deficiência e trazê-lo para a sala de aula, mas há políticas públicas frágeis para assegurar a continuidade e a permanência na escola.

Para além das reflexões tecidas até aqui, é importante pensar que não é só a escola que precisa estar preparada para atender qualitativamente esses sujeitos. A educação é um importante fator de desenvolvimento humano, porém ela não se prende apenas à escola e à preparação para atuar no mercado de trabalho. Os sujeitos com deficiência também têm direito ao acesso escolar, ao lazer, ao esporte, à saúde, entre outros direitos. Sendo assim, todos os setores sociais deveriam estar preparados para receber e potencializar a experiência humana desses sujeitos (PESSOA, 2019).

Com base nos estudos citados, podemos concluir que a formação continuada de professores ainda é tímida em relação à articulação entre essas duas modalidades. Por isso, ela se coloca como uma política necessária a uma escola inclusiva, que deve ser atrelada às condições e à valorização do trabalho docente, assim como aos processos de reflexão crítica da escola como instância em que as ações de ensino e de aprendizagem se realizam. Nesse contexto, deve-se considerar a heterogeneidade de alunos existentes nas salas de aula que apresentam suas diferenças, mas também o direito à Educação como elemento comum. Como já dissemos, investir na formação e nos conhecimentos dos professores é um modo de investir e potencializar a aprendizagem discente, pois professores qualificados se configuram como um dos pilares das escolas inclusivas.

### **3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PONTES E ENTRELAÇAMENTOS ATRAVÉS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSORES**

[...] é possível que a escola seja capaz de um gesto de metamorfose, de reinvenção, no quadro de um espaço público de educação. [...] é preciso coragem para alterar a sua forma, interna e externa, isto é, o seu modelo interno de organização e a sua relação externa com a sociedade. Neste caso, os professores serão chamados a desempenhar novos papéis e novas funções e a sua acção será ainda mais importante do que hoje. Eis a razão por que se torna necessário mudar as políticas e as práticas de formação de professores” (NÓVOA, 2022, p.78)

Motivados pela citação de Antônio Nóvoa (2022), iniciamos esta seção na expectativa de mudança da escola, isto é, de uma nova reconfiguração na formação continuada de professores e nos processos educativos que combata todas as formas de exclusão, individualização, discriminação e preconceitos que tendem a fragilizar o processo educacional.

Nesse pressuposto, a provocação do autor nos convida a refletir os processos formativos para além das concepções teóricas adquiridas na universidade; não que sejam menos importantes, mas partimos de uma compreensão maior de formação, que viabilize as experiências do professor no contexto escolar e possibilite uma articulação maior entre as universidades, as escolas e a própria profissão docente.

A partir dessa inquietação, levantamos as seguintes questões: onde o professor se forma? Qual ambiente seria agradável e interessante para essa formação? E a formação continuada do professor? Como ela acontece? Quais são as suas intenções no campo da profissão docente? E os desafios da contemporaneidade? Como esses desafios estão implicados com a formação do professor? Como essa formação pode contribuir para a práxis educativa?

São muitas interrogações e poucas respostas, mas não nos ateremos aqui em buscar uma “receita” que nos traga proposições prontas para essas indagações; ao contrário, através delas pretendemos refletir o contexto da formação continuada de professores para os desafios que se colocam na modernidade, entre os quais destaca-se, nesta pesquisa, a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para compor esse diálogo teórico e subsidiar nossas reflexões acerca do tema, apostamos nas fundamentações teóricas do professor António Nóvoa, tendo em vista que seus estudos estão diretamente ligados às questões que envolvem a formação docente. Desse modo, buscaremos, em suas teorizações, alguns conceitos para fundamentar nosso estudo e fazer uma interlocução com a formação continuada de professores, foco central da nossa pesquisa. Simultaneamente estabeleceremos pontes com outros autores que discutem com mais propriedade as relações da EJA e da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Desse modo, daremos início conhecendo um pouco do autor.

Antonio Nóvoa é doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (1986) e Doutor em História Moderna e Contemporânea pela Universidade de Paris IV-Sorbonne (2006). É doutor *honoris causa* pela Universidade do Algarve (2015), pela Universidade de Brasília (2015), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017) e pela Universidade Federal de Santa Maria (2019). Além disso, é professor catedrático e reitor honorário da Universidade de Lisboa. Embaixador de Portugal junto à Unesco, é consagrado como grande expoente na área da educação e reconhecido internacionalmente no debate educacional contemporâneo.

Diante desse valoroso currículo, reconhecemos a importância das ideias do autor, que, fundamentadas em sua trajetória acadêmica/profissional, contribuirão significativamente para as discussões teóricas desta pesquisa.

A escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido. No início do século XXI começou a tornar-se claro que este contrato e este modelo precisam de ser profundamente repensados. Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamento ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola (NÓVOA, 2019b, p. 3).

Nóvoa (2019b) nos chama atenção para modelo de escolar que persiste na atualidade, que já não caminha mais com os anseios da comunidade escolar, por isso enfatiza a necessidade de repensarmos essas questões à luz dos desafios atuais, o qual ele nomeia como “metamorfose” da escola. No dicionário, essa palavra significa mudança ou alteração, tanto nos aspectos da natureza quanto da estrutura de alguém ou de alguma coisa. Sob essa ótica, concebemos a metamorfose da escola como um

gatilho inicial para refletir esses processos no campo da formação continuada de professores, pois, segundo Nóvoa, ela acontece quando

[...] os professores se juntam em coletivo para repensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2019b, p.11).

Partindo dessas considerações, compreendemos que a formação continuada de professores deve estar pautada na realidade da instituição, entendendo, a todo momento, as mudanças que perpassam esse cenário, entre as quais as transformações que se inserem no campo legislativo, que têm exigido dos sistemas de ensino uma nova postura em relação aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, acentua-se uma exigência maior sobre os professores, do qual se requisita um novo olhar para o “fazer pedagógico”.

No entanto, apesar dos avanços em prol de uma educação pública de qualidade e inclusiva, sabemos que muito ainda falta para alcançar essa perspectiva, principalmente quando o público-alvo desse debate são jovens e adultos com deficiências que historicamente tiveram seus destinos traçados pelos modos como a sociedade lida com suas especificidades, seja pela deficiência física e intelectual, seja pelas várias facetas da exclusão que os afastaram das escolas. Nesse aspecto, concordamos com Perinni (2018, p. 64):

O fato de não reconhecermos que as pessoas são diferentes e que demandam de estratégias e materiais diferenciados para se apropriarem do conhecimento; de carregarmos um modelo de escola e de estudante que não faz mais sentido diante da heterogeneidade (que sempre existiu, mas era invisibilizada) que pulsa no chão da escola; de não reconhecermos que todos temos os mesmos direitos e deveres que não estão atrelados às características biológicas, sociais, econômicas, culturais etc., pode impedir que estudantes tenham seu direito à educação assegurado e com qualidade social [...]

E válido reconhecer que avançamos muito com a democratização do ensino e com as políticas públicas de educação desenvolvidas nas últimas décadas. São notórios os avanços que buscaram reparar essas injustiças sociais que, durante muitos anos, foram sustentadas pela sociedade. No entanto, nota-se também a necessidade de

pensarmos em alternativas para superar os problemas ainda existentes nesse cenário educativo, entre os quais se destacam os desafios que perpassam na EJA.

A EJA é uma modalidade de ensino que tem um caráter emancipatório, sendo criada e pensada para atender um público que, por diversas situações, não teve as oportunidades de concluir seus estudos na idade considerada “certa”, estando inseridas, nesse grupo, as pessoas com deficiência que também tiveram sua trajetória marcada pela negação de direitos: “[...] neste contexto, a exclusão social vai se definindo para o estudante jovem e adulto, reafirmada pela negação ao direito à educação na idade própria [...]” (GOMES; ZEN, 2012, p. 217).

Por isso, enfatizamos a necessidade de uma educação que esteja engajada e comprometida com a cidadania e com o desenvolvimento integral dos educandos, considerando as singularidades de cada um: “Essa visão educacional torna-se imprescindível para a (re) inserção desses sujeitos na sociedade, desde que seja devidamente considerada a diferenciação pedagógica que essa modalidade exige” (MARTINS; RAGGI, 2012, p. 253).

Quando incluimos os alunos público-alvo da Educação Especial nos debates sobre a EJA, precisamos também nos perguntar: de que conhecimentos eles dispõem? O que esperam da escola? Como trabalhar os conteúdos curriculares, as experiências apresentadas pelos estudantes e as demandas específicas de aprendizagem? Há de se assumir o compromisso de incluí-los no processo educativo, considerando que

[...] a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva de Educação Inclusiva, a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, propõe uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, políticas públicas precisam ser promotoras de uma educação de qualidade para todos sujeitos de direito [...] (PERINNI, 2018, p.54).

Nesse sentido, o ingresso do aluno PAEE no ensino regular, de modo geral, vai exigir da escola um olhar diferenciado para as suas especificidades e o compromisso de pensar as aprendizagens para além de um conhecimento hegemônico centralizado em uma sala de aula. Como explicitam Lopes e Lino (2021, p. 17), “[...] a perspectiva inclusiva exige uma mudança de postura das escolas, pois são elas que precisam se adaptar para acolher os estudantes e promover a inclusão”. Destarte, é necessário que o docente compreenda a riqueza inesgotável que esse aluno tem e, a partir daí,

potencialize esses conhecimentos por meio de práticas educativas inclusivas, considerando que:

[...] as escolas precisam reconhecer e responder às diferenças e singularidades que se fazem presentes no cotidiano escolar, acolhendo e compreendendo os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, buscando assegurar uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações, organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades, destaco a necessidade de implantação de uma política de formação docente [...] (PERINNI, 2018, p.49).

Por essa razão, urge reconhecer que existem diversos modos de se apropriar do conhecimento, entretanto encarar essa concepção de ensino é ainda um obstáculo para alguns professores que estão presos a conteúdos curriculares e práticas homogeneizadoras de ensino.

Portanto, a formação continuada de professores deveria estar em consonância com as exigências do século XXI, bem como com a realidade de cada instituição, porém, nesses entrelaçamentos, percebemos alguns descompassos na formação continuada de professores que vão na contramão da realidade da escola, descaracterizando, dessa forma, todos os avanços constituídos para a melhoria do ensino:

[...] podemos inferir que a formação de professores para a Educação Especial em EJA deveria merecer mais atenção, já que, na formação inicial, muitos cursos sequer abordam de forma obrigatória as duas modalidades, sendo o conhecimento sobre elas (EE e EJA) o primeiro passo para a interação dadas suas características tão específicas. É necessário conhecer esse público e suas demandas para que se possa adequar o ensino para suas necessidades, visando a sua autonomia e emancipação (LOPES; LINO, 2021, p. 5).

Nessa perspectiva, precisamos discutir com os professores os processos pedagógicos a serem constituídos com os alunos PAEE na EJA nas políticas de formação docente, pois falamos de pessoas que apresentam tanta bagagem para a escola, com tantas coisas a dizer e com muita vontade de aprender que demandam ser exploradas; por isso não há como priorizar conteúdos e não buscar pela interação de conhecimentos que promovam o sentimento de pertença do aluno em relação à escola, para que ele não venha a ser novamente excluído. Desse modo, “[...] educadores precisam atualizar-se, de forma contínua, partindo do pressuposto que a formação é permanente” (LOPES; LINO, 2021, p. 7).

Com base nas concepções teóricas de Nóvoa, compreendemos que superar os desafios existentes em torno da formação continuada de professores não consiste apenas em estabelecer seminários ou palestras prontas para unidades de ensino, mas sim conceber, nesse ambiente escolar, um novo caráter educativo com vista para a coletividade da escola, sem dissociar o trabalho docente da formação:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnica, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (NÓVOA, 1992, p. 13).

Nessa perspectiva, a formação “[...] implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno” (NÓVOA, 1992, p. 11), ou seja, esse terreno é um campo fértil e propício para construção de novos conhecimentos, pois é nele que se assenta a maior riqueza da profissão docente:

A formação continuada tendo o ambiente escolar como lócus da formação proporciona compreender acontecimentos cotidianos e trocar experiências entre os pares, estendendo as reflexões sobre a prática. A formação na escola propicia partilhar conhecimentos que cada profissional carrega, fomentando reflexão sobre a inerente realidade, do fazer e do como fazer no ambiente de trabalho (BUSS; MAFEZONI, 2021, p. 42).

Diante dessa compreensão, é válido reconhecer a importância de se estabelecer, nesses espaços, momentos em que os profissionais possam trocar conhecimentos e experiências, pois cada professor carrega consigo uma bagagem de conhecimentos específicos da sua área de atuação e essas trocas, segundo Nóvoa (1992, p. 26), “[...] consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando”. Não se trata de imitar as experiências uns dos outros, mas sim ampliar as possibilidades a partir delas, por meio de uma reflexão crítica da realidade da escola.

Logo, reconhecemos que essa não é uma tarefa fácil diante da organização atual, em que tempos/espacos se tornam cada vez menores, mas emerge a necessidade de refutar esses desafios, pois a escola inserida nesse processo de metamorfose precisa assumir seu compromisso público com os estudantes, principalmente quando esses possuem um histórico de exclusão na sociedade. Por isso, a formação continuada precisa enfatizar tais discussões no seio da escola e, para além dela, possibilitar uma

prática educativa inclusiva, que potencialize as aprendizagens desses estudantes. Nesse contexto, Nóvoa (2019b) defende que

[...] a metamorfose da escola implica a criação de um **novo ambiente educativo** (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um **novo ambiente para formação profissional docente** (NÓVOA, 2019b, p. 7, grifos do autor).

Esse novo ambiente formativo proposto por Nóvoa (2019b) não consiste em descaracterizar os conhecimentos produzidos nas universidades, mas sim de estabelecer uma articulação colaborativa entre as comunidades profissionais docentes. Essa colaboração tem como foco ressignificar os espaços da profissão, através de grupos de estudos que possibilitem uma reflexão crítica do cotidiano da escola:

Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a universidade e a "cidade", ligando a universidade em rede com um conjunto de escolas de educação básica que se assumam como "escolas formadoras". A intenção é constituir, coletivamente, espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam ambientes propício a formação dos jovens professores. Este terceiro lugar tem de ser mais do que a soma das universidades e das escolas. (NÓVOA, 2019a, p. 203)

Diante das emergências provocadas pela metamorfose da escola, seguimos Nóvoa ao defender uma nova institucionalidade para a formação docente, pois acreditamos que, dessa forma, podemos avançar muito em uma formação continuada de professores que ressignifique o espaço formativo na profissão do professor, dando a ele o caráter de protagonista desse processo e aproximando o verdadeiro sentido para formação continuada. Essa formação deve estabelecer momentos/espacos de escuta e troca, em que os pares possam se fortalecer através de um novo conhecimento construído por meio dessas relações.

Para construí-las, é necessário pensar na constituição e na valorização desse novo ambiente, mas, para isso, precisamos inicialmente romper algumas dicotomias que tendem a desvalorizar os processos de formação e afirmação da profissão docente, que, segundo Nóvoa (2022, p, 76), "[...] bloqueiam o pensamento, as políticas e as práticas de formação de professores", sendo prejudicial para os processos de ensino

e aprendizagem, sobretudo em tempos de metamorfose da escola onde tais contradições já não cabem mais.

A primeira dicotomia discutida por Nóvoa (2022) opõe a teoria à prática. Se, de um lado, enfatiza a importância da fundamentação teórica e a necessidade de uma reflexão crítica do pensamento, do outro defende a vivência na escola e as experiências que acontecem nesse terreno. Reconhecemos que tanto uma quanto a outra são necessárias e têm a sua relevância para se pensar em novas possibilidades no campo da formação continuada de professores. No entanto, não podemos nos limitar e considerar que ambas estabelecem uma relação de superioridade, fechadas em ideias que tendem a hierarquizar uma sobre a outra, e acabar legitimando o pensamento segundo o qual os resultados são práticas e princípios vazios dentro da escola, sem o esforço de uma construção e sem a capacidade de se pensar em dinâmicas em que a coletividade e o trabalho em equipe sejam o ponto central desse processo (NÓVOA, 2022, p. 76).

As dicotomias seguintes estão intimamente relacionadas e desencadeadas pela primeira. A segunda se revela com a mesma capacidade de se opor e inferiorizar a produção de conhecimento construído nas universidades e nas escolas de educação básica, onde, de um lado, há o conhecimento teórico, que viabiliza os estudos da psicologia e do desenvolvimento da educação; do outro, as experiências educativas, que se concretizam através das relações humanas. Nóvoa (2022) faz um alerta, destacando que nenhuma tem a capacidade de formar o professor isoladamente, pois ambas têm a sua importância para construção desse conhecimento.

Desse modo, depreendemos que o professor que sai da universidade, por exemplo, apenas com o conhecimento teórico não está preparado 100% para assumir uma turma sozinho sem o acompanhamento de alguém mais experiente nesse terreno prático. Por outro lado, os professores mais experientes não podem abster-se do conhecimento produzido e atualizado constantemente nas universidades. Daí a urgência de se pensar em uma nova configuração para a formação continuada de professores, que priorize a coletividade no processo formativo.

Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas.

Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão [...]. Precisamos dos outros para nos tornarmos professores (NÓVOA, 2022, p. 57).

A próxima dicotomia versa sobre as guerras de poder que há entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos das disciplinas, onde a valorização de uma ocorre em detrimento de outra sem que haja uma equalização de valor e importância entre elas, “[...] como se o conhecimento de uma dada matéria fosse, por si só, suficiente para formar um professor” (NÓVOA, 2022, p. 77). Nesse sentido, é válido reconhecer a importância de cada uma com a mesma intensidade, pois, se uma formação continuada de professores não considerar a junção dos dois aspectos, dificilmente estaremos prontos para superar os desafios que bloqueiam novas perspectivas para uma educação pública de qualidade e inclusiva.

Para superar essas dicotomias enraizadas no processo formativo de professores, faremos o mesmo exercício proposto por Nóvoa (2022). Conduziremos nossa reflexão a partir de três teses fundamentadas pelo autor, com base na ideia de uma terceira realidade: primeiramente, um terceiro lugar institucional; depois, um terceiro gênero de conhecimento e, por fim, uma terceira presença coletiva.

Um dos propósitos do terceiro lugar institucional é criar pontes de diálogo e de decisões entre as escolas, as universidades e a comunidade: “Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores [...]” (NÓVOA, 2022, p.81), que esteja comprometido não apenas com o trabalho coletivo, mas também com a junção dos conhecimentos, sem espaço para competitividade, hierarquia e arrogância entre os conhecimentos. É um lugar de encontro e afirmação da profissão docente, em que os atores desse processo possam cumprir o papel de protagonista sem rivalidades, deliberando decisões de forma coletiva e participada, que sejam tomadas a partir de uma reflexão teórica e prática, de tal forma que essas decisões possam influenciar positivamente as novas políticas de educação. Desse modo, a missão desse terceiro lugar é

[...] articular a universidade com as escolas, permitindo aos estudantes do magistério terem uma relação com a profissão desde o primeiro dia. Mas a missão deste lugar, desta casa comum da formação e da profissão não se esgota na formação inicial e deve dar origem a novas políticas de inserção na vida profissional (residência docente) e a um novo desenho da formação continuada dos professores, tendo como base uma reflexão coletiva, partilhada (NÓVOA, 2022, p. 81).

Para viabilizar essa articulação, Nóvoa (2022) deixa claro que é necessária uma nova reconfiguração nas políticas de inserção na profissão docente, bem como na continuidade desse processo para os professores que já estão em atuação. Nessa ideia se encontra o cerne principal das nossas discussões, ancoradas no sentido de pensar em novas possibilidades e estratégias para a formação continuada de professores da EJA, em que eles possam ter a oportunidade de repensarem suas ações diante dos alunos PAEE, com a finalidade de uma educação que consolide os processos de inclusão. Para alcançar essa perspectiva através da formação continuada de professores, é fundamental

[...] celebrar um verdadeiro contrato de formação, desde logo, no interior da Universidade e, depois, com a “cidade”, com uma rede de escolas parceiras. Juntar universidades e escolas implica que umas e outras estejam dispostas a colaborar e a transformar-se. Nesta “casa comum” a formação deve estar intimamente ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública. Dito de outro modo, os programas de formação devem firmar a posição de cada um como professor e, ao mesmo tempo, afirmar a profissão docente (NÓVOA, 2022, p. 82).

Sobre afirmar a profissão docente e construir pontes em rede, Nóvoa (2022) também nos convida a refletir sobre um terceiro gênero de conhecimento, esse que muitas vezes é ignorado pelas disciplinas científicas e pelos conhecimentos das ciências da educação: trata-se da “[...] capacidade de compreender a ‘essência’ do ensino, e sobre ele falar” (NÓVOA, 2022, p. 84), isto é, ir mais além dos componentes curriculares programados para a formação de professores. Significa trazer para o centro das discussões as questões que estão relacionadas aos movimentos que constituem e preparam o professor para a vida docente, aproximando o ambiente e as experiências externas dos alunos, bem como o modo operante de conduzir, ou seja, “[...] dominar o ritmo da sala de aula, as relações que a compõem” (NÓVOA, 2022, p. 84).

Um exemplo mais simples desse conceito é a ideia de entender os fatores que influenciam o ato educativo, pois não basta apenas ministrar, em uma sala de aula, uma disciplina com conteúdos específicos sem a capacidade de entender o porquê às vezes o aluno não absorve aquele determinado conhecimento. Então, o movimento provocado pelo terceiro gênero do conhecimento busca alcançar o inalcançável, conhecer o desconhecido, encontrar o que está perdido. Nesse percurso de trazer para perto, deparamos com os alunos PAEE, que, por muito tempo e ainda nos dias

atuais, enfrentam vários desafios que os impedem de chegar a esse lugar de reconhecimento. Não valorizar esse terceiro gênero de conhecimento é continuar negando a trajetória e as conquistas desses estudantes nas escolas de ensino regular, por isso é fundamental que o professor esteja preparado para assumir esse terceiro gênero de conhecimento.

Formar-se como professor é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do patrimônio da profissão e que necessita de ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração (NÓVOA, 2022, p. 84).

Nesse sentido, buscaremos também refletir sobre as questões que marcam as individualidades nesse contexto e acabam corroendo o princípio de um trabalho em conjunto, depreciando e hierarquizando os conhecimentos produzidos nas universidades e nas escolas de educação básica. A fim de reverter esse quadro, Nóvoa (2022, p. 85) nos provoca também a repensar a formação de professores a partir de uma terceira presença coletiva, isto é, “[...] o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação [...]”. Concordamos com Nóvoa (2022) e compreendemos que ninguém se torna professor sozinho, sem o reforço de uma identidade colaborativa que valorize os conhecimentos e as experiências de alguém já inserido no cotidiano da escola, bem como dos conhecimentos produzidos nas universidades. Por isso, é necessário fazer uma articulação com essas produções de conhecimento.

Neste entrelaçamento que reside o segredo da formação profissional docente. Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de os ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar os caminhos necessários para a formação de professores. [...] sem um reforço do papel dos professores na formação dos seus futuros colegas, sem a criação de vínculos e cruzamentos entre aqueles que estão em formação e os que já são profissionais, sem uma terceira presença coletiva, não conseguiremos avançar para novos modelos de formação de professores. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão (NÓVOA, 2022, p. 86).

Nessa perspectiva, reconhecemos que repensar a formação continuada de professores a partir de um terceiro lugar proposto por Nóvoa (2022) nos acrescentará uma bagagem de conhecimentos fundamentais para discutir os dados produzidos na

escola pesquisada e fortalecerá as reflexões no âmbito do processo de formação continuada de professores no que tange à interface entre as modalidades da EJA e da Educação Especial na perspectiva inclusiva, atreladas às experiências de um grupo de professores no municípios da Serra/ES.

#### **4 CAMINHO METODOLÓGICO A PARTIR DA PESQUISA QUALITATIVA E DO ESTUDO DO CASO**

Esta pesquisa segue uma abordagem de natureza qualitativa, pois, de acordo com Silva e Menezes (2005), esse tipo de estudo permitirá envolver os sujeitos em uma relação dinâmica com o mundo real, “[...] isto é, [constituir] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20). Desse modo, objetivamos caracterizar o processo de formação continuada de professores no que se refere à interface entre as modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial com base nas experiências de um grupo de professores que atuam em uma escola no município da Serra/ES.

Compreendemos que a formação continuada dos professores se constitui como um espaço de interação e troca permanente entre os envolvidos, pois, por meio do diálogo, os educadores podem procurar possíveis alternativas para enfrentamento dos problemas que se colocam no cotidiano escolar, colaborando inclusive para construção de novos conhecimentos e outras estratégias para sua prática pedagógica. Para alcançar o objetivo geral, escolhemos o estudo de caso como metodologia, por se configurar “[...] uma estratégia de pesquisa abrangente” (YIN, 2001, p. 33), que “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]” (GIL, 2002, p. 54).

Ao eleger o estudo de caso como metodologia de pesquisa, consideramos não apenas a abrangência e o rigor metodológico para análise dos fatos, mas também a flexibilidade na condução de coleta de dados, o que nos fornece uma amplitude de meios e possibilidades, tendo em vista o contexto em que esta pesquisa se realizou com o cenário de isolamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19.

Sendo assim, Gil (2002, p. 141) lembra que “[...] o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de dados de gente quanto de dados de papel”. Tais dados podem ser obtidos por meio de “[...] análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos” (GIL, 2002, p. 141), ou seja, com essa metodologia de

pesquisa, ganhamos muitas possibilidades para chegar até a resposta da problemática de investigação.

Por isso, definimos uma linha de partida e delimitamos nossas ações frente a um contexto tão complexo de restrições com a propagação da Covid-19. Desse modo, “[...] tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto” (LAVILLE; DIONNE; 1999, p. 155).

A pesquisa se organizou em momentos correlacionados, utilizando-se de técnicas para produzir os dados. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 174), essas técnicas constituem “[...] um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática”. Diante disso, o eixo que segue trata dos procedimentos adotados para a produção dos dados com a coletividade da escola que deu a sustentação ao estudo de caso aqui definido.

#### 4.1 OS PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

- **Pedido de autorização à Secretaria de Educação da Serra/ES:**

Num primeiro momento, formalizamos um ofício (APÊNDICE A) junto à Secretaria Municipal de Educação, localizada na rua Alpheu Correia Pimentel, 140 – Serra Centro – Serra/ES, no dia 29 de abril de 2021, solicitando a permissão do sistema de ensino para iniciar a pesquisa na escola sediada no bairro Nova Carapina I.

No ofício, além da solicitação, seguiu em anexo o pré-projeto, destacando os principais elementos investigativos até aquele presente momento. O ofício foi protocolado presencialmente na sede da Secretaria de Educação, sem prazo estabelecido para o retorno ao pesquisador, devido ao cenário de isolamento social e demandas do sistema de ensino, mas foi fornecido o contato telefônico e eletrônico de ambas as partes (Secretaria de Educação e pesquisador) para acompanhar o andamento da solicitação.

O retorno da solicitação perdurou por 37 dias úteis, sendo necessário, durante esse processo de consentimento, nossa interferência, por meio dos contatos disponibilizados no ato da protocolização do ofício. Em seguida, após os contatos

frequentemente realizados, recebemos um retorno favorável à pesquisa, por intermédio de *e-mail*. Nos anexos recebidos, constam a anuência e as assinaturas dos seguintes órgãos: Subsecretaria Pedagógica, Gerência de Educação Especial, Gerência de Formação Continuada e Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. No consentimento, as partes responsáveis pelos órgãos mencionados destacaram a relevância da pesquisa para o município da Serra/ES, sendo assim autorizada o início da investigação na instituição de ensino.

- **Apresentação da pesquisa para a escola e pedido de autorização para o estudo:**

Com autorização aprovada pela Sedu/Serra (ANEXO A), no segundo momento, procuramos aproximações com o campo investigado, com a finalidade de “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186). Desse modo, dialogamos com o corpo administrativo e pedagógico da instituição, apresentando a proposta da pesquisa, bem como o termo de consentimento aprovado pela Secretaria de Educação do município. Essa etapa seguiu satisfatória, na qual recebemos também o consentimento da escola para dar continuidade na proposta investigativa.

Dessa forma, de acordo com as disponibilidades do público pesquisado, nos reunimos de forma virtual, por meio da plataforma digital do *Google Meet*, com todo o corpo docente da instituição em atuação na EJA para lhes apresentar a intenção da pesquisa, assim como também as informações prévias sobre o tema. Feitas as exposições, o estudo foi autorizado pelos presentes, possibilitando que cumpríssemos mais uma fase da investigação.

Com o passar dos dias, fornecemos para os professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), em momento em que estávamos presencialmente na unidade de ensino. Trata-se de um documento que evidencia o convite às pessoas para participarem da pesquisa, resguardando os princípios éticos necessários à pesquisa com seres humanos. O termo também explicita as etapas do estudo, os instrumentos de registro, o direito de cada um participar ou não da pesquisa ou dela se afastar em qualquer momento. Com ele, pudemos ter anuência para uso das

informações coletadas durante o processo, sendo consentido que a participação se realizaria de forma autônoma, livre, consciente e esclarecida.

- **Consulta a documentos:**

Na terceira fase, fizemos um levantamento na documentação relacionada à política educacional – formação de professores. Essa busca aconteceu no *site* da Prefeitura da Serra/ES e nele procuramos pelos descritores que direcionam a nossa temática, como Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação de Jovens e Adultos e formação continuada de professores. O referido *site* conta com uma pasta específica nomeada como Subsecretaria Pedagógica em que constam todos os documentos que norteiam a educação básica no município.

Delimitamos, entre os documentos levantados, os que apresentam subsídios para a investigação de nossa autoria, entre os quais: a) Resolução CMES nº 153/2010, documento sobre implementação da modalidade EJA no município da Serra/ES; b) Resolução CMES nº 203/2022, que estabelece diretrizes para a Educação Especial da rede municipal de ensino da Serra/ES; c) Plano Municipal de Educação da Serra, que contém informações pertinentes à EJA, à Educação Especial e à formação continuada de professores. Na instituição de ensino investigada, solicitamos para consulta o projeto político-pedagógico (PPP), que nos permitiu uma compreensão maior da identidade da escola nos aspectos da presente investigação.

Esse momento inicial da pesquisa, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), é nomeado como “documentação indireta”, que consiste em “[...] recolher informações prévias sobre o campo de interesse” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174), o que nos dá acesso a uma bagagem de informações para dialogar com os dados produzidos durante o desenvolvimento da pesquisa.

- **Realização das entrevistas semiestruturadas**

O quinto momento se constituiu por meio de uma série de entrevistas com os professores da escola de forma presencial, considerando que nessa etapa o retorno presencial já havia sido decretado pelo prefeito do município. Tratou-se de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE C), através de “[...] perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.188). Esse tipo de

entrevista nos permitiu fazer os ajustes necessários para o entrevistado não perder o foco das perguntas. Desse modo, a entrevista seguiu individual com cada participante.

Escolhemos na escola um ambiente propício para a realização da entrevista sem expor os professores aos demais profissionais da instituição, a fim de minimizar os possíveis riscos aos participantes, como “sofrer algum constrangimento, nervosismo ou se sentir cansado ao responder as perguntas”. Procuramos deixar os participantes confortáveis para responder ou dar uma pausa na entrevista, retornando quando eles se sentissem à vontade. Cada participante nessa etapa ficou livre para solicitar esclarecimentos sobre as questões e até mesmo não responder a perguntas que considerassem desconfortáveis.

#### 4.2 O CAMPO DE PESQUISA

Para nos referirmos à escola pesquisada e mantermos a confidencialidade, utilizaremos a sigla “FJ”. Segundo as informações obtidas no PPP da escola, o campo de pesquisa fica localizado em um bairro periférico, sediado em Nova Carapina I, no município da Serra/ES. Situa-se geograficamente entre os bairros de Nova Carapina II, El Dourado, Barro Branco, Cidade Pomar e Parque Residencial Mestre Álvaro. Trata-se de uma escola municipal de Ensino Fundamental (EMEF), organizada em três turnos: matutino, de 1º a 4º ano; vespertino, do 5º ao 9º ano; noturno, quando funciona a EJA, por sua vez organizada em fase inicial, intermediária e conclusiva. A inicial compreende o 1º e o 2º ano; a intermediária, 3º e 4º ano e a conclusiva, 5º ano. Na segunda fase do Ensino Fundamental, temos: inicial (6º e 7º ano); intermediária (8º ano) e conclusivo (9º ano). Recebe um alunado muito diversificado, sendo muitos atravessados por condições diversas: trabalhadores, pessoas com processos diferenciados de apropriação da leitura e da escrita, homens e mulheres, sujeitos com idades diversas, pessoas com trajetórias de escolarização plurais; indivíduos que convivem diariamente com contextos empobrecidos e deficiência.

A EMEF FJ possui 16 salas de aula, uma secretaria, uma biblioteca, um laboratório de Ciências, um laboratório de informática, duas salas de projeto funcional, um almoxarifado, uma sala para a coordenação, uma sala para a direção, uma sala para os pedagogos, uma sala para os professores, um “arquivo morto”, uma cozinha, uma

despensa e dois banheiros para os professores (um masculino e um feminino). Para os alunos, há dois banheiros masculinos e dois banheiros femininos, além de um banheiro adaptado. Há ainda um espaço utilizado como refeitório e uma quadra poliesportiva contígua à escola, servindo aos alunos durante a semana e à comunidade nos finais de semana.

#### 4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Convidamos para participar desta pesquisa 12 professores: 11 em função de docência de sala de aula e 1 professor (a) que atua na Educação Especial da escola. No entanto, desse total, apenas 7 professores em função de docência de sala de aula aceitaram participar deste estudo.

#### 4.4 O PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Para produção dos dados, delimitamos o intervalo entre junho/2021 e dezembro/2021. Nesse período, demos início às solicitações aos órgãos competentes e ao primeiro contato com os profissionais da escola, de forma virtual e presencial, quando explicamos a proposta da pesquisa. Nos meses seguintes, fizemos as entrevistas semiestruturadas.

#### 4.5 OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO DOS DADOS

Para registrar os dados e posteriormente analisá-los minuciosamente, utilizamos um gravador de áudio através de um celular, por meio do qual gravamos a entrevista semiestruturada com as devidas autorizações dos participantes.

#### 4.6 A ORGANIZAÇÃO, A CATEGORIZAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados, trabalhamos em função da organização de todo o material para fazer a análise mais profunda nas discussões. Primeiramente fizemos as leituras dos documentos levantados no *site* da Prefeitura da Serra e cedido pela escola, com o propósito de apresentar a política educacional voltada para a formação continuada de professores e Educação de Jovens e Adultos, bem como as leituras direcionadas

para a Educação Especial. Nessa etapa, demandamos nos documentos a referenciação direta com nosso tema estudo

Para sistematizar os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, fizemos, no primeiro momento, as transcrições das gravações, registrando detalhadamente cada passo percorrido na sua integralidade. Após as transcrições, organizamos e categorizamos as informações coletadas na etapa seguinte, cujo procedimento consistiu em aproximar as ideias convergentes e ver o que cada uma delas tinha em comum. Os dados dispostos em categorias passaram pela nossa análise/reflexão com as devidas contribuições do referencial teórico e da revisão de literatura.

#### 4.7 O PRODUTO EDUCACIONAL

Apresentamos, como produto educacional, uma proposta de formação continuada, tendo em vista a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva. Essa proposta procura refletir sobre a necessidade de constante reinvenção das ações e das estratégias didáticas, objetivando (re) significar a formação continuada de professores que atuam em sala comum na EJA, viabilizando temas que discutem sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, entendendo que “[...] a função da pesquisa não é a de simplesmente descrever o observado, mas sim compreendê-lo [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.160).

## **5 UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS VOLTADAS PARA EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL COM DESTAQUE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Apresentamos, distribuídas em subseções, as políticas educacionais da rede municipal da Serra/ES voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Especial, destacando-se as políticas direcionadas para a formação de professores.

Delimitamos, entre os documentos levantados, alguns que dispõem elementos para a nossa investigação. São eles: a) Resolução CMES 153/2010, documento que trata sobre implementação da modalidade EJA no município da Serra/ES; b) Resolução CMES 203/2022, que estabelece diretrizes para a Educação Especial da rede municipal de ensino da Serra/ES; c) Plano Municipal de Educação da Serra, que apresenta informações pertinentes à EJA, à Educação Especial e à formação continuada de professores; na instituição de ensino, solicitamos para consulta o projeto político-pedagógico (PPP).

### **5.1 DOCUMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA MODALIDADE EJA NO MUNICÍPIO DA SERRA – RESOLUÇÃO CMES Nº 153/2010**

O Documento de Implementação da Modalidade EJA no Município da Serra — Resolução CMES nº 153/2010 estabeleceu o seguinte objetivo: “Assegurar com qualidade a oferta e a organização da Modalidade da EJA, adequando a sua oferta às legislações vigentes [...]” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [CMES], 2010, p. 10). Esse objetivo surgiu porque havia necessidade de mudanças das práticas de ensino da Educação de Jovens e Adultos do município. Tais práticas, até aquele presente momento, estavam voltadas para o público de 7 a 14 anos, conforme preconiza o documento:

Desde 2005, o município da Serra vem atendendo a demanda de escolarização de pessoas jovens e adultas, através da oferta do Programa de Ensino Fundamental Regular em Ciclos. Tal programa só não se constitui numa extensão do regular na medida em que se organiza e se estrutura em forma de ciclos; no mais, vem se efetivando a partir de práticas pensadas para o público do fundamental de 7 a 14 anos.

Os sujeitos demandatários deste programa são jovens e adultos cujas expectativas educacionais são diferenciadas daqueles que frequentam o ensino regular. A condição de não-crianças desses educandos, na maioria das vezes, não tem sido considerada no processo educativo (CMES, 2010, p. 8).

Desse modo, a implementação da proposta da EJA, mesmo alterada por meio da Resolução CMES nº 153/2010, tentou considerar vários desafios que enfrentava na organização dessa modalidade de ensino. Entre esses, destacamos a formação continuada de professores: “A ausência de uma proposta de formação específica para os profissionais que atuam no noturno é mais um fator que tem gerado dificuldades no processo educativo desses jovens e adultos [...]” (CMES, 2010, p. 8). Essa preocupação é sinalizada diversas vezes no documento, apontando as falhas que interferem no processo de ensino dos estudantes da EJA, como a dupla jornada dos professores, conforme se constata a seguir:

Alguns profissionais que atuam na escolarização de jovens e adultos, quando chegam à escola, estão tão massacrados pela carga horária diurna que geralmente não têm condições físicas para desenvolver uma aula com qualidade, respeitando os direitos e as especificidades dos alunos. Torna-se imperativo traçarmos um perfil para o profissional que trabalhará na Modalidade da EJA. Uma das primeiras exigências é que esse profissional tenha disponibilidade de tempo para cumprir a sua carga horária de trabalho e quando no turno noturno, deverá estar de acordo com o horário de funcionamento da escola. É inadmissível que alguns profissionais vejam na EJA oferecida no turno noturno uma forma de descansar ou de trabalhar menos, pois assim estarão negando um direito inalienável dos nossos alunos: a educação pública, gratuita e de qualidade (CMES, 2010, p. 28).

Desse modo, percebe-se que, desde sua implementação, o município da Serra já se preocupava com a formação continuada desses professores, bem como com a aprendizagem dos estudantes nessa modalidade de ensino. Diante disso, o documento estabeleceu alguns critérios para superar os desafios que a Educação de Jovens e Adultos enfrentava. No tocante à formação continuada, o documento objetivou “[...] garantir aos professores da EJA, pelo menos, um dia de formação, antes do início do ano letivo para conhecimento da Modalidade em questão que deverá estar estabelecido no calendário escolar [...]” (CMES, 2010, p. 28).

O documento nos mostra também a distribuição dos recursos financeiros para cada etapa da educação básica, apresentando a destinação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Percebe-se que essa distribuição não é igualitária para todas as

etapas, já que o nível fixo de ponderação se apresenta da seguinte forma: 1.00 para séries iniciais; 1.10 para as séries finais e a EJA em 0.80, reconhecendo, dessa forma, o menor valor para essa modalidade de ensino. No entanto, o documento destaca que o governo propõe ações/programas específicos, destinados apenas aos municípios e estados que possuem a modalidade EJA implementada. Em relação à formação continuada dos professores, assim estabelece:

Apoio financeiro para cursos de extensão para formação de educadores em parceria de instituições públicas de educação superior, instituições comunitárias de ensino superior e instituições de educação profissional e tecnológica; apoio financeiro a projetos de instituições públicas de educação superior, instituições comunitárias de ensino superior e instituições de educação profissional e tecnológica, em parceria com estados e municípios objetivando a realização de cursos de formação continuada de professores na modalidade de educação de jovens e adultos no formato de cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento e/ou especialização; convênio do município com instituição da rede federal para implantação do Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Proeja-fic). Este programa prevê repasse de recursos para a oferta de cursos de qualificação profissional, formação continuada de professores e produção de material didático e pedagógico. (CMES, 2010, p. 9).

Para além dessas discussões, o documento destina o seu último item para falar da Educação Especial na EJA e mostra a necessidade de tornar frequentes, entre os profissionais da escola, os assuntos referentes a essa modalidade de ensino, ao considerar que a presença dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos “[...] é um desafio que os educadores precisam discutir e, juntamente com os profissionais especialistas que atuam nas escolas, buscar métodos capazes de proporcionar avanços de desenvolvimento do sujeito que busca a escola” (CMES, 2010, p. 29). Essa parte da proposta, embora enfatize a importância de os professores mudarem suas práticas de ensino em relação ao aluno com deficiência e indique também os aspectos normativos da Educação Especial, não encontramos nada que preconize a organização para a formação continuada dos professores nessa conjuntura.

## 5.2 RESOLUÇÃO CMES Nº 203/2022

Durante a escrita desta dissertação, as diretrizes de Educação Especial do município da Serra passaram por uma nova reformulação, sendo essa requerida por movimentos de pais de alunos PPAE que não estavam mais satisfeitos com a Resolução nº 195/2016. Desse modo, foi aprovada, na sessão plenária, no dia 15 de fevereiro de 2022, a Resolução nº 203/2022, substituindo a resolução anterior.

Esse novo documento, além de caminhar com a legislação vigente que rege a Educação Especial em nível nacional, procura, na identidade do município, organizar essa modalidade de ensino na educação básica, delineando as atribuições de cada órgão e sujeitos inseridos nesse processo educacional, visando ao aprimoramento do trabalho educacional junto ao PAEE (CMES, 2022).

No que se refere à formação continuada de professores, o documento discorre, no art. 10, inciso I, sobre a competência do setor que gerencia a Educação Especial no município, ao dizer que cabe a essa gerência realizar “[...] o assessoramento às Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra, para fins de orientações aos (às) profissionais, considerando aspectos legais e pedagógicos da Educação Especial [...]”. (CMES, 2022, p. 5) e, no inciso VII: “Promover e organizar reuniões e momentos de formação com todos (as) os (as) profissionais da educação e estagiários (as), prioritariamente, dentro do horário de trabalho” (CMES, 2022, p. 5).

O art. 11, inciso XII dispõe sobre a incumbência dos diretores escolares: “participar de fóruns, seminários, cursos e formações da área”. (CMES, 2022, p. 7). Em seguida, a mesma incumbência é atribuída aos (às) professores (as) em função de assessoramento pedagógico no art.12, inciso XI. Aos (às) professores (as) em função de docência de sala comum, o documento atribui a seguinte responsabilidade: “Participar de formações, cursos, seminários, palestras e outras atividades promovidas e apoiadas pela Unidade de Ensino e UAC/SEDU/Serra, visando ao aprimoramento do seu trabalho junto às/aos crianças/estudantes PAEE” (CMES, 2022, p. 9). Da mesma forma, no art. 14, inciso XIII, atribui a mesma participação ao (à) professor (a) em função de docência na Educação Especial.

Percebe-se que essa diretriz se preocupa com a participação dos professores e dos demais profissionais da escola nas formações continuadas promovidas pelas secretarias de educação. Novamente deparamos com um documento que não aponta em detalhes como essa formação vai acontecer. Sentimos falta de uma referência aos processos educacionais direcionados aos estudantes PAEE matriculados na EJA, ao considerarmos que a realidade do noturno é diferente da realidade do diurno.

### 5.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

A última atualização apresentada do Projeto Político-Pedagógico da escola é do ano de 2019. Sua construção foi apresentada com a participação do Conselho Técnico Administrativo (CTA) e dos professores. Como premissa, ela define sua constituição como “[...] um avanço na gestão participativa que prevê a legislação vigente e principalmente que espera e necessita a comunidade escolar e local, pois é um processo democrático de decisões” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO [PPP], 2019, p. 1).

Em 2019, a escola contava com 1008 alunos matriculados sendo organizados da seguinte forma: matutino com 16 turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, totalizando 347 alunos; vespertino: 16 turmas de 4ª a 8ª série do Ensino Fundamental, totalizando 384 alunos e no noturno com 8 turmas de Educação de Jovens e Adultos, totalizando 277 alunos. Buscamos no documento o número de alunos PAEE atendidos pela escola, porém não encontramos essa informação.

Com relação à formação continuada dos professores e à Educação Especial, o PPP da escola nos mostra dois princípios na qual ele visa garantir nas abordagens educativas a inclusão dos alunos PAEE nas séries regulares de ensino e a valorização do profissional do magistério, para a sua atualização e formação continuada. Desse modo, o documento apresenta um quadro em que definem ações, metas e objetivos para a escola, conforme o Quadro 2 a seguir delimitando os respectivos temas:

Quadro 2 – Ações, metas e objetivos para a escola

DIMENSÃO PEDAGÓGICA	METAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS
9. Valorização do corpo docente.	Propor formações com o objetivo de melhorar a auto-estima do corpo Docente.	Adequar acompanhamento pedagógico; Humanização da sala dos professores. Providenciar grupos de estudos; Fornecer informações sobre a comunidade onde a escola está inserida e sobre o corpo docente; Estabelecer comunicação clara, favorecendo o fluxo de informação.	Pedagogos; Direção Secretária; Palestrantes; convidados
10. Necessidades de qualificação e valorização dos profissionais da escola <b>Objetivo:</b> Desenvolver um trabalho de valorização dos profissionais da escola através do aprimoramento e qualificação constantes.	Estabelecer uma política de valorização dos profissionais da escola.	Cursos de reciclagem; Envolvimento desses profissionais nas decisões de escola.	Direção; Palestrantes convidados.
11. Necessidades: Falta de ações objetivas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais a avaliação adequada de seus avanços. <b>Objetivo:</b> Oferecer atendimento de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais.	Favorecer inclusão no seu sentido mais abrangente e humano, garantindo a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.	Capacitação do corpo docente, Técnico-pedagógico e discente. Trabalho de esclarecimento e conscientização sobre a diversidade. Inserir os alunos com NEE em todas as reuniões realizadas na escola. Definir o perfil dos alunos, as características biopsicossociais, faixa etária, potencialidades. Divulgar para a comunidade escolar as conquistas da educação inclusiva nas reuniões com os pais através de seminários. Implantação de recursos. Busca de convênios e parcerias para viabilizar material pedagógico adequado.	

Fonte: Elaboração do autor (2022).

## 5.4 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA SERRA

Em consonância com Plano Nacional de Educação (PNE) instituído em 2014, o Plano Municipal de Ensino da Serra (PMES) elaborou seu próprio plano de educação, sob a Lei nº 4432, de 4 de novembro de 2015, com vigência de 10 anos a partir da data da sua publicação. Ao conhecer o documento, percebemos que ele não difere do PNE, indicando, da mesma forma, diretrizes, metas e estratégias para alcançar os objetivos propostos no documento. Iremos apresentar apenas os temas que se articulam com a discussão proposta nesta pesquisa no que se refere à formação continuada, à educação de jovens e adultos e à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Entre as 10 diretrizes apresentadas no 2º art. do PMES, destacamos a de número III pois ela preconiza a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (SERRA, 2015, p. 1). Seguindo essa diretriz, no art.8º, inciso III, encontramos um dispositivo mais direcionado para a Educação Especial, em que se apresenta a garantia do atendimento às necessidades específicas da Educação Especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Em anexo único, o PMES dispõe sobre as metas e as estratégias, com um total de 20 metas, entre as quais as que se dedicam à Educação Especial, apresentadas como se segue:

**Meta 04:** universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos (às) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino e nas salas de recursos multifuncionais.

**Estratégias:**

- contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na Educação Especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei Federal nº 11.494/2007;
- garantir, no prazo de vigência deste PME, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 a 3 anos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei Federal nº9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

- ampliar, ao longo deste PME, o número de salas de recursos multifuncionais em garantir a formação continuada de professores e professoras para atendimento educacional especializados nas escolas urbanas, do campo, indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais, quando existentes;
- garantir, até o final de vigência deste PMES o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o estudante (a);
- garantir a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores (as) da educação básica com os estudantes (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes (as) com deficiência, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos estudantes (as) com altas habilidades ou superdotação;
- garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) estudantes surdos (as) e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do artigo 22 do Decreto nº 5626/2005 e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

As direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos se manifestam através das seguintes metas e estratégias:

**Meta 08:** elevar a escolaridade da população que não teve acesso à escola na idade considerada regular, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, priorizando as populações do campo, da região de menor escolaridade no Município e dos 25% mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

**Estratégia:**

- Institucionalizar, monitorar e avaliar políticas para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;
- implementar política de educação de jovens e adultos, prioritariamente na modalidade presencial, para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

- garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;
- fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica por parte das instituições públicas com ênfase na formulação de currículos integrados;
- promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo, para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses estudantes (as) na rede pública regular de ensino, com a colaboração do Estado e da União;
- promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude;
- realizar chamadas públicas regulares para a educação de jovens e adultos, articulando políticas setoriais e intersetoriais, de modo a garantir as condições de acesso e permanência, utilizando os diversos equipamentos públicos, inclusive para a oferta no turno diurno, quando houver demanda manifesta;
- elaborar currículos diferenciados que sejam apropriados e específicos para a escolarização dos jovens e adultos.

.....  
**Meta 10:** oferecer, no mínimo, 25%, até o quinto ano de vigência deste PME, das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

#### **Estratégias:**

- manter a adesão a programas nacionais de educação de jovens e adultos voltados à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;
- expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;
- fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas, quando existentes, inclusive na modalidade de educação a distância;
- ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
- aderir a programas de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência, conforme assegura o Decreto Federal nº 5296/2004;
- estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;
- fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
- assegurar a oferta pública de formação inicial e continuada para

trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos e em regime de colaboração com o Estado e a União;

- aderir a programa nacional de assistência ao estudante (à), compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
- promover a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;
- implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

Em relação à formação continuada de professores, as metas e as estratégias do PMES se apresentam da seguinte forma:

**Meta 13:** contribuir para a elevação da qualidade da educação superior do Município e para a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior.

**Estratégias:**

- colaborar para a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, integrando às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros estudantes, combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais e as necessidades das pessoas com deficiência;
- contribuir para a elevação do padrão de qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES), por meio de parcerias, visando ao desenvolvimento de pesquisas que venham a qualificar a educação básica do Município;
- fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- fomentar a formação de convênios entre a Secretaria Municipal de Educação com a Instituições Públicas de Ensino Superior, com vistas à instalação de polo regional para formação inicial e continuada, bem como atividades de pesquisa e extensão.

.....  
**Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 90% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PMES e garantir a todos (as) os profissionais (as) da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**Estratégias:**

- realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação da União, do Estado e do Município;
- participar da política nacional de formação de professores e professoras da

educação básica;

- apoiar a expansão de programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;
- utilizar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica;
- apoiar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;
- fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

## **6 DISCUSSÃO COM OS DADOS PRODUZIDOS A PARTIR DA ENTREVISTA ESTRUTURADA**

Após organizar, categorizar e analisar os dados produzidos, apresentamos nossos apontamentos e nossas reflexões nesta seção, buscando responder ao objetivo geral e aos específicos, tecendo-os, ao mesmo tempo, junto aos conceitos provindos do nosso referencial teórico. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de ensino localizada no município da Serra/ES. Convidamos um total de 12 professores para participarem do estudo. Desse total, apenas 7 aceitaram, respondendo à entrevista semiestruturada.

Vale destacar que os dados que serão apresentados foram obtidos durante um período de grandes restrições, ocasionadas pela pandemia da Covid-19, no decorrer do ano de 2020/2021. Diante desse cenário, seguimos respeitando os protocolos de distanciamento social, bem como o uso dos equipamentos de proteção (máscaras e álcool gel).

Para preservar a identidade dos participantes, utilizamos nomes fictícios, sendo eles: Gustavo, João, Lucas, André, Pedro, Fabrício, Milena. O critério utilizado para escolher os nomes fictícios se sustenta nas experiências com estudantes PAEE, sendo nomes de alunos atendidos durante a trajetória acadêmica profissional do pesquisador.

Com a volta das atividades presenciais, após o decreto municipal estabelecer o retorno 100% presencial dos estudantes, demos início às entrevistas semiestruturadas com os professores em formato presencial. Dessa forma, escolhemos na escola um lugar propício para os professores se sentirem confortáveis ao responderem as perguntas. Demos-lhes também o direito de interromper ou parar de responder a qualquer momento. Sendo assim, esse momento foi dividido em dois blocos durante a entrevista: no primeiro, demos ênfase às questões que envolvem a formação continuada de professores e, no segundo, fizemos uma sessão de perguntas relacionando a formação continuada com o processo de escolarização dos alunos PAEE na EJA.

Partindo dessas considerações, as reflexões que serão apresentadas a seguir estão organizadas em 3 eixos temáticos: a formação continuada dos professores a partir do contexto da escola; a concepção dos professores em função de docência de sala de aula sobre a inclusão dos estudantes com deficiência na EJA; uma perspectiva de formação continuada a partir das proposições dos professores. Nasceu assim a proposta de formação continuada (produto educacional)

## 6.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES A PARTIR DO CONTEXTO DA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Os tempos dramáticos que estamos a viver, temos todos muitas dúvidas e hesitações. Não sabemos bem o que pensar, nem o que fazer, nem a melhor forma de agirmos enquanto docentes. Estas dúvidas são legítimas, e até necessárias. Precisamos de conversar sobre elas, com os nossos colegas, e ir encontrando os caminhos que permitam continuar a nossa acção. (NÓVOA, 2022, p. 7).

De fato, vivemos momentos difíceis na atualidade, quando as respostas para os desafios se tornam cada vez mais distantes diante dos desmontes que a educação vem sofrendo nos últimos anos; por isso, chegou a hora de agir com coragem e resistência para reverter esse cenário, não no sentido de denunciar, mas sim de anunciar e encontrar meios para construir novos caminhos e possibilidades.

Partindo dessa necessidade, procuramos conhecer as demandas de formação continuada na escola, através de um grupo de professores, bem como os desafios que se inserem nesse processo formativo. Ao perguntar aos participantes desta pesquisa como acontecem as formações continuadas no município da Serra e se elas têm promovido a interação com os professores, verificamos, por meio das respostas, que há marcas de ausência, como se destaca na fala de alguns professores:

Cara, não, não tenho isso, sinto muita falta disso [...] [...] até para o foco da sua pesquisa voltado para o público especial, aí que a gente tem uma dificuldade muito maior, eu acho que as formações que são dadas, cá entre nós, são bem superficiais e agregam pouco valor em relação ao que realmente é para ser; com pouco tempo, as formações são curtas e você não tem tempo de analisar o conteúdo, debater [...] (PROFESSOR FABRÍCIO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Acontecem principalmente no diurno, no noturno nós não somos bem atendidos, esse ano de pandemia diferentemente nós fomos bem mais atendidos, pois as formações aconteceram via tecnologias, através do *Meet*, *YouTube*, entre outros. Então isso facilitou, agora nos anos anteriores, até

2019, a gente era pouco atendido. A formação na EJA no noturno é muito precária (PROFESSOR ANDRÉ, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Não não. Não tem não. Porque foi *online* as que eu participei (PROFESSOR GUSTAVO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] a formação continuada na Serra eu vejo muito através do *Meet*, fora disso não me lembro de ter tido uma formação continuada, no tempo que eu estou aqui no município da Serra nós fizemos muita formação através de *Meet* [...] [...] então algumas formações aconteceram ali, não foram tantas quanto o professor precisa porque o professor precisa de mais, então assim, foram boas? Foram, mas ainda é pouco (PROFESSORA MILENA, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Diante das respostas, verificamos que a formação continuada na EJA carece de mais atenção das secretarias de formação para/com essa escola, visto que os entrevistados anseiam uma formação contínua que agregue conhecimentos relevantes para sua atuação docente. O professor Fabrício chama atenção para a continuidade desse processo, pois ele mostra sua insatisfação quando essa formação acontece de forma curta e superficial, sem agregar muito valor para sua área de atuação, principalmente quando se trata das relações frente a um estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE). Nesse aspecto, concordamos com Nóvoa (2019b, p. 9): “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”.

No entanto, essa não tem sido uma realidade vivenciada pelos entrevistados deste estudo, pois a maioria aponta o distanciamento da formação continuada para essa modalidade de ensino. A fala do professor André exemplifica essa questão, ao dizer que, diferentemente do diurno, essa modalidade (EJA) não é muito bem atendida, e que só pôde perceber uma mudança após/durante o período pandêmico, quando os encontros promovidos por meio das plataformas virtuais passaram a acontecer com mais frequência. Tanto ele quanto outros professores acreditam e afirmam que esse mecanismo foi um facilitador na interlocução dos formadores com a escola, sendo que, antes da pandemia, os encontros presenciais tinham pouco espaço de tempo para acontecer na instituição.

Diante dessa realidade vivenciada pelos professores, Nóvoa (2022, p. 30) nos provoca ao dizer: “Mais cedo do que mais tarde, as escolas voltarão às suas rotinas tradicionais. Mas a pandemia revelou que a mudança é não só necessária, mas

urgente e possível”. Por outro lado, não podemos sustentar a ideia de adaptação nesse cenário proveniente da educação a distância, conforme nos alerta Nóvoa:

Esta tendência estava preparada para responder à situação de emergência criada pela pandemia, através da mobilização de plataformas e de materiais de ensino disponíveis online. Num certo sentido, era a oportunidade de que estavam à espera. Porém, seria trágico, para a dimensão pública da educação, para a autonomia das escolas e para a profissionalidade dos professores, se as respostas dadas na urgência da crise fossem o pretexto para instituir uma qualquer nova normalidade educativa (NÓVOA, 2022, p. 25).

Nesse sentido, percebemos que os danos provocados pela pandemia trouxeram outras perspectivas para a escola, que, por causa de uma emergência, precisou adaptar-se a uma realidade tecnológica que já estava inserida no contexto do século XXI, embora, ao mesmo tempo, distante com a precariedade de recursos disponíveis para as escolas públicas.

Logo, reconhecemos o estímulo que o período pandêmico trouxe para as escolas no quesito tecnologia e como esse conhecimento foi um facilitador para os processos de formação continuada de professores. Em contrapartida, a “[...] educação exige relação e interação humana e não se faz em contextos de isolamento e de distanciamento social” (NÓVOA, 2022, p.30) e isso se aplica também no contexto formativo dos professores.

A pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano. Porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar. Mas também porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores. E, pela internet ou “à distância”, esta possibilidade fica diminuída (NÓVOA, 2022, p.48).

Seguindo nossa entrevista, podemos perceber, nas próximas respostas, uma certa contradição com as repostas anteriores, segundo 2 dos professores entrevistados:

[...] quando ocorre esse momento, ele é sempre muito rico, porque é um momento em que a gente fala do cotidiano da escola, a gente contextualiza as características das turmas, a gente tem ideias para poder ter alguma coisa diferenciada para atender especificamente a demanda das turmas [...] eu diria que a formação continuada é boa e na minha experiência tem sido muito bem aproveitada nas escolas que eu tenho passado [...] (PROFESSOR JOÃO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] sim, nós temos uma formação permanente e continuada, todas quartas-feiras uma vez por mês a gente se encontra e tem uma formação com alguém capacitado para estar passando para nós novos conhecimentos, novos rumos e novas diretrizes, coisas boas (PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

As respostas dos participantes João e Pedro não condizem com os dados apresentados inicialmente pelos demais professores, mostrando, dessa forma, uma outra realidade de formação continuada, que se apresenta bem-organizada. No entanto, notamos, na fala do professor Pedro, uma concepção de formação continuada proveniente de alguém mais capacitado para conduzir essa mediação e, nesse aspecto, concordamos com Nóvoa (2022) ao problematizar essa maneira de pensar o processo formativo, em que se delega a responsabilidade unicamente na mão de alguém mais capacitado, pois seus estudos apontam que, nessa direção, dificilmente poderemos mudar a realidade da escola, pois é nela que se concentra a maior produção de conhecimento.

É evidente que os professores precisam de formações específicas dentro de suas disciplinas, pois, assim como qualquer outro conhecimento, o conteúdo da área passa por um processo de atualização, no qual o professor precisa também estar inserido. No entanto, Nóvoa (2022) nos convida a refletir, por meio suas teorizações, sobre os aspectos que perpassam o cenário educativo e que, por sua vez, através de seminários, eventos ou cursos conduzidos por alguém mais “capacitado”, não dão conta de responder isoladamente aos desafios da atualidade.

Esses aspectos estão relacionados ao modelo escolar vigente, sustentado no século XIX, através de práticas e princípios educacionais que já não são mais satisfatórios frente aos desafios que se apresentam na modernidade. Diante dos avanços das políticas públicas e da democratização do ensino, não podemos mais continuar adiando uma realidade que exige uma perspectiva de mudança e o direito de uma educação para todos. Desse modo, concordando novamente com Nóvoa, precisamos

[...] cumprir esta promessa, a escola precisa de mudanças profundas. O modelo escolar está no fim. Precisamos de uma metamorfose da escola, de uma transformação da sua forma. O mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A auto-educação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação (NÓVOA, 2022, p. 44).

A partir dessa possibilidade de metamorfose da escola, apresentam-se também os desafios colocados diante da inclusão de alunos com deficiência na EJA. Com o desejo de potencializar essas discussões no âmbito da formação continuada, por meio das entrevistas perguntamos aos professores como os temas relacionados à Educação Especial e à inclusão escolar são discutidos nas formações continuadas de professores. Identificamos que a maioria das respostas comungam com as reflexões tecidas anteriormente, pois, se a escola carece de formação continuada no geral, ela carece mais ainda no tocante aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Isso se desvela na fala do professor André:

Já foram discutidos, mas superficialmente, não foram encontros profundos, foram muitos rasos, quer dizer, poucas vezes como agora alguns meses atrás nos tivemos uma formação muito boa, e agora alcançou sim, pelo menos na minha visão, uma formação que trouxesse algo a mais para a gente. Anteriormente a gente percebia que era mais para “encher linguiça”, só para ocupar o tempo (PROFESSOR ANDRÉ, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

É válido salientar que a formação recente que o professor André cita na sua fala refere-se a dois encontros virtuais que promovemos com a equipe da escola antes de iniciar a coleta de dados na instituição, com o objetivo de apresentar nossa proposta de pesquisa. Embora a intenção desses encontros tenha sido veementemente explicada aos participantes da pesquisa, o pedagógico da escola lançou no calendário escolar como estudos de progressão. Desse modo, alguns professores entenderam que esses momentos estavam sendo articulados pela Secretaria de Formação do município e, por isso, durante a entrevista, foi necessário fazer algumas intervenções para explicar esse equívoco. Após a explicação, buscamos novamente compreender o relato do professor e, dessa vez, ele recordou que a última formação realizada nesse sentido tinha ocorrido há 8 anos, mas ainda de forma rasa.

Essas respostas chamam atenção para o tempo de atuação do professor na rede de ensino e o quanto os processos de formação continuada ficaram distantes das discussões em torno dessa temática, revelando a urgência de construir essas articulações. O professor Lucas, assim como o professor André, aponta também a carência de momentos formativos que contemplem assuntos relacionados à Educação Especial:

Esse ano nós não tivemos uma discussão nesse sentido não. [...] durante a pandemia eu acho que a Educação Especial ficou um pouco para depois porque a preocupação era adequar a escola aos protocolos. E aí, de 2020 a 2021 não teve muita coisa [...] (PROFESSOR LUCAS, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Por outro lado, ele apresenta também, na sua resposta, um novo olhar para o campo em discussão:

Tenho percebido que a Serra melhorou muito, lá atrás você tinha estudantes, estagiários que assumiam tarefas relacionadas. Hoje não, hoje existem professores formados que assumem na escola uma carga horária às vezes fechada em função do número de sujeito a Educação Especial e desenvolvem um bom trabalho. -Acompanham o aluno na sala de aula, planejam com a gente, acompanham o conteúdo dado, têm preocupação, eu vejo porque trazem para eu assinar o plano de ensino, contextualizado para o aluno, e as pessoas com quem eu tenho trabalhado, tem sim alcançado bons objetivos em relação à demanda da Educação Especial (PROFESSOR LUCAS, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Notamos que o professor Lucas reconhece os avanços da Educação Especial constituídos no município da Serra, mas ele ainda não percebe que as experiências que ele aponta fazem parte também de um processo formativo: “É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores” (NÓVOA, 2022, p. 68). Isso nos revela a necessidade de reconhecer também o que acontece dentro da escola, pois é através das experiências do trabalho docente que poderemos avançar no desenvolvimento profissional dos professores.

O professor João, por sua vez, corroborando as falas dos seus colegas em relação à ausência de formação continuada, aponta outra inquietação para a nossa pesquisa:

Não tive formações com esse intuito de discutir a contestação da Educação Especial, talvez até porque a EJA ela tem muita especificidade e uma delas é justamente a idade né [...] por isso nós nem temos tantos alunos desse público estudando a noite justamente porque não há uma obrigatoriedade [...] talvez por esse motivo não houvesse interesse em fazer formação para discutir o tema (PROFESSOR JOÃO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Desse modo, ele justifica a falta de formação continuada nessa modalidade porque não há obrigatoriedade de que estudantes frequentem essa modalidade de ensino e, por isso, percebe um menor quantitativo de alunos PAEE na EJA, perfazendo um comparativo com os estudantes que frequentam o diurno. Ao questionarmos essa afirmação de que o professor aponta como causa da ausência de discussões no

âmbito da formação continuada, ele assim considera:

Uma hipótese [...] [...] eu atuo numa escola regular [diurno], e nós temos mais de trinta alunos público-alvo da Educação Especial. Imagina então, obviamente, que isso faz com que os órgãos públicos se movam já que a noite não existe essa demanda tão grande [...] (PROFESSOR JOÃO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Nesse sentido, percebemos que a hipótese levantada pelo professor revela uma realidade condizente ao deparamos, nos anos iniciais, com um número maior de alunos PAEE matriculados, pois os resultados dessas matrículas acabam movimentando a escola na contratação de professores, estagiários, cuidadores atrelados inclusive às especificidades de cada aluno, principalmente quando possui um grau considerado severo no laudo médico.

Já o professor Pedro destaca a sua preocupação quando a formação continuada envolve temas relacionado à inclusão de alunos PAEE, que, segundo ele,

[...] gera um certo desconforto porque a inclusão muitas vezes ela é importante e precisa e deve continuar, porém quando você parte para o campo da prática que é o que vai dar sustentação para teoria muitas vezes fica um pouco mais desconfortável, por quê? Se você tem, por exemplo, três ou quatro alunos com necessidades especiais dentro da sala de aula e você tem cinquenta minutos de aula, você fica um pouco no estreito para que você possa realizar um trabalho no mínimo considerável, pois muitas vezes existem meninos que não têm acompanhamento de um profissional do lado para ajudar, muitas vezes carece de algo a mais que você naquele instante não pode dar e aí fica um pouco complicado [...] (PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

A crítica levantada pelo professor confirma-se na fala de Nóvoa (1991, p. 11):

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica *versus* componente pedagógica, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Dessa forma, mostra a necessidade de

[...] trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. É por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1991, p. 16).

Ao perguntar aos professores se a formação continuada tem ajudado em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência na EJA, deparamos novamente com as assertivas anteriores, sinalizadas pela maioria dos professores, no sentido de que não há discussões para essa modalidade de ensino. Apenas o professor Pedro contesta, dizendo que

[...] a formação ela tem ajudado na capacitação do professor e esse professor, absorvendo tudo que é passado na formação, ele colocando aquilo em prática, vai ajudar o aluno sim, mas isso vai depender de cada um, então aí compete a mim como professor colocar em prática aquilo que eu aprendo lá (PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Nesse aspecto, o professor nos alerta para a responsabilidade que cada profissional carrega em relação a sua profissão, pois, para ele, as formações viabilizam a capacitação, entretanto compete ao profissional colocar esses conceitos na sua prática educativa. Uma formação continuada nessa perspectiva só valerá no final conforme a atitude do profissional diante do conhecimento que ele recebeu. Nesse sentido, compreendemos, por meio da fala do professor, que, se não houver sensibilidade para as questões e a função social da escola, não valerão de nada os conhecimentos produzidos nesse espaço formativo.

Nessa conjuntura, mais uma vez fazemos aproximações com Nóvoa: “A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (NÓVOA, 2022, p. 14). No entanto, o sentido de formação continuada apresentada pelo professor Pedro sugere novamente um modelo de formação em que o conhecimento é apenas repassado por alguém mais capacitado, mas não vivido e constituído nas relações com a profissão docente: “A escola é o lugar para o trabalho em comum de alunos e professores, e não principalmente o lugar onde se dão e se recebem aulas (NÓVOA, 2022, p. 28).

Mesmo diante dos desafios que atravessam essa realidade na formação continuada, percebemos que a maioria dos entrevistados apresentam a necessidade de um novo ambiente que contemple, na formação continuada, os desafios que professor vivencia no cotidiano escolar, bem como frente à especificidade da escola, pois cada instituição, assim como cada sala de aula, tem suas singularidades e identidades atravessadas nesse contexto, que devem ser valorizadas em uma proposta de

formação que articule o conhecimento teórico produzido na academia com o conhecimento prático construído por meio das experiências vivenciadas na escola. Por outro lado, esses novos ambientes escolares, na concepção de Nóvoa (2022),

[...] não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade (NÓVOA, 2022, p. 45).

Nessa perspectiva de metamorfose da escola apresentada pelo autor, estão vinculadas as construções coletivas constituídas através dos conhecimentos produzidos dentro e fora da escola. Ao questionar o professor Fabrício sobre a existência dessa articulação na escola, ele expressa que

[...] não tem uma ponte, não tem uma ponte para o aluno, entre nós e o aluno, por exemplo qual é a metodologia? Pois hoje em dia a gente consegue na internet, a gente acha muito para você trabalhar com esses alunos, então as formações eu acho que deveria ser dessa forma [...]. (PROFESSOR FABRÍCIO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

O professor Fabricio alerta para a necessidade de uma formação continuada que contemple novas metodologias de ensino para o seu trabalho docente e, ao mesmo tempo, crie uma ponte com os alunos. Entendemos que, a partir da ausência desse movimento na escola, o professor acaba recorrendo aos mecanismos disponíveis como a internet, mas sem aprofundamento necessário diante das adversidades que seu trabalho exige. Desse modo, concordamos com Nóvoa:

Repensar a formação de professores passa pela criação de um novo ambiente institucional e pedagógico. Os ambientes atualmente existentes nas universidades não são propícios à formação profissional docente. Como para as restantes formações profissionais, também a formação de professores necessita de uma nova institucionalidade, de um “terceiro lugar” para formar os professores (NÓVOA, 2022, p. 80).

Esse terceiro lugar, segundo Nóvoa (2022), não tem por intuito desmerecer os conhecimentos produzidos nas universidades; ao contrário, o autor acredita que a universidade isoladamente não tem a capacidade de formar o professor para as adversidades inseridas no contexto educacional, por isso nos convida a pensar em um novo ambiente que faça uma articulação entre as universidades e a escola, o que “[...] implica reconhecimento dos papéis singulares desempenhados pelos diferentes actores, internos e externos à comunidade académica” (NÓVOA, 2022, p. 81).

Pelos relatos, a maioria dos professores entrevistados anseiam pela ação de criar pontes entre os conhecimentos que contemplem essas discussões nos âmbitos dos desafios que estão inseridos dentro da escola, principalmente na relação com os alunos com deficiência, visto que alguns docentes se formaram há alguns anos e não tiveram a oportunidade de se atualizar e acompanhar as alterações das políticas públicas de educação. Nesse sentido, a resposta do professor Lucas faz um comparativo com as mudanças que perpassaram o tempo da sua formação inicial no que concerne à Educação Especial:

[...] passei muito tempo na faculdade estudando na década de 90. Então não tinha o foco que tem hoje. Então ficou um vácuo. E quando a gente senta nos momentos para discutir Educação Especial é nos planejamentos com a aproximação com o professor de Educação Especial e ele nos sugere, ele faz apontamento de como montar uma atividade, de como interagir melhor com esse aluno e aí nesse sentido é muito positivo. E tem um efeito prático, porque a gente tem uma lacuna muito grande para chegar, acessar, interagir com esse aluno da Educação Especial [...] (PROFESSOR LUCAS, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

De fato, dos anos 90 até atualidade, passamos por muitas mudanças nas formações de professores, entre as quais a obrigatoriedade de algumas disciplinas nos cursos de formação inicial que contemplam temas relacionados às demandas sociais, que há muito tempo foram banalizadas pelos poderes públicos, como o direito à educação para jovens e adultos, como também pessoas com deficiência. Então essa lacuna apresentada na fala do professor Lucas é algo que nos move a pensar na continuidade desse processo para além da formação inicial, de modo a preencher esse espaço que, durante muito tempo, ficou desprovido de momentos que contemplassem essas discussões tão necessárias. A narrativa do professor Lucas não se restringe apenas às dificuldades que vivencia perante os desafios da formação continuada, mas nos mostra caminhos que o próprio professor conduz para chegar perto do aluno com deficiência. Essa iniciativa do professor mostra que o cotidiano escolar

[...] não pode girar em torno da “aula”, mas antes em torno do “estudo”. Isto implica uma alteração do papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio etc., e não só “lições”), reforçando a sua acção na produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de acção colaborativa (NÓVOA, 2022, p. 29).

Nessa perspectiva, a ideia de formação continuada não pode ficar apenas vinculada a um detentor de conhecimento que vai à escola para transmiti-lo, mas sim à

possibilidade de ser concebida a partir das vivências constituídas nesse espaço, buscando, por meio dos desafios existentes, as soluções mais favoráveis para enfrentá-las. Para isso, é necessário que, nesse ambiente formativo, os professores possam se juntar através de um trabalho colaborativo, contemplando estudos e reflexões sobre a prática e, ao mesmo tempo, sendo articulado com os conhecimentos produzidos nas universidades: “O objetivo é instituir uma comunidade de formação, isto é, um lugar onde se trabalhe em comum pela formação dos professores, criando as condições para uma verdadeira formação profissional docente” (NÓVOA, 2022, p. 81).

Ante o exposto, as reflexões teóricas que tecemos através de Nóvoa (2022) nos possibilitou pensar em uma nova institucionalidade docente a partir de um terceiro ambiente formativo, isso é, uma casa comum para formação de professores, buscando, através desse conceito, refletir sobre os desafios e as possibilidades existentes nesse cenário. Por isso, torna-se imprescindível não buscar pelos novos conhecimentos produzidos e ressignificados nas bases intelectuais, bem como nas experiências constituídas nos espaços escolares, pois os resultados discutidos até aqui apontam para essa real necessidade.

## 6.2 A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DE DOCÊNCIA DE SALA DE AULA SOBRE A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PAEE NA EJA.

Sabemos que a Educação Especial na perspectiva inclusiva passou a ganhar evidência na história da educação através dos movimentos sociais e da constituição de políticas públicas nacionais e internacionais em prol da Educação Especial no ensino regular. Sabemos também que, diante disso, os sistemas de ensino foram convidados a romper diversas barreiras que impediam o acesso desses estudantes nas escolas. Apesar dos avanços já conquistados, torna-se necessário lutar contra algumas situações que ainda ferem a perspectiva inclusiva desses alunos no ensino regular.

Desse modo, dando continuidade às nossas discussões, buscaremos agora compreender essas dificuldades no nosso campo de pesquisa, apresentando as concepções dos professores sobre os estudantes PAEE na EJA, a fim de

compreender todos os desafios que se desdobram nessa realidade e, ao mesmo tempo, fazendo uma articulação com o lócus central do nosso estudo no que se refere à formação continuada de professores.

Ante o exposto, quando os professores são questionados sobre o ponto de vista de cada um em relação à inclusão, os entrevistados assim se posicionaram:

Incluir é alcançar os alunos que são inalcançáveis teoricamente se a gente não tiver um olhar para eles, e é muito importante eles se sentirem enxergados por nós, e é por isso que eu vejo essa importância, que a partir do momento que a gente entende o que aquele aluno precisa, eu posso oferecer isso ao aluno [...] (PROFESSOR ANDRÉ, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Olha eu acho que é garantir pra todos que estão na escola, e dar a eles aquilo que eles vêm buscar aqui, a escola é um lugar de saber, de ensino, aprendizado [...] [...] eu entendo que é válido o que a gente faz e no final o aluno aprende, dar a ele aquilo que ele veio buscar aqui [...] (PROFESSOR LUCAS, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Bem, inclusão é dar acesso mesmo ao aluno ao direito de aprender, ao direito de ter uma formação, de se profissionalizar então assim incluir é isso, inclusive que ele tenha o mesmo direito que o outro. Direito a uma vaga, direito a uma educação de fato de qualidade [...] (PROFESSOR JOÃO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Inclusão é trazer para perto, é você acolher o diferente, é você aceitar o diferente, é você tornar mais palatáveis determinadas coisas para as pessoas que tem um pouco mais de dificuldade. A inclusão eu vejo como isso, é aproximar, trazer para perto, acolher, inclusão para mim seria isso. (PROFESSOR FABRÍCIO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

A inclusão para mim é tudo aquilo que inclui, eu entendo que a sala de aula existe por causa do aluno, não é por causa da educação não é por causa do professor não é por causa do "Estado", estado entre aspas. Tudo existe por causa do aluno, então na sala de aula o ser mais importante que tem ali é o aluno, então se o aluno é o indivíduo mais importante logo ele deve ser incluído sempre [...] (PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Bom, é você proporcionar a todos os alunos uma posição de igualdade com relação ao ensino aprendizado, respeitando seu tempo, respeitando seu espaço, respeitando os métodos de cada um, mas pelo menos permitir o acesso a uma igualdade de ensino. (PROFESSOR GUSTAVO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Nota-se que os professores compreendem a importância da inclusão para todos os alunos sem distinção e as respostas comungam o mesmo ideal, em que destacam a importância da inclusão para o processo educativo de cada indivíduo, principalmente para os estudantes PAEE.

No entanto, fica claro nas respostas que eles não conseguem concretizar os processos inclusivos como gostariam, não pelo fato de simplesmente não quererem, mas sim por não ter possibilidades suficientes para alcançar esses alunos em uma sala lotada em que as singularidades se fazem presentes. Por mais que haja apoio de um professor especialista na escola, o tempo para planejar, pensar e construir uma proposta diferenciada para esse aluno ainda se torna insuficiente.

A igualdade de acesso ao conhecimento e de oportunidade ao longo da escolarização, bem como o direito a uma profissão e à cidadania é o desejo de todos os professores para os seus alunos. Isso também fica evidente nas respostas dos participantes. Mesmo que a inclusão dos alunos PAEE não seja alcançada diariamente na realidade da escola, percebemos, através da fala da professora Milena, que ela acontece em alguns momentos:

[...] eu tenho um aluno com dificuldades visuais e o que eu fiz? Descobrir que o papel amarelo fazia saltar as letrinhas nos olhos dele então eu passei a usar o papel amarelo. Depois isso foi confirmado pela professora que chegou para assisti-lo, então o que eu fiz? Eu incluí aquele aluno na minha turma, porque ele não estava incluso na minha turma (risos) mas isso aí é uma coisa assim: tem professor que não está interessado nisso (PROFESSORA MILENA, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Diante da fala da professora, compreende-se que ela teve sensibilidade, afeto e curiosidade para buscar e aplicar um novo conhecimento para o seu aluno. Nesse momento, segundo ela, a inclusão aconteceu e ela não precisou de um professor especializado da Educação Especial para dizer o que fazer. Essa atitude da professora sobre a demanda do aluno nos mostra que a produção do conhecimento se fez presente, pois ela, até o momento, não tinha nenhuma formação que a orientasse na atuação com esse aluno. Essa relação nos dá indício de que é na escola, diante das adversidades do cotidiano, que o conhecimento se fortalece, por meio de dúvidas, inquietações e emoções, contribuindo inclusive para que aluno construa e potencialize também seu conhecimento. Nesse sentido,

[...] um dos papéis dos professores, dos profissionais da Educação e dos colaboradores é buscar ações e práticas de ensino que proporcionem momentos de reflexão e aprendizado, motivação de oportunizar o direito de aprender a todos os alunos (BUSS; MAFEZONI, 2021, p. 30).

Por outro lado, a professora deixa claro que nem todos os professores estão interessados nessa proposta.

No que se refere ao processo avaliativo, perguntamos aos professores como eles avaliam os alunos com deficiência e os demais alunos. Embora as respostas tenham dado mais ênfase na avaliação do aluno com deficiência, há várias questões que nos intrigam, entre as quais a dificuldade de os entrevistados expressarem a definição de igualdade e desigualdades na avaliação:

Eu os vejo como iguais, não igual no sentido de conseguir a mesma coisa que os outros. Eu vejo assim que para pessoas desiguais a gente tem que oferecer direitos desiguais. Não existe essa questão de direitos iguais para todos. Se a gente tem umas pessoas desiguais você tem que oferecer também direitos desiguais para no final equalizar essa equação [...] (PROFESSOR ANDRÉ, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

A relação de igualdade, diferença, desigualdades e oportunidades é algo muito confuso para alguns professores, pois ainda não há compreensão que considere a “[...] diversidade cultural e à aprendizagem de cada aluno, considerando que cada um tem suas particularidades” (BUSS; MAFEZONI, 2021, p. 26). Desse modo, entende-se que não deve oferecer aos alunos com deficiência direitos desiguais, como é apontado pelo professor André, mas sim oportunidades que respeitem as singularidades desse aluno, para que ele possa aprender um determinado conteúdo de diversos modos, por meio de uma proposta diversificada, sem fugir do conteúdo planejado para todos os alunos. Concordamos com Gomes e Zen (2012), pois defendem que a educação dever ser

[...] processo integrador e contínuo capaz de considerar os conhecimentos e atitudes ligados à cidadania, ao trabalho, à formação profissional e à emancipação humana como condição fundamental para a significação da realidade do grupo social, ela deve pautar-se pelos princípios da equidade e ter um modelo próprio, que deverá assegurar aos estudantes igualdade de direitos e oportunidades, reconhecimento da diversidade própria de cada qual, construção coletiva do conhecimento, participação efetiva dos processos sociais e interferência na realidade como fator de cidadania, democratização e justiça (GOMES; ZEN, 2012, p. 221).

Essa proposta diversificada é ainda um desafio para alguns conteúdos estabelecidos na base comum curricular. Podemos citar os conteúdos da Matemática, que são muitas vezes bastante complexos para a maioria dos estudantes, independentemente de serem PAEE ou não, pois, em uma determinada etapa do ensino, os cálculos começam a dificultar, principalmente para um aluno que possui deficiência intelectual.

Nesse pressuposto, Gomes e Zen (2012) nos provocam a pensar nas intenções veladas pelo sistema capitalista que, durante anos, perpetuou a ideia de

produção/capital sobre a sociedade, em que muitas vezes os sujeitos que estão inseridos nos contextos de desigualdades, em caráter da sua deficiência, por exemplo, são geralmente invisibilizados pelos programas de integração profissional, por não acreditarem talvez nas suas potencialidades: “Para as grandes corporações empresariais, a educação se resume a testes de habilidades e competências limitados a provas de português e matemática [...]” (GOMES; ZEN, 2012, p. 221).

Essa situação no contexto escolar fica evidente quando observamos o currículo, ao priorizar os conteúdos voltados para matemática e português, como se esse conteúdo fossem por si só suficiente para formar um cidadão crítico e reflexivo frente aos problemas que atingem a sociedade. Isso está relativamente atrelado com a prática educacional do professor, bem como com os métodos utilizados para avaliar um aluno com deficiência, refletindo, desse modo, as intenções do sistema capitalista. Percebemos essa aproximação na fala do professor Pedro:

Eu o avalio de maneira normal, dentro das capacidades e limites dele, não acho que ele deve ser privilegiado em nada, avalio ele dentro daquilo que ele pode passar para mim e se ele dentro da limitação dele conseguir uma nota boa eu vou avaliar ele bem também, se eu achar que dentro da limitação dele ele conseguiu menos também eu avalio ele menos, eu (PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Percebemos, na fala do professor, que ele não considera as condições necessárias para viabilizar o avanço das capacidades cognitivas ou físicas desse estudante com deficiência; ao contrário, ele impõe um limitador para a vida desse aluno, negando o atendimento educativo de que precisa e a que tem direito de se apropriar e desenvolver, sem dar-lhe, é claro, as oportunidades necessárias. Isso implica

[...] garantir um processo de ensino e de aprendizagem democrático e igualitário, no qual todos devem ter o mesmo direito e estar em condições de igualdade no que tange à possibilidade de formação escolar como parte da formação integral a que todo cidadão tem direito (GOMES; SOARES, 2012, p. 56).

Ao questionar novamente o professor Pedro sobre esse avaliar “igual” em relação às atividades, ele pondera, de outra forma, se aproximando das considerações teóricas que contemplam o processo ao avaliar. Então, ele se contradiz:

As atividades têm que ser feitas dentro da capacidade dele, se eu tenho um aluno que é especial não posso querer que ele faça igual ao outro, então eu vou ter que criar meios de ter o discernimento e a percepção de avaliar ele dentro daquilo que ele pode oferecer. Se ele deu o máximo no processo para

mim é o suficiente, porque o resultado pouco importa, para mim eu avalio o processo, nunca o resultado [...] (PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Nas próximas respostas, evidenciamos que avaliação vai ganhando uma consciência formativa diante do processo, definindo dessa forma um sentido mais amplo e significativo para as formas de avaliar:

Eu avalio observando o aluno nas atividades diversas, qualquer atividade, você pode variar desde um texto que você passa e como o aluno escreve/copia. Você vê se ele sabe ou não copiar, mesmo que ele seja limitado na leitura e na interpretação, mas já é um ganho, já [...] (PROFESSOR LUCAS, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Bom eu não tenho um método específico de avaliação desse aluno, eu sento com a professora [de Educação Especial] e ela me orienta uma forma de avaliação e eu reproduzo tudo o que ela me passa. É isso, e com os outros demais é uma avaliação de exercício, prova, comportamento, participação, caderno, é assim. (PROFESSOR GUSTAVO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] entender qual grau que o aluno está de aprendizagem. O aluno alcança ou não alcança e tentar fazer essa adaptação (PROFESSOR JOÃO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Eu avalio de acordo com a produção dá, por exemplo se ele está envolvido com a atividade, apesar de todos os percalços que ele tem ali, então se ele está interessado, você vê que ele está se esforçando para fazer, então é a curiosidade, a gente tenta abordar isso, a participação [...] é mais a questão da participação deles, na produção deles em relação ao conteúdo. (PROFESSOR FABRÍCIO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Assim na educação infantil eles dizem que não existe avaliação, observa faz um relatório e tal, e eu imagino o meu aluno dessa forma (risos) eu avalio ele dessa forma. [...] (PROFESSORA MILENA, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Ciente dessa garantia no processo educativo, a avaliação do aluno com deficiência deve considerar todas as possibilidades existentes, sem impor limites, pois deve estar pautada no processo e não unicamente nos resultados. Para tanto, a avaliação “[...] deve servir para reflexão das ações, possibilitar modificações, ampliação dos conhecimentos, sendo ela clara em seus objetivos para que os alunos possam compreender o verdadeiro significado da avaliação” (NOBRE; SCHIMIDT, 2012, p. 184).

Diante das discussões sobre o processo avaliativo do aluno com deficiência, bem como outros ditos “normais” inseridos nesse processo, fica explícita, na fala de alguns professores, a necessidade de romper alguns conceitos que sustentam o

negacionismo diante das potencialidades que alunos possuem. Dessa forma, concordamos com Nóvoa:

É preciso transformar a estrutura organizacional da escola. Todos sabemos que, no século XIX, houve um grande projecto histórico de normalização da escola: espaços, tempos, currículo, avaliação das aprendizagens, papel dos professores, turmas de alunos... tudo foi submetido a uma lógica de normalização, bem ilustrada pelo nome dado às instituições de formação de professores — escolas normais. Hoje, exige-se o movimento contrário: diversificação dos espaços e dos tempos, dos currículos e das formas de avaliação, do papel dos professores, do enquadramento dos alunos (NÓVOA, 2022, p. 28).

De fato, essa necessidade é emergente em tempos de metamorfose da escola, por isso precisamos repensar as formações continuadas de professores que oportunizem momentos de construção de conhecimento, embasando-se nesses desafios que ainda atravessam a realidade dos estudantes PAEE na EJA.

Seguindo nossa entrevista, perguntamos aos professores qual a sua concepção em relação ao processo e ao ritmo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência na EJA. Dois dos entrevistados responderam:

Eu acho que o ritmo é bastante relativo diretamente proporcional a cada um ao grau de especialidade deles e eu diria que todos aprendem agora. Há uma regra geral: uns vão aprender mais e outros menos, dependendo da condição desse aluno. (PROFESSOR LUCAS, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

É diferente, e em relação ao comparar com os outros alunos, na verdade não tem nem como comparar, são mundos diferentes, mais a absorção do conteúdo a gente consegue ver, você faz uma perguntinha ou outra no particular, e você vê que ele consegue absorver uma parte sim. (PROFESSOR FABRÍCIO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Percebemos que os professores acreditam no desenvolvimento desses estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, entretanto apontam que o ritmo de aprendizagem é diferenciado devido às especificidades de cada um. Nesse sentido, trata-se de “[...] confiar nas possibilidades de desenvolvimento para além da deficiência, com compreensão de humanização, em que se respeite o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada aluno” (BUSS; MAFEZONI, 2021, p. 63). Por isso, o professor precisa reconhecer as potencialidades dos seus alunos para poder assumir, na sua prática pedagógica, as oportunidades de que esse aluno precisa para se desenvolver.

Já o professor Pedro chama atenção para o conhecimento que esse aluno traz e leva consigo ao chegar na escola, dizendo que:

Olha bem, nós não aprendemos só na escola, nós aprendemos na vida [...] [...] ele entrou na escola e participou das aulas ele sempre traz alguma bagagem e ele sempre leva alguma bagagem com ele, o aprendizado ele é contínuo, ele não começou aqui e terminou aqui, ele precisa ser útil (PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Na concepção apresentada pelo professor, o aprendizado sempre vai estar inerente ao ser humano, pois aprendemos alguma coisa na vida, e o que vai subsidiar apropriação de um determinado conhecimento é o meio em que estamos inseridos e a oportunidade que esse meio oferece. A escola, por exemplo, é um espaço em que o aprendizado está por todos os lados; quem recebe não é apenas o aluno, pois o professor também aprende a todo momento com esse aluno. Sobre o “[..]Direito à Educação e o Direito de Aprender, fica sinalizada a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo (BUSS; MAFEZONI, 2021, p. 29).

A professora Milena, por sua vez, traz em destaque na sua resposta a afetividade no processo de apropriação do conhecimento dos alunos PAEE:

O ritmo deles é diferente, é mais dinâmico, mas assim eles aprendem? Aprendem, aprendem mais lento, mas eu acho que tudo depende de afetividade também [...] [...] eu acho que tudo você precisa por um pouco de amor para dá certo, com o aluno especial triplica isso que vai funcionar [...] (PROFESSORA MILENA, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Segundo a professora, de nada vale o conhecimento se não há jeito para chegar nesse aluno, que, às vezes, precisa, antes de qualquer conhecimento curricular, de afeto, carinho, atenção, acolhimento etc. E talvez essa seja a chave inicial do processo, pois não basta o professor chegar a uma sala de aula, virar para quadro e começar a escrever, sem olhar nos olhos dos seus alunos, sem dizer ao menos um boa noite, perguntar como foi dia de cada um. Certamente gestos assim devem fazer toda a diferença na vida de um estudante, corroborando inclusive na mediação dos conhecimentos. Possivelmente os alunos estarão mais confortáveis para participarem das aulas, que, desse modo, “[...] deixam de ser tradicionais e buscam novos métodos para atrair a atenção; além disso, os conhecimentos práticos voltados para situações cotidianas, que revelam a experiência viva, são mais eficazes e atraentes”(MARTINS;

RAGGI, 2012, p.273). É claro que o conteúdo não deve ser engessado; ao contrário, deve estar conectado com as experiências e as vivências desses estudantes, bem como com a realidade do século XXI. A maioria das respostas mostram que os professores acreditam que os alunos PAEE aprendem sempre alguma coisa, e que nada é desperdiçado nesse processo, porém alguns também indicam que o nível de apropriação de cada um é diferente.

Em relação aos desafios, perguntamos aos professores quais são os maiores desafios que eles encontram em sala de aula em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, de modo geral, e em relação aos alunos com deficiência. Os entrevistados se manifestaram apontando diversas fragilidades, como falta de recursos materiais e tecnológicos, falta de tempo para planejamento, falta de metodologias específicas para um determinado tipo de deficiência, saúde debilitada dos alunos, analfabetismo presente nas turmas intermediárias e conclusivas e continuidade dos processos formativos para os alunos faltosos. Esses resultados se apresentam nos relatos a seguir:

Eu vejo que ainda falta principalmente ao poder público oferecer para gente meios para a gente alcançá-los [...] [...] novas tecnologias, eu vejo que é um desafio que ainda está para ser implementado aqui na Prefeitura também, mas ainda eu vejo que é uma é um gargalo (PROFESSOR ANDRÉ, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] como o professor de ensino fundamental II, a gente espera que esse aluno saiba ler e escrever. Quando o aluno não vem preparado já nesse ponto de maturidade do cotidiano da escola do que a gente faz aqui é um limitador muito grande [...] (PROFESSOR LUCAS, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] um deles é o tempo, o professor tem uma qualidade de trabalho superior, aquilo que ele tem condições fazer, planejar aula, atividades e corrigir atividades, então, assim, na verdade nós infelizmente trabalhamos bem mais do que nós deveríamos trabalhar [...] (PROFESSOR JOÃO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Produção de material e adaptação de material de determinados conteúdos para realidade deles [...] (PROFESSOR FABRÍCIO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Em relação aos alunos com deficiência, a metodologia, eu tenho muita dificuldade em ter uma metodologia específica para esses alunos, é uma tentativa e erro, é tiro no escuro [...] (PROFESSOR GUSTAVO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] Às vezes você desenvolve uma atividade, envia para o e-mail da escola e não consegue imprimir, um material físico, por exemplo, como o pincel e o apagador, que é o mínimo que você precisa [...] [...] a minha dificuldade maior é a saúde dos meus alunos, porque eles não são tão frequentes quanto os

alunos do ensino regular. Os alunos do ensino regular são crianças saudáveis, e os alunos de EJA são os alunos mais velhos é uma saúde questionável, então a frequência deles é meio que assim distribuída [...] (PROFESSORA MILENA, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Diante das respostas, percebemos que são vários os desafios vivenciados pelos entrevistados, a serem superados no processo educativo. Os professores apontam que a EJA possui uma particularidade bem diferente das turmas do diurno e, por acontecer no noturno, as chances de evasão são bem maiores. Outra questão que ganha destaque é a necessidade que os professores têm de uma metodologia de ensino para alcançar o aluno com deficiência, mostrando, dessa forma, que se preocupam com a aprendizagem do estudante, mas percebemos que ainda falta nos entrevistados a compreensão de que não há uma receita pronta para conduzir o processo de ensino aprendizagem diante das singularidades de sujeitos que estão inseridos no contexto da escola. Em contrapartida, a resposta do professor Pedro sinaliza uma resistência ao sentido da palavra “desafio”:

[..] não encaro como desafio, eu não gosto dessa palavra desafio, nunca uso ela “eu vou desafiar você”. Existe em cada indivíduo um limite, cada indivíduo tem o seu próprio limite, assim como o professor tem o próprio limite, e ele vai levar o que puder para todos, mas não são todos que vão alcançar [...] [..] nunca encarando como um “grande desafio” ou desafios, isso é uma coisa normal natural de uma escola, encarando com naturalidade, não como desafio. (PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Para o professor, os desafios já fazem parte do cotidiano da escola e que essa não deve ser encarada dessa forma; nota-se mais uma vez uma fala negativa, citada anteriormente por outro entrevistado, quando o professor responsabiliza os desafios da escola como algo inerente ao ser humano, sem considerar o contexto em que esse indivíduo esteja inserido. Isso revela a dificuldade que o professor tem em superar os desafios existentes na escola, pois ele já impõe um limite para cada indivíduo, no qual cada um na sua concepção alcança o que é possível em detrimento das suas limitações.

No que diz respeito ao planejamento, perguntamos aos professores como eles planejam as aulas e as atividades, tendo em vista o aluno com deficiência. Notamos nas respostas que a maioria dos entrevistados buscam planejar suas aulas considerando as especificidades de cada aluno e da turma, demonstrando, desse modo, o comprometimento dos profissionais frente às singularidades dos estudantes:

[...] eu planejo as aulas pensando atender esses alunos de maneira verbal. Porque na escrita eu sei que eles não vão conseguir dar o retorno [...] então, planejo a aula de duas formas, uma para os demais alunos e outra aula para os alunos com deficiência (PROFESSOR ANDRÉ, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] é feito de acordo com a necessidade da turma e de cada indivíduo, se eu tenho um indivíduo que requer de mim um planejamento que vai me levar a uma aula mais de vídeo mais expositiva, eu vou fazer aquilo, mas,, se eu tenho uma turma que carece de uma aula mais prática eu partirei mais para prática [...](PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] eu procuro fazer atividade igual para todo mundo. No caso do meu aluno com deficiência visual, vem ampliada e de preferência em um papel amarelo [...](PROFESSORA MILENA, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Ao conceituar o planejamento, Nobre e Schimidt nos revelam que ele “[...] é um instrumento utilizado para dar mais eficiência à ação humana. O planejamento é natural às pessoas[...] (NOBRE; SCHIMIDT, 2012, p. 180), porém percebemos que essa perspectiva se distancia na fala do professor Gustavo, evidenciando a falta de interesse do professor em propor algo diferenciado para atender às necessidades educativas dos alunos com deficiência:

Meu planejamento acontece nas sextas feiras, individual, sozinho, eu sigo o que a gente estabeleceu no plano de ensino no começo do ano e com os alunos com deficiência [...] eu não tenho planejamento específico [...](PROFESSOR GUSTAVO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

A fala do professor Gustavo nos preocupa, no sentido de revelar que as oportunidades para os alunos com deficiência podem estar sendo negligenciadas no quesito aprendizagem, pois, para promover uma educação na perspectiva inclusiva, é necessário que o professor estabeleça uma atenção especial para as especificidades desses alunos no seu planejamento, considerando que todos os sujeitos inseridos no processo educativo aprendem em tempos e modos diferente. Ao planejar uma aula, é necessário romper a visão homogênea a partir da qual todos são iguais. Por isso, Nobre e Schimidt nos alertam que os professores

[...] devem planejar seu processo de ensino de acordo com as especificidades dessa modalidade educativa, tendo sempre em mente os documentos que norteiam o trabalho educativo, como o Projeto Político Pedagógico, o Currículo, a Avaliação, para que seu trabalho seja mais eficiente e sua prática seja organizada e coerente com os princípios educativos da instituição de ensino em que atua (NOBRE; SCHIMIDT, 2012, p.181).

Outra questão pontuada pelos professores está relacionada ao pouco tempo para planejar e essa realidade acaba se tornando bem recorrente no cotidiano escolar, pois

os tempos organizados para esses momentos na escola são muito curtos e alguns professores acabam levando esse compromisso para casa, assim como é frisado pelo professor Fabrício:

[...] são meus finais de semana, é muito pouco tempo para você adaptar determinadas linguagens.

E ao questioná-lo se o tempo é um desafio, ele respondeu:

Sim, porque a gente está tão acostumado a trabalhar fora do horário que meio que já virou uma rotina, então a gente acaba absorvendo e nos adaptando, o ser humano tem disso de se adaptar a determinadas situações [...] (PROFESSOR FABRÍCIO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Os processos educativos para promover a inclusão dos alunos PAEE na escola dependem de um olhar atento para as especificidades desses estudantes, buscando entender de que ele precisa para desenvolver as suas habilidades. No entanto, o tempo de planejamento do professor acaba sendo insuficiente para pensar, estudar, criar estratégias e produzir materiais adaptados que precisam, em alguns casos, ser concretos para os alunos. O tempo para desenvolver essas ações se torna primordial, mas, na fala do professor Fabrício, percebe-se que, dentro das suas possibilidades, ele procura adequar-se a determinadas situações, entre as quais a de acabar levando o trabalho para casa.

Aproveitando a discussão direcionada para o planejamento, perguntamos aos professores se eles planejam com o professor de Educação Especial:

É bem difícil, a gente bate um papo ou outro [...] mas é pouco é muito curto cara, é muito corrido, tem que ver a realidade do aluno, são cenários diferentes, deveria ser um negócio para um e um negócio para outro. Então não dá (PROFESSOR FABRÍCIO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Não sei te dizer. Talvez eu não sei se eu que tinha que procurar o profissional, ou o profissional tinha que me procurar, e nessa correria do dia a dia a gente acaba não sentando e não fazendo questão. A gente vê a necessidade disso quando a gente está em sala de aula e depara com uma situação que precisaria de planejamento (PROFESSOR GUSTAVO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] eu não planejo com o professor de Educação Especial (PROFESSORA MILENA, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] eu não sei por que, mas nós nunca sentamos para planejar não (PROFESSOR ANDRÉ, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Os resultados indicam distanciamento entre esses profissionais, às vezes ocasionado pela falta de tempo ou até mesmo por motivos que nem os próprios professores souberam explicar. Então, desse modo, percebemos que cabe uma orientação mais adequada para esses profissionais, como também uma organização de horários para que esses encontros passem a acontecer de maneira formal, sem ficar apenas na informalidade, como algumas respostas nos revelam, pois assim a formação acaba caindo na superficialidade. Esses encontros requerem uma atenção maior, bem como um ambiente adequado para acontecer, pois é um momento que vai para além de um planejamento, é praticamente um momento de formação, pois a troca de conhecimentos entre esses profissionais vai se estabelecer e o fruto desses encontros pode ser bastante positivo para o processo de inclusão de aluno PAEE.

Embora sejam consideradas as dificuldades para esses momentos acontecerem, vale salientar que muito também depende da boa vontade e do entusiasmo do professor pela causa em questão, pois eles devem ser incentivados constantemente nesse processo. Nesse caso, cabe a responsabilidade dos sistemas de ensino com formação continuada de professores que deve viabilizar-se nesse espaço de produção de conhecimento, conforme proposto por Nóvoa (2022); o reforço de uma profissionalidade docente, que consiste em estabelecer momentos de cooperação, em que os profissionais possam articular juntos os desafios existentes nesse contexto, bem como responder a eles..

Para além das discussões em torno do planejamento, perguntamos aos professores se a relação deles com os demais profissionais da escola tem contribuído para o processo de inclusão escolar. De acordo com as respostas, percebemos que a relação entre os profissionais da escola existe, porém ela acontece da mesma forma que ocorre com o professor da Educação Especial, ou seja, fica tudo muito na informalidade do dia a dia, e novamente eles delegam essa dificuldade para a jornada de trabalho que é muito curta:

Eu acho que todos os profissionais da escola estão imbuídos nesse processo, e se não contribuem mais eu acho que não há como contribuir mais, até porque o tempo que o professor passa na escola é muito pequeno, mas o serviço que o professor tem que levar embora para casa é muito grande [...] (PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] nós, professores, estamos cada vez tendo nosso trabalho mais prejudicado justamente porque estamos tendo cada vez mais atribuições,

mas com o mesmo tempo que tínhamos antes. Nós temos que fazer mais coisas até com o tempo reduzido. Então isso realmente é um grande desafio para a nossa classe, como conciliar, como dar uma boa aula, oferecer um bom trabalho, com tão pouco tempo que nós temos para realizá-lo [...]? (PROFESSOR JOÃO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Diante desses relatos, observamos que os professores tentam aproveitar o máximo do que os seus colegas podem oferecer nesses momentos de diálogos. O professor Pedro ainda destaca que, se falta alguma contribuição entres eles, é porque não tem onde mais contribuir, pois a cobrança do sistema de ensino, principalmente no período de trabalho remoto em relação a pautas e outros documentos, tem sido muito grande, então os espaços e tempos que eles ainda tinham antes da pandemia acabou ficando reduzido.

No tocante ao laudo médico, perguntamos aos professores se eles pensam que o laudo médico pode dar algum parâmetro para aprendizagem do:

Eu não vejo o laudo como um parâmetro [...] [...] porque eu acabo eu não compreendo esses laudos. Então, vejo mais como uma ajuda para o profissional que trabalha com Educação Especial [...] (PROFESSOR ANDRÉ, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Às vezes o laudo se torna fundamental por uma questão de formalidade, para conseguir um professor para acompanhar, que seja até um estagiário [...]. (PROFESSOR LUCAS, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Não, o laudo não está abarcando tudo, até porque o médico não é o profissional que está em sala de aula, ele tem estimativa, mas o que gente vê na prática muitas vezes não está escrito ali, não é a realidade do aluno [...] (PROFESSOR GUSTAVO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] é importante, mais que importante, essencial porque você não consegue o profissional, a escola não consegue um profissional se não tiver laudo. [...] Mas o dia a dia não, pois você vai conhecer o aluno e vai perceber, mesmo que ele não tenha laudo, então você vai trabalhar [...] (PROFESSOR FABRÍCIO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Os entrevistados nos mostram a definição que o professor Pedro utiliza para explicar o modo como ele visualiza a questão do laudo médico:

Eu acho o laudo médico uma coisa muito complexa, acho que a gente vai ter que esperar passar uns 50 anos pelo menos para depois falar do laudo médico, porque outro dia eu estava na sala com um menino e eu chamei a mãe dele e falei assim: -você precisa conversar um pouco melhor com ele. Ai a mãe olhou para mim e disse: - O senhor sabia que ele tem Laudo? Ai eu falei: - sim eu sei ele tem o laudo e é por causa desse laudo eu acho que a senhora deveria conversar com ele mais do que com os outros [...] muitas vezes os pais desses meninos, geram na criança uma autopiedade e essa autopiedade vai ser imensamente negativa para o desenvolvimento dessa criança [...] (PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Ele define que, em algumas situações, quando o laudo é utilizado como uma questão de autopiedade que a família ou próprio aluno PAEE utiliza para justificar suas ações e, para esse professor, isso pode ser altamente prejudicial para o futuro desse aluno.

A explanação do professor evidencia algumas situações que são recorrentes nas escolas, tanto por parte da família quanto da parte professor, que, às vezes, não tem discernimento de distinguir as manifestações que esses alunos expõem, se ela é ou não ocasionada pela sua deficiência. É necessária uma formação que contemple esses aspectos, não só para os professores, mas também para as famílias dos estudantes PAEE, pois que a “[...] construção do conhecimento é ancorado às experiências de vida adquiridas nas diversas relações sociais estabelecidas nos contextos familiar, religioso, de trabalho etc.” (SOARES; COSME, 2012, p. 65). Desse modo, a participação da família torna-se fundamental nos processos que visam à formação continuada do professor, pois a família possivelmente apresentará para a escola situações que elas vivenciam com esses estudantes. Isso com certeza será de grande valia para a constituição de propostas inclusivas. Ancorado no conceito de Nóvoa (2021, p. 26), concordamos com ele, ao defender que,

[...] para levantar este espaço público comum da educação, são necessários construtores. Precisamos de professores que assumam plenamente esta missão. São eles que, em proximidade com as famílias, os poderes locais, as entidades públicas e privadas, ficou bastante evidente no período de pandemia, onde através do contato com a família foi necessário para manter um elo da escola com o estudante.

Nesse sentido, Nóvoa ainda afirma:

[...] A resposta ao nível das escolas foi, em muitos casos, bastante melhor. Através das suas direcções avançaram soluções mais adequadas, sobretudo quando conseguiram uma boa ligação às famílias e o apoio das autoridades locais. Percebeu-se bem a importância dos laços de confiança entre as escolas, as famílias e os alunos (NÓVOA, 2022, p. 26).

As escolas, nesse momento de crise, tiveram se reinventar para atender os alunos e dar continuidade nos processos educativos. Com o retorno presencial dos estudantes, os sistemas de ensino foram obrigados a criar estratégia para manter a segurança de todos, uma das quais foi escalonar o retorno dos estudantes em dias diferentes, evitando aglomeração. Pensando nos desafios que perpassaram esse momento de crise, perguntamos aos professores como foi a relação deles com os alunos com deficiência e percebemos, diante das respostas, que algumas situações vivenciadas

nesse período não foram favoráveis para o processo educativo dos estudantes com deficiência:

Quando a gente estava em aulas *online* a gente não tinha eles participando. Agora que voltamos para o presencial a gente tem essa interação em sala de aula [...] (PROFESSOR ANDRÉ, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Bom, na época que estava “não presencial” zero, relacionamento zero, agora que voltou a gente tem um relacionamento até razoável, porque eles conversam, a gente bate papo, interage na hora da refeição, a gente conversa, então a gente tem um relacionamento legal em sala de aula também (PROFESSOR GUSTAVO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

As respostas dos professores nos mostram que o retorno presencial de forma escalonada facilitou o trabalho dos docentes em relação aos alunos com deficiência, pois o quantitativo de alunos na sala passou a ser menor, com possibilidade de dar mais atenção para esses estudantes em sala de aula. No entanto, o contrário aconteceu com o trabalho remoto, pois o contato e o retorno desses estudantes, passaram a ser mais difíceis. Isso é refletido nas falas dos professores:

[...] antes do retorno presencial, era muito complicado, porque você tinha uma atividade para aluno, mas muitas vezes o aluno não tinha apoio em casa para ajudá-lo [...] [...]. Com retorno, isso melhorou bastante, porque agora você tem o aluno ali, então você consegue no dia a dia conversar, verificar, então obviamente que o retorno presencial foi algo extremamente importante para dar continuidade ao nosso trabalho (PROFESSOR JOÃO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

O contato quando a gente estava mais afastado da escola foi bem difícil, foi praticamente zero, a gente não conseguia acompanhar os movimentos deles porque tinha dificuldades não só deles, minhas também. Era um período que a gente estava tentando se adaptar também [...] (PROFESSOR FABRÍCIO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Essa realidade, segundo os professores, distanciou bastante os trabalhos pedagógicos direcionados para esses estudantes com deficiência, pois nem todos possuíam recursos e nem habilidades para conduzir as propostas que os sistemas de ensino traziam para escola; notamos que isso dificultou o trabalho docente e acentuou ainda mais a exclusão e a negligência dos sistemas de ensino existentes antes mesmo da pandemia:

Nada disto é novo. Há muito que o modelo escolar revela dificuldade para responder às necessidades dos alunos do nosso século. A pandemia expôs com nitidez, não tanto a necessidade de mudar o modelo escolar, mas a urgência e a possibilidade desta transformação” (NÓVOA, 2022, p. 29).

Para além dos problemas enfrentados durante período de pandemia, perguntamos aos professores se ainda existem desafios/barreiras que impedem a inclusão de alunos com deficiência na EJA. Diante desse questionamento, os professores acentuaram diversas situações que dificultam ainda mais os processos inclusivos dos alunos, entre os quais destacam-se:

[...] a [falta de] capacitação profissional, materiais concretos, materiais didáticos, formação continuada para professores, para capacitá-los efetivamente (PROFESSOR GUSTAVO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Um desafio é a família, porque a família precisa estar acessível a isso, porque se essa família não tiver acessível e não achar que isso é importante a coisa não anda[...] (PROFESSOR JOÃO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Preconceito é o principal. Muitas pessoas ainda veem essas pessoas como para que estão na escola? Eu vejo isso ainda. Dentro da escola, percebo muito [...] eu estou falando entre professores mesmo. Não, os colegas de turma, a maioria não são preconceituosos, eles tentam ajudar (PROFESSOR ANDRÉ, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Existe, existiu e existirá. Enquanto existir o ser humano existirão barreiras, se nós não conseguimos nos livrar de uma praga de um muro que tem na escola quanto mais dessas barreiras invisíveis. Eu vou começar a acreditar um pouco mais na educação inclusiva no dia que os muros das escolas começarem a cair e os indivíduos daquela comunidade respeitarem a escola como escola, na ausência de um muro físico que separa [...] (PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Os professores acentuam diversos desafios que atravessam questões relacionadas à formação continuada e à presença da família na escola, bem como o preconceito que é ainda algo muito presente entre os próprios professores. Para o professor Pedro, as barreiras e os desafios sempre vão existir e só vai acreditar em uma educação inclusiva quando os muros das escolas forem derrubados. Diante dessa compreensão lembramos de Nóvoa (2022, p.15), ao problematizar as dificuldades que a escola ainda tem ao se relacionar com meio exterior, quando todos os problemas existentes se passam dentro dela. O autor ainda ressalta:

Ao longo do século XX, fizeram-se muitas reformas dos currículos, dos programas e dos métodos, mas ficaram intactos os ambientes educativos (por “ambiente” não me refiro apenas ao espaço físico, mas também à divisão do tempo, ao trabalho dos professores, à estrutura da sala de aula e da escola etc.). A sua mudança é um dos pontos principais da metamorfose da escola (NÓVOA, 2022, p. 81).

Nesse aspecto, destaca-se a importância da formação continuada de professores como potencializadora de ações antiexcludentes, pois acreditamos que, dessa forma,

iremos romper os preconceitos existentes na escola de forma geral, pois a escola é um espaço rico de diversidade e diferenças, que devem ser contempladas diariamente nos processos de ensino e aprendizagem de forma justa e democrática.

### 6.3 UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DOS PROFESSORES

Diante das demandas de formação continuada, caracterizadas pelos professores em relação aos processos inclusivos dos alunos com deficiência na EJA, constata-se a necessidade de um processo formativo que dialogue com as experiências vivenciadas por esses professores no espaço escolar, considerando que esse lugar é atravessado por diversas questões sociais e formativas que merecem destaque na construção de conhecimento. Nesse sentido, perguntamos aos professores como a formação continuada pode contribuir para sua prática docente direcionada aos alunos com deficiência na EJA. Desse modo, a consideração do professor Lucas indica que essa contribuição pode ocorrer através de

[...] novas perspectivas, contribuir como um facilitador para gente, entender um pouco como esses alunos se comportam, como a gente pode alcançá-los, em níveis mais profundos e não ficar na superficialidade [...] (PROFESSOR LUCAS, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Ao questioná-lo como essas situações podem ser contemplada nas propostas de formação continuada, ele considera:

[...] é trazendo estudos, reflexões e exemplos né? Modelos de paradigmas para a gente analisar. Ela com certeza vai somar ao que a gente teve pouco da teoria, mas na prática no cotidiano da escola, nesse sentido (PROFESSOR LUCAS, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

É nítida a necessidade do professor de uma formação continuada que dialogue com suas experiências, bem como com sugestões para aplicação das propostas teóricas nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE, contribuindo para novas metodologias, novas roupagens, com mais ênfase nas especificidades do aluno. No entanto, Nóvoa (2022) explica que essa mudança não se constitui “[...] de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola” (NÓVOA, 2022, p. 58). Essa necessidade se reflete também nos seguintes relatos:

É mudando a minha prática de ensino na sala de aula, porque a gente tem uma visão com a formação, um norte, o campo de visão em relação à Educação Especial, se expande, e tem várias coisas que a gente pode aprender e isso vai se refletir em sala de aula com os alunos na hora do ensino (PROFESSOR GUSTAVO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] criar essas pontes entre as metodologias de ensino para esse público (PROFESSOR FABRÍCIO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] a formação continuada é necessária, ela faz parte da vida do professor, e não tem como fugir disso. Eu penso que de forma mais direcionada a gente aproveita melhor isso, imagina bem se um professor não sabe reconhecer que ele tem um aluno especial na sala, o aluno fica lá perdendo tempo (PROFESSORA MILENA, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

[...] acho que é muito importante, tenhamos de fato formações e que nos ajuda bastante a entender e oferecer o melhor o melhor trabalho, a melhor educação pra esse público (PROFESSOR JOÃO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Diante das proposições apresentadas pelos professores, acreditamos que a formação continuada deve ser um momento em que a prática e a teoria devem estar articuladas, levando-se em consideração a heterogeneidade do processo que se instaura na individualidade de cada ação, pois ato educativo na perspectiva inclusiva se concebe através da capacidade de entender a singularidade de cada indivíduo, ou seja, espaços e tempos são diferentes para cada um.

É claro que a organização atual da escola, instaurada e preservada durante muitos anos, muitas vezes impede a construção de novas possibilidades educacionais, nas quais costumamos encontrar salas superlotadas; pouco tempo para os professores planejarem e discutirem o processo de escolarização de cada aluno na sua individualidade; propostas curriculares fora da realidade da comunidade, principalmente as mais carentes, que vivem em bairros periféricos, a falta de recursos e estruturas adequadas para receber um aluno com deficiência física, visual, auditiva intelectual etc.

Por conseguinte, haja vista a necessidade e o comprometimento político com a sociedade e a comunidade escolar, entendemos que a maioria dos desafios presentes na escola esbarram em questões políticas. Nesse sentido, defendemos uma reforma, ou melhor, uma afirmação das políticas já existentes na educação, pautadas na realidade em que vivemos no século XXI, pois o momento é outro, as necessidades e o público que está chegando na escola são outros. Podemos arriscar e até dizer que as políticas estão caminhando, mas a escola não está caminhando junto com elas,

por isso é necessário “[...] encontrar uma saída, urgente, que passa pelas políticas, mas passa também pela mobilização da sociedade e de todos aqueles que acreditam na força da escola pública e da sua importância para a revitalização da democracia” (NÓVOA, 2022, p. 69).

Portanto, precisamos de um olhar mais sensível e social dos nossos governantes para as demandas vivenciadas em cada escola e assim afetar diretamente a formação continuada de professores com mais perspectivas que possam se materializar concretamente no cotidiano escolar. Por fim, o professor Pedro não deixou de pontuar a implicação do conhecimento adquirido nos processos formativos com a prática educacional do professor:

Olha bem, a formação continuada só vai contribuir na minha vida se eu acreditar nela e puser ela em prática, porque se eu for lá e assistir a formação e ela não mudar nada em mim então ela também não vai contribuir lá para o aluno com deficiência, ela só vai contribuir para o aluno na ponta, se eu colocar tudo aquilo em prática, se eu praticar e aquilo me transformar, se aquilo me transforma então obviamente aquilo vai conseguir transformar lá na frente, mas se não me transforma dificilmente transformará o outro (PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Ao questioná-lo como seria esse despertar na prática educacional, ele respondeu:

[...] seria a cada momento que você tiver uma oportunidade para praticar aquilo que você aprendeu na formação continuada e praticar, porque se se você recebe um conhecimento a mais em uma formação, surge uma oportunidade de você praticar aquilo e você não pratica, então não tem como aquilo certificar que foi bom, é preciso praticar (PROFESSOR PEDRO, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).

Por isso, chegou o momento de afirmarmos a profissão docente a partir de uma terceira realidade, conforme proposto por Nóvoa (2022), para que todas as considerações dos professores sejam palco de discussão, atreladas a estudo e pesquisa. Essa concepção se assenta na necessidade de superarmos os desafios que bloqueiam a essência do ensino inclusivo, pois todos, independentemente das suas diferenças, têm direito de aprender ao longo do seu processo de escolarização. Para que isso ocorra na escola, precisamos celebrar um novo contrato social, que, segundo Nóvoa (2022),

[...] tem de reconhecer a importância da capilaridade educativa, isto é, de processos educativos que existem em muitos lugares da sociedade, e não apenas na escola. A metáfora das cidades educadoras ilustra bem esta intenção. Muitas respostas à pandemia, em todo o mundo, revelaram a

importância desta capilaridade, na ligação às famílias, mas também numa compreensão da educação que vai muito para além da realidade escolar. No entanto, é importante notar que este espaço público não pode meramente consultivo e deve ter direitos de cidadania, deve ser um espaço de participação onde democraticamente se possam tomar decisões sobre a educação.

Ancorados nas ideias de Nóvoa (2022), acreditamos na criação de um novo espaço público para a formação continuada de professores, em que todos da comunidade escolar possam estar inseridos tendo voz nesse processo, celebrando juntos a democracia, seja nas tomadas das decisões, seja até mesmo através das opiniões divergentes, pois acreditamos que, através das diferenças, poderemos propiciar momentos mais reflexivos, contribuindo dessa forma para a construção de um trabalho mais comprometido com uma educação pública de qualidade e inclusiva.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões concebidas nesta dissertação possibilitou articular duas modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial na perspectiva inclusiva no âmbito da formação continuada de professores. Inicialmente, ao buscar as produções acadêmicas que fizessem essa interface para auxiliar nas nossas discussões, deparamos com poucas produções que abordam essa temática. Mesmo com a pequena quantidade de trabalhos encontrados, as contribuições das obras selecionadas foram fundamentais para a construção desta pesquisa, enriquecendo dessa forma a nossa revisão de literatura. O resultado dessa etapa evidenciou a necessidade de ampliar e fortalecer o diálogo para as questões que envolvem a inclusão de alunos com deficiência na EJA, entre as quais destaca-se a necessidade de formação continuada para os professores, principalmente para os que atuam na regência de sala comum.

Nesse pressuposto, as reflexões apresentadas na revisão de literatura foram de suma importância para a continuidade desta investigação, pois permitiram estabelecer várias conexões com a nossa problemática de pesquisa. Tendo como base as experiências de um grupo de professores que atuam no município da Serra/ES, por meio deste estudo qualitativo, pudemos caracterizar os processos de formação continuada de professores no que se refere à interface entre as modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Os resultados produzidos nessa caracterização se deram por meio de uma série de entrevistas semiestruturadas com os professores da instituição de ensino, através das quais conhecemos as demandas de formação continuada de professores na escola investigada, bem como discutimos o processo de formação continuada, tendo em vista as concepções dos professores sobre a EJA e a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Os dados apresentados neste estudo mostram que a referida escola é carente de discussões que contemplem a interface entre as modalidades de ensino em tela e evidenciam também o desejo dos professores sobre novas perspectivas para suas práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência. As discussões no âmbito da Educação Especial na perspectiva inclusiva são temas recentes no contexto

educacional e esse é um dos fatores preponderantes relatados pelos participantes deste estudo, ao considerar que não tiveram essa base na formação inicial.

Desse modo, constatamos que viabilizar uma formação continuada direcionada para essas discussões é essencial para os professores dessa instituição de ensino, uma vez que eles anseiam por essa necessidade, pois relataram que são atravessados por diversos desafios no cotidiano escolar, principalmente no tocante ao processo educacional voltado para os alunos com deficiência. Os desafios sinalizados pelos participantes perpassam diversas questões, como o pouco tempo para planejar as ações pedagógicas, a ausência de momentos para planejar com o professor de Educação Especial, o distanciamento das famílias nos processos educativos dos alunos, a ausência de um método específico para conduzir as ações pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência, entre outras.

Mesmo diante dos desafios apresentados, os resultados indicam que os professores não medem esforços para superar as barreiras que atravessam o cotidiano escolar e sempre buscam atender às demandas dos alunos com deficiência da melhor forma, mesmo sem a intervenção da formação continuada nesse processo. Isso não quer dizer que eles se abstem de uma formação continuada que possibilite a ampliação dessas discussões no seio da escola.

O presente trabalho procurou também as contribuições de vários autores para refletir o contexto dos resultados apresentados, entre os quais destacamos António Nóvoa, que subsidiou as discussões do nosso lócus de pesquisa, que é a formação continuada. Sendo assim, as teorizações do autor, pautadas na ideia de “metamorfose da escola”, mostram uma nova perspectiva de formação continuada para professores da escola do século XXI. Através dos seus conceitos, pudemos refletir várias situações vivenciadas pelos professores na escola pesquisada e, ao mesmo tempo, tivemos a oportunidade de pensar em novas possibilidades de formação continuada para superar a fragmentação existente nesse cenário.

Desse modo, com os resultados, constituímos uma proposta de formação continuada, tendo em vista a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Essa proposta se configura como produto educacional, que tem por objetivo

(re) significar a formação continuada de professores que atuam em sala comum na EJA, viabilizando temas que discutem a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Por fim, concluímos que esta pesquisa, mesmo diante dos desafios ocasionados pela pandemia da Covid-19, conseguiu alcançar os objetivos delineados. As reflexões tecidas nesta dissertação irão possibilitar aos leitores um novo olhar sobre o processo formativo docente, que deve estar pautado sempre na realidade e nas demandas da escola, acompanhando, dessa forma, as mudanças que perpassam os tempos escolares, principalmente as que buscam responder às injustiças sociais.

## REFERÊNCIAS

BOTTI, Flavya Herzog Adamkosky. **Interfaces da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: o direito em análise.** 2016. 121 f. Tese (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 nov. 2020.

BUENO, Melina Brandt. **Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da Educação Especial.** 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BUSS, Joziane Jaske; MAFEZONI, Andressa Caetano. **Formação continuada em foco: a inclusão escolar e a construção de conhecimentos coletivos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CABRAL, Rosangela Costa Soares. **Processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Belford Roxo/RJ: desafios político-pedagógicos.** 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 271-283, ago./maio 2011.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos.** Hamburgo, 1997. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1990, Jontien. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jontien – 1990).** Jontien: ONU, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Serra). **Resolução CMES nº 153, de 7 de abril de 2010**. Aprova a Alteração da Proposta de Implementação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA na Rede Municipal de Ensino da Serra e dá outras providências. Serra: Secretaria Municipal de Educação da Serra, 2010. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1ZmcNsB4H5NutsRm7zV1mXEewyFw\\_5bWO](https://drive.google.com/drive/folders/1ZmcNsB4H5NutsRm7zV1mXEewyFw_5bWO). Acesso em: 20 nov. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Serra). **Resolução nº 203/2022**. Define as Diretrizes municipal de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Serra: Secretaria Municipal de Educação da Serra, 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União. Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=bncc%20ei%20ef](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=bncc%20ei%20ef). Acesso em 20 nov. 2020.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar**. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

FERRARI, Merlinda Gomes. Bases históricas e bases legais da Educação Especial e da educação inclusiva. *In*: DRAGO, Rogério; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes (Org.). **Educação Especial e educação inclusiva: teoria, pesquisa e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 31-45.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Gislane Luiza Noronha Freitas.; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. Práticas docentes em uma turma multisseriada de 1ª a 4ª séries da EJA. *In*: FREITAS, Rony C. O. *et al.* (Org.). **Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: caminhos para o fortalecimento do Proeja no estado do Espírito Santo**. Vitória: Ifes, 2012. p. 103-134.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, Nardely Souza; ZEN, Eliesér Toretta. Os significados do retorno à escola para os(as) educandos(as) do Proeja: a cidadania como horizonte de formação humana. *In*: FREITAS, Rony C. O. *et al.* (Org.). **Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**: caminhos para o fortalecimento do Proeja no estado do Espírito Santo. Vitória: Ifes, 2012. p. 213-248.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean.. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Revisão técnica e adaptação da obra Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artmed. 1999.

LIMA, Fabiana de Oliveira. **Experiências inclusivas na Educação de Jovens e Adultos em um município do interior paulista**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, *campus* de Marília, Marília, 2015.

LOPES, Giovana Cerqueira; LINO, Lucília Augusta. Educação de jovens e adultos e Educação Especial no contexto da educação inclusiva: confluências. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 06, ed. 5, v. 3, p. 46- 72, maio 2021. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusiva-confluencias.

MARTINS, Raquel de Souza; RAGGI, Désirée Gonçalves. A importância da parceria no Proeja entre a rede federal e a municipal na escola “Professora Valéria Maria Miranda”. *In*: FREITAS, Rony C.O. *et al.* (Org.) **Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**: caminhos para o fortalecimento do Proeja no estado do Espírito Santo. Vitória: Ifes, 2012. p. 249-278.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

NOBRE, Suellen Chaves Antunes; SCHIMIDT, Marcelo Queiroz. Os desafios e potencialidades dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos. *In*: FREITAS, Rony C. O. *et al.* (Org.). **Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**: caminhos para o fortalecimento do Proeja no estado do Espírito Santo. Vitória: Ifes, 2012.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p.198-208, jan./abr. 2019a.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 20 out. 2021.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019b.

PERINNI, Sanandrea Torezani. Do direito à educação: a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. *In*: DRAGO, Rogério; Araújo, Michell. Pedruzzi Mendes (Org.). **Educação Especial e educação inclusiva**: teoria, pesquisa e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p.47-69.

PESSOA, Daiane Matheus. **Educação física, linguagem e inclusão**: o hip hop como ferramenta de humanização e produção cultural de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Política de Educação Especial no Brasil: evolução das garantias legais. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória: Edufes, 2013. p. 17-36.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Plano de Trabalho Pedagógico da unidade de ensino**. Serra, 2019.

SANTOS, Ênyo Ribeiro Novais. O acesso das pessoas com deficiência à educação de jovens e adultos (EJA): o respeito às diferenças e o direito à igualdade. **Revista do CEPEJ**, v. 20, p. 133-167, jul./dez 2017.

SERRA (Município). **Documento de implementação da modalidade EJA no município da Serra – Resolução CMES 153/2010**. Serra: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1558630044304-documento-da-modalidade-de-eja-serra-2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SERRA (Município). **Lei nº 4.432, de 4 de novembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação da Serra - PMES e dá outras providências. Serra, 2015. Disponível em: <http://legis.serra.es.gov.br:8072/normas/images/leis/html/L44322015.html>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOARES, Chenia de Jesus; COSME, Gerliane Martins. A percepção sobre as implicações da diferença de idade na EJA. *In*: FREITAS, Rony C. O. *et al.* (Org.). **Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**: caminhos para o fortalecimento do Proeja no estado do Espírito Santo. Vitória: Ifes, 2012.p.45-68.

SOUZA Sandra Cristina Morais de. **A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da inclusão**: o olhar das professoras. 2013.122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

TINÓS, Lúcia Maria Santos. **Caminhos de alunos com deficiências à Educação de Jovens e Adultos**: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares. 2010. 137 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VENTURA, Jaqueline Ventura; BONFIM, Maria Inês. Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Revista Belo Horizonte**, v. 31, n. 2, p. 211-227, abr./jun. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA



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

Vitória, 19 de abril de 2021.

A Direção da Escola Municipal  
Jonas Farias

Assunto: **Solicita autorização para pesquisa acadêmica**

O Programa de Mestrado Profissional de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGMPE/UFES têm a incumbência de proporcionar a formação continuada dos profissionais da educação, criando condições para que possam pensar e atuar de modo a construir conhecimentos que à melhoria dos sistemas e dos processos educacionais.

Considerando esse perfil, solicitamos autorização para que o mestrando Romeu Barbosa Pacha, CI 3220669 , CPF 14576219758, matriculado como aluno regular sob o n° 2020130063, sob orientação da Profa. Dra. Ines de Oliveira Ramos, e que desenvolve dissertação com o tema "O Processo de Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual na Rede Pública Municipal de Ensino" **realize pesquisa em instituição pública de ensino.**

Atenciosamente,

---

Orientador

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO

Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29075910 - Telefone: (27) 4009-7779 – e-mail: [ppgmpe.ufes@gmail.com](mailto:ppgmpe.ufes@gmail.com) [ppgmpe.ufes@gmail.com](mailto:ppgmpe.ufes@gmail.com)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a Sr.º/Sr.ª,

Estamos convidando/a para participar como voluntário/a da pesquisa intitulada **“Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: uma articulação necessária pela via da formação continuada de Professores”**. Essa pesquisa está sendo realizada pelo mestrando **Romeu Barbosa Pacha** do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação da profª drª **Andressa Mafezoni Caetano**. A pesquisa tem por objetivo geral compreender os conhecimentos docentes apontadas pelos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal de ensino de Serra/ES como relevantes para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e constituir (com esses profissionais), uma proposta de formação continuada visando ao aprofundamento teórico-prático de acordo com a demanda levantada. Assim, temos a possibilidade de refletir sobre as questões relacionadas à formação continuada de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos com a intenção de aprimorar conhecimentos, refazendo saberes e práticas fundamentando-se na legislação vigente.

A pesquisa envolve: professores em função de docência de sala de aula; professor especialista da educação especial; pedagogo; coordenador; diretor da escola e os responsáveis pela gerência de educação especial, da educação de jovens e adultos e da formação continuada de professores município de Serra – ES.

Se o Sr/Srª conceder sua autorização para participar da pesquisa, irá participar de uma entrevista com o mestrando, a ser realizada das seguintes formas: presencial seguindo os protocolos de segurança conforme a Organização Mundial de Saúde – OMS ou remota. Essa entrevista terá duração de 30 minutos, podendo ser estendida, obedecendo ao tempo disponível do/a participante. Como também, poderá ser convidado a participar do grupo focal que será realizado de forma remota, através do *Skype* ou *Google meet*, devido à *pandemia* do coronavírus (COVID-19), momento este, em que o mundo está vivenciando/passando. Tanto na entrevista semiestruturada como no grupo focal utilizaremos a gravação de áudio para posterior análise.

Ressaltamos que é seu direito ser devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e o Sr/Srª tem total liberdade para decidir participar e, também, para desistir da pesquisa em qualquer momento, sem prejuízos. Pois esclarecemos que sua participação abrange um nível mínimo de risco como: cansaço, nervosismo ou constrangimento. De qualquer maneira, de forma a impedir esses riscos, informamos que o(a) participante poderá, em qualquer momento da entrevista, solicitar esclarecimentos o pesquisador sobre as questões, não responder a perguntas que considere desconfortáveis ou mesmo solicitar que se interrompa a entrevista.

Portanto, a sua participação no estudo é voluntária e, por isso, não é obrigado/a a participar do processo solicitado pelo pesquisado. Esclarecemos O Sr/Srª também tem assegurados os direitos de: ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das suas

informações pessoais, ou seja sua identidade será mantida em sigilo. Assume o pesquisador, que é de sua responsabilidade o ressarcimento das despesas com a participação da pesquisa e ao/à profissional envolvido/a, é concebido o direito de buscar indenização em caso de um eventual dano comprovadamente recorrente da pesquisa. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, será compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, garantimos ao(à) participante acesso aos resultados da pesquisa.

Consideramos que esta pesquisa é de relevância na formação continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, os potenciais benefícios em participar da pesquisa envolvem diante do cotidiano escolar o processo de inclusão de alunos com deficiência, na intenção de proporcionar espaços de conversa\debate sobre a Política Formação continuada de professores no município de Serra.

O pesquisador informa ainda, que os dados serão analisados e os resultados serão divulgados por meio do PPGMPE/UFES ou ainda utilizados para fins científicos e que a sua divulgação/publicação manterá o nome e a imagem dos envolvidos em total anonimato.

Desse modo, o termo segue redigido em duas vias, tendo o/a participante, a posse de uma delas assinada e rubricada em todas suas páginas pelo o envolvido/a e o pesquisador. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, o pesquisador deverá ser acionado para os devidos esclarecimentos por meio do seu telefone (27) 98809-1132 e e-mail: [romeuhernandes23@gmail.com](mailto:romeuhernandes23@gmail.com). Em caso de denúncia por intercorrências na pesquisa, a Comissão de Ética Pública - CEP deverá ser contatada pelo telefone (27) 3145-9820, e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Declaro que fui informado/a dos objetivos e da relevância do estudo proposto e como será a minha participação dos procedimentos e riscos decorrentes desse estudo, entendendo todos os termos acima exposto. Declaro ainda, o meu consentimento, e aceito participar voluntariamente deste estudo, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via deste documento.

Serra/ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Participante da pesquisa

---

Pesquisador responsável Romeu Barbosa Pacha

## APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como acontecem as formações continuadas no município da Serra? Elas têm promovido a interação com os professores?
2. Em relação à Educação Especial e à inclusão escolar, quais são os temas discutidos nas formações continuadas?
3. Para você, a formação continuada tem ajudado em relação ao aprendizado do aluno com deficiência na EJA?
4. Como a formação continuada pode contribuir para a sua prática docente direcionada aos alunos com deficiência na EJA.
5. O que é inclusão escolar em seu ponto de vista?
6. Como você avalia o aluno com deficiência? E os outros?
7. Na sua concepção, os alunos com deficiência na EJA estão aprendendo? O que você poderia nos falar em relação ao ritmo de aprendizagem deles?
8. Quais são os maiores desafios que você encontra em sala de aula em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos de modo geral? E em relação aos alunos com deficiência?
9. Como você planeja as aulas e as atividades para a turma, tendo em vista o aluno com deficiência?
10. Você planeja com o professor de Educação Especial?
11. A sua relação com os demais profissionais da escola tem contribuído para o processo de inclusão escolar? Como?
12. Sobre o laudo médico, você pensa que ele dará um parâmetro para a aprendizagem do aluno? Poderia explicar?
13. Em tempos de pandemia, como você tem se relacionado com os alunos com deficiência?
14. Na sua opinião, ainda existem desafios (barreiras) que impedem a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos?

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

 <p>PREFEITURA MUNICIPAL DA <b>SERRA</b> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEDU</p>	<p>SEDU</p> <p>Folha nº <u>12</u></p> <p>Processo Nº <u>338/2021</u></p> <p>Assinatura do Servidor</p>
<p><i>A Subsecretaria Pedagógica</i> <i>- Para análise e encaminhamento</i> <i>Em 29/04/2021</i> <i>Paula</i></p> <p>Paula Teresa Loss Assessor Técnico Nº: 9484 – SEDU/SERRA</p>	
<p><i>A</i> <i>gerente de Formação Continuada</i> <i>Para ciência e providências.</i> <i>Em 30/04/2021</i></p> <p><i>Luciana</i></p> <p>Luciana Galvão Subsecretária Pedagógica MPL: 5078 - 6147/2017 RETO Nº 528/2021</p>	
<p><i>À Gerência de Educação Especial para</i> <i>manifestação quanto a pertinência da</i> <i>temática</i> <i>necessária</i> <i>13/05/2021</i></p>	
<p><i>À Gerência de Formação Continuada (GFC) e</i> <i>Coordenação de Educação de Jovens e Adultos</i> <i>(EJA)</i></p> <p><i>Considerando a pertinência do tema e a neces</i> <i>idade de estudos na área de Educação Especial</i> <i>e EJA, a Gerência de Educação Especial se mostra</i> <i>favorável a realização da pesquisa no município.</i> <i>Solicitamos o parecer da EJA. Em 20/05/2021</i></p> <p><i>[Assinatura]</i></p>	



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA

Folha Nº: 13

Processo Nº: 338/2021

Rubrica: \_\_\_\_\_

A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARABENIZA O MESTRANDO ROMEU BARBOSA PACHA PELA SUPRACITADA PESQUISA E REAFIRMA A RELEVÂNCIA DO ESTUDO PARA O MUNICÍPIO DE SERRA. DESSE MODO, NOS MANIFESTAMOS FAVORÁVEIS PARA QUE O PESQUISADOR DESENVOLVA A INVESTIGAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO NA EMEF ANUNCIADA.

*Marcelo Elias Rodrigues*

COORDENADOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EM 17/06/2021

#### AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

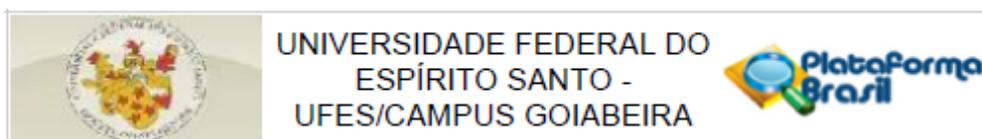
Recebemos a solicitação do pesquisador **Romeu Barbosa Pacha**, CPF Nº 14576219758, aluno do curso de Mestrado Profissional de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, para obtenção de autorização para pesquisa na EMEF Jonas Farias sobre questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual. O objetivo da pesquisa é analisar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e os sentidos produzidos pela dicotomia exclusão/inclusão na educação de jovens e adultos no Município, propondo produção de conhecimento para melhor compreensão do funcionamento do processo de inclusão desses sujeitos na EJA bem como o acesso e permanência escolar dos alunos com deficiência intelectual e os desafios, métodos e abordagens dos professores junto a esse público. Após análise realizada pela Gerência de Formação, pela Gerência de Educação Especial, pela Coordenação da Educação de Jovens e Adultos e em diálogo com a subsecretaria pedagógica, **autorizamos acesso à referida Unidade de Ensino para a realização da pesquisa e para desenvolvimento das ações descritas no Projeto de pesquisa, após a devida anuência do/a diretor/a escolar da Unidade de Ensino.** Destacamos a importância de considerar o período pandêmico e a necessidade de ajustes, se possível, na abordagem metodológica, a fim de garantir as condições necessárias de realização da pesquisa, caso ainda persista o formato de trabalho remoto ou híbrido, nas Unidades de Educação Infantil do município de Serra.

Serra, 18 de junho de 2021



Luciana Galdino  
Subsecretária Pedagógica

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SERRA-ESPÍRITO SANTO

**Pesquisador:** ROMEU BARBOSA PACHA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 58139022.2.0000.5542

**Instituição Proponente:** Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.440.823

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de dissertação de mestrado, ROMEU BARBOSA PACHA, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação da Pro<sup>fa</sup> Dr.<sup>a</sup> Andressa Mafezoni Caetano (não consta nas informações do projeto, mas consta no TCLE).

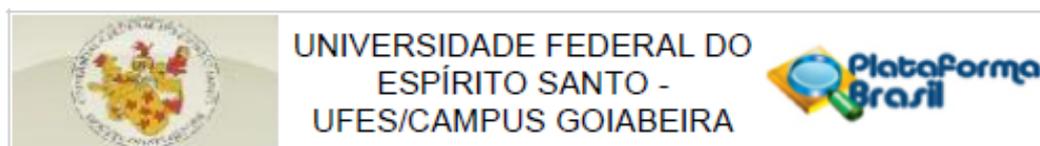
A pesquisa será realizada na Escola Municipal Jonas Farias na Serra/ES. Essa informação não consta nem no projeto nem nas informações básicas do projeto, apenas no Termo de Anuência da Instituição.

Número de Participantes da Pesquisa: 7 - professores em função de docência de sala de aula, sendo: 01 de Matemática; 01 de Português; 01 de História; 01 de Geografia; 01 de Ciências; 01 de Arte e 1 com formação em pedagogia que atua nas turmas iniciais.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa nos pressupostos do estudo de caso que terá como procedimentos: consulta documental sobre a políticas relacionadas ao tema; consulta ao Projeto Político Pedagógico da escola; levantamento de dados iniciais por meio de questionários e entrevistas com os profissionais da escola.

No protocolo de pesquisa constam (i) o questionário impresso que visa fornecer informações prévias sobre o público pesquisado, como: idade; formação; tempo de atuação no magistério, respectivamente na EJA; opiniões, experiências e expectativas a respeito do tema da pesquisa e as

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.440.823

demandas de formação continuada na instituição e; (ii) o roteiro da entrevista semiestruturada. As entrevistas serão gravadas pelo celular com a autorização dos participantes. No TCLE o pesquisador esclarece que não haverá divulgação do áudio, sendo esse restrito apenas ao pesquisador para análise dos dados.

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender como se realiza o processo de formação continuada de professores visando a interface entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da Rede Municipal de Serra/ES.

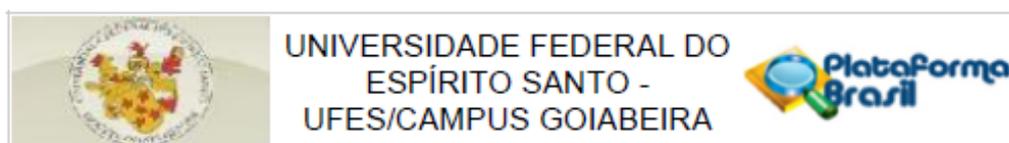
Objetivos específicos: Analisar a política educacional da rede municipal de Serra/ES voltada para Educação de Jovens e Adultos e para Educação Especial, destacando-se as políticas direcionadas para a formação de professores. Conhecer as demandas de formação continuada de professores na escola investigada. Compreender o contexto atual e suas implicações na formação continuada dos professores no município de Serra. Constituir, a partir dos dados produzidos e analisados, uma proposta de formação continuada tendo em vista a educação de jovens e adultos e a educação especial numa perspectiva de educação inclusiva.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador informa que podem ocorrer riscos para os participantes da pesquisa como "sofrer algum constrangimento, nervosismo ou se sentir cansado ao responder a entrevista semi-estruturada". Para evitá-los ou amenizá-los buscará aplicar essa etapa individualmente com cada participante em um lugar particular e reservado da escola, sem interferência de terceiros. Caso os entrevistados sintam-se cansados ao responderem as perguntas, fará uma pausa e retornaremos quando eles se sentirem à vontade. O participante poderá, em qualquer momento da entrevista, solicitar esclarecimentos o pesquisador sobre as questões, não responder a perguntas que considere desconfortáveis ou mesmo solicitar que se interrompa a entrevista.

Como benefício para os participantes da pesquisa poderão visibilizar a trajetória acadêmica dos sujeitos público alvo da educação especial na educação de jovens e adultos e movimentar a reflexão teórico prática dos sujeitos da pesquisa, potencializando dessa forma suas práticas pedagógicas junto aos alunos na intenção de proporcionar espaços de conversa/debate sobre a Política Formação continuada de professores no município de Serra.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
 Bairro: Goiabelras CEP: 29.075-910  
 UF: ES Município: VITÓRIA  
 Telefone: (27) 3145-9820 E-mail: cep.goiabelras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.440.823

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está bem instruída, os objetivos e a metodologia estão de acordo com o que se propõe na pesquisa. O protocolo está completo e apresenta os roteiros da ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA e do QUESTIONÁRIO.

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

O projeto de pesquisa foi analisado a partir dos preceitos éticos e legais exigidos pelas resoluções 466/12 e a 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, mais as orientações normativas e comunicados: 1) Carta Circular nº. 081/2012/CONEP/CNS/GB/MS - Comunica sobre a elaboração e organização dos cronogramas; 2) Norma Operacional nº. 001/2013/CONEP/CNS/GB/MS, que, entre outros, dispõe sobre os procedimentos para submissão, avaliação e acompanhamento da pesquisa e de desenvolvimento envolvendo seres humanos no Brasil e; 3) Ofício circular nº 2/2021/ CONEP/SECNS/MS – Contém orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

CRONOGRAMA, TCLE e ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: foram devidamente apresentados no protocolo de pesquisa e estão em conformidade com os preceitos éticos e legais exigidos pelo CONEP para realização de pesquisas com seres humanos.

FOLHA DE ROSTO: devidamente preenchida e assinada pela pesquisadora e a instituição proponente.

INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO: devidamente preenchida e assinada

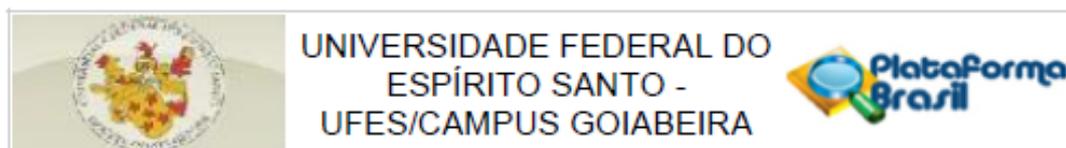
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Parecer pela aprovação

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1889799.pdf	19/04/2022 21:09:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.docx	19/04/2022 21:08:55	ROMEUBARBOSA PACHA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	19/04/2022 21:03:58	ROMEUBARBOSA PACHA	Aceito
Cronograma	ENTREVISTA.docx	19/04/2022 21:02:58	ROMEUBARBOSA PACHA	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910  
 UF: ES Município: VITORIA  
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.440.823

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ROMEU.docx	19/04/2022 21:00:56	ROMEU BARBOSA PACHA	Aceito
Outros	ATUALIZACAODOOFICIOSEME.pdf	08/02/2022 22:57:16	ROMEU BARBOSA PACHA	Aceito
Outros	OFICIOSEME.pdf	08/02/2022 22:55:22	ROMEU BARBOSA PACHA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/02/2022 20:15:45	ROMEU BARBOSA PACHA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 31 de Maio de 2022

---

**Assinado por:**  
**ANDRÉ DA SILVA MELLO**  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
 Bairro: Golabelras CEP: 29.075-910  
 UF: ES Município: VITORIA  
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.golabelras@gmail.com