



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOYCE KARINA LIMA ROCHA

**UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DOS/AS ALUNOS/AS COM
DEFICIÊNCIA NA EJA: percepções e vivências**



Belém-Pará
2023

JOYCE KARINA LIMA ROCHA

**UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DOS/AS ALUNOS/AS
COM DEFICIÊNCIA NA EJA: percepções e vivências**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito avaliativo final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos.

Belém-Pará
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Rocha, Joyce Karina Lima

Um estudo sobre a inclusão dos/as aluno/as com deficiência na EJA: percepções e vivências / Joyce Karina Lima Rocha; Tânia Regina Lobatos dos Santos, orientadora, - Belém, 2023.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2023.

1. Inclusão escolar 2. Educação de jovens e adultos. 3. Alunos com deficiência. I. Santos, Tânia Regina Lobato dos (orient.). II. Título.

CDD. 23º ed. 371.9

Elaborada por Regina Coeli A. Ribeiro – CRB-2/739

JOYCE KARINA LIMA ROCHA

**UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DOS/AS ALUNOS/AS
COM DEFICIÊNCIA NA EJA: percepções e vivências**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito avaliativo final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos.

Data de aprovação: 11/05/2023

Banca Examinadora

_____ – Orientadora

Profa. Tânia Regina Lobato dos Santos

Doutora em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
Universidade do Estado do Pará – PPGED – UEPA

_____ – Examinadora Interna

Profa. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Doutora em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

_____ – Examinadora Externa

Profa. Joana D’Arc de Vasconcelos Neves

Doutora em Educação Universidade Federal do Pará

Dedico este trabalho a Deus, porque Ele é merecedor de toda a honra e toda a glória. Obrigada, meu Abba!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter guiado meus passos para a profissão que tanto amo e por me ensinar todos os dias que Seu caminho é melhor que o meu. Te amo, Senhor!

Gostaria de expressar minha gratidão aos professores e professoras que foram além dos conhecimentos da sala de aula e me proporcionaram sonhar: Afonso Delgado, Cristiano Pinto, Damásia Nascimento, Diana Lemes, Dilza, Ivanilde Apoluceno, Joana Darck, Lucélia Bassalo, Marcelo Viana, Marcos Afonso, Marli Almeida, Maria de Nazaré, Maria Joaquina, Midiã, Tânia Monteiro e Vanessa.

À minha primeira e atual orientadora, Tânia Lobato. Agradeço por todos os momentos de acolhida, incentivo, conversa e escuta.

À minha mãe, Vina, por ser meu exemplo de mulher determinada, por incentivar meus sonhos e por sempre estar pronta para me acolher nos momentos difíceis e se alegrar comigo nos momentos felizes. Eu te amo.

À minha Vovinha, Maria, por todos os abraços, dengos e travessuras.

À minha Lore, Alicia, por todos os momentos de conversas e carinhos.

Ao meu marido, Michel, por compartilhar as aventuras da vida ao meu lado.

Ao meu papai, Jorge, por ser meu exemplo de humildade e gentileza, por sempre se fazer presente.

Ao meu mano, Eduardo, por sempre me escutar, aconselhar e me defender.

Às minhas irmãs e ao meu irmão por parte de Cristo: Karina, Glau, Erica, Jonathan, Fadiany e o novo integrante “bebê Mimi”.

Aos meus familiares e à minha nova família: Anilson, Ándrea, Jéssica, Rosângela, Stefany, Sebastião, Luiz, Gringo, Marcos, Rafaela, Michele, Rayssa, Shammah, John, César, Silvana, Cailane e o Hashi.

Às minhas amigas que a Pesquisa Científica me deu: Monique, Jayna e Rosângela.

A essas mulheres admiráveis, dóceis e corajosas que tive e tenho o prazer de conhecer: Cleia, Emilly, Ana, Cirley, Cristina, Cláudia, Nilbia, Paula, Dulce e Samara.

Ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP): Ivanilde, Tânia, Caroline, Débora, Elinalda, Henrique, Ronielson, Yago, Miguel, Kássya, Beatriz, Brena e demais educadores/as.

À gestão e professores/as da Escola Flores que me possibilitaram realizar este estudo.

Aos/as participantes da pesquisa: Isa, Henrique, Ester, Jasmim, Jack, Maria, Paixão, Ilda, Margarida, Deunisia.

À turma 17 por cada vivência que compartilhamos.

Aos/as alunos/as da turma 4 de Pedagogia, com quem tive o privilégio de realizar o estágio com a professora Joaquina.

À CAPES, pelos 17 meses de bolsa de mestrado, que contribuíram para minha dedicação aos meus estudos.

Aos servidores da Secretaria do PPGED-UEPA, Jorginho e Carlos, que são sempre amorosos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), por me proporcionar momentos de reflexões e reconstruções.

Agradeço a mim pela minha persistência e ousadia. Espero servir de inspiração para outras mulheres pretas que virão.

RESUMO

ROCHA, Joyce Karina Lima. **Um estudo sobre a inclusão dos/as alunos/as com deficiência na EJA: percepções e vivências.** 2023. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

A presente pesquisa parte da seguinte problemática: quais as percepções e vivências dos/as alunos/as com deficiência e de seus familiares sobre a inclusão escolar na EJA? Desse modo, o objetivo geral foi o de analisar as percepções e as vivências dos/as alunos/as com deficiência e de seus familiares sobre a inclusão na EJA. A pesquisa se orientou tendo em vista estes objetivos específicos: descrever como acontece a organização para a inclusão do/a aluno/a com deficiência na Escola Flores; averiguar as percepções dos/as alunos/as e de seus familiares sobre a inclusão escolar dos/as alunos/as com deficiência; conhecer as vivências e as percepções dos/as alunos/as sobre as aulas desenvolvidas pelos/as professores/as; evidenciar os avanços e os desafios percebidos pelos/as alunos/as com deficiência e por seus familiares. Este estudo é de abordagem qualitativa, baseado na fenomenologia social (SCHUTZ, 1979) e no estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O lócus da pesquisa é uma escola regular que disponibiliza a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizada no município de Belém, e adota como procedimentos metodológicos a observação *in loco* e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram: os/as alunos/as com deficiência e seus familiares. Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio da categorização de análise de conteúdo de Bardin (1977). Como aportes teóricos foram utilizados: Araújo (2007), Marquez e Godoy (2020) e Haddad e Di Pierro (2000), Fernandes (2013), Mazzotta (2005), Jannuzzi (2012), Sasaki (2020), Mantoan (2003), Ferreira (2006a; 2006b; 2009). Também recorreu-se às legislações nacionais: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961; 1971; 1996) e à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Alguns resultados alcançados foram: ao traçarmos os perfis dos/as discentes, verificamos que eram jovens e adultos, cuja faixa etária varia de 15 a 48 anos, os quais, em suas trajetórias escolares, foram excluídos da educação regular. Dessa forma, seus familiares buscam na EJA a oportunidade de escolarização e socialização para seus filhos. No que se refere aos desafios identificados pelos/as participantes, eles estavam relacionados ao preconceito dos/as alunos/as sem deficiência e à ausência de práticas inclusivas por parte de alguns professores/as. Durante as observações, constatamos que esses desafios estão relacionados às aulas baseadas no método tradicional. Apesar dos desafios, os/as participantes identificaram avanços na aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência após a matrícula na instituição, tais como: avanços na leitura, escrita, socialização, comunicação e também motivação para assiduidade da frequência escolar, pois havia na Escola Flores profissionais que realizavam aulas que consideravam as necessidades e as habilidades dos/as discentes da EJA.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Educação Inclusiva. Alunos/as da EJA. Família.

RESUMEN

ROCHA, Joyce Karina Lima. **Un estudio sobre la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad en la EJA: percepciones y vivencias.** 2023. 132 f. Disertación (Maestría en Educación) - Universidad del Estado de Pará, Belém, 2023.

La presente investigación parte de la siguiente problemática: ¿cuáles son las percepciones y vivencias de los/as alumnos/as con discapacidad y de sus familiares sobre la inclusión escolar en la EJA? De ese modo, el objetivo general fue el de analizar las percepciones y las vivencias de los/as alumnos/as con discapacidad y de sus familiares sobre la inclusión en la EJA. La investigación se orientó hacia estos objetivos específicos: describir cómo sucede la organización para la inclusión del/la alumno/a con discapacidad en la Escuela Flores; averiguar las percepciones de los/as alumnos/as y de sus familiares sobre la inclusión escolar de los/as alumnos/as con discapacidad; conocer las vivencias y las percepciones de los/as alumnos/as sobre las clases desarrolladas por los/as profesores/as; evidenciar los avances y los desafíos percibidos por los/as alumnos/as con discapacidad y por sus familiares. Este estudio es de enfoque cualitativo, basado en la fenomenología social (SCHUTZ, 1979) y en el estudio de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). El loco de la investigación es una escuela regular que ofrece la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), ubicada en el municipio de Belém, y adopta como procedimientos metodológicos la observación in loco y la entrevista semiestructurada. Los sujetos de la investigación fueron: los/as alumnos/as con discapacidad y sus familiares. Los datos de esta investigación fueron colectados por medio de la categorización de análisis de contenido de Bardin (1977). Como aportes teóricos fueron utilizados: Araújo (2007), Márquez y Godoy (2020) y Haddad y Di Pierro (2000), Fernandes (2013), Mazzotta (2005), Jannuzzi (2012), Sasaki (2020), Mantoan (2003), Ferreira (2006a; 2006b; 2009). También se recurrió a las legislaciones nacionales: las Leyes de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1961; 1971; 1996) y a la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad. Algunos resultados alcanzados fueron: al trazar los perfiles de los/as estudiantes, verificamos que eran jóvenes y adultos, cuyo rango etario varía de 15 a 48 años, los cuales, en sus trayectorias escolares, fueron excluidos de la educación regular. De esta forma, sus familiares buscan en la EJA la oportunidad de escolarización y socialización para sus hijos. En cuanto a los desafíos identificados por los/as participantes, ellos estaban relacionados al prejuicio de los/as alumnos/as sin discapacidad y a la ausencia de prácticas inclusivas por parte de algunos profesores/as. Durante las observaciones, constatamos que estos desafíos están relacionados con las clases basadas en el método tradicional. A pesar de los desafíos, los/as participantes identificaron avances en el aprendizaje de los/as educandos/as con discapacidad tras la inscripción en la institución, tales como: avances en la lectura, escritura, socialización, comunicación y también motivación para la asistencia escolar, pues había en la Escuela Flores profesionales que realizaban clases que consideraban las necesidades y las habilidades de los/as estudiantes de la EJA.

Palabras clave: Educación Especial. Educación de Jóvenes y Adultos. Educación Inclusiva. Alumnos/as de la EJA. Familia.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AJUS	Ausência Justificada com Critérios
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IONPA	Centro de Reabilitação e Organização Neurológica do Pará
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Número de matrículas no Ensino Fundamental na modalidade EJA, no município de Belém, no período de 2018 a 2021 62
- Gráfico 2** – Número total de matrículas dos/as alunos/as com deficiência no Ensino Fundamental, na modalidade EJA, no município de Belém, no período de 2018 a 2021 62
- Gráfico 3** – Número de matrículas dos/as alunos/as com deficiência na “Escola Flores” nos três períodos (matutino, vespertino e noturno) de 2019 a 2022 63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfis dos/as alunos/as.....	24
Quadro 2 – Perfis dos familiares	26
Quadro 3 – Categorias de análises	31
Quadro 4 – Relação de Dissertações e Teses na base da CAPES sobre a inclusão dos/as alunos/as com deficiência na EJA	34
Quadro 5 – Relação de teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Pará sobre a inclusão dos/as alunos/as com deficiência na EJA...	39
Quadro 6 – Número de matrículas e frequências dos/as alunos/as por turma.....	64
Quadro 7 – Estrutura física da “Escola Flores”	67

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Atividade de diagnose no AEE.....	70
Imagem 2 – Apresentação dos/as alunos/as na festa junina	72
Imagem 3 – Desenho da aluna Jasmim.....	74
Imagem 4 – Desenho da aluna Ester.....	74
Imagem 5 – Desenhos do Henrique.....	75
Imagem 6 – Atividades com materiais concretos na aula da professora regente	79
Imagem 7 – Atividade de matemática e escrita do nome da 2. ^a etapa.....	79
Imagem 8 – Atividade de português da 2. ^a etapa.....	80
Imagem 9 – Atividade de geografia da 2. ^a etapa	81
Imagem 10 – Registro da produção de Ester durante a aula de construções de textos.....	82
Imagem 11 – Atividade de educação física ministrada na 2. ^a etapa.....	83
Imagem 12 – Aula de artes sobre o conteúdo de “natureza morta”.....	83
Imagem 13 – Atividades impressas para alunos/as com deficiência na aula de ciências.....	87
Imagem 14 – Atividade sobre feminino e masculino	89
Imagem 15 – Atividade sobre adjetivos	89
Imagem 16 – Atividade sobre as profissões	90
Imagem 17 – Aula sobre a cultura do povo africano.....	91
Imagem 18 – Registro do conteúdo de fração durante aula expositiva	92
Imagem 19 – Prova de matemática.....	94
Imagem 20 – Atividades para aprendizagem do nome da educanda.....	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PERCURSOS METODOLÓGICOS	19
2.1	Fase exploratória da pesquisa estudo de caso	20
2.2	Fase delimitação do estudo	21
2.3	Fase análise sistemática e a elaboração do relatório	30
3	O ESTADO DO CONHECIMENTO	33
4	CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	44
4.1	Contexto histórico: Educação Jovens e Adultos	44
4.2	Contexto histórico e político da educação para as pessoas com deficiência no Brasil	53
5	PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DOS/AS ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA E DE SEUS FAMILIARES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA EJA NO MUNICÍPIO DE BELÉM	61
5.1	Dados sobre o quantitativo dos/as alunos/as com deficiência matriculados/as na modalidade EJA no município de Belém e na Escola Flores	61
5.2	“Essa foi a melhor escola que eu encontrei, mais adaptada”: acessibilidade arquitetônica e a organização para a inclusão dos/as alunos/as com deficiência na Escola Flores	67
5.3	As percepções dos alunos/as com deficiência sobre a inclusão escolar na Escola Flores	73
5.3.1	“Têm dias que está desanimado as aulas, têm dias que está interessante as aulas”: as vivências e percepções dos/as alunos/as com deficiência sobre as aulas desenvolvidas pelos/as professores/as	78
5.4	Entre avanços e desafios: as percepções dos/as familiares sobre a inclusão dos/as alunos/as com deficiência na Escola Flores	98

CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	119
APÊNDICE A – Termos de Assentimento.....	120
APÊNDICE B – Termos de Consentimento.....	122
APÊNDICE C – Termo de consentimento para os/as responsáveis.....	125
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para os/as responsáveis	128
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para os/as alunos/as	130
APÊNDICE F – Roteiro de observação	131
ANEXO	132
ANEXO A – Autorização da escola	133

1 INTRODUÇÃO

A educação dos/as alunos/as¹ com deficiência² iniciou-se no Brasil no período imperial, por meio das instituições, e teve como modelo o clínico-terapêutico que se caracteriza pela subordinação da pedagogia aos ditames da ciência médica (e seus profissionais) no “tratamento” da deficiência. O processo de integração tem origem na década de 1960, tratando-se de um movimento promovido pela educação especial (FERNANDES, 2013).

O objeto deste estudo é a inclusão dos/as alunos/as na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na legislação brasileira, a EJA é instituída como uma política pública na forma de modalidade de educação do Ensino Fundamental e Médio (LDB, 1996, art. 4.º, inciso VII). Na seção V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), encontra-se enfatizado o público-alvo da EJA: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, art. 37). No art. 38 (BRASIL, 1996), há a definição das idades para a modalidade EJA: o nível de conclusão do ensino fundamental é destinado aos maiores de 15 anos e o nível de conclusão do ensino médio, aos maiores de 18 anos.

Nas escolas, tem sido observado que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil passou por transformações. Inicialmente, a EJA era direcionada principalmente para adultos. No entanto, posteriormente, ocorreu um processo de juvenilização da modalidade, ampliando sua abrangência para incluir jovens. Mais recentemente, tem sido notável a inclusão de pessoas com deficiência nesse contexto educacional. Essa nova configuração da EJA é também incentivada pelas diretrizes, por meio da Resolução N°01/2021. Essa resolução estabelece orientações e direcionamentos específicos para a EJA, visando atender às necessidades de estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista.

¹ Este texto parte de uma escrita feminista que se opõe à regra linguística, pois consideramos relevantes as mulheres se sentirem parte desta pesquisa científica.

² Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015a).

É importante ressaltar que muitas das pessoas com deficiência que frequentam a EJA são resultado da exclusão educacional durante a infância, o que resulta na escolarização tardia desses jovens e adultos. Portanto, podemos observar que essa modalidade precisa ter um caráter acolhedor para proporcionar a participação de pessoas excluídas socialmente, marginalizadas, que não tiveram a oportunidade de começar ou concluir seus estudos na faixa etária da chamada escolarização (4 a 17 anos), e uma parte desse público é pouco escolarizada (FERREIRA, 2009; SANTOS, 2014; BUENO, 2018; CARVALHO, 2009).

Assim, estudar o processo de inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência é proporcionar a articulação entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos. O interesse de pesquisar esse tema surgiu do estudo das disciplinas e programas da UEPA. Com relação à Educação Especial, meu encontro com a área ocorreu a partir da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodologia em Educação Especial, além da iniciação científica, de que participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no ano de 2017 e posteriormente do Programa de Monitoria da UEPA da disciplina de educação especial.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, o interesse surgiu a partir do 6.º semestre com o estudo da disciplina Fundamentos da EJA, no curso de Pedagogia, a qual me proporcionou a experiência de conhecer brevemente a temática e o início da reflexão da pessoa com deficiência na EJA.

Sucessivamente, fui em busca de mais conhecimento sobre a EJA e a interface com educação especial. Em 2019, comecei a participar do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) por meio do projeto “Alfabetização Freireana em Escola da Educação Especial”, cujo propósito é alfabetizar jovens e adultos com deficiência intelectual por meio dos fundamentos teórico-metodológicos freireanos e conhecer como é o trajeto escolar dos/as alunos/as com deficiência nas escolas especializadas.

Durante a participação, observamos que os/as educandos tinha a faixa etária de 24 a 33 anos. Em sala de aula, as práticas utilizadas pelas professores/as eram atividades impressas e infantilizadas. Além disso, a instituição precisava de reformas, pois as salas tinham infiltrações e as janelas e portas desgastadas. Outrossim, a preocupante realidade da escassez de materiais igualmente se apresentava como um aspecto a ser considerado. Ao vivenciar essa realidade, surgiram algumas dúvidas: Será que os/as alunos/as com deficiências estão

frequentando as escolas regulares?³ Caso sim, como estão sendo incluídos? O que eles acham sobre a inclusão?

Com bases nesses questionamentos, pesquisei as produções de dissertações dos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no período de 2012 a 2021. Consequentemente, percebi que havia pouco conhecimento existente acerca da perspectiva dos/as alunos/as com deficiência e de seus familiares sobre a inclusão na EJA no município de Belém/PA.

Esta pesquisa avança uma vez que partimos do pensamento de que o/a professor/professora e a gestão se empenham para incluir o/a aluno/a com deficiência, mas é importante desvendar como esse/a aluno/a e o/a seu/sua responsável veem essas ações. Assim, mediante seus relatos, os/as profissionais da educação saberão se suas ações estão sendo suficientes para incluir esse/a aluno/a na escola.

Desse modo, com o objetivo de contribuir nesse âmbito, minha problemática é: **Quais as percepções e vivências dos/as alunos/as com deficiência e de seus familiares sobre a inclusão escolar na EJA?** Como questões norteadoras elenquei:

- a) Como acontece a organização para a inclusão do/a aluno/a com deficiência na “Escola Flores”?
- b) Quais as percepções dos/das alunos/as e de seus familiares sobre a inclusão escolar dos alunos/as com deficiência?
- c) Quais as vivências e percepções dos/as alunos/as sobre as aulas desenvolvidas pelos/as professores/as?
- d) Há avanços e desafios percebidos pelos/as alunos/as com deficiência e por seus familiares?

Para a investigação da pesquisa, selecionei como objetivo geral: **Analisar as percepções e as vivências dos/as alunos/as com deficiência e de seus familiares sobre a inclusão na EJA.** A pesquisa se orientará pelos seguintes objetivos:

- a) Descrever como acontece a organização para a inclusão do/a aluno/a com deficiência na Escola Flores;

³ O termo “escola regular” é utilizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- b) Averiguar as percepções dos/as alunos/as e de seus familiares sobre a inclusão escolar dos/as alunos/as com deficiência;
- c) Conhecer as vivências e percepções dos/as alunos/as sobre as aulas desenvolvidas pelos/as professores/as;
- d) Evidenciar os avanços e desafios percebidos pelos/as alunos/as com deficiência e por seus familiares;

Esta pesquisa é composta de cinco seções. Nesta introdução, expomos a problemática, a justificativa e o objetivo. Por sua vez, na segunda seção, explicitamos a metodologia utilizada neste trabalho e se constitui pelas subseções: fase exploratória da pesquisa do estudo de caso, a fase delimitação do estudo e a fase sistemática e a elaboração do relatório.

Na terceira seção, apresentamos o “estado do conhecimento” por meio do levantamento realizado, no período de 2012 a 2021, no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no *site* de Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPA, da UEPA e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFOPA.

Para esse levantamento, utilizamos os seguintes descritores: a) “Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos”; b) “Educação especial; Educação de Jovens e Adultos”; c) “Família; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial”. Os critérios de escolha e as análises das Teses e das Dissertações ocorreram a partir dos seguintes campos: título, palavras-chave, resumos.

A quarta seção “Contexto histórico e político da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial no Brasil” foi dividida nas subseções “Contexto Histórico: Educação Jovens e Adultos” e “Contexto Histórico e Político da Educação para as Pessoas com Deficiência no Brasil”. Essa seção traz os principais fatos históricos e as políticas públicas que norteiam a inserção do/a aluno/a com deficiência nas escolas regulares.

A quinta seção, denominada “Percepções e vivências dos alunos/as com deficiência e de seus familiares sobre a inclusão escolar na EJA no Município de Belém”, tem a finalidade de descrever a análise dos dados coletados na pesquisa de campo e, para tanto, foram elencadas quatro subdivisões.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é baseada na fenomenologia social de Schutz (1979), inspirada na filosofia husserliana e na sociologia weberiana, que busca compreender as percepções dos indivíduos mediante o cenário social e considera que a realidade não pode ser concebida sob o princípio de validade universal, porque cada sujeito interpreta o mundo a partir de dada perspectiva, de determinados interesses, motivações, desejos, entre outros (WELLER; ZARDO, 2013). Crusoé e Santos (2020) explicam que a fenomenologia não procura, então, saber, como faz o lógico, sob quais condições um juízo é verdadeiro ou como o psicólogo que quer saber o que se passa efetivamente na consciência, pois sua finalidade é buscar o significado daquilo que temos no espírito quando julgamos, afirmamos e vivemos.

Logo, a abordagem qualitativa é essencial para a concretização deste estudo, pois existe a preocupação com o nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2009). Esse tipo de pesquisa parte do fundamento de que há uma dinâmica entre o mundo real e o sujeito, tal como o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado (CHIZZOTTI, 2002).

Bogdan e Biklen (1994) relatam as características fundamentais para a pesquisa qualitativa e destacam que na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador como o principal instrumento; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, ou seja, aproximam-se das relações cotidianas dos seres humanos; os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Então, constata-se que a investigação qualitativa é uma importante ferramenta de análise, pois permite que o pesquisador observe diretamente a realidade de seu objeto de estudo.

A presente pesquisa também é caracterizada como um estudo de caso baseada na obra de Lüdke e André (1986), consistindo em um estudo profundo e exaustivo, pois busca-se compreender o fenômeno real em seu contexto, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas.

O estudo de caso parte do princípio de que o leitor usa seu conhecimento tácito para fazer as generalizações do que foi apreendido em um tipo de contexto para outros contextos semelhantes e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões. O

desenvolvimento do estudo de caso possui três fases: exploratória, delimitação do estudo e análise sistemática (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

2.1 Fase exploratória da pesquisa estudo de caso

Na fase exploratória, “é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada de campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22). Logo, é o momento de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo.

O caso deve ser sempre bem delineado, devendo ter seus contornos claramente bem definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas, ao mesmo tempo, é distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

Vale ressaltar que o estudo de caso qualitativo tem potencial para conhecer e compreender bem os problemas da escola, porque, ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor percepção do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Um princípio básico desse tipo de estudo é levar em conta o contexto em que ele se situa. Logo, nesta pesquisa são levados em consideração o cenário político atual e o lugar onde a escola está situada para compreendermos a realidade dela.

Para a condução deste estudo, utilizamos a pesquisa exploratória para a escolha do local cujo critério foi o seguinte: uma escola regular com maior número de alunos/as com deficiência matriculados/as no Ensino Fundamental da EJA. A partir do levantamento encontramos uma escola estadual, no centro de Belém, que atendia aos critérios requeridos e é nomeada nesta investigação como “Escola Flores”⁴.

Dessa forma, essa pesquisa denomina-se como estudo de caso por ser considerada pela Rede Estadual como um polo significativo de matrículas de alunos/as com deficiência na EJA no período vespertino e noturno. Ademais, a escola é referência na sua infraestrutura e os/as alunos/as matriculados/as em sua maioria residem em bairros periféricos, como: Bengui, Tapanã, Sideral e Guamá.

⁴ Por questões éticas é utilizado nome fictício para essa escola.

Com a finalidade de obter a permissão para a pesquisa na instituição escolar, foi necessário entrar em contato com a gestão da escola e discutir sobre o projeto de pesquisa. Foi realizada uma abordagem sobre a pesquisa em si e a possibilidade de a escola ser o objeto de estudo. A resposta da responsável foi positiva e, consecutivamente, solicitamos um documento de autorização no PPGED da UEPA e realizamos a inscrição do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da Universidade do Estado do Pará – Campus II; obtivemos a aprovação e o parecer favorável com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) n.º 61748722.7.0000.5174.

2.2 Fase delimitação do estudo

Na segunda fase do estudo de caso, “Delimitação do estudo”, o pesquisador procede à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos estruturados e técnicas variadas; no que concerne às técnicas metodológicas, foram adotadas a observação não participativa e a entrevista semiestruturada.

Tais técnicas foram escolhidas pois possuem concordância com o estudo de caso, pois trata-se de um método de pesquisa que procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar a suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador.

Em campo, os procedimentos metodológicos são a observação e a entrevista semiestruturada. Segundo Vianna (2003), a observação é uma técnica utilizada por meio da relação direta do pesquisador com o fenômeno analisado para obter dados sobre a realidade. O observador pode identificar comportamentos à medida que eles ocorrem, registrando-os em seu diário de campo. Minayo (2009) relata que o pesquisador pode observar participando plenamente, caracterizado por um envolvimento por inteiro em todas as dimensões de vida do grupo a ser estudado ou o pesquisador pode ter como prioridade somente a observação, ou seja, distanciando-se da participação da vida do grupo.

Para esta pesquisa optamos pela observação *in loco*, pois esse procedimento metodológico capta uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas. É necessário, de antemão, o pesquisador deixar claro para si e para grupo que sua relação é restrita ao momento da pesquisa de campo (MINAYO, 2009).

Para o registro dos dados coletados nas observações utilizamos o diário de campo e a fotografia. De acordo com Minayo (2009), a fotografia é um recurso de registro visual que amplia o conhecimento do estudo, uma vez que propicia a documentação do cotidiano vivenciado. Dentro dos registros de dados, o diário de campo é importante, porque sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que, em seu somatório, vai congregando os diferentes momentos da pesquisa. Dessa forma, realizamos as anotações desde a ida ao campo até a fase final da investigação baseados no roteiro de observação que se encontra no apêndice.

Esta pesquisa oportuniza a escuta aos/as estudantes com deficiência e será a nossa tônica principal estimulada pelo evidenciado por Sasaki (2007, p. 8): “Nada sobre nós, sem nós”. O autor explica que a palavra “nada” quer dizer “nenhum resultado”. A frase “sobre nós” significa “a respeito das pessoas com deficiência”; a frase “sem nós” exprime “sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência”. Juntando as palavras grifadas, temos:

Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência. Em outras palavras, as pessoas com deficiência estão dizendo: “Exigimos que tudo o que se refira a nós seja produzido com a nossa participação. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício” (SASSAKI, 2007, p. 8).

O expressado por Sasaki (2007) comunica a ideia de que nenhuma política deve ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo destinatário dessa política. Para comprovar a exigência das pessoas com deficiência de participarem das ações que envolvem seus direitos, o autor menciona a frase escrita na declaração de Sundberg:

A Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração afirma que as autoridades públicas, as organizações qualificadas e a sociedade como um todo devem levar em consideração, ao prepararem qualquer estratégia de médio ou longo prazo pertinente a pessoas com deficiência, os princípios fundamentais de participação, integração, personalização, descentralização (setorização) e coordenação interprofissional, de tal modo que: (a) A plena participação das pessoas com deficiência e suas associações em todas as decisões e ações a elas pertinentes seja assegurada (SASSAKI, 2007, p. 5).

O referido autor cita também a frase escrita na Declaração de Vancouver, que diz:

Nós exigimos que os governantes, legisladores e centros de poder, profissionais e agências de desenvolvimento reconheçam que as pessoas com deficiência são verdadeiramente peritas em assuntos de deficiência e que nos consultem diretamente

inserindo-nos nas atividades concernentes à nossa existência (SASSAKI, 2007, p. 5).

É importante mencionar que a declaração de Vancouver foi escrita por pessoas com deficiência. A partir do estudo de Sasaki (2007), podemos perceber o desejo e os motivos das pessoas com deficiência de quererem ser ouvidas. Além de as pessoas com deficiência serem ouvidas, destacamos a necessidade de ouvir os responsáveis.

O desejo de escutar esses sujeitos surge das observações nas escolas especializadas por meio do projeto já citado no início da seção “Alfabetização freireana em escola da educação especial”, pois, nesse ambiente, encontrei familiares que acompanhavam seus/suas filhos/as com deficiência, desde a entrada até a saída da instituição. Na Escola Flores pude perceber que essa realidade também se faz presente. Então, a contribuição deles faz-se necessária por estarem cotidianamente no espaço e por acompanharem a vida estudantil de seus/suas filhos/as desde a infância. Mantoan (2003, p. 30) também relata que os familiares

Podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu.

Portanto, com o objetivo de ouvir os/as alunos/as e os familiares, foi realizada a entrevista semiestruturada. Chizzotti (2002) relata que a entrevista é uma comunicação entre dois interlocutores, o pesquisador e o informante, com a finalidade de esclarecer uma questão. Assim sendo, a entrevista semiestruturada tem um discurso livre orientado por algumas perguntas-chave. Logo, é necessária a preparação prévia para ir a campo, como: elaborar o questionário a fim de colher as informações relevantes sobre as questões fundamentais da pesquisa; efetuar o contato prévio com o/a entrevistado/a para definir condições oportunas (dia, hora, local) e situações amistosas de diálogo, a fim de controlar as incidências das variáveis.

Também utilizamos o desenho como recurso complementar nas entrevistas com os/as alunos/as com deficiência, porque partimos do pensamento de que o desenho acompanhado da linguagem oral pode ajudar a entender a vivência e a percepção sobre o ambiente escolar. Costa (2022) enfatiza que, para compreendermos essa linguagem visual, é necessário olharmos além da aparência superficial dos desenhos e assim percebermos a riqueza de seus significados.

Para a efetivação das entrevistas, a gestão da escola concedeu a sala dos/as professores/as e a sala de aula, a qual foi utilizada somente três momentos. Para a escolha dos/as alunos/as entrevistados/as adotamos como critério: a) alunos/as com deficiência; b) alunos/as do ensino fundamental; c) alunos/as matriculados/as na modalidade da Educação de Jovens e Adultos; d) alunos/as que quisessem participar da pesquisa. Desse modo, temos nesta pesquisa cinco estudantes e seus perfis foram traçados conforme as entrevistas e as observações, conforme demonstrado no Quadro 1 e na descrição, posteriormente.

Quadro 1 – Perfis dos/as alunos/as

IDENTIFICAÇÃO	ETAPA	DEFICIÊNCIA	IDADE	ANO DE ENTRADA NA “ESCOLA FLORES”
Ester	2. ^a etapa	Síndrome de Down	48	2021
Henrique	2. ^a etapa	Síndrome de Down	30	2019
Isa	3. ^a etapa	Autismo	18	2021
Jack	3. ^a etapa	Autismo	15	2022
Jasmin	3. ^a etapa	Deficiência Múltipla	34	2022

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Ester tem 48 anos, nasceu em Minas Gerais e tem o laudo de Síndrome de Down. Atualmente, ela mora com seu filho, nora, sobrinha e cunhada (sua responsável e curadora). Com relação a sua trajetória escolar, a aluna repetiu de série porque não acompanhava os conteúdos da sala de aula, e parou de estudar por um período por questões pessoais e familiares. A Escola Flores é a quarta instituição em que ela se matriculou.

Henrique é paraense, tem 30 anos e o laudo de Síndrome de Down. É extrovertido, gosta de dançar, gosta do time Paysandu e já foi campeão de natação em Goiás e Minas Gerais. Atualmente, mora com sua mãe. Sua trajetória escolar iniciou com 1 ano de idade, e a Escola Flores é a terceira frequentada pelo educando em Belém/PA; não permaneceu nas outras escolas porque sua mãe não gostou das aulas.

Isa tem 17 anos, nasceu em Belém e é diagnosticado com autismo leve. O jovem mora com o pai e com a mãe. No entanto, possui uma boa relação com seu irmão e conversam muito. Durante as observações, percebemos que o Isa é curioso, desconfiado, crítico e, em campo, o educando perguntava sobre o estudo e mencionou se poderíamos colocar nesta pesquisa a seguinte frase: “Não se deve subestimar o autista”.

Sua trajetória escolar iniciou aos 5 anos; estudou em quatro escolas, está na 3.^a etapa e é alfabetizado. O educando mostrou desmotivação pelos estudos no 7.^o ano e quis sair da escola porque não sabia as fórmulas matemáticas e ler. Então, a mãe preocupou-se com o filho e decidiu em matriculá-lo na 1.^a etapa da modalidade da EJA e, desde então, o educando continuou seus estudos. Na Escola Flores, observamos que sua mãe e seu pai estavam frequentemente presentes na instituição.

O participante Jack tem 15 anos, nasceu em Belém e possui o laudo de autismo. O aluno gosta de contar piadas, tem como *hobby* divertir-se com jogos no celular e em sala não tem interesse em realizar atividade de pintura e desenho. Mora com a sua avó, pai e seus cinco irmãos. Na entrevista, o aluno respondia às perguntas com insegurança sobre suas capacidades intelectuais e também citou constantemente sua insatisfação com seu pai e sua mãe. No tocante a sua trajetória escolar, o educando ingressou na escola aos 5 anos e frequentou seis escolas diferentes, tendo sua penúltima escola causado a ele experiência desagradável em razão da infraestrutura inadequada. Em 2022, o educando ingressou na “Escola Flores” e atualmente está na 3.^a etapa da modalidade EJA. O educando não tinha conhecimento de que estava matriculado na modalidade e obteve essa informação ao participar da pesquisa.

Jasmim tem 34 anos, nasceu em Belém e possui o laudo de deficiência múltipla (deficiência física associada à deficiência intelectual). Mora com o pai, a mãe, a irmã, o cunhado e três sobrinhos.

Quanto à trajetória escolar, Jasmim ingressou na escola regular a partir dos 11 anos, pois anteriormente ela participava somente dos atendimentos educacionais de uma instituição especializada. A aluna frequentou cinco escolas regulares. Durante a entrevista, sua mãe relatou as desistências em algumas escolas frequentadas: em uma escola, os/as professores/as não adaptavam as atividades e não houve avanço na educação; em outra instituição, Jasmim presenciou uma ação de violência e não quis mais frequentar a instituição; e a penúltima instituição tornou-se uma escola técnica. Seu ingresso na Escola Flores ocorreu em 2022 e a educanda está na 3.^a etapa da modalidade EJA e não é alfabetizada.

No que concerne à escolha dos/as responsáveis entrevistados/as, adotamos como critério: a) familiares dos alunos/as com deficiência matriculados/as no ensino fundamental da modalidade da EJA; b) os/as responsáveis que quisessem participar do estudo. Desse modo, nesta pesquisa há cinco participantes. No Quadro 2 apresentamos os perfis desses sujeitos.

Quadro 2 – Perfis dos familiares

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	PROFISSÃO
Deunisia	53 anos	Dona do Lar
Ilda	55 anos	Professora
Margarida	60 anos	Pedagoga
Maria	48 anos	Podóloga
Paixão	54 anos	Dona do Lar

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Deunisia é mãe da Jasmim, tem 53 anos, nasceu em Cametá, é casada, tem três filhas, engravidou de Jasmim aos 19 anos e soube do diagnóstico da sua filha quando ela era bebê. A responsável relatou na entrevista que a deficiência de sua filha é “deficiência múltipla, intelectual, epiléptica, coordenação motora”, ou seja, ela cita a deficiência, mas ocorre em sua fala o equívoco entre deficiência e doença em seu relato.

A participante identificou sua profissão como dona do lar e não concluiu os estudos, porque priorizou a criação de Jasmim. Disse-nos ser desafiador criar uma pessoa com deficiência, mas sempre incentivou sua filha a ler, escrever e se defender, embora tenha vivenciado comentários capacitistas⁵ de uma profissional da saúde, como mencionou: “Teve uma das neurologista dela [...] Aí ela teve a audácia de me dizer: ‘o que a senhora quer mais da Jasmim? Se ela anda, se ela fala’”. Então, percebe-se que a mãe de Jasmim opõe-se a essa concepção, porque acredita que sua filha é capaz de desenvolver habilidades e ter uma vida plena.

⁵ O capacitismo define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas, de modo generalizado, como incapazes de produzir, trabalhar, aprender, entre outros aspectos. A postura discriminatória contribui para que a sociedade desconsidere o fato de que essas pessoas possuem outras capacidades não agregadas à sua condição biológica (CAMARGO, 2020, p. 91).

Com relação à matrícula de sua filha na Escola Flores, a Secretária de Estado da Educação (SEDUC) enviou os documentos para a escola e ela foi confirmar a matrícula, logo não houve um critério para a escolha da instituição. Deunisia também mencionou que espera Jasmim na escola pois ela se sente segura com a mãe por perto.

Ilda é mãe do Isa, tem 55 anos, nasceu em Belém, é casada, tem dois filhos e é professora de Língua Portuguesa. A participante relatou na entrevista que houve a confirmação do diagnóstico de seu filho aos 6 anos de idade, mas percebia desde quando ele era bebê algumas características como: “Ele não chorava, mas gritava, acordava e já acordava gritando. Quando ele mamava assim, ele era todo o tempo agitado e [...] custou a falar”. Desse modo, foi em dois otorrinos, porém desconsideraram a hipótese de o aluno ser uma pessoa com deficiência. Então, a investigação iniciou-se aos 6 anos por meio da fonoaudióloga e sucessivamente houve a continuidade com demais profissionais.

No que concerne à matrícula de seu filho na EJA, ela relatou que colegas próximos foram contra o posicionamento, porque o educando estava no 7.º ano e foi matriculado na primeira etapa da EJA. No entanto, a família reunida com Isa deram continuidade à matrícula com o objetivo de que o aluno aprendesse a ler, realizasse cálculos etc.

A participante Margarida é mãe do Henrique, nasceu em Goiânia, tem 60 anos, é solteira e soube do diagnóstico do filho quando ele tinha 6 meses de idade. No que se refere a sua formação, mencionou que é pedagoga e fez dois anos do curso de psicologia, mas não concluiu. Atualmente, dedica-se à criação do filho, mas exerce a profissão realizando palestras sobre as características e os direitos das pessoas com Síndrome de Down.

Na entrevista, relatou que seu filho estudava em escolas particulares, mas as despesas de manter outros atendimentos tornaram-se excessivos. Então, optou por matriculá-lo em uma escola pública onde houvesse a possibilidade de socialização e escolarização e ao estabelecer contato com a coordenação da instituição sentiu-se confiante. Durante as observações, percebemos que a responsável espera seu filho na escola e ele revelou o motivo: “Porque ele não tem dependência pra, pra andar sozinho e eu sempre fui muito medrosa, sempre fui muito cuidadosa com ele assim. Eu tenho muito medo do ambiente assim escolar”, ou seja, esperar seu filho transmite-lhe segurança.

Maria é cunhada e curadora da Ester e convive com ela há 23 anos. A participante tem 48 anos, nasceu no município de Viseu, é casada, tem uma filha, é formada no curso técnico de podologia, mas não está exercendo a profissão por problemas de saúde. Na entrevista,

relatou que a deficiência da Ester foi descoberta entre os 12 e 13 anos de idade. Anteriormente, sua mãe a caracterizava como uma criança quieta. Com relação à escolha da escola, citou que ela havia sido transferida, pois a instituição anterior tornou-se escola técnica. Além disso, Maria trouxe em seus relatos dúvidas e equívocos sobre inclusão dos/as educandos/as com deficiência, como se pode analisar neste trecho:

Maria: Porque eu já percebi que eles estão aqui pra ser mais socializado e não uma formação, não é isso? Por isso que eles têm o primeiro, primeiro graus?

Pesquisadora: Primeira etapa?

Maria: Primeira etapa, até a quarta etapa e acaba, né? Pois é, não é pra eles se formarem pra trabalhar, até porque ela não precisa, se ela for trabalhar, ela perde a pensão (Maria, Pesquisadora, 2022).

Pelos relatos percebe-se que Maria acredita que as pessoas com deficiência estão na escola apenas para serem socializadas, e não para terem uma formação educacional adequada e que as possibilite exercer uma profissão. Essa concepção pode estar relacionada ao termo “criança” atribuído aos jovens e adultos com deficiência.

Vale ressaltar que esse termo é utilizado também por outras responsáveis. Essa é uma concepção simplista sobre a pessoa com deficiência, que a vê apenas como uma “eterna criança” que precisa de cuidados, mesmo quando está na fase adulta. Isso gera dependência familiar e o controle das escolhas pessoais, restringindo sua história de vida à voz de autorização de seus responsáveis (DANTAS *et al.*, 2014). Outro termo também usado pelas participantes nas entrevistas é “normal” associado as pessoas sem deficiência. Esse conceito é apoiado no modelo médico e traz consigo o fenômeno da restrição social e determinado *corpus* cultural (MONTI, 2021).

Além disso, Maria menciona que os/as alunos/as com deficiência não precisam se formar para trabalhar, pois isso poderia fazer com que perdesse o Benefício de Prestação Continuada (BPC)⁶. A percepção de Maria é comum entre os relatos de responsáveis, conforme evidenciado por Rocha (2016) e Cardoso e Kern (2016). Esses autores apontam a resistência de familiares com relação à proposta de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, seja por não acreditarem em suas capacidades, por falta de conhecimento sobre a proposta, ou ainda por preferirem não incentivar a participação de seus/suas filhos/as, uma vez que dependem do BPC. Essas atitudes reforçam a ideia

⁶ O BPC tem por objetivo proteger as pessoas idosas e as pessoas com deficiência em face de vulnerabilidades agravadas pela insuficiência de renda, assegurando-lhes o sustento e favorecendo o acesso a políticas, programas e serviços de assistência social, bem como a superação das desvantagens sociais enfrentadas e as conquistas de sua autonomia (BRASIL, 2018, p. 1).

equivocada de que as pessoas com deficiência não precisam ser escolarizadas para trabalharem e contribuírem com a sociedade.

A participante Paixão é avó e responsável de Jack, tem 54 anos, nasceu em Belém, é solteira, concluiu o ensino médio e definiu sua profissão como dona do lar. Na entrevista, relatou que a deficiência de seu neto seria o “autismo e dislexia”, isto é, a avó cita a deficiência, mas também menciona a dislexia como deficiência. Ela não mencionou como soube do diagnóstico do neto. No que se refere à escolha da Escola Flores, esta foi indicação da diretora do Centro de Reabilitação e Organização Neurológica do Pará (IONPA). Nas observações, percebemos a responsável aguardando seu neto na escola e ela relatou a causa: “Porque a escola é longe e é perigoso deixar ele se transportar sozinho”; logo, a avó do Jack o espera porque se sente segura em acompanhá-lo no trajeto escolar.

Pela descrição dos perfis, analisamos que os/as alunos/as com deficiência são jovens e adultos cuja faixa etária é de 15 a 48 anos. No que concerne a suas trajetórias escolares, percebe-se que eles/as entraram na escola desde criança, mas vivenciaram a exclusão escolar, principalmente em virtude da ausência de aulas adaptadas e da infraestrutura inadequada. Isso contribuiu para a não alfabetização de quatro dos cinco participantes. No entanto, apesar das vivências desagradáveis, seus familiares buscam na EJA a oportunidade de seu/sua filho/a ser incluído/a. Dessa forma, foram matriculados/as na Escola Flores entre o ano de 2021 a 2022.

Por sua vez, nos/as perfis das responsáveis, analisamos que são mulheres, sendo mães, avó e cunhada. Possuem a faixa etária entre os 48 e 60 anos e algumas concluíram o ensino superior e outras, o ensino fundamental; algumas trabalharam fora de casa e outras exercem a profissão de dona do lar, porque optaram por dedicar-se exclusivamente à criação de seus filhos/as.

Durante a pesquisa, foram adotados critérios éticos. As responsáveis pelos/as alunos/as entrevistados/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto os próprios alunos/as assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), ambos disponíveis no apêndice. Além disso, foram utilizados codinomes para identificar as escolas, professores/as e educandos/as entrevistados, a fim de preservar a identidade de todos os envolvidos. Adicionalmente, foi sugerido que os próprios participantes escolhessem seus codinomes, o que reforçou a privacidade e a segurança dos dados coletados. No entanto, é importante ressaltar que apenas um aluno decidiu não escolher um codinome e duas mães preferiram revelar seus nomes durante as entrevistas.

2.3 Fase análise sistemática e a elaboração do relatório

A terceira fase do estudo de caso é a “Análise sistemática e a elaboração do relatório”, cujo objetivo é analisar os dados qualitativos, ou seja, significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Portanto, para a análise de conteúdo adotamos Bardin (1977), pois seu livro *Análise de conteúdo* tem semelhança com a obra *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, de Lüdke e André (1986). No entanto, as fases descritas por Bardin (1977) apresentam-se detalhadamente, o que contribui para a organização do projeto, pois o rigor é necessário nesse momento da pesquisa.

De acordo com Bardin (1977, p. 23) a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por grande disparidade de formas”. A análise de conteúdo tem como primeira etapa a “pré-análise” e o objetivo é a organização. É composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos, sendo: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e a preparação do material.

A segunda etapa é a análise de conteúdo, a “exploração do material”, a qual consiste na definição da codificação e da categorização. Segundo Bardin (1977), a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados, permitindo uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. Portanto, foram utilizados na codificação a técnica de unidade de registro e o contexto.

Com relação à categorização, a busca pela organização dos dados viabiliza a articulação entre o referencial teórico e a descrição dos fatos, a interpretação e explicação do fenômeno estudado, assim como a elaboração de novas categorias de análise (OLIVEIRA; NETO, 2011). Nesse sentido, as categorias foram selecionadas com base nas características comuns dos elementos, a fim de agrupá-los sob um título genérico.

Oliveira e Mota Neto (2011) explicam que as categorias temáticas são fatores, aspectos ou elementos do fato ou situação em estudo. Essas categorias são classificadas e reunidas em unidades temáticas com base nos dados coletados. Além disso, as unidades temáticas podem

ser subdivididas para facilitar a organização dos dados. Portanto, as unidades temáticas e as categorias temáticas desta pesquisa são:

Quadro 3 – Categorias de análises

Unidades Temáticas	Categorias Temáticas
A organização das escolas para inclusão dos/as alunos/as com deficiência na Escola Flores	<ul style="list-style-type: none"> • Acessibilidade arquitetônica; • Desafios na manutenção da infraestrutura da escola; • Dedicção da gestão escolar e dos/as professores/as da educação especial para inclusão escolar dos/as alunos/as com deficiência; • Evasão escolar.
As percepções dos alunos/as com deficiência sobre a inclusão escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas preferidas dos/as estudantes com deficiência na Escola Flores; • Identificação de avanços; • Identificação das necessidades de aprendizagens.
As vivências e percepções dos/as alunos/as com deficiência sobre as aulas desenvolvidas pelos/as professores/as	<ul style="list-style-type: none"> • As aulas inclusivas consideram as necessidades e habilidades dos/as discentes. • As aulas coletivas e dialógicas viabilizam as experiências dos/as discentes da EJA. • Os métodos tradicionais não favorecem a inclusão escolar de alunos/as com deficiência; • Necessidade de formação continuada e autoformação dos/as professores/as para desenvolverem práticas inclusivas.
Os avanços e desafios percebidos pelos familiares dos/as alunos/as com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Os avanços identificados: leitura, escrita, socialização, comunicação e também motivação para assiduidade da frequência escolar; • Os desafios identificados: preconceito dos/as alunos/as sem deficiência e a ausência de formação sobre a inclusão dos/as alunos/as com deficiência.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

A terceira etapa, análise de conteúdo, é o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Nessa etapa, o pesquisador procura o sentido do que foi apreendido e é a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica que dará sentido à interpretação. A interpretação pode ser realizada por meio da inferência no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, supostamente superficiais. Ela pode conter elementos como o emissor, o receptor, a mensagem (significação e código) e o canal de onde a mensagem está sendo enviada (CÂMARA, 2013).

Na seção seguinte, apresentamos o “estado do conhecimento” levantado de 2012 a 2021 no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos *sites* dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA), e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA).

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento é o levantamento sistemático ou o balanço sobre o que foi produzido durante determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores/as que decidem fazer o estado do conhecimento tem o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento (SILVA; SOUZA; VASCONCELLOS, 2020).

O estado do conhecimento favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica quanto com relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

O *corpus* de análise pode ser constituído a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida nos órgãos de avaliação da produção nacional, banco de todas as teses e dissertações produzidas no País com reconhecimento do governo – CAPES (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156).

Para esta dissertação, o estado do conhecimento aconteceu por meio do levantamento realizado, no período de 2012 a 2021, no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, no *site* de Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Pará, sendo: da UFPA, da UEPA e do PPGE da UFOPA.

Com a finalidade de encontrarmos pesquisas relacionadas a educação de jovens e adultos com deficiência nas escolas regulares, definimos os descritores: “Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos”; “Alunas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos”; e “Educação especial; Educação de Jovens e Adultos”. O objetivo das palavras nos descritores “alunos com deficiência” e “alunas com deficiência” é mapear o maior número de pesquisas relacionadas com os estudantes com deficiência na EJA. Os critérios de escolha e as análises das teses e das dissertações incluíram títulos, palavras-chave, resumos.

Dessa forma, foram localizadas dez produções na busca simples no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES. Com a utilização dos filtros disponíveis, como “educação” e “área

do conhecimento”, o número de produções chegou a oito pesquisas, sendo seis dissertações e duas teses. As pesquisas podem ser observadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Relação de Dissertações e Teses na base da CAPES sobre a inclusão dos/as alunos/as com deficiência na EJA

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR (A)	ANO	IES	TIPO
Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros	Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	Sílvia Márcia Ferreira Meletti	2012	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação
Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: experiências de inclusão na escola pública	Tito Marcos Domingues Dos Santos	Valdelúcia Alves da Costa	2014	Universidade Federal Fluminense	Dissertação
A trajetória escolar sob a ótica de alunos com deficiência que estão na Educação de Jovens e Adultos no Município de Londrina-PR	Rosângela Martins Cabral	Luciane Guimarães Batistella Bianchini	2017	Universidade Norte do Paraná	Dissertação
Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial	Melina Brandt Bueno	Juliane Ap. de Paula Perez Campos	2018	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação
Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA	Graciliana Garcia Leite	Juliane Ap. de Paula Perez Campos	2020	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR (A)	ANO	IES	TIPO
Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA	Isabella Delamain Fernandez Olmos	Juliane Ap. de Paula Perez Campos	2021	Universidade Federal De São Carlos	Dissertação
Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual	Ana Maria Tassinari	Juliane Ap. de Paula Perez Campos	2019	Universidade Federal de São Carlos	Tese
Estudantes com deficiência visual na Educação de Jovens e Adultos: o emprego de tecnologia assistiva para a aprendizagem conceitual	Antonio Paulino de Oliveira Junior	José Carlos Miguel	2020	Universidade Estadual Paulista	Tese

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES (2022).

As pesquisas apresentadas tratam da EJA no Brasil, cujo enfoque são os/as alunos/as com deficiência. Entre elas, destaca-se a produção da Universidade Federal de São Carlos, que totalizou três dissertações e uma tese a respeito do tema. Com relação às perspectivas dos/as alunos/as sobre a EJA, somente a pesquisa de Cabral (2017) aborda o assunto. Na sequência, estão as descrições dos estudos.

A pesquisa de Gonçalves (2012) objetivou identificar e analisar as matrículas de alunos/as com necessidades educacionais especiais na EJA no Brasil. O estudo teve como base os microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que possibilitaram uma análise das matrículas de alunos/as com deficiência (visual, auditiva, física intelectual) na EJA (regular e especial) a partir das etapas de ensino, dependência administrativa e faixa etária. Como resultado, verificou-se um crescente número de matrículas de alunos/as com necessidades educacionais especiais na EJA indicando que essa modalidade se tornou mais um espaço vinculado à Educação Especial.

A pesquisa de Santos (2014) teve como objetivo analisar e refletir acerca das experiências de inclusão de alunos/as com deficiência nessa modalidade de ensino da escola pública, cujo lócus foi uma escola da Rede Pública Municipal da cidade do Rio de Janeiro. Utilizou-se como referencial teórico metodológico a teoria crítica da sociedade, com ênfase no pensamento de Theodor W. Adorno. Os procedimentos de coleta de dados foram: diário de campo e entrevistas semiestruturadas com seis professores/as que atuam com alunos/as jovens e adultos com deficiência incluídos na modalidade de EJA e com um professor da sala de recursos multifuncionais/SRMs. Os resultados obtidos revelaram que existe uma dependência significativa dos/as professores/as atuantes na modalidade da EJA, com alunos/as com deficiência incluídos, em relação ao atendimento educacional especializado. Outrossim, constatou-se que muitos docentes atuantes com esses/as alunos/as na EJA não têm procurado progredir em conhecimento teórico e cultural voltado à prática pedagógica necessária à inclusão de todos/as na escola pública.

O estudo de Cabral (2017) traçou como objetivo analisar, sob a ótica de seis alunos/as que estudam na EJA Especial, no município de Londrina, o modo como conceberam sua trajetória escolar. Para a coleta de dados foi realizada a entrevista semiestruturada com os jovens e adultos com deficiências, matriculados/as na EJA, no município de Londrina. Os resultados encontrados a partir dos eixos temáticos levaram a concluir que o ensino regular é um espaço que precisa de investimento e seja capaz de entender os sujeitos como jovens e adultos com necessidades específicas, que o apoio familiar no contexto das trajetórias escolares foi fundamental para o desenvolvimento e socialização desses/as alunos/as. Ainda se percebeu, por meio das falas dos/as alunos/as, que a relação professor/a aluno/a evidencia a falta de um atendimento específico que desse suporte às dificuldades que eles/as apresentavam.

A pesquisa de Bueno (2018) teve como objetivo analisar com os/as professores/as da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial suas práticas. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Sob a abordagem qualitativa, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa colaborativa e adotou como instrumentos para coleta de dados entrevistas e observações. Foram participantes dessa pesquisa oito professores/as. Como principais considerações, apresenta-se a relevância da proposta de formação continuada em serviço aos/as professores/as da Educação de Jovens e Adultos que atuam com o público-alvo da educação especial, a qual compreenda, além de aspectos teóricos, situações vivenciadas pelos/as professores/as e a reflexão sobre a prática

docente, bem como a importância do trabalho em colaboração entre os/as professores/as, que precisa ser possibilitado e facilitado.

O objetivo da dissertação de Leite (2020) foi caracterizar as práticas pedagógicas dos/as professores/as da sala de aula regular e da EJA e elaborar e aplicar o plano educacional individualizado (PEI) no contexto da sala de recursos multifuncionais para uma aluna com deficiência intelectual na EJA. A pesquisa foi dividida em dois estudos e adotou a abordagem quantitativa-qualitativa realizada com base em pesquisa colaborativa. Na primeira etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a mãe da aluna-alvo e com a aluna; na segunda etapa, o PEI foi elaborado e aplicado em colaboração com o professor de educação especial, além de observações na sala de recursos multifuncionais. Os resultados indicaram que o processo de elaboração e implementação do PEI contribuiu para uma melhor compreensão da professora de educação especial para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas para estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual e as intervenções realizadas no PEI ajudaram no desenvolvimento acadêmico e adaptativo da aluna.

A dissertação de Olmos (2021) se propôs a analisar as perspectivas dos/as professores/as de Ciências que atuam na Educação de Jovens e Adultos sobre os/as alunos/as com deficiência intelectual. Como metodologia, o estudo adotou a abordagem qualitativa e se caracteriza como uma pesquisa colaborativa da qual participaram dois professores de Ciências atuantes na EJA. A pesquisa foi realizada em um município do interior do estado de São Paulo e os procedimentos de coleta de dados foram: observações em sala de aula, entrevistas com roteiro semiestruturado e encontros formativos reflexivos individuais, construídos com os docentes participantes. A pesquisa teve como conclusão que há diferentes concepções dos docentes com relação à Educação Especial, os quais enfatizaram as necessidades formativas de professores/as especialistas do ensino regular perante alunos/as com deficiência intelectual, além de demonstrarem a importância de espaços que permitam que esses/as professores/as reflitam sobre suas próprias práticas, vejam-se como transformadores de suas atitudes dentro da sala de aula e entendam as inúmeras possibilidades do ensino de Ciências como auxiliador para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem de alunos/as com deficiência.

A pesquisa de Tassinari (2019) teve como objetivo analisar a formação e atuação do/a professor/a da Educação de Jovens e Adultos com os alunos/as com deficiência intelectual, matriculados/as na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa foi realizada em um município da região norte do estado de São Paulo. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação colaborativa com abordagem qualitativa. Os instrumentos usados para a

coleta de dados e elaborados pela pesquisadora foram: (a) roteiro de observação em sala de aula; (b) roteiro semiestruturado de entrevista para professor/a da Educação de Jovens e Adultos com alunos/as com deficiência intelectual; (c) diário de campo; (d) sala de aula virtual; e (e) formação reflexiva. Os resultados evidenciaram que os/as professores/as não se sentem preparados para a inclusão escolar em virtude da ausência de um preparo mais teórico-técnico-metodológico, bem como da falta do apoio de profissionais especializados para acompanharem o/a aluno/a e orientá-los/as em sua prática pedagógica, persistindo ainda em uma prática tradicional pautada por aulas expositivas, deixando transparecer práticas pouco adequadas à inclusão.

O trabalho de Oliveira Junior (2020) definiu como objetivo o de analisar o emprego de Tecnologia Assistiva no processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos por alunos/as jovens e adultos com deficiência visual, bem como o modo que esses recursos são dispostos e utilizados na escola. O lócus da pesquisa foi a rede estadual de ensino do Paraná, nos municípios de Maringá e Campo Mourão. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo e a técnica para coleta de dados consistiu na observação nas instituições de ensino e entrevista semiestruturada com estudantes com deficiência visual, matriculados/as (a) na Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e suas respectivas professoras especialistas. Os resultados da pesquisa indicam que a Tecnologia Assistiva tem proporcionado uma ampliação significativa no que concerne ao processo de escolarização. No entanto, no universo pesquisado, em que pesem os esforços realizados e os avanços constatados, ainda se coloca como imperativo o aporte de recursos financeiros para a viabilização de recursos de alta tecnologia necessários para a qualificação de atividades de ensino voltadas para a aprendizagem conceitual e o desenvolvimento psíquico dos/as alunos/as.

Com base nas descrições, verifica-se o aumento do número de matrículas de alunos/as com deficiência na EJA, indicando que essa modalidade tornou-se um espaço vinculado à Educação Especial. Além disso, o apoio familiar é fundamental para essa inserção. As pesquisas revelam também as diferentes concepções dos/as professores/as com relação à inclusão, alguns dos quais se sentem incapazes de realizar uma prática inclusiva, enquanto outros não têm procurado avançar em conhecimento teórico e cultural relacionado à prática pedagógica necessária para a inclusão de todos/as nas escolas regulares. Diante disso, os/as autores/as destacam a relevância da proposta de formação continuada em serviço para professores da EJA que trabalham com o público-alvo da Educação Especial.

Efetuamos o levantamento nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Pará, pois é importante sabermos quais foram as pesquisas realizadas que envolveram os termos selecionados. Sobre os descritores “Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos” e “Alunas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos”, não encontramos pesquisas relacionadas no banco de dados da UFPA e UFOPA, mas identificamos duas pesquisas concernentes no PPGED da UEPA.

Com o descritor “Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos”, nas produções acadêmicas do banco de dados da UEPA foram encontradas três dissertações de mestrado. Entretanto, com o mesmo descritor, não localizamos pesquisas relacionadas no banco de dados da UFPA e UFOPA. No total, foram identificadas cinco dissertações de mestrado realizadas no PPGED da UEPA. As pesquisas podem ser observadas no Quadro 5:

Quadro 5 – Relação de teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Pará sobre a inclusão dos/as alunos/as com deficiência na EJA

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR (A)	ANO	IES	TIPO
Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira – Pará	Monica Dias de Araújo	Ivanilde Apoluceno de Oliveira	2013	Universidade do Estado do Pará	Dissertação
Tessitura de muitas vozes: as interações sociais de Jovens e Adultos com deficiência intelectual	Mônica de Nazaré Carvalho	José Anchieta de Oliveira Bentes	2017	Universidade do Estado do Pará	Dissertação
Relações de alteridade: narrativas de/sobre alunos com deficiência intelectual	Simone de Jesus da Fonseca Loureiro	José Anchieta de Oliveira Bentes	2019	Universidade do Estado do Pará	Dissertação
História e memória de vida de alunos com deficiência na EJA	Iranildo da Silva Oliveira	Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes	2020	Universidade do Estado do Pará	Dissertação

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR (A)	ANO	IES	TIPO
Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: práticas pedagógicas em uma escola do município de Belém	Igor Belo dos Santos	Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes	2021	Universidade do Estado do Pará	Dissertação

Fonte: Repositório do PPGED/ UEPA (2022).

No Quadro 5, são apresentadas as cinco dissertações encontradas na Universidade do Estado do Pará que abordam sobre inclusão de jovens e adultos com deficiência. Dentre as cinco pesquisas quatro contam com a participação dos/as alunos/as com deficiência nas entrevistas. Essas pesquisas demonstram que os/as pesquisadores/as estão interessados/as em possibilitar a participação daqueles que no passado foram invisibilizados como participantes das pesquisas. No entanto, há poucas pesquisas que propõem analisar a perspectiva do/a aluno/a com deficiência sobre a inclusão na EJA em Belém/PA, pois encontramos apenas a pesquisa de Araújo (2013), mas seu lócus foi em Altamira/PA. A seguir, apresentamos as descrições desses estudos.

Loureiro (2019) teve como objetivo analisar dialogicamente as relações de alteridade e suas implicações na constituição da identidade dos alunos/as com deficiência intelectual da Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma análise minuciosa de suas narrativas. A pesquisa foi desenvolvida com base em Bakhtin e a metodologia foi construída no dialogismo. Abordagem da pesquisa é qualitativa, sendo o lócus a Escola da Rede Estadual “Novo Horizonte” e a fonte de coleta de dados analisados a partir de índices descritivos e interpretativos presentes nas narrativas de dois alunos com deficiência intelectual, os quais frequentavam o turno da noite, na modalidade EJA. Obteve-se como resultado de pesquisa que a pessoa com deficiência intelectual não é determinada apenas pela sua condição biológica, mas também pelas interações que se constituem ao longo de sua trajetória, como pôde ser constatado em suas narrativas. As relações de alteridade evidenciaram que a relação eu-outro influencia significativamente a formação do sujeito, sendo pertinente a proposição de que ninguém está condenado/a a nascer, viver e morrer em uma identidade fixa, mas, quando

entra em interação com o outro, sai de sua fronteira e retorna ao ponto inicial da sua individualidade sempre modificado.

A pesquisa de Oliveira (2020) propôs-se a conhecer, por meio da história de vida, como os alunos/as com deficiência vivenciam o processo de inclusão na modalidade EJA em Santa Maria do Pará, nordeste do estado do Pará. Com relação à metodologia, foi utilizada a História de Vida. O tipo da pesquisa foi de campo, com abordagem qualitativa. O lócus da pesquisa foi o município de Santa Maria do Pará, distante cerca de 100 km da capital do Pará, Belém. As participantes da pesquisa foram três alunas da EJA, uma com deficiência física e duas com deficiência intelectual. Como instrumento de coleta de dados adotou-se a entrevista com roteiro semiestruturado e a análise dos dados se deu por meio das categorias de análise.

Alguns dos resultados foram: a necessidade de aperfeiçoamento e a ampliação de ofertas para os/as alunos/alunas com deficiência, uma vez que há escolas desassistidas e com estrutura física que não oferece condições mínimas de acesso, indicando a urgência de reformas. Outrossim, há demanda de contratação de professores/as que garantam a equidade no AEE para todos/as que dele precisem.

Araújo (2013), com sua pesquisa, estabeleceu como objetivo analisar como a escola de ensino fundamental “Roda de Sisos”, na cidade de Altamira /Pará. A pesquisa constitui um estudo de caso, de abordagem crítico-dialética e análise qualitativa. Entre os procedimentos de coleta de dados, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas e a observação participante, com o uso de uma matriz de observação, gravador, entre outros. Participaram da pesquisa professores/as da EJA e da sala de recurso multifuncional, intérpretes, estudantes com deficiência, a coordenadora da Educação Especial/Inclusiva do município e a coordenadora da EJA da escola. Os resultados de Araújo (2013) destacaram que o processo de inclusão escolar vem se manifestando de forma contraditória entre o que está determinado pelas leis, bem como o determinado nas políticas educacionais e o que se concretiza na prática.

A dissertação de Carvalho (2017) partiu da seguinte problemática: Como ocorrem as interações sociais de alunos/as com deficiência intelectual em uma turma da EJA? Desse modo, seu objetivo foi analisar as interações sociais que ocorrem em uma turma da Educação de Jovens e Adultos que tenham inseridos alunos/as com Deficiência Intelectual. A matriz teórica principal foi o interacionismo dialógico representado por teóricos como Martin Buber e Michael Bakhtin. Os participantes da pesquisa foram duas professoras e três alunos/as com deficiência intelectual. A observação dos sujeitos da pesquisa deu-se por meio de registros em

diário de campo, gravações e acompanhamentos da prática de ensino realizada em sala pela pesquisadora. As análises das cenas da sala de aula, descritas na sinopse, indicaram a predominância de situações de assimilação em relação às situações de exclusão e inclusão nas interações entre professor/a e o/a aluno/a com deficiência intelectual e destes com os demais estudantes da turma.

Em Santos (2021), o estudo em questão traz uma análise sobre as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA que possuem alunos/as com deficiência no ensino regular. Assim, o objetivo central do texto é examinar como são as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA que atuam em salas regulares de ensino que atendem à demanda da Educação Especial de uma Escola Estadual do Município de Belém. O tipo de pesquisa desenvolvido na dissertação é o estudo de caso. A técnica de obtenção de dados utilizou-se da entrevista semiestruturada com os/as professores/as. Alguns resultados obtidos foram: a falta de estrutura física da escola para que a inclusão ocorra; notou-se também a visão clínica da educação especial para alguns/algumas professores/as, de modo a condicionar a inclusão do/a aluno/a com deficiência à apresentação de um laudo médico. Também foi possível encontrar práticas pedagógicas que compreendem o estudante com deficiência de modo a dinamizar as potencialidades que ele/a possui para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra.

Portanto, as pesquisas de Loureiro (2019), Oliveira (2020), Araújo (2013), Carvalho (2017) e Santos (2021) revelaram a contradição entre a implementação de políticas e leis inclusivas nas escolas, destacando a urgência de medidas mais concretas e práticas, pois há a necessidade de melhorias na infraestrutura e recursos das escolas para acomodar e apoiar pessoas com deficiência mais satisfatoriamente, além da contratação de professores qualificados e experientes para garantir equidade na educação para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências.

No que concerne ao descritor “Família; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial”, o objetivo era identificar as pesquisas concernentes à concepção dos familiares dos/as alunos/as com deficiência na EJA. Entretanto, não encontramos pesquisas relacionadas no período 2012 a 2021, porém localizamos somente um trabalho no período de 2010, a pesquisa de Poncio, intitulada *Relação família-escola na EJA: estratégias educativas familiares e trajetórias escolares em camadas populares*.

Esse fato também pode ser percebido no momento de busca no banco de dados da CAPES, pois aplicamos alguns descritores e não tivemos respostas como: “responsáveis; alunos com deficiência”, “responsáveis; alunos com deficiência na EJA”, “responsáveis;

alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos”, “responsáveis; educandos com deficiência; Educação de Jovens e Adultos”, “família; alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos”, “família; estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos”, “família; estudantes com deficiência; Educação de Jovens e Adultos”, “família; educandos com deficiência; Educação de Jovens e Adultos”. Por conseguinte, utilizamos um descritor mais abrangente, como “família; Educação de Jovens e Adultos; educação especial”, o que nos possibilitou encontrar nove pesquisas relacionadas aos familiares dos alunos/as com deficiência e a escola, mas sem a relação da EJA. Uma pesquisa é do Programa de Pós-Graduação da UFPA, intitulada *Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém-Pará*, do ano de 2015.

Mediante o exposto, enfatizamos a relevância social desta pesquisa por analisar as percepções e as vivências dos/as alunos/as com deficiência e seus familiares sobre a inclusão na EJA, possibilitando conhecer e refletir sobre como a inclusão está sendo transmitida para esses sujeitos, colocando o foco nas experiências daqueles que vivenciam diretamente as políticas e as práticas. Apesar dos avanços na inclusão dos/as alunos/as com deficiência na sociedade, ainda há pouco conhecimento acerca da temática. Além disso, esta pesquisa contribui para a produção de conhecimento na área da Educação Especial e inclusão escolar, fornecendo subsídios para a criação de políticas públicas e aprimoramento das práticas de inclusão.

É importante ressaltar que a educação especial e a EJA estão em constante mudança e, para ampliar essa discussão, a seção posterior, “Contexto histórico e político da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial no Brasil”, permitirá que o leitor conheça os principais fatos históricos e as políticas públicas que norteiam a inserção do/a aluno/a com deficiência na rede regular de ensino.

4 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Esta seção foi inspirada por disciplinas ofertadas no Curso de Mestrado em Educação da UEPA: Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira; Políticas de Formação de Professores; e Educação Especial na perspectiva inclusiva: políticas e fundamentos teórico-metodológicos.

As disciplinas levaram-me a refletir sobre a relevância de conhecermos o passado para compreendermos as políticas públicas educacionais no cenário atual. Mediante esse incentivo, esta seção propiciará que o leitor conheça os principais fatos históricos e as políticas públicas que norteiam a inserção do/a aluno/a com deficiência na rede regular de ensino.

Os estudos de Araújo (2007), Marquez e Godoy (2020) e Haddad e Di Pierro (2000) foram referências para a construção da subseção “Contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos”. Para a subseção “Contexto histórico e político da educação especial na perspectiva inclusiva” a referência foi o livro *Fundamentos para a educação especial* da autora Fernandes (2013), o qual apresenta o contexto social que determinou as políticas públicas de inclusão para os/as alunos/alunas com deficiência. Também foram adotadas as obras dos/das os/as autores/autoras: Mazzotta (2005), Jannuzzi (2012) e Sasaki (2020). Outrossim, foram utilizadas as legislações nacionais: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

4.1 Contexto histórico: Educação Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos foi contemplada nas políticas governamentais no governo de Getúlio Vargas, cujo mandato ocorreu de 1930 a 1945. No entanto, o planejamento educacional era para o desenvolvimento econômico brasileiro, porque o País estava no processo de crescimento urbano. Então, o objetivo era formar o sujeito para o trabalho na indústria que começava a se consolidar no País, em substituição ao modelo agrário-exportador. Foi em seu governo que houve a criação do Ministério da Educação e a promulgação da Constituição de 1934, a qual tinha como princípio o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, devendo ser extensivo aos adultos. Assim, pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular, mas

não era conveniente para o governo formar sujeitos alfabetizados e críticos, porque seria difícil a dominação política (HADDAD; DI PIERRO, 2000; MAMÉDIO, 2019).

Depois do mandato de Vargas, em 1945, o País vive a redemocratização, chamada república populista (1945-1964). No início desse período, percebe-se uma mobilização em torno da Educação de Jovens e Adultos para aumentar as bases eleitorais de sustentação do governo federal. Então, houve a aprovação do Decreto n.º 19.153, que concedeu o auxílio federal para a ampliação e o desenvolvimento do Ensino Primário Estadual. Desse modo, foram disponibilizados 25% dos recursos à Educação de Jovens e Adultos, conforme menciona Araújo (2007).

Sob o comando do professor Lourenço Filho, inaugurou-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no ano de 1947 e possibilitou a criação do 1.º Congresso Nacional de Educação de Adultos. A campanha foi significativa principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender a educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais. O resultado insatisfatório da campanha foi a ausência de proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos (ALMEIDA; CORSO, 2014; ARAÚJO, 2007; MAMÉDIO, 2019).

Ao fim da década de 1950, os altos índices de analfabetismo no Brasil ainda eram evidentes. Desse modo, o Ministério da Educação convocou, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos e foi nesse evento que o grupo de Paulo Freire apresenta suas experiências e suas críticas à estrutura da educação de jovens e adultos. Paulo Freire tinha como proposta alfabetizar e formar leitores e escritores capazes de interagir com a realidade social, e seus fundamentos tinham como princípios respeitar os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos/as educandos/as. Assim, o pensamento pedagógico de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no País no início dos anos 1960 e predominam como base nos dias atuais (ARAÚJO, 2007).

Em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CEAA) e encarregou Paulo Freire de se empenhar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização cujo objetivo era implantar em todo o Brasil programas de alfabetização. A elaboração desse documento contou com a participação de estudantes, sindicatos e diversos grupos engajados politicamente (OLIVEIRA, 2018).

Posteriormente ao período da república populista, houve a implantação do golpe militar no ano de 1964 com a justificativa de livrar o País da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia. O novo regime começou a mudar por meio dos decretos, chamados de atos institucionais (AI) e por duas décadas seus representantes assumiram o controle da nação mediante repressão e violência. O Programa Nacional de Alfabetização e os defensores da educação popular foram perseguidos, pois o governo os via como uma ameaça à ordem. Entretanto, diversas práticas educativas inspiradas pelos interesses populares persistiram, sendo desenvolvidas de modo disperso e quase de forma clandestina no âmbito da sociedade civil. Algumas delas tiveram previsível vida curta, outras subsistiram durante o período autoritário (ARAÚJO, 2007; HADDAD; DI PIERRO, 2000; OLIVEIRA, 2018).

Nos primeiros anos do período militar, a educação de adultos é ignorada, o que teve repercussão internacional e a intervenção da Unesco. Como resposta, o governo se mobilizou e desenvolveu ações. No entanto, o governo difundiu seus ideais e valores por meio da educação, reafirmando o capitalismo como um modelo ideal, capaz de levar o País ao progresso e à prosperidade econômica. Como uma das respostas àquele período de intensa mobilização social, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pela Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e permaneceu vigente por quinze anos (BOUTIN; CAMARGO, 2015; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O MOBRAL começou a funcionar no ano de 1970 com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo e seu modelo de educação foi criticado por não haver a participação dos/as educadores/as e da grande parte da sociedade para sua efetivação e também porque o movimento se limitava a instrumentalizar o/a aluno/a a decodificar letras e números, aperfeiçoando a mão de obra, direcionando ao mercado de trabalho (VIEGAS; MORAES, 2017).

Posteriormente ao MOBRAL, houve a implantação do Ensino Supletivo, regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, no capítulo IV, visando:

- a) suprimir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971, p. 11).

Portanto, o Ensino Supletivo estabelece como finalidade recuperar o atraso, reorganizar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o

desenvolvimento nacional, mediante um novo modelo de escola. Apesar das ações, não houve resultados satisfatórios, pois elevaram-se os índices da evasão na EJA, em razão do processo educativo que não contemplava o espaço socializador de vivência educativa (ALMEIDA; CORSO, 2014; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No início da Nova República, em 1985, o Mobral foi extinto e criou-se a Fundação Educar. Essa fundação atuava via apoio financeiro e técnico e era conveniada conforme as competências do Ministério da Educação. Quatro anos após a sua criação, a Fundação Educar foi extinta por uma Medida Provisória no Governo de Collor (ARAÚJO, 2007). No início desse período, também foi elaborada a Constituição de 1988, no governo do Sarney, e a educação de jovens e adultos é visualizada por meio do artigo que estabelece “o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, art. 208).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a contribuição para a EJA foi instituí-la como uma política pública na forma de modalidade de educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e a aprovação do Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Na LDB, foi e é enfatizado o público da EJA, as características adequadas à necessidade, o acesso apropriado ao educando e o estímulo à permanência. No artigo 38, há a definição das idades para a modalidade EJA: o nível de conclusão do ensino fundamental é para os maiores de 15 anos e o nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos.

No Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, são determinadas as funções dessa modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora da EJA possibilita não só a entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pois é indispensável a criação de situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagens específicas de jovens e adultos. A função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidades. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura. A função qualificadora tem a tarefa de propiciar a todos atualização do conhecimento por toda a vida (BRASIL, 2000; FERREIRA, 2008).

As críticas à Educação aos Jovens e Adultos no governo do Fernando Henrique Cardoso foram voltadas à descentralização do financiamento e da produção dos serviços na educação de jovens e adultos por meio do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), sendo concentrados os esforços no ensino fundamental (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Outra crítica foram as ações para a alfabetização de Jovens e Adultos como a criação do Programa Alfabetização Solidária (PAS) em 1997, cujo objetivo era sanar o analfabetismo no País focando áreas do Norte e Nordeste do Brasil. Entretanto, o programa recebeu severas críticas por seu caráter aligeirado, assistencialista, no qual a pessoa não alfabetizada não era vista como sujeito de direito, dificultando a continuidade do processo educativo (NOVAES; CARVALHO; SOARES, 2021; MAMÉDIO, 2019). Outra política desaprovada foi a criação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), cujo objetivo é propor a conclusão dos estudos por meio do exame com provas objetivas. Bolckau (2022) critica o ENCCEJA porque a certificação via exames contribui para o analfabetismo funcional, uma vez que jovens e adultos que adquirem seus diplomas por meio do exame alegam que não conseguem suprir sua carência educacional, permanecendo com uma enorme defasagem de aprendizado. Por conseguinte, esse exame contribui para a manutenção da estratificação e da desigualdade social, aumentando a produção da força de trabalho precarizada.

No governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, durante sua gestão, de 2003 a 2010, a alfabetização de jovens e adultos foi considerada uma prioridade e pode-se dizer que a modalidade adquiriu avanços nesse período. Como exemplo, pode-se citar o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação (PROEJA), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a implantação do FUNDEB, que passa a abarcar a EJA. Nos parágrafos a seguir, há o resumo de cada ação.

O Programa Brasil Alfabetizado foi criado em 2003 e tem como objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 anos ou mais⁷ (LIMA; MELO, 2019; VELIS, 2018). Por sua vez, o PROJOVEM é destinado a jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano. O PROEJA está em vigor pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, e promove a integração entre a educação profissional e a Educação Básica na

⁷ O programa foi instituído pelo Decreto n.º 4.834, de 8 de setembro de 2003. Em 2007, o decreto anterior foi revogado e substituído pelo Decreto n.º 6.093, de 24 de abril de 2007, e em 2022 foi substituído pelo Decreto n.º 10.959, 8 de fevereiro de 2022.

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com a possibilidade de serem articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do/a trabalhador/a, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores/as (BRASIL, 2006).

Em 2004, foi criada a SECAD, sendo nomeada posteriormente como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A secretaria foi relevante para a modalidade da EJA, uma vez que sua atribuição era implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens.

Foi criado também em 2007 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), tendo sido substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cuja duração inicial foi prevista para catorze anos (2007 a 2020); esse fundo possibilitou o investimento para a EJA (MACHADO, 2017).

Então, percebe-se o que no governo Lula houve oportunidades educativas para a EJA, apesar da permanência do ENCCEJA em seu mandato. No governo de Dilma Rousseff (2011-2016), verificam-se poucos avanços com relação à modalidade, e uma das ações em seu mandato foi a vigência o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

O Plano é constituído por 20 metas, das quais as metas 8, 9 e 10 são direcionadas para a EJA. A meta 8 do Plano Nacional de Educação (PNE) volta-se à elevação da escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, buscando garantir que esse grupo tenha uma escolaridade média de, no mínimo, 12 anos de estudo até 2024. O PNE define ainda objetivos direcionados a grupos específicos, como aos jovens residentes no campo e aos pertencentes aos 25% mais pobres da população, estabelecendo que a escolaridade média de negros e não negros seja igualada até o ano de 2024 (BRASIL, 2020). No entanto, no Relatório do INEP (2020), foi revelado que a escolaridade de negros e não negros era de 89,8%, em 2019, ou seja, 10,2 pontos percentuais distante de uma situação de igualdade, ou seja, ainda é necessário tomar medidas para superar essa disparidade.

Com relação à meta 9, a proposta é elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência desse PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014). De acordo com o Relatório do INEP (2020), a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade do País foi de 93,4%, praticamente alcançado em 2019.

Na meta 10, a estratégia é oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014). Segundo o Relatório do INEP (2020), o percentual de matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional, em 2019, é de 1,6%. Esse resultado está significativamente distante da meta estabelecida para 2024.

De acordo com as pesquisadoras Marquez e Godoy (2020), a dificuldade na realização das metas é decorrência das medidas ideológico-econômicas adotadas pelo governo federal após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016. A medida que afeta diretamente o cumprimento do plano foi a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, que determina o não reajuste do orçamento do Poder Executivo acima da inflação, até o ano de 2036, congelando os gastos com as despesas primárias em benefício dos pagamentos no tocante ao mercado financeiro. As autoras afirmam ainda que, a fim de cumprir as metas, seria necessário um investimento maior na área educacional.

É válido ressaltar que o PNE, implantado no governo Dilma Rousseff, determinou a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação (MEC). No que concerne à EJA, esse documento inviabiliza a modalidade, pois não há orientações para a aprendizagem e a BNCC é um projeto que tem como objetivo fixar as aprendizagens consideradas essenciais para a formação dos/das alunos/alunas da educação básica brasileira.

A BNCC teve duas versões anteriores antes de sua versão oficial. A primeira versão foi disponibilizada em 2015 e, em 2016, foi publicado um novo documento com revisão do conteúdo. A terceira versão surgiu em 2017 e foi homologada pelo Presidente da República, Michel Temer e pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho.

Marquez e Godoy (2020, p. 39) relatam sobre o processo de descaso com a EJA:

Na primeira versão preliminar da Base, notou-se a ausência total da menção sobre a EJA, o que foi justificado pelo MEC ao argumentar que os conteúdos foram pensados para todos os estudantes em todos os níveis. Sabendo-se das particularidades dessa modalidade e da diversidade dos sujeitos da EJA, esperava-se pelo menos alguma reflexão a respeito dessas questões. A total ausência reforça a posição de invisibilidade e exclusão da EJA perante as políticas educacionais. Na segunda versão da BNCC, a única alteração encontrada no documento na tentativa de incluir a EJA foi o acréscimo de “jovens e adultos” à expressão “crianças e adolescentes”, o que agrava o problema, pois homogeneiza o currículo, ignorando completamente as características dessa modalidade. Na terceira e última versão do documento, publicado em 2017, permanece o descaso com a modalidade, não contendo orientações específicas para o desenvolvimento do currículo.

Houve críticas dos/as especialistas e pesquisadores/as do campo, gestores/as, educadores/as e educando/a direcionadas à desconsideração da não ausência de uma seção detalhada e exclusiva para esse público, porquanto torna-se difícil reproduzir o discurso que apresenta o documento como democrático, coletivo e construído por todos, na medida em que não é voltado para todos e todas visando suas especificidades e particularidades (CARVALHO *et al.*, 2020).

Em 2019, o candidato Jair Messias Bolsonaro foi eleito à Presidência, e nos primeiros meses de governo ocorreu o retrocesso das políticas públicas norteadoras da EJA, porque houve a eliminação da SECADI. Essa Secretaria foi criada em 2004, como já mencionado, e era vista como um avanço, pois oportunizava a garantia dos direitos aos sujeitos que historicamente foram excluídos. A extinção da secretaria foi anunciada pelo Presidente via rede social da seguinte forma:

Ministro da Educação desmonta secretaria de diversidade e cria pasta de alfabetização. Formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. O foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista.

Em suas ações, pode-se analisar que o foco do presidente não era propor a equidade à população menos favorecida. No mesmo ano, houve a ausência da aplicação do orçamento destinado à EJA, com apenas 2,8% do total de R\$ 54,4 milhões aplicados, conforme registrado por Gomes (2019).

No ano de 2021, apesar da edição do decreto que restabelece o Programa Brasil Alfabetizado, as consequências da falta de políticas públicas são evidentes, como o alto índice de 47,9% de pessoas com 15 anos ou mais que não frequentam a escola e não concluíram o Ensino Médio em 2021, além da evasão de meio milhão de estudantes (ALFABO, 2022; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Ainda em 2021, o MEC homologou a Resolução n.º 01/2021 (BRASIL, 2021), a qual instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA alinhadas à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à BNCC e à Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Na Resolução, há progressos no que concerne à garantia à inclusão e às acessibilidades para os/as alunos/as com deficiência da EJA. Dessa forma, inclui a utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados, exigindo-se atendimento educacional

especializado, complementar e preferencialmente no mesmo turno da oferta, com possibilidade de ampliação.

Além disso, prevê o atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes e outros povos tradicionais, implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a Resolução tem sido criticada por alguns aspectos. Um dos pontos de discordância é a expressão “Educação ao Longo da Vida”. De acordo com Moreira *et al.* (2023), a expressão reduz a educação a um instrumento que visa atender as necessidades do mercado de trabalho e desconsidera a dimensão da educação.

Outra crítica é voltada à ausência das demais disciplinas para a formação integral dos/as discentes, pois a prioridade é que nos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA sejam ofertadas 150 horas para a alfabetização e 150 horas para o ensino de noções básicas de matemática.

Além disso, as aulas presenciais e não presenciais têm sido questionadas, uma vez que a pandemia revelou as dificuldades de acesso às aulas remotas. O documento também permite a utilização do requerimento de Ausência Justificada com Critérios (AJUS) para justificar a ausência de estudantes. Assim, em vez da implementação de medidas preventivas para evitar a evasão escolar e compreender suas causas, a resolução contribui para a perpetuação dessa situação.

Percebe-se que a resolução foi construída sem a participação dos diferentes segmentos sociais, incluindo os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (MOREIRA *et al.*, 2023). Portanto, faz-se necessária a opinião desse público para que sejam efetivadas políticas educacionais a fim de garantir uma educação de qualidade.

Portanto, verifica-se que as políticas para a educação de jovens e adultos foram se consolidando com o objetivo de formar sujeitos para os interesses econômicos, e não para formar sujeitos críticos ao sistema. A análise dessa formação crítica é feita no período populista, guiada por Paulo Freire. É importante também salientar que foi no governo de Lula que percebemos incentivos de políticas públicas voltadas para a EJA. No entanto, desde 2015,

constatamos o descaso com a EJA, o que refletiu no aumento da evasão, fazendo crescer o analfabetismo, principalmente no governo Bolsonaro. Então, estamos vivenciando momentos de incerteza da modalidade da EJA, porque não sabemos se ela continuará sendo ofertada, uma vez que políticas de acesso e permanência dos/as alunos/as nas escolas não estão sendo efetivadas.

4.2 Contexto histórico e político da educação para as pessoas com deficiência no Brasil

Fernandes (2013) retrata no livro *Fundamentos para educação especial* a história das pessoas com deficiência nos seguintes períodos: de extermínio, de segregação, da institucionalização, de integração e de inclusão. A autora deixa evidente em sua obra que, ao retratar o modo como cada grupo social tratou a deficiência não se trata de julgamentos, pois cada ação foi decorrente das possibilidades materiais em determinado momento histórico.

No Brasil, a educação especial surge no período da institucionalização. Esse período é direcionado por meio da Revolução Industrial, pois surgem os estados modernos em conexão com o processo de industrialização. Essa nova divisão da sociedade de classes pauta-se pela relação capital-trabalho, cuja lógica opõe patrão (que detém os meios de produção, como o capital e os maquinários) e operário (que sobrevive com a venda de sua força de trabalho em troca de salário) (FERNANDES, 2013).

Essa nova divisão retirava da sociedade os indivíduos que não se ajustavam às condições impostas pelo novo mundo do comércio e da produção. Por conseguinte, as pessoas com deficiência eram vistas como uma carga e uma ameaça. Em virtude dessa determinação econômica na produção da vida, nos séculos XVIII e XIX são criados os primeiros espaços específicos para educação de pessoas com deficiência, na Europa e em países por ela colonizados. Centenas de instituições, com caráter assistencial e filantrópico, proliferam-se, sobretudo na América, cujo foco seria o aproveitamento de seres “desviantes” para o treinamento industrial (FERNANDES, 2013).

Em face desse cenário mundial, são criadas as primeiras instituições especializadas no Brasil com os objetivos e práticas semelhantes ao contexto europeu. Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2012) descrevem as iniciativas oficiais e particulares no período de 1854 a 1956.

Desse modo, um marco fundamental ao atendimento a pessoas com deficiência visual foi a criação do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, fundado por Dom Pedro II, em 1854.

No governo republicano, o nome foi alterado para Instituto Nacional dos Cegos, pelo Decreto n.º 408/1890. Desde 1891, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). Segundo Jannuzzi (2012, p. 11), o instituto tem a origem:

[...] ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos, fundado no século XVIII por Valentin Haüy. Azevedo regressara ao Brasil em 1851 e, impressionado com o abandono do cego entre nós, traduziu e publicou o livro de J. Dondet, História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris. O médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, francês, destacado vulto, pai de uma menina cega, Adéle Maria Louise, tomou conhecimento da obra e entrou em contato com o autor, que passou a alfabetizar Adéle. O doutor Sigaud despertou o interesse de Couto Ferraz, que encaminhou o projeto que resultou no Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Mazzota (2005) relata que D. Pedro II também fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no ano de 1857. Em 1957, o local passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A criação dessa escola foi possível graças aos esforços de Ernersto Hüet, um cidadão francês surdo.

No que concerne ao atendimento às pessoas com deficiência física, o atendimento com propósito educacional iniciou-se em São Paulo, na Santa Casa de Misericórdia. Para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual, foi introduzido no Brasil o Instituto Pestalozzi, em 1926, no Rio Grande do Sul.

Diante do exposto, percebe-se a viabilização das pessoas com deficiência a partir do paradigma da institucionalização, pois anteriormente elas eram excluídas. Esse paradigma era orientado pelo tratamento médico, pois as pessoas procuravam as instituições com o objetivo de serem “tratadas”. Esse modelo ainda tem sido predominante em algumas escolas especiais.

Outro período destacado por Mantoan (2003) e Fernandes (2013) é o de integração iniciado em 1969 por um amplo movimento contextualizado nos países nórdicos, como Dinamarca, Islândia e Suécia, formado por pais, amigos e familiares de pessoas com deficiência, que se estendeu aos Estados Unidos e rapidamente se espalhou pelo mundo, reivindicando o direito de matrícula dos/as alunos/as “especiais” em escolas regulares para estudarem com as demais crianças e jovens. A integração escolar ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno/a a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

No Brasil, percebemos o período de integração na República Populista (1946-1964) por meio da LDBEN n.º 4.024/1961, que estabeleceu que: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, art. 88). Essa lei concebeu a integração das pessoas especiais no sistema de educação.

Apesar de não explicitar quem seriam os “excepcionais”, a ideia básica era a de que escolas especiais e centros de reabilitação fossem indicados apenas aos/as alunos/as com deficiências severas. Aos demais “excepcionais leves”, considerados a maioria, o modelo deveria apoiar a matrícula nas classes comuns, com apoios complementares realizados pela educação especial (FERNANDES, 2013).

Para Kassar (1998), esse discurso pode ser visto como ambíguo, pois, ao mesmo tempo que propõe o atendimento “integrado” na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, com a “garantia” de apoio financeiro.

Na Lei n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971), também podemos perceber o período de integração, na qual é mencionado o tratamento especial para os/as estudantes com deficiências físicas ou mentais, que apresentam atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os/as superdotados/as.

Próximo ao período de inclusão foram instituídas a Constituição brasileira de 1988 e a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio a pessoas com deficiência, ambas trazendo marcos importantes. A Constituição Federal (1988) define a educação como um direito de todos (art. 205), elege como um dos princípios para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, I), prevê o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, “preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208).

Na Lei n.º 7.853/1989, foi instituída a criminalização para as pessoas que recusarem ou impedirem a realização de matrículas em estabelecimento público ou privado para as pessoas com deficiências, e se o crime foi praticado a pena é a reclusão por dois a cinco anos e multa.

Mediante essas leis instituídas no período de integração, é importante analisar que o atendimento especializado chega por meio das classes especiais ou nas escolas especiais. Fernandes (2011, p. 54) afirma que as salas especiais configuravam-se “em ambientes de habilitação ou reabilitação dos estudantes que, por apresentarem problemas de aprendizagem

eram encaminhados ao serviço especializado a fim de que pudessem frequentar ou retornar às salas regulares depois de ‘tratados’”.

Por outro paradigma, tem-se o período de inclusão impulsionado nos meados da década de 1990. A disseminação da inclusão pode ser atribuída à ampliação de pessoas com deficiência no final da 2.^a Guerra Mundial, em virtude da necessidade de mão de obra para ocupar as vagas de trabalho. Desse modo, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) apresentou suas preocupações com a garantia de emprego para os mutilados de guerra e indenizações. Outros aspectos são a organização de movimentos voltados para a defesa do direitos das pessoas com deficiência e as convenções internacionais que são aceitas e ratificadas pelo Brasil. A relação entre a política pública brasileira (e não apenas a política educacional) e esses acordos, especialmente após a reorganização por que passou o País nos anos 90 do século XX (Reforma de Estado), diz respeito ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais (KASSAR, 2011).

Houve três documentos que incentivaram a adoção do paradigma inclusivo pelos sistemas de ensino, nas décadas de 1990 e 2000: a declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção de Guatemala (1999).

A declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), proclamada na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, reafirma que a educação é um direito fundamental das pessoas e de todas as idades e destaca a educação como um dos elementos importantes para o progresso pessoal e social. No que concerne às pessoas com deficiência, essa declaração menciona a atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem. Desse modo, é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação (UNESCO, 1990).

A Convenção de Guatemala (1999) foi incorporada à legislação brasileira somente em 2001, pelo Decreto n.º 3.956. Essa Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Logo, são inevitáveis a remoção de obstáculos arquitetônicos, a implantação de transportes acessíveis e de comunicações alternativas, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca, ocorrida na Espanha (UNESCO, 1994), tem como princípio de que todos/as os/as aluno/as devem aprender juntos/as, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que eles/elas possam ter. Escolas

inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus/suas alunos/as, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994).

Esse documento foi a base para o direcionamento das legislações de inclusão dos/as estudantes com deficiência no Brasil. Apresentamos algumas legislações: a LDB n.º 9.394/1996, que em seu artigo 58 estabelece o conceito de Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1.º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2.º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3.º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Então, percebe-se que o período de inclusão propõe que o lugar onde o/a aluno/a com deficiência vai estudar é preferencialmente na escola regular com a possibilidade do apoio especializado. Nessa lei, há a menção à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), espaço onde serão realizadas atividades diferenciadas da sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008).

Em torno da perspectiva inclusiva, em 2000, entra em vigor a Lei de Acessibilidade (Lei n.º 10.098/2000). Nessa Lei, é mencionado que a construção, a ampliação ou a reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Logo, é necessário no espaço escolar haver a acessibilidade para a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2001, são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Nelas se estabelecem fundamentos para a organização do espaço e do currículo para os/as estudantes com deficiência, seja no ensino regular ou em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Em 2008, ocorre a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI) “[...] em defesa do direito de todos os

estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

Ainda em torno das políticas públicas, em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos a contar da data de aprovação. Nesse plano, foram estabelecidas 20 metas para instituir uma educação de qualidade com o elenco de estratégias a serem executadas ao longo do período de vigência. A meta 4 está direcionada aos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, como podemos observar:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 67).

Outra legislação de referência nacional é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), mais conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, destinada a assegurar e promover condições de igualdade, visando a inclusão social. A LEI, no seu capítulo IV, prevê o direito à educação, disposto no artigo 27, *caput*, parágrafo único:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 6).

O mesmo documento enfatiza que a escola deve oferecer acessibilidade, projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a oferta do apoio escolar, a igualdade de condições etc. Há também a alteração da Lei n.º 7.853/1989, em seu artigo 8.º, aumentando o tempo de reclusão de um a quatro anos, para dois anos a cinco anos para quem recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de estudante em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência (BRASIL, 2015).

No governo Bolsonaro foi criado o Decreto n.º 10.502/2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”.

Essa lei foi julgada como inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal e foi suspensa no ano de 2020 e revogada no início do ano de 2023.

O autor Sasaki (2020) fez uma análise do decreto dizendo que essa legislação contém medidas retrocessivas, pois voltam a um período anterior a 1994, época da aprovação da Declaração de Salamanca, além de o conteúdo desse Decreto ter sido elaborado em silêncio por um grupo que decidiu não convidar pessoas e organizações defensoras da educação inclusiva.

As medidas retrocessivas desse decreto podem ser observadas no inciso VI do artigo 2.º:

[...] escolas especializadas – instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (BRASIL, 2020, p. 1).

Nesse trecho, há a frase “incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos”. No entanto, nas escolas comuns são mínimos os apoios múltiplos e contínuos, como podemos observar nas pesquisas dos/as seguintes autores/as: Araújo (2013), Tassinari (2019) e Oliveira (2020). Podemos observar a escolha do governo Bolsonaro que foi a de retroceder, em vez de investir na escola pública para inclusão dos/as alunos/as com deficiência.

É importante assinalar que a ideia de existirem “escolas especializadas” vai contra o estabelecido na Declaração de Salamanca (1994), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo texto foi incorporado à Constituição Federal em 2008.

Houve movimentos contra o decreto e se manifestaram os/as pesquisadores/as vinculados à comunidade científica vinculada ao Grupo Temático Deficiência e Acessibilidade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Na nota de repúdio publicada pela ANPED ficam evidentes os interesses do governo Bolsonaro:

Percebe-se que nas muitas oportunidades governos deixam de implementar políticas de Estado que se fazem sentir na vida das pessoas, ao invés de contribuir no aperfeiçoamento de um marco legal, optam pela desconstrução dos avanços obtidos, e, por outro, induz a sociedade a caminhar em direção a negação dos direitos postulando o segregacionismo. A escola, enquanto espaço plural e democrático, requer também investimentos na esfera da vida social e na superação de interesses puramente mercadológicos, que por um lado tendem a apoiar os desmontes no investimento público em educação e, por outro, atender a um nicho de

interesses na superespecialização que é pautado em lógicas capacitistas, ou seja, que consideram a deficiência como déficit e incapacidade (BRASIL, 2020, p. 2).

Os/as apoiadores/as da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas sabem dos direitos adquiridos e perceberam o desinteresse do governo em promover uma educação que atenda a todos/as.

Em 2023, foi eleito à presidência o candidato Lula e no primeiro dia de mandato revogou o Decreto n.º 10.502/2020 assinado por Jair Bolsonaro. A revogação não é suficiente, mas é a retomada para a garantia da inclusão nas escolas. Além da revogação, houve o retorno do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania ao qual integra a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. No início de 2023, Anna Paula Feminnela tornou-se a responsável pela Secretaria.

Nesta subseção, pudemos observar que os/as alunos/as com deficiência receberam amparo no período da institucionalização, direcionado pelo modelo médico. Desse modo, a educação especial foi se constituindo como o único responsável pelas pessoas com deficiência. O debate sobre a inclusão dos/as alunos/as com deficiência no ensino regular iniciou-se na década de 1990 e já havíamos percebido avanços, principalmente no quesito legislativo. No entanto, desde o governo Bolsonaro, foram vivenciados momentos de retrocesso na educação. Por isso, é necessário que a população em geral conheça e reflita sobre as políticas públicas, porque somente assim haverá avanços nas escolas regulares. A revogação do Decreto n.º 10.502/2022 não é suficiente, mas é a retomada para a busca da escola inclusiva para todos/as.

5 PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DOS/AS ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA E DE SEUS FAMILIARES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA EJA NO MUNICÍPIO DE BELÉM

5.1 Dados sobre o quantitativo dos/as alunos/as com deficiência matriculados/as na modalidade EJA no município de Belém e na Escola Flores

Nesta subseção, são apresentados os dados sobre a quantidade de estudantes com deficiência matriculados na modalidade EJA na cidade de Belém e na Escola Flores. As informações foram obtidas a partir da Síntese Estatística da Educação Básica, publicada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e a direção da Escola Flores forneceu dados sobre o número de estudantes com deficiência matriculados de 2019 a 2022.

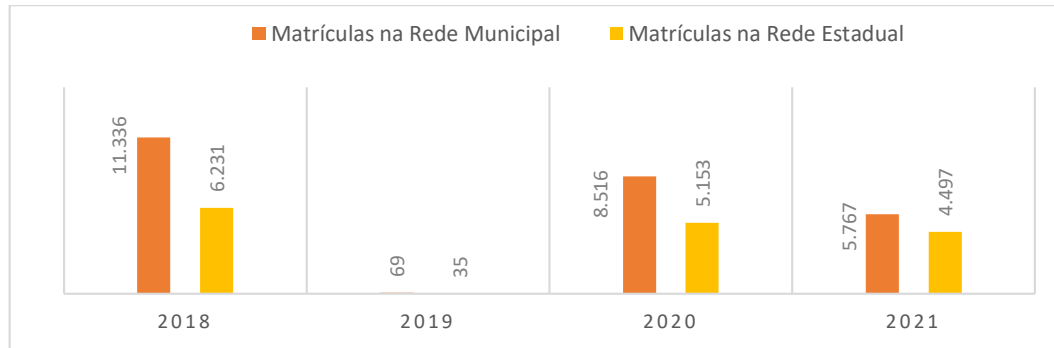
Esta pesquisa foi realizada em uma escola no Município de Belém. A cidade está localizada no norte do Pará, tem uma área de 1.059,458 km². A cidade é banhada pela Baía do Guajará, a oeste, e pelo Rio Guamá, ao sul, duas fronteiras naturais da cidade. Este último abastece cerca de 75% da população belenense. O clima da cidade é tropical úmido, com variação de temperatura de 24°C a 32°C em alguns períodos. As chuvas se concentram nos meses de janeiro e março. A economia belenense baseia-se primordialmente nas atividades do comércio, serviços e turismo (MATIAS, 2022). Próximo à escola percebemos alto fluxo de pessoas, pois o perímetro no qual a escola está localizada é cercado por prédios, residências e lojas comerciais. No entanto, em razão da quantidade dos prédios ao redor, a ventilação natural na escola é prejudicada. Como consequência, as salas de aulas ficam desconfortáveis quando os aparelhos de ar-condicionado param de funcionar.

No município de Belém, na rede estadual de ensino, a oferta da EJA organiza-se em etapas, sendo quatro no Ensino Fundamental (correspondendo aos anos/séries iniciais e finais, com duração de quatro anos) e duas no Ensino Médio (correspondendo aos três anos de escolarização, com duração de dois anos). Há duas modalidades de oferta: presencial e semipresencial. É importante destacar que a modalidade não é oferecida em grande parte dos bairros do município de Belém (BELÉM, 2015).

Na Sinopse Estatística da Educação Básica, publicada anualmente pela Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP, há informações acerca dos dados da educação básica do

País e por meio dessa fonte buscamos a quantidade de alunos/as matriculados/as no Ensino Fundamental da EJA no município de Belém, cujo período analisado foi de 2018 a 2021, como mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Número de matrículas no Ensino Fundamental na modalidade EJA, no município de Belém, no período de 2018 a 2021

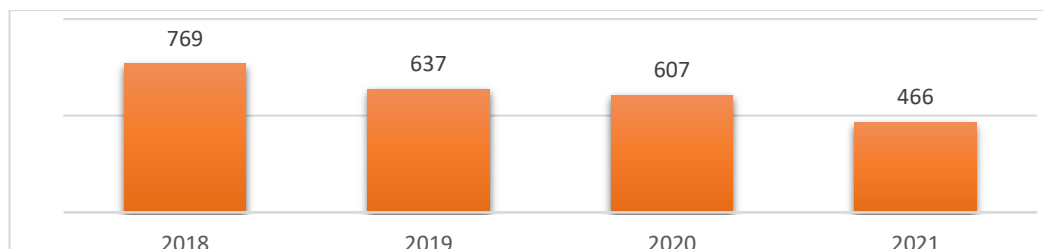


Fonte: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 30 fev. 2022.

De acordo com os dados do INEP, durante o período de 2018 a 2021, pode-se observar a diminuição da quantidade total de alunos/as matriculados/as nas classes comuns na modalidade EJA. Além disso, nesse período, na Rede Municipal houve mais matrículas do que na Rede Estadual. Observa-se também que o ano de 2018 foi o que recebeu o maior número de matrículas, sendo 11.336 na Rede Municipal e 6.231 na Rede Estadual.

Na busca das matrículas, também procuramos dados referentes à quantidade dos/as alunos/as com deficiência na modalidade EJA no Ensino Fundamental na “Rede Estadual”, mas encontramos somente o total de matrículas em Belém/PA, ou seja, a junção da quantidade da Rede Estadual e Municipal. No Gráfico 2 é revelado esse quantitativo:

Gráfico 2 – Número total de matrículas dos/as alunos/as com deficiência no Ensino Fundamental, na modalidade EJA, no município de Belém, no período de 2018 a 2021



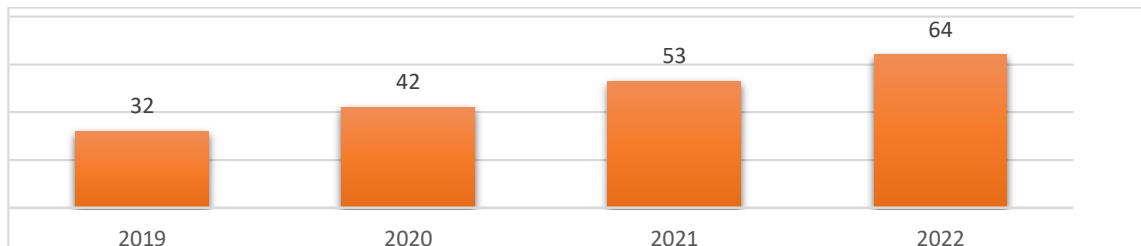
Fonte: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Segundo os dados do INEP, o número de alunos/as com deficiência matriculados/as no Ensino Fundamental é alto em 2018 e a menor quantidade de matrículas ocorreu no ano de

2021, com 466 alunos/as inscritos/as. Então, podemos observar uma diminuição ao longo dos anos. Apesar dessa redução, há uma concentração de número de alunos/as com deficiência matriculados/as no Ensino Fundamental da EJA.

Durante a observação na “Escolas Flores”, a coordenação nos apresentou os números dos/as alunos/as com deficiência matriculados/as nos três períodos (matutino, vespertino e noturno) de 2019 a 2022. No Gráfico 3 podemos visualizar o número de matrículas.

Gráfico 3 – Número de matrículas dos/as alunos/as com deficiência na “Escola Flores” nos três períodos (matutino, vespertino e noturno) de 2019 a 2022



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

De acordo com o gráfico, podemos perceber que no ano 2019 ocorreu o menor o número de matrículas, sendo 32 pessoas com deficiência. Apesar da pandemia, em 2020, houve um acréscimo, com 42 pessoas matriculadas. No ano de 2022, é o ano de maior número de matrículas (64), todos/as com diferentes deficiências, incluindo Síndrome de Down, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA), deficiência física, deficiência visual (baixa visão) e deficiência múltipla. Vale ressaltar que a instituição disponibiliza os três turnos, mas somente os períodos da tarde e noite oferecem a EJA.

No turno vespertino da Escola Flores, no ano 2022, foram matriculados/as 85 alunos/as, sendo 56 educandos/as sem deficiência e 29 com deficiência. No entanto, apenas 37 alunos/as eram frequentes, sendo 18 sem deficiência e 19 com deficiência. É importante mencionar que, em conversas paralelas com os/as professores/as, tivemos a informação de que a maioria dos/as alunos/as com deficiência da tarde era matriculada anteriormente em uma escola regular que se tornou escola técnica e foram encaminhados à Escola Flores pela SEDUC. No Quadro 7, encontra-se a quantidade de alunos/as matriculados/as e suas frequências nas turmas da 2.^a, 3.^a e 4.^a etapas:

Quadro 6 – Número de matrículas e frequências dos/as alunos/as por turma

Etapa	Alunos/as matriculados/as	Alunos/as com deficiência	Alunos/as sem deficiência	Alunos/as frequentes	Alunos/as com deficiência frequentes	Alunos/as sem deficiência frequentes
2.^a	24	11	13	13	10	3
3.^a	26	10	16	10	5	5
4.^a	35	8	27	14	4	10

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

No Quadro 7, pode-se verificar que na turma da 2.^a etapa há um total de 24 alunos/as matriculados/as, sendo 11 alunos/as com deficiência e 13 sem deficiência. No entanto, durante as observações percebemos que dos/as alunos/as assíduos somente 13 alunos/as compareciam à escola, sendo 10 com deficiência e 3 sem deficiência, ou seja, a porcentagem de evasão e/ou abandono dos/as alunos/as com deficiência é de 9,09% e dos/as alunos/as sem deficiência é de 76,92%.

É importante ressaltar que os familiares dos/as alunos/as com deficiência da turma relatavam dificuldades de levá-los todos os dias da semana à escola por questões de transporte e/ou saúde. Por essa razão, a professora regente organizava a disponibilidade dos/as alunos/as e marcava os dias em que eles/as poderiam comparecer. Como resultado, em média, 4 a 6 alunos/as com deficiência frequentavam a escola por dia. Além disso, foi solicitada à SEDUC, no início do ano de 2022, a contratação de uma estagiária para a turma da segunda etapa, pois havia alunos/as com deficiências variadas, como Síndrome de Down, transtorno do espectro autista leve e moderado, deficiência física e intelectual. No entanto, a contratação só ocorreu no final do segundo semestre, o que permitiu que a professora pudesse dar mais atenção a cada aluno/a após esse período.

O Quadro 7 também mostra que na turma da 3.^a etapa há um total de 26 alunos/as matriculados/as, sendo 10 com deficiência e 13 sem deficiência. Entretanto, somente 10 alunos/as são assíduos, sendo 5 com deficiência e 5 sem deficiência. Isso indica que a porcentagem de evasão e/ou abandono dos/as alunos/as com deficiência é de 50% e dos/as alunos/as sem deficiência é de 68,75%.

Na turma da 4.^a etapa, foram matriculados/as 35 alunos/as, sendo 8 com deficiência e 27 sem deficiência. No entanto, somente 14 alunos/as são assíduos, sendo 4 com deficiência e

10 sem deficiência. Assim, evidencia-se que a porcentagem de evasão e/ou abandono dos/as alunos/as com deficiência é de 50% e dos/as alunos/as sem deficiência é de 62,96%.

Portanto, com base nos dados fornecidos, pode-se concluir que a porcentagem de permanência é maior para os/as alunos/as com deficiência, aproximadamente 65,52%, em comparação com os/as alunos/as sem deficiência, aproximadamente 32,14%, na Escola Flores no período vespertino. Esse dado revela o novo perfil da EJA na referida escola.

É importante ressaltar que alguns alunos/as com deficiência evadem ou abandonam a escola devido a casos em que os familiares os matriculam com o intuito de encaminhá-los/as para atendimento em escolas especiais, conforme relatado pelas professoras do AEE.

Essa mudança no perfil dos/as alunos/as da EJA também é discutida por Haddad e Di Pierro (2000, p.127), que mencionam que:

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

Ou seja, já houve a EJA, onde em sua maioria eram adultos. Posteriormente, houve a juvenilização da modalidade e, atualmente, temos as pessoas com deficiência frequentando esse espaço. Essa nova configuração é incentivada pela Resolução N°01/2021, que estabelece diretrizes para a EJA.

No entanto, é importante destacar que essa mesma resolução incentiva a permanência dos/as alunos/as com deficiência, tem contribuído para a ausência presencial dos/as alunos/as sem deficiência. Pois, possibilita os cursos da EJA serem desenvolvidos por meio da EaD e serão ofertados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Outro ponto a destacar é que, além da secundarização da educação na EJA, promovida pela Resolução N°01/2021, o preconceito e a infantilização na modalidade também contribuem para a diminuição dos/as alunos/as sem deficiência. O preconceito se perpetua por meio de estereótipos e concepções equivocadas de que as pessoas com deficiência são loucas e/ou incapazes. Essa visão distorcida cria a falsa percepção de que a presença desses alunos na mesma sala de aula causa interferências e prejudica o desenvolvimento dos demais estudantes.

Essa visão foi reforçada pela fala do ex-ministro da Educação, Milton Ribeiro, que afirmou que a pessoa com deficiência atrapalhava o aprendizado dos outros. Ou seja, analisa-

se o preconceito arraigado na sociedade que perpassa todas as etapas e modalidades da educação.

Além disso, o modo infantilizado de como a pessoa com deficiência é tratado/a e as atividades infantis utilizados nas turmas da EJA cooperam para o sentimento de não pertencimento ao espaço e como consequência acontece a evasão e/o abandono dos/as alunos/as sem deficiência.

Além das informações obtidas sobre a quantidade de alunos/as matriculados/as e frequentes, é importante destacar que dentre os 19 alunos/as assíduos/as somente Isa estava no nível alfabético de acordo com o arquivo elaborado pelas professoras do AEE. Isso significa que a taxa de pessoas não alfabetizadas é alta, ou seja, embora haja um maior acesso das pessoas com deficiência às escolas regulares, ainda não é oferecido o suporte necessário para as aprendizagens, e essa realidade foi identificada entre os/as alunos/as participantes da pesquisa. Conforme afirma Ferreira (2006a; 2006b; 2009), a educação oferecida a esses/as alunos/as é, em geral, pobre de qualidade educacional e mantém-se no âmbito das atividades ofertadas na fase de educação infantil e/ou esses/as educandos/as são invisíveis nas salas. Logo, essas ações contribuem para o analfabetismo.

A partir dos dados apresentados, é possível concluir que a EJA em Belém tem uma concentração de alunos/as com deficiência matriculados/as no Ensino Fundamental, apesar da diminuição geral de alunos/as matriculados nas classes comuns. Além disso, a Escola Flores se destaca por oferecer a EJA no período da tarde e noite e apresentar um aumento no número de matrículas de alunos/as com deficiência.

No entanto, a evasão e/ou abandono ainda são um problema, especialmente entre alunos/as sem deficiência. Então, analisa-se a necessidade de implantação de projetos que promovam o diálogo entre os/as alunos/as e os/as profissionais da educação para encontrar soluções conjuntas. Ademais, é importante que a gestão da escola ofereça suporte e intervenção pedagógica para os/as alunos/as não alfabetizados/as, a fim de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita.

Na subseção posterior, há a descrição da para a inclusão dos/ alunos/as na “Escola Flores” e as percepções das participantes sobre a infraestrutura e acessibilidade da instituição.

5.2 “Essa foi a melhor escola que eu encontrei, mais adaptada”: acessibilidade arquitetônica e a organização para a inclusão dos/as alunos/as com deficiência na Escola Flores

Nesta subseção, descrevemos a organização para a inclusão dos/ alunos/as na “Escola Flores” e as entrevistas com as participantes também revelaram percepções sobre a infraestrutura e acessibilidade da instituição.

O contato com a “Escola Flores” ocorreu em meados do mês de março de 2022, mas as observações iniciaram em maio do mesmo ano. No primeiro dia na instituição, pude ter acesso aos espaços escolares, pois fui apresentada à professora do AEE que gentilmente mostrou-me os espaços da escola, apresentou-me a professora de alfabetização, o professor de artes e a direção, quando tomei conhecimento de que o prédio estava sendo utilizado por mais duas escolas, porque ambas estavam em reformas.

O Quadro 6 traz a descrição da infraestrutura física da escola para uma percepção melhor do espaço.

Quadro 7 – Estrutura física da “Escola Flores”

Especificação do espaço físico	Quantitativo
Sala de aula	16
Sala da coordenação	1
Sala da direção	1
Sala dos/das professores/professoras	1
Sala do Serviço de Atendimento Educacional	1
Sala de leitura	1
Sala multiuso	1
Sala de informática	1
Quadra de esportes	1
Cozinha	1
Refeitório	1
Banheiros	4
Banheiros adaptados	5
Elevador	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Na “Escola Flores” há 16 salas de aulas e todas são amplas, climatizadas e todas possuem: quadro, cadeiras e mesas. Nos corredores da instituição, percebemos rampas e pisos táteis. Há cinco banheiros adaptados para usuários de cadeiras de rodas, quatro banheiros

amplos com cinco cabines. Há quadra de esporte, mas não é coberta, impossibilitando o uso nos períodos chuvosos. Também existe na escola um elevador, porém não está funcionando em virtude da ausência de manutenção, e é importante esse equipamento para que os/as alunos/as com deficiência física possam ter acesso às salas de leitura e informática que ficam no segundo piso da instituição. É relevante mencionar que no ano de 2022 havia a matrícula de uma aluna usuária de cadeira de rodas na 2.^a etapa.

A escola também oferece a sala de AEE, a qual é ampla, com materiais didáticos, mesas, cadeiras e banheiro. No entanto, as professoras do AEE alternam as aulas na sala dos/as professores/as, porque até o final da pesquisa de campo o ar-condicionado não estava funcionando. Então, foi possível observar que a escola tem uma estrutura física e acessibilidade arquitetônica que permitem a inclusão de pessoas com deficiência, mas há problemas de manutenção que precisam ser resolvidos para garantir aos/as alunos/as o conforto e o acesso a todos os ambientes da escola.

Nas entrevistas, tivemos os relatos dos/as participantes sobre a infraestrutura e a acessibilidade arquitetônica da Escola Flores. Na entrevista, o aluno Jack (2022) fez uma comparação entre a infraestrutura da escola anterior e a atual, como é demonstrado no trecho a seguir:

Eh tipo assim, eh uma escola perto da minha casa que eu não sabia qual é, que eu chamo, que acha, aquela escola é bem pobre mesmo, não tem nada que preste, o banheiro lá bem imundo, nem porta direito. Se tu quisesse fazer privacidade, tu quisesse fazer tu tinha que avisar, até porque não tinha como saber, se tinha ou não. Quando chovia lá era terrível, então, o ambiente assim não era muito agradável. Aí me deixou com trauma das outras escolas. Se eu já estava com trauma antes, imagine agora. Pelo menos aqui, eu pude observar, a segunda vez que eu vim aqui eu aproveitei pra observar tudo, fui de, de chão até o último, chequei todas as salas, aí eu falei “ah, talvez, talvez eu consiga me adaptar aqui”. Aí, tô aqui agora.

O aluno revela que estudava em uma escola próximo a sua residência, mas a escola não oferecia a infraestrutura adequada, o que lhe causou a desagradável experiência. Ao visitar a Escola Flores, observou e constatou que poderia se adaptar ao novo ambiente escolar. No relato do educando, há menção à realidade das escolas públicas.

De acordo com o Relatório Técnico (2021), no ano de 2019 muitas escolas da rede estadual urbana ainda não possuíam rede pública de esgoto, outras ainda não tinham banheiro e em uma pequena quantidade havia pátio coberto para usufruto dos/as alunos/as.

A participante Deunisia (2022) também confirmou que a infraestrutura da Escola Flores foi a mais adaptada das escolas frequentadas pela sua filha e exemplifica ao mencionar

a existência do banheiro amplo e sua utilidade em caso de emergência: “É... Porque ela já foi, essa foi a melhor escola que eu encontrei, mais adaptada. Porque no ‘local confidencial’⁸ não era muito adaptada. No caso da questão de passar mal, aí tem o banheiro mais amplo”.

Por sua vez, Margarida (2022) mencionou na entrevista que a infraestrutura da escola é acessível para os/as alunos/as e destacou que indicou a instituição para uma colega cuja filha é usuária de cadeira de rodas. No entanto, enfatizou uma situação que a desagrada:

Bom, é... pelo menos até onde eu observo, só não gostei de uma coisa aqui, o banheiro, tem dois banheiros dos deficientes aqui, bem na frente, eles que deveriam usar esse banheiro, aí o banheiro é pra funcionário, isso eu vou debater com a D⁹ também, na hora que a gente for chamada, então se é deles, então tem que usar aqui. Aí eu já cheguei com ele e tal, trancado, eu ainda não falei nada, então isso daí eu acho, que se foi colocado pra eles, então é deles.

No trecho mencionado, percebe-se que a responsável defende que há dois banheiros para as pessoas com deficiência, mas que são utilizados pelos funcionários. Posteriormente, ela relatou que conversaria com a professora de educação especial, pois está insatisfeita com a situação.

As responsáveis Ilda e Maria relataram que a escola é acessível para as necessidades de seus familiares. Ilda também acrescentou que a escola é acessível para os/as discentes com Síndrome de Down e/ou transtorno de déficit de atenção. Ademais, ambas destacaram que não observaram se a infraestrutura da instituição é adequada para os/as usuários/usuárias de cadeira de rodas.

No tocante à organização para a inclusão dos/as alunos/as com deficiência na Escola Flores, estes/as assistiam às aulas nas salas comuns e na sala do AEE. Na 2.^a etapa, há a professora regente, cujas aulas são dadas em todos os dias da semana; o professor de artes e o professor de educação física, que dão aula uma vez na semana; e uma estagiária contratada no final do primeiro semestre.

Na turma da 3.^a e 4.^a etapas, há aulas de português, matemática, história, geografia, ciências, inglês, artes e educação física. É importante mencionar que há dois professores de artes na Escola Flores, um responsável pela 2.^a etapa e outro pela 3.^a e 4.^a etapas, e o professor de educação física que ministra aula para todas as turmas.

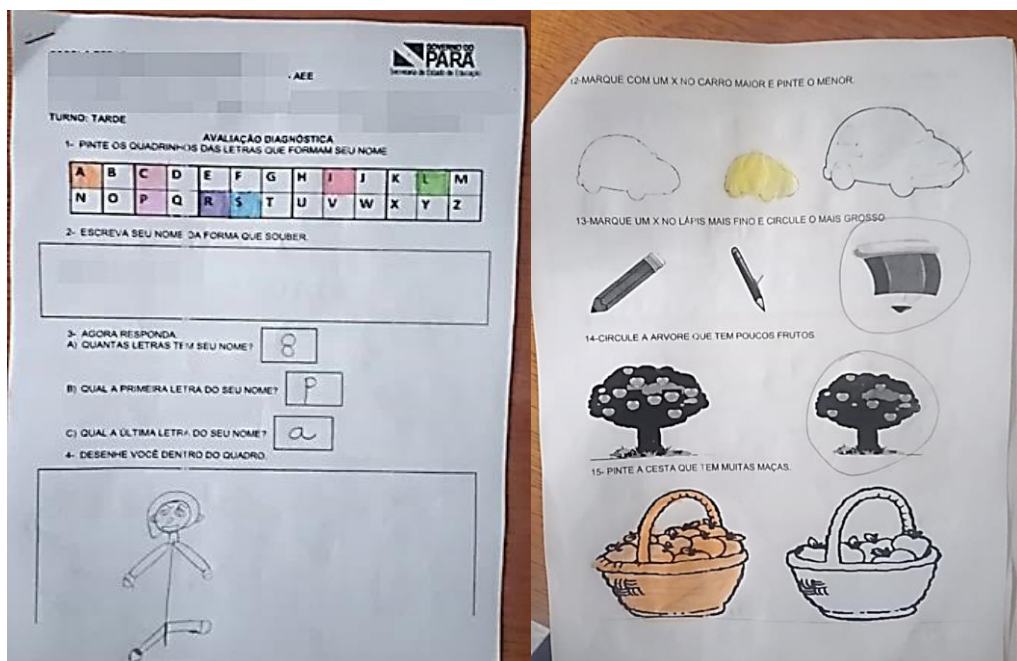
⁸ A participante citou o nome da escola anterior onde sua filha estudava.

⁹ Nome fictício para preservar a identidade da professora do AEE.

Os atendimentos individualizados na sala do AEE aconteciam um dia na semana, com a duração de uma hora. Segundo a professora do AEE, houve um diálogo anterior com os/as professores/as regentes para a construção do horário dos atendimentos no mesmo turno das aulas regulares.

Então, no primeiro dia das aulas dos/as alunos/as com deficiência na escola, as professoras realizavam a diagnose para identificar as necessidades dos/as educandos/as, como se pode observar na Imagem 1:

Imagem 1 – Atividade de diagnose no AEE



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

No material, há atividade com os seguintes comandos: pinte os quadrinhos das letras que formam seu nome, escreva seu nome da forma que souber, desenhe você no quadro, marque com um x no carro maior e pinte o menor, marque um x no lápis mais fino e circule a árvore que tem poucos frutos, pinte a cesta que tem muitas maçãs. Há também questões com as seguintes perguntas: quantas letras tem seu nome? qual a primeira letra do seu nome?

Portanto, são atividades sobre a escrita do nome, conceitos de tamanho, espessura e quantidade. Nesse ambiente, as professoras ajudavam os/as alunos/as com deficiência na realização das atividades das aulas regulares e também auxiliavam os/as educandos/as durante os períodos avaliativos. Vale ressaltar que havia, às vezes, a participação de uma aluna sem deficiência na sala, porque ela tinha dificuldade para desenvolver algumas atividades da sala regular.

Durante os primeiros dias de observação, as professoras nos mostraram os materiais didáticos adotados, destacando o método fonovisuoarticulatório¹⁰ como uma das metodologias utilizadas para a alfabetização. Também nos apresentaram um arquivo elaborado por ambas, contendo informações sobre a quantidade de alunos/as presentes na escola no ano de 2022, suas deficiências, a classificação de alfabetização e sugestões metodológicas para todos/as os/as docentes das instituições. No que concerne às sugestões metodológicas, essas informações estavam ao lado do quadro das deficiências dos/as educandos/as.

Portanto, averiguamos que as professoras utilizam diferentes estratégias e metodologias para atender às necessidades dos/as alunos/as com deficiência. Ademais, o arquivo elaborado pode ser usado para adaptação das práticas nas aulas regulares.

Na escola, também percebemos que a gestão zelava pelo diálogo com os/as alunos/as e seus responsáveis e mantinha uma relação de acolhimento, por exemplo, oferecendo apoio e suporte em diferentes formas, como a disponibilização de lanches para os familiares.

É importante também assinalar que durante as observações averiguamos que a gestão incentivava a participação da comunidade escolar nas festas comemorativas e atividades educativas nos espaços não escolares, como festa junina, dia do estudante, passagem da Nossa Senhora de Nazaré, visita em escola técnica, visita e participação de projeto na feira do livro. Vale salientar que, nesses eventos, os/as alunos/as com deficiência eram incentivados/as a participar, por exemplo, na comemoração do dia da festa junina e na exposição do projeto na feira do livro foi possível ver a dança de alunos/as com e sem deficiência. A Imagem 2 mostra a comemoração da festa junina na escola.

¹⁰ Belache e Pereira (2018,p.2) explicam que o método “trabalha com o som, o visual ao observar a imagem/forma da letra e o movimento da boca, embasado na consciência fonológica que tem como ideia a compreensão de que tudo que falamos pode ser escrito, dividido em três níveis: fonêmico, divisão da palavra de maneira individual, ou seja, letra por letra; silábica, divisão das palavras em sílabas; e intrassilábica, divisão das palavras em unidades maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba, caracterizado por rimas e aliteração”.

Imagem 2 – Apresentação dos/as alunos/as na festa junina



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Nesse dia, os/as alunos/as dialogaram, brincaram e dançaram. Assim, constatou-se que a gestão oferece espaços extracurriculares para a interação entre alunos/as com e sem deficiência, bem como para que os/as estudantes possam exhibir suas habilidades. Outro registro ocorreu na comemoração do dia dos/as estudantes, conforme o trecho a seguir:

Quando cheguei, fui informada de que hoje seria comemorado o Dia dos Estudantes e, para celebrar os educandos/educandas, iriam assistir a um filme. Quando chegamos na sala, já havia uma quantidade de 14 alunos/alunas e estavam presentes o professor de Geografia e o professor de Educação Física. O filme exibido foi *Os Vingadores* e os educandos/educandas prestaram atenção. Durante o filme, houve a entrega de pipocas, chocolates, pirulitos e sucos. No final do filme, um aluno com deficiência tocou gaita e foi aplaudido pelos demais estudantes (Pesquisa de Campo, 2022).

Nesse dia, os/as alunos/as assistiram a um filme e receberam pipocas, chocolates, pirulitos e sucos durante a exibição. A gestão distribuiu esses itens para proporcionar um melhor acolhimento aos/as alunos/as. Ao final da exibição, um aluno com deficiência tocou gaita e foi aplaudido pelos demais estudantes.

Nas entrevistas, as responsáveis também mencionaram sobre a participação dos/as alunos/as nas festividades e projetos da escola. Ilda (2022) relatou: “[...] através dos projetos ele fica mais engajado, ele faz mais amizade, socializa mais, não só com os alunos né, com os professores, com os funcionários. E isso é bom pra ele. E... Ele próprio relata, chega e relata”. Assim, a fala da Ilda enfatiza que os projetos da escola têm oportunizado a socialização entre seu filho e a comunidade escolar.

A mãe da Jasmim também parte desse pensamento ao mencionar: “a Jasmim não dançava. Só se tivesse o tempo todo com ela. A professora do AEE que já conseguiu botar ela pra dançar em uma quadrilha que têm outras crianças normal” (DEUNISIA, 2022). A exemplificação da mãe da Jasmim revela que a participação em atividades escolares oferece

aos/às alunos/as a oportunidade de superar suas limitações e desenvolver suas habilidades coletivamente.

Então, constatou-se que a Escola Flores possui uma acessibilidade arquitetônica apta para receber alunos/as com deficiência e essas características são reconhecidas pelas responsáveis dos/as educandos/as. No entanto, há a necessidade da manutenção para garantir que essa acessibilidade arquitetônica da escola permaneça em condições adequadas ao longo do tempo. Com relação à organização para a inclusão dos/as alunos/as com deficiência, eles/elas assistiam às aulas nas turmas das 2.^a, 3.^a e 4.^a etapas e também na sala do AEE.

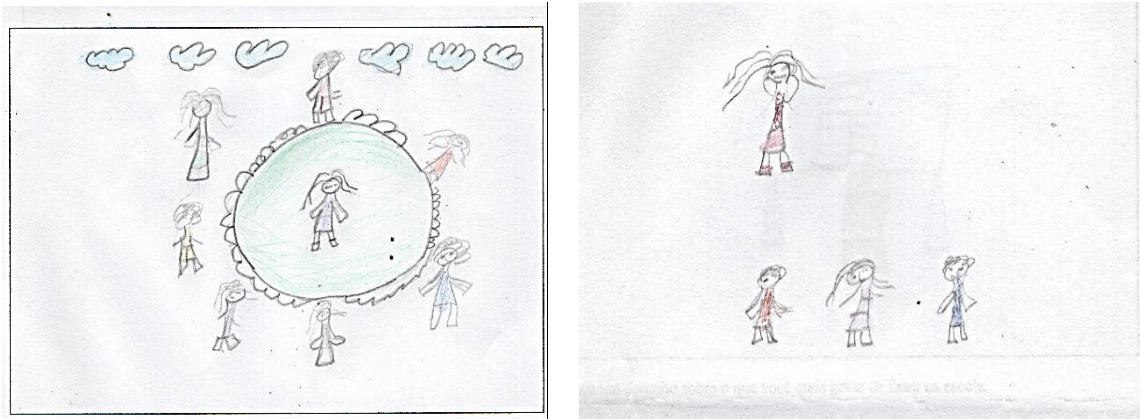
Durante as observações, constatamos que a gestão oferece espaços extracurriculares para a interação entre alunos/as com e sem deficiência, e as professoras do AEE utilizavam diferentes estratégias e metodologias para atender às necessidades dos/as alunos/as com deficiência. Nas subseções posteriores, há os relatos e as vivências dos/as percepções dos/das alunos/as e de seus familiares sobre a inclusão escolar na instituição.

5.3 As percepções dos alunos/as com deficiência sobre a inclusão escolar na Escola Flores

O objetivo desta seção é analisar a categoria “As percepções dos alunos/as com deficiência sobre a inclusão escolar na Escola Flores”. Nesse sentido, foram explanadas as percepções das práticas preferidas dos/as alunos/as na Escola Flores, as aprendizagens adquiridas e o que gostariam de aprender na instituição.

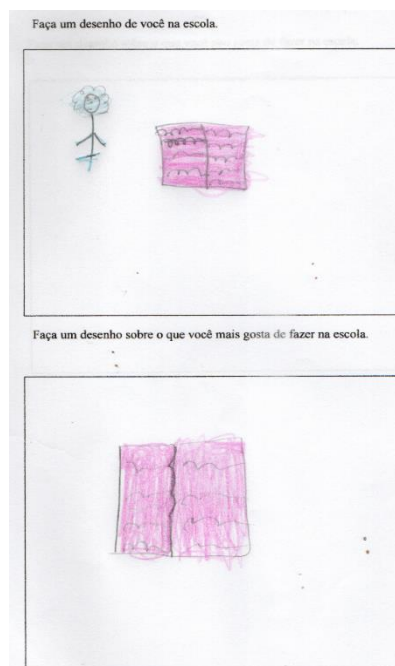
Para a condução da pesquisa, utilizamos as observações, as entrevistas e o desenho como ferramenta complementar para os quisessem realizá-lo. Dessa forma, foi solicitado aos/as discentes que fizessem três desenhos: um de si mesmo na escola, um desenho sobre o que mais gostavam de fazer na escola e um desenho sobre o que não gostavam na escola.

Pelas observações, pudemos averiguar que a aluna Jasmim interage com todos/as os/as funcionários/as e colegas, é gentil e carinhosa. A aluna tem como *hobby* fazer pulseira, cordões e chaveiros de miçangas e depois vende na instituição. Então, constata-se que a aluna socializa na comunidade escolar e sua habilidade é valorizada e incentivada. A seguir, estão os desenhos da Jasmim na escola.

Imagem 3 – Desenho da aluna Jasmim

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

O desenho do lado esquerdo representa o que Jasmim mais gosta de fazer e o desenho do lado direito, o que a aluna não gosta na instituição. A Jasmim gosta de dançar na escola, então ela a desenhando dançando com seus colegas e no meio do círculo é a professora do AEE. No outro desenho, a aluna representou-a cobrindo os ouvidos com as mãos e algumas pessoas que estariam bagunçando e fazendo barulho, ou seja, a aluna não gosta dessas ações na escola. A seguir, temos a ilustração de mais uma participante da pesquisa, a aluna Ester.

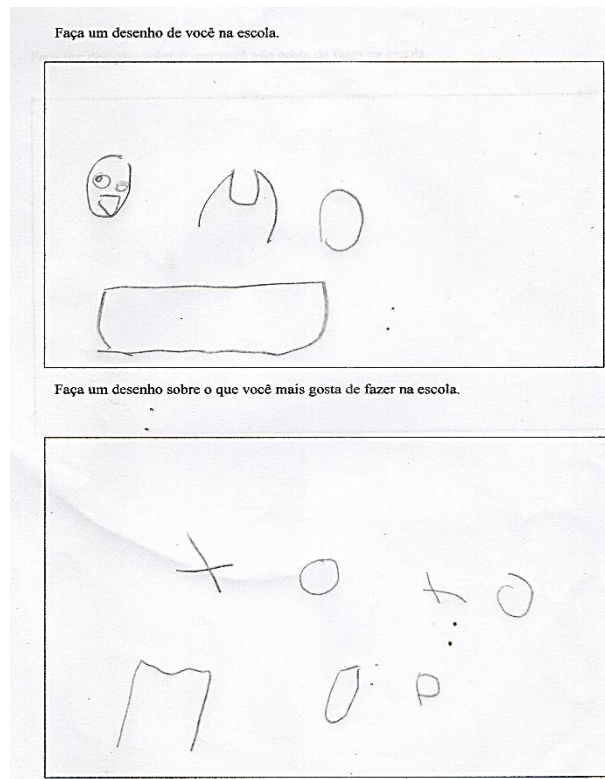
Imagem 4 – Desenho da aluna Ester

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Observa-se que a aluna ilustrou em seus desenhos dois livros, os quais representam sua satisfação na aprendizagem, pois, de acordo com Ester, o que mais gosta na escola é de

aprender. Na entrevista, a aluna relatou que não há na instituição algo que a desagrade, então não realizou o desenho em que havia esse comando. Nas observações, percebemos que a aluna é atenciosa, comunicativa e carinhosa. Outro participante da pesquisa é Henrique, e a seguir estão suas ilustrações

Imagem 5 – Desenhos do Henrique



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Durante as observações, percebemos que o aluno é extrovertido e sociável, gosta de dançar e conversar com seus colegas. Na entrevista, disse que não havia nada que o desagradava no ambiente escolar e relatou que a atividade que mais estima na escola é jogar bola, e seus desenhos são associados a essa prática. Como podemos constatar nas ilustrações, os círculos são as bolas, há as traves e no primeiro desenho ele se representou feliz.

Com relação ao participante Jack, percebemos nas observações que o educando tinha resistência ao desenvolver atividades com pintura e desenhos. Dessa forma, fizemos somente a entrevista com o educando. Quando o aluno foi questionado sobre o que mais gostava de realizar na escola, ele nos disse que gostava das aulas de educação física, especificamente quando joga queimada. Além disso, relatou-nos que gosta dos lanches. No decorrer da entrevista, mencionou que não gostava na escola das aulas de História. Na subseção posterior, analisamos os motivos dessa percepção do aluno mediante aula.

Então, verifica-se que as práticas preferidas de Jasmim, Henrique e Jack estavam associadas às atividades realizadas nas aulas de educação física, as quais proporcionam uma ruptura com a rotina das aulas e o ambiente mais formal, permitindo a interação entre os/as alunos/as e o desenvolvimento de habilidades sociais, além de promover momentos de descontração e diversão.

O aluno Isa também participou da pesquisa, mas não quis realizar o desenho. Então, analisamos somente a entrevista com o educando. O aluno, quando questionado se gostava de vir para a escola, respondeu que havia altos e baixos. Então, pedimos que o aluno relatasse o que seria o alto e o baixo a que se referia e ele respondeu: “Olha, o baixo é por causa que tem vezes que, sabe o professor que eu já te contei, que ele é depressivo? [...] Parece que ele, parece que, não, parece quando você olha pra ele parece que a expressão diz ‘que a minha vida é uma merda’, tá me entendendo?” (ISA, 2022). Assim, o comportamento do professor tem proporcionado ao aluno experiências indesejadas.

O aluno continua a entrevista e relata o que o seria o alto da escola: “Mas sabe o que é o bom dessa escola? [...] Que que é o alto? É por causa que as outras escolas eu não conseguia me enturmar, sabe? Mas até que agora, os anos se passaram, agora tô conseguindo me enturmar, sabe?” (ISA, 2022). Então, verifica-se que a escola tem sido o ambiente que proporcionou ao aluno a interação com os/as demais educandos/as. Mantoan (2003) confirma que a escola regular é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos/as alunos/as com ou sem deficiência, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos/as discentes.

Na entrevista, os/as discentes também relataram as aprendizagens adquiridas ou que estavam aprendendo na escola. A aluna Jasmim (2022) mencionou: “eu aprendi a escrever o meu nome sozinha, eh eu aprendi, várias coisas eu aprendi. Eu, gosto de fazer atividade, eu gosto”. Portanto, observa-se que a aluna desenvolveu a escrita de seu nome. Além disso, ela afirma que teve outros aprendizados, mas não os especificou. Por sua vez, o aluno Isa, quando questionado sobre o que aprendeu na Escola Flores, mencionou:

Isa: mas se tem uma coisa que eu aprendi aqui. Assim, não é uma matéria, mas tem uma coisa que eu aprendi foi minha autoestima.

Pesquisadora: Hum. Como assim? Pode falar um pouco mais, um pouco mais sobre a autoestima? O que tu aprendeu?

Isa: é que tipo assim, eu tô aprendendo a falar (Pesquisadora; Isa, 2022).

Mediante o relato, analisa-se que na escola o aluno pôde perceber seu desenvolvimento em suas habilidades sociais e emocionais, como a autoestima e a comunicação. De acordo Cooper (2018), a autoestima, quando desenvolvida, causa empoderamento e permite que os/as educandos/as se sintam capazes de realizar suas tarefas e alcançar seus objetivos. No entanto, seu movimento ao contrário pode provar sentimentos opostos, como podemos observar na entrevista com Jack ao ser questionado sobre seus conhecimentos adquiridos na instituição:

Pesquisadora: O que você aprendeu aqui na escola?

Jack: É. Eu, eu faço, mas não fica cravado na minha mente. Tá aí o defeito que eu tenho. [...] Eu estava treinando esses dias sobre o calendário. Finalmente consegui decorar todos. Em ordem correta. Hm-huh. Demorou, mas consegui. E olha que eu fiz em casa. Ah! também uma coisa que eu valorizo muito, que eu tenho aprendido, que eu nunca esqueci, que foi aprender sobre os horários.

Pesquisadora: Tu aprendeu aqui?

Jack: Não, aprendi lá na minha escola.

Pesquisadora: Qual escola?

Jack: no IONPA.

Pesquisadora: Você aprendeu algo aqui que ficou na sua mente pra sempre?

Jack: Estou, é... basicamente em todas as escolas que eu já fui, nunca consegui aprender, porque o professor não tinha paciência comigo. Quando eu era, quando eu tinha cinco ou sete anos de idade ninguém sabia do meu problema. Os meus professores não tinham paciência, porque achavam que eu não queria aprender, mas não era eu, tipo a minha mente. Tipo assim (Pesquisadora; Jack, 2022).

Com base no diálogo, Jack menciona que, quando criança, os/as docentes não tinham paciência com ele, pois achavam que ele não queria aprender. Dessa forma, analisa-se que a ausência de compreensão contribuiu para o sentimento de baixa autoestima e desencadeou no aluno a concepção de que ele tem um defeito por não se adequar ao ensino exposto.

Os/as alunos/as com deficiência são rotulados/as porque predomina nas escolas “uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade” (MANTOAN, 2003, p. 25). Portanto, é fundamental que as escolas e os docentes adotem uma abordagem inclusiva, que valorize e respeite a diversidade dos/as alunos/as, incluindo aqueles com deficiência. Analisa-se que, ao longo da entrevista, o educando demonstra ter aprendido conteúdo em uma escola especializada, o que evidencia que sua concepção negativa sobre si mesmo não condiz com a realidade.

Os/as educandos/as também foram questionados/as sobre o que gostariam de aprender na escola. O aluno Isa (2022) relata: “eu ia falar, tipo assim, aprender sobre assim, conhecer mais sobre eu mesmo sabe? Tipo, eu ia falar aqui, que poderia ter aqui, era um lance de conversa sabe? Roda de roda de conversa. Tipo, não, tipo, é falar dos seus problemas e tal”. Com base no relato do Isa, ele expressa o desejo de aprender mais sobre si mesmo, por meio de conversas. Dessa forma, ele sugere a realização de roda de conversa.

As alunas Jasmim e a Ester, por sua vez, têm o interesse em aprender a ler. A educanda Ester ainda justificou sua fala relatando que gostaria de aprender, pois quer ler tudo. Jack (2022), ao ser questionado sobre o que gostaria de aprender, mencionou: “Gostaria de aprender sobre a memória, mano, porque a minha é horrível”. Portanto, os/as discentes identificam suas necessidades de aprendizagens, querem aprimorá-las e a escola poderia considerar seus interesses. Entretanto, é necessário haver momentos de diálogo a fim de escutá-los, tal como propõe Isa.

Nesta subseção podemos verificar que as práticas preferidas dos/as estudantes estavam associadas às atividades realizadas nas aulas de educação física, como dançar, jogar futebol e queimada, ou seja, são atividades que proporcionam a interação e uma ruptura com a rotina das aulas e o ambiente mais formal. Na entrevista também foi possível identificar os avanços e as necessidades de aprendizagens dos/as alunos/as os quais devem ser considerados pela escola. Além disso, analisamos que a ausência de compreensão ou expressões de desânimo por parte dos/as professores/as podem resultar em experiências indesejadas e prejudicar a autoestima dos/as discentes. Na subseção posterior, averiguamos as percepções e as vivências dos/as alunos/as com deficiência mediante as aulas desenvolvidas pelos/as professores/as.

5.3.1 “Têm dias que está desanimado as aulas, têm dias que está interessante as aulas”: as vivências e percepções dos/as alunos/as com deficiência sobre as aulas desenvolvidas pelos/as professores/as

Nesta subseção, é feita a análise da categoria “As vivências e percepções dos/as alunos/as com deficiência sobre as aulas desenvolvidas pelos/as professores/as”. Para as averiguações das percepções, foram feitas as entrevistas com os/as educandos/as e para as análises das vivências observamos as turmas da 2.^a e 3.^a etapas, sala do AEE e a quadra de esporte.

As primeiras observações ocorreram na turma da segunda etapa. As aulas são ministradas pela professora regente (suas aulas ocorrem todos os dias da semana) e há também aula do professor de artes e do professor de educação física (suas aulas são dadas uma vez na semana).

Nas observações, percebemos que a professora regente ensinava conteúdos diferentes aos alunos, utilizando materiais concretos e atividades impressas, e tanto ela quanto a

estagiária acompanhavam os alunos em suas carteiras. Na imagem 6 estão as representações das atividades.

Imagem 6 – Atividades com materiais concretos na aula da professora regente

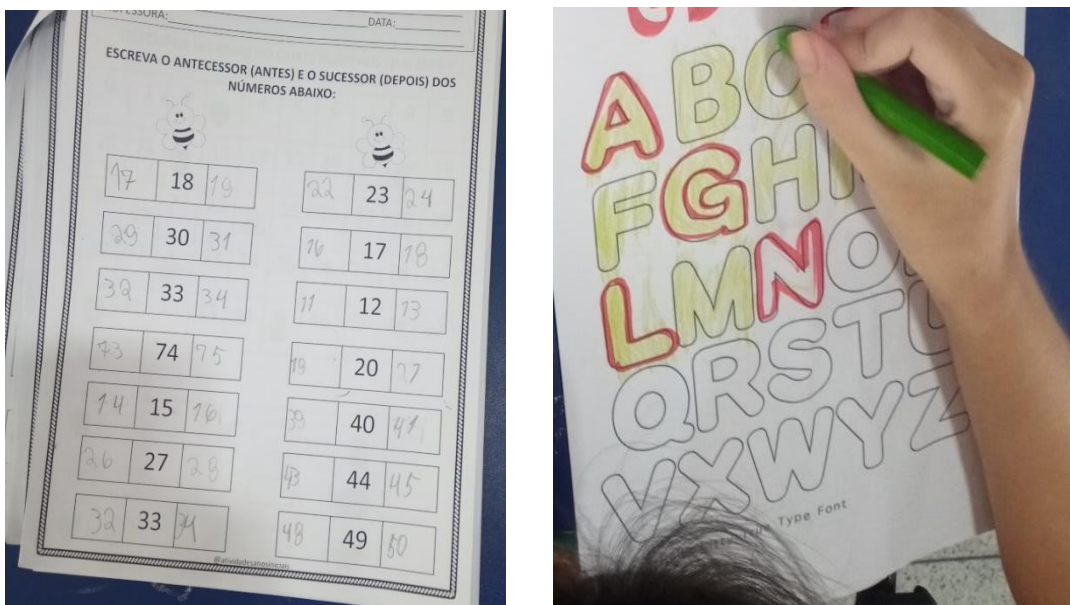


Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Na imagem do lado esquerdo, a estagiária está auxiliando a aluna a olhar sua articulação enquanto fala o nome das vogais e em cima da mesa há figuras relacionadas ao som inicial de cada vogal. Na imagem do lado direito, há na parte de baixo da carteira palitos e em cima números de 1 a 5. Nessa atividade, a professora solicita que o educando conte a quantidade de palitos e relacione com os números.

Durante as observações, também registramos a utilização das atividades impressas distintas para cada educando/a. Em uma aula, foram entregues aos discentes as atividades de matemática, geografia, português e escrita do nome. Na imagem 6, estão representadas as atividades de matemática e escrita do nome.

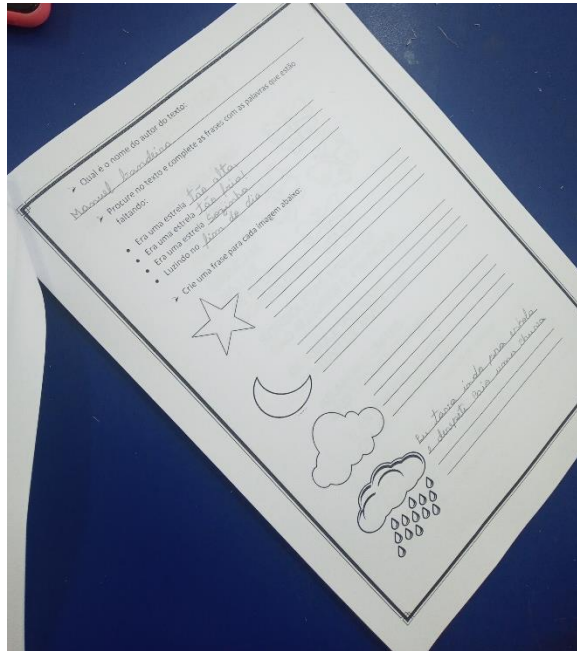
Imagem 7 – Atividade de matemática e escrita do nome da 2.ª etapa



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022)

Na atividade de matemática, a instrução era "escreva o antecessor (antes) e o sucessor (depois) dos números abaixo". No exercício da escrita do nome, o objetivo era pintar as letras que compunham o nome do/a educando/a. Na imagem abaixo está o exercício de português, uma das diretrizes era "crie uma frase para cada imagem abaixo".

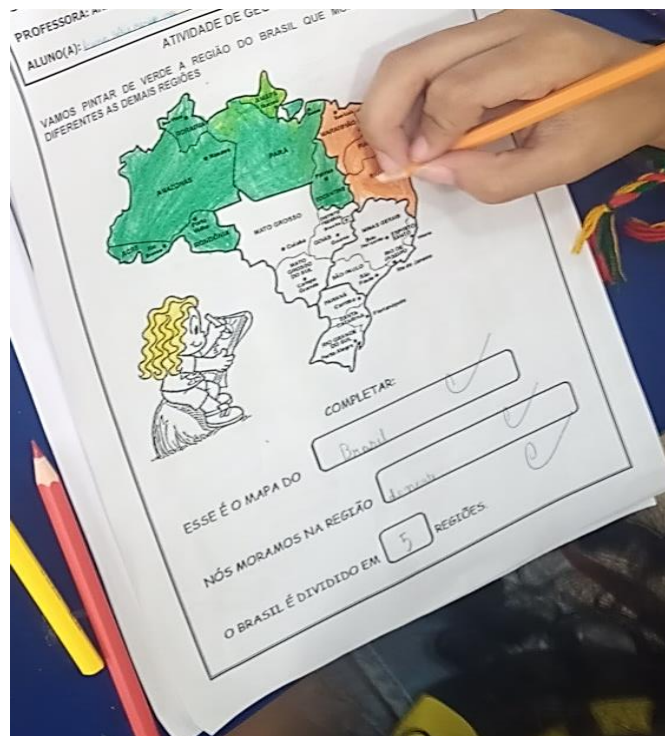
Imagem 8 – Atividade de português da 2.ª etapa



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Na imagem abaixo, está a atividade de geografia e a finalidade era pintar de verde a região do Brasil em que moramos e de cores diferentes as demais regiões e completar as frases relacionadas ao mapa.

Imagem 9 – Atividade de geografia da 2.^a etapa



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

As atividades realizadas pela professora são individualizadas, com conteúdo diferentes, como mencionado anteriormente. Mantoan (2003) destaca que essa individualização ainda é evidente nas atividades em sala de aula, onde cada aluno realiza suas tarefas individualmente em suas carteiras. No entanto, é necessário repensar e reinventar os espaços educativos.

Conforme apontado por Ferreira (2009), que a sala de aula não deve ser apenas um ambiente de individualização, mas sim um espaço coletivo de aprendizagem, exigindo que o grupo de estudantes trabalhe em conjunto. Portanto, é fundamental reconstruir os espaços educativos, promovendo a interação e colaboração entre os alunos

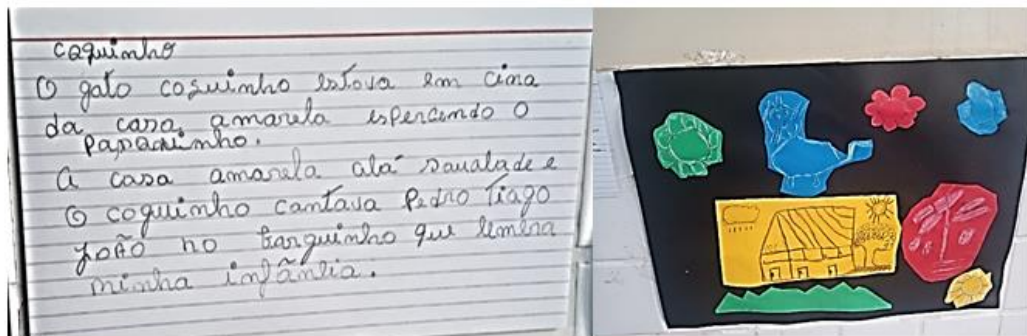
Durante as observações, foi possível averiguar a presença de atividades com desenhos infantis, como é o caso das imagens 7 e 8, presentes nas atividades de matemática e geografia. Através dessas imagens, pode-se perceber que tais atividades não são direcionadas para o público da EJA.

Paulo Freire (1996) ressalta a importância de uma educação que dialogue com a realidade dos educandos, abordando questões relevantes e promovendo uma visão crítica do mundo. Pois, o público da EJA possuem experiências e nesse sentido, as atividades destinadas a esse público devem ser elaboradas levando em conta essa realidade, buscando relacionar-se com suas experiências e contextos específicos.

Vale ressaltar que nas observações pudemos registrar somente uma aula com o conteúdo similar e coletiva para todos/as alunos/as, a de construção de textos. Nessa aula, a professora utilizou os desenhos realizados na atividade de artes e pediu para que os/as alunos/as elaborassem um texto baseado em suas produções.

Na atividade, a professora sentou-se ao lado de Ester porque ela precisava de um apoio para a escrita do texto. Desse modo, a professora foi perguntando: Por que a casa amarela? Qual o título você quer dar para sua história? etc. Conforme as perguntas e os relatos da educanda, a professora a ajudava a escrever o texto. No final da aula, a professora leu todos os textos, fez suas observações e solicitou que todos/as educandos/as colassem suas atividades na parede. Na Imagem 10 está o registro da produção de Ester.

Imagem 10 – Registro da produção de Ester durante a aula de construções de textos



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Na realização da atividade, Ester relatou que a casa amarela remetia a sua infância, relembrou da convivência com sua mãe e sentiu saudade desse momento. Outro educando também relatou que a pipa desenhada remetia ao momento de descontração com seus colegas. Nessa aula, a professora trabalhou a escrita, a leitura e também proporcionou o diálogo de cada educando/a e pudemos observar que os desenhos estavam relacionados a suas vivências.

Durante a aula coletiva, percebe-se que houve aprendizagem por meio do diálogo. Freire (1996) confirma que o processo dialógico é importante para fomentar o compartilhamento de saberes, valorizando as experiências dos/as alunos/as e possibilitando que estes se tornem sujeitos ativos no processo de ensino. Desse modo, considera-se relevante a permanência dessa prática nas salas de aulas.

Além das aulas da professora regente, observamos as aulas de artes e de educação física, e ambos trabalham com o mesmo conteúdo com todos/as alunos/as. Na disciplina de

educação física, o professor proporciona atividades para a concentração, lateralidade, equilíbrio, distância, coordenação motora ampla, além de atividades de dança.

Imagem 11 – Atividade de educação física ministrada na 2.^a etapa



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Em uma aula realizada na 2.^a etapa, os recursos utilizados foram bolas e bambolê e ela teve três momentos: os/as educandos/as realizaram os exercícios de acertar a bola no alvo, entrar e sair do bambolê e foram orientados a andarem para trás. Os/as alunos/as participaram e gostaram da atividade. Cabe destacar que essa aula foi em sala, porque o tempo estava quente e não há cobertura na quadra.

Nas aulas de artes, observamos o professor ensinando sobre o conteúdo de “natureza morta”, o qual foi ministrado em diferentes aulas e com metodologias distintas. Por meio das pinturas, recortes e colagens, averiguamos que o professor propunha a compreensão do conteúdo, a estimulação da criatividade e o desenvolver da coordenação motora fina. Na Imagem 12 estão representadas as metodologias utilizadas pelo docente em uma aula.

Imagem 12 – Aula de artes sobre o conteúdo de “natureza morta”



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Nessa aula, o professor colocou algumas figuras que remetiam à natureza morta, explicou o conteúdo e fez uma composição na mesa com frutas de plásticos e utensílios domésticos e solicitou que os/as educandos/as desenhassem a composição em uma folha de papel A4. As aulas do professor eram estimadas pelos/as alunos/as, porque iam além das atividades impressas.

Nas entrevistas, os/as alunos/as relataram suas percepções acerca das atividades desenvolvidas pelos/as professores/as. Ester e Henrique mencionaram que conseguiam realizar as atividades em sala e não tinham dificuldades. Na entrevista, a aluna Ester também relatou sobre suas aulas preferidas:

Pesquisadora: Qual é a tua aula preferida?

Ester: ciência.

Pesquisadora: E por que tua aula preferida?

Ester: Porque tem, é vai ler tudo, palavra. Porque eu nunca estudei história, tem história aqui, né?

Pesquisadora: Tem.

Ester: Nunca estudei.

Pesquisadora: Mas tu gosta de ciências?

Ester: É.

Pesquisadora: Então tá.

Ester: Eh...matemática também eu gosto.

Pesquisadora: Tu gosta de matemática? Por que tu gosta de matemática?

Ester: Porque é a conta, que tem conta (Pesquisadora; Ester, 2022).

Na entrevista, a aluna relatou que gosta das aulas de ciências porque ela lê e também da disciplina de matemática porque tem cálculos. Analisa-se que a aluna define as disciplinas como preferidas de acordo com o que realiza. A aluna menciona que ainda não havia estudado história, ou seja, a aluna percebe a ausência da disciplina.

Além da turma da 2.^a etapa, observamos e entrevistamos os/as alunos/as da 3.^a etapa. Nessa turma, são ministradas as aulas de português, matemática, história, geografia, ciências, inglês, artes e educação física.

Em campo, pudemos observar as primeiras aulas da docente de inglês. A professora relatou que havia retornado poucos dias para a Escola Flores e por isso não sabia se as atividades estavam adequadas os/às alunos/as com deficiência, mas havia elaborado um material impresso. No decorrer da aula, a docente percebeu a dificuldade dos/as alunos/as não alfabetizados/as para responderem as atividades impressas e um dos alunos recusou a atividade em que havia pintura, ou seja, constatou-se que nas primeiras aulas a professora não conhecia os/as discentes. Ferreira (2006b) destaca a importância do/da professor/a adquirir conhecimentos sobre as características individuais de cada estudante, a fim de poder planejar

as aulas com referência às informações. Portanto, haverá o acolhimento à diversidade em suas aulas.

Posteriormente, em uma aula observada, houve mudanças nas metodologias realizadas pela professora. Nessa aula, a docente ensinou o assunto “Halloween” e os/as alunos/as organizaram-se em uma roda para assistir a três vídeos sobre o tema e a docente complementava o assunto com as explicações. Um dos vídeos era um episódio da série conhecida entre os jovens chamada “Todo mundo odeia o Chris”. A professora não soube utilizar o projetor da escola, então optou por apresentar os vídeos em seu *tablet*. No final da aula, os/as discentes expuseram para a professora que gostaram da aula e acharam-na divertida. Logo, verifica-se que a metodologia adotada nessa aula propôs a participação de todos/as alunos/as.

O modo como a professora abordou o assunto “Halloween” envolveu os/as aluno/as e Isa (2022) traz esse relato na entrevista ao mencionar a disciplina de inglês como sua preferida e diz o porquê: “É por causa que é assim. A de inglês no caso legal parece que ela trouxe o tema do Halloween, sabe? Coisa que eu nunca tive”. Portanto, a disciplina é sua preferida porque proporcionou uma nova experiência para o educando.

O educando Jack (2022) também citou a disciplina de inglês como sua preferida e explicou o motivo: “Eu gosto de fazer inglês, mesmo que erre quase todas, mas pelo menos me divirto um pouco [...] Porque às vezes a gente fala errado e a professora brinca com a gente”. Então, compreende-se que o aluno pronuncia palavras equivocadas nas aulas, mas gosta da disciplina, porque a docente socializa com a turma.

Nesse relato, é possível analisar que, além do conteúdo ministrado, o modo como a professora socializa é importante para os/as discentes, isto é, o aluno designa a disciplina de inglês como sua preferida porque a professora interage com a turma. Além do aluno Jack, o educando Isa parte desse pressuposto ao mencionar sua percepção sobre a disciplina de artes, como se verifica nos trechos a seguir:

Isa: “Olha, que um professor assim que o professor de artes ele vê que eu olho pra ele, parece que ele está com uma cara depressiva sabe? Eu não sei o que aconteceu”. [...] Olhando pro outro lado o professor de artes até ele, ele pode ser depressivo, pode, mas ele, tipo assim, ele não é o cara chato não, ele é legal, ele só ele é depressivo, sabe?

Pesquisadora: E as aulas dele? O que que tu acha é assim? E o conteúdo da aula dele?

Isa: Pois é. Tem dias que está desanimado as aulas, tem dias que está interessante as aulas, legal (Pesquisadora; Isa, 2022).

Então, averigua-se que, na concepção do aluno, a aula é animada ou desanimada de acordo como o professor está interagindo em sala. É importante mencionar que a entrevista com Isa ocorreu em quatro momentos e em três deles o aluno trouxe esses relatos, logo, essa vivência que o aluno expõe não é esporádica.

Outro relato em que é possível identificar como a socialização do/a professor/a influencia diretamente a percepção dos/as alunos/as é quando o aluno Isa (2022) relata o motivo da disciplina de ciências ser também sua preferida ao mencionar: “Ah por causa que ela, ela é legal sabe? Têm temas assim, que são legais e tal bacana. Mas ela é legal, sabe? Tipo, legal mesmo”. Nas aulas de ciências, observamos que, ao entrar em sala, a professora abraça e conversa com os/as alunos/as sobre seus cotidianos etc. Então, é notório que os/as alunos/as se sentem acolhidos/as. Na entrevista, além da socialização da docente, o aluno realça outra característica da aula ao mencionar: “Têm temas assim, que são legais”. Portanto, o aluno também avalia os conteúdos abordados e os define como “legais”.

Em sala, a professora de ciências trabalha o mesmo conteúdo e os recursos que mais utiliza para a explicação é o quadro e/ou atividades impressas distintas para os/as alunos/as com e sem deficiência. Na Imagem abaixo, está a fotografia da atividade de “átomo, molécula e substância” para os/as alunos/as com deficiência.

Imagem 13 – Atividades impressas para alunos/as com deficiência na aula de ciências

ÁTOMO, MOLÉCULAS E SUBSTÂNCIAS
O QUE É A QUÍMICA?
 Química é a ciência experimental que estuda a estrutura, as propriedades e a transformação da matéria.
ESTRUTURA DA MATÉRIA
 A matéria é formada por moléculas, que por sua vez são formadas por partículas minúsculas chamadas de átomos.

Para ficar mais fácil de entender, podemos fazer uma analogia:

Átomo → Elemento → Molécula → Substância
 Letras → Sílabas → Palavra → Frase

Elemento químico: conjunto de átomos que apresentam as mesmas características. Na imagem a seguir, temos a representação de dois elementos químicos, já que temos dois átomos diferentes.

Molécula: grupo de átomos. Temos na imagem a seguir a representação de uma molécula, já que temos um grupo de átomos.

Substância: grupo de moléculas. Na imagem a seguir, temos a representação de uma substância, já que temos um grupo de moléculas iguais.

Analisando a representação a seguir, podemos perceber facilmente a quantidade de átomos, elementos, moléculas e substâncias presentes:

átomos: 7
 Elementos: 2
 moléculas: 3
 substâncias: 3

SUBSTÂNCIAS SIMPLES **SUBSTÂNCIAS COMPOSTAS**

H2 Gás Hidrogênio (H_2) O2 Gás Oxigênio (O_2) HCl Ácido Clorídrico (HCl) NaCl Cloreto de Sódio ($NaCl$)
N2 Gás Nitrogênio (N_2) O3 Gás Ozônio (O_3) CO Gás Carbônico (CO) H2O Água (H_2O)

1ª) Analise o esquema a seguir e faça o que se pede:

Assinale a alternativa correta quanto ao número de elementos, moléculas e átomos, respectivamente:

a) 3, 10 e 22
 b) 4, 11 e 21
 c) 5, 10 e 21
 d) 3, 10 e 23
 e) 4, 11 e 24

2ª) Observe a imagem a seguir e marque a alternativa correta:

a) Na imagem, existem 6 moléculas.
 b) Na imagem, temos apenas substâncias simples.
 c) Na imagem, existem 3 substâncias compostas.
 d) Na imagem, temos apenas substâncias compostas.
 e) Na imagem, temos 14 átomos.

3ª) Considere o sistema abaixo:

	elementos	átomos	moléculas	substâncias
a)	20	3	4	6
b)	3	20	6	4
c)	4	20	6	3
d)	2	6	20	4
e)	3	4	20	6

4ª) O número de elementos, de átomos, de substâncias e de moléculas representadas no sistema é, respectivamente:

C S C C C

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Os materiais impressos utilizados para os/as alunos/as com deficiência possuem uma linguagem mais acessível, imagens coloridas e são diferenciados dos materiais dos/as discentes sem deficiência, que não possuem imagens e são em preto e branco. No material da Imagem 13, há ilustrações para exemplificar as substâncias simples e compostas, além de pequenos textos explicando os termos "estrutura da matéria", "elemento químico", "molécula" e "substância". Também estão presentes 4 questões com imagens, como por exemplo: "Analise o esquema a seguir e faça o que se pede, assinale a alternativa correta quanto ao número de elementos, moléculas e átomos, respectivamente".

É importante ressaltar que, embora a aula buscasse atender às necessidades dos/as alunos/as com deficiência, ao oferecer material impresso com a linguagem acessível e colorido, não atendia os/as alunos/as não alfabetizados/as. Além da aula de ciências, nas aulas de geografia o professor parte da mesma metodologia, como se pode constatar no registro no diário de campo:

Na aula de geografia havia em sala o total de seis estudantes, sendo duas alunas com deficiência. Nessa aula o professor fez uma revisão no quadro sobre o "continente

européu” e seguia os seguintes assuntos “Natalidade, mortalidade, xenofobia e migração”. Posteriormente, o professor explicou sobre o assunto e os/as alunos/as copiavam do quadro. No final da aula o professor entregou o material de revisão. No material para os/as estudantes sem deficiência era um texto corrido e para os/as alunos/alunas com deficiência era uma apostila com imagens coloridas, termos sobre o conteúdo e com perguntas abertas (Diário de campo, 2022).

Então, percebe-se que o professor e a professora baseiam-se no ensino tradicional, que enfatiza a transmissão de conhecimentos pelo/a professor/a aos/as alunos/as, por meio de explicações expositivas e uso do quadro, com aplicação de atividades impressas. Então, cabe aos/as professores/as adaptar suas metodologias de ensino e proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo para todos/as. Pois de acordo com Mantoan (2003, p.36):

O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência (...) Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Ou seja, o ensino individualizado ou diferenciado para alunos/as com deficiências não é considerado adequado. Pois essa prática levar à segregação e discriminação dos/as alunos/as, tanto dentro como fora da sala de aula. Em vez disso, a inclusão propõe que o ensino seja levando em conta seus limites individuais e explorando suas possibilidades de aprendizagem de forma adequada.

Além dos alunos Jack e o educando Isa, a aluna Jasmim relatou qual era sua disciplina preferida e nos disse que gostava das aulas de português; quando questionada sobre o motivo disse: “Porque a de português é fácil. Eu sei fazer”. Logo, a aluna definiu a disciplina preferida de acordo com seu desempenho nas atividades. Durante as aulas, foi observado que a aluna Jasmim e alguns alunos/as com deficiência realizam atividades diferentes dos demais discentes. Em uma das aulas registradas, o professor entregou uma atividade sobre feminino e masculino para três alunos/as com deficiência. Na Imagem 14, está representada a atividade:

Imagem 14 – Atividade sobre feminino e masculino

Casamento na mata

Hoje a mata está em festa
 Todos estão a comemorar
 Pois o pardal e a pardoca
 Resolveram se casar
 O padrinho e a madrinha
 Foram o zangão e a abelha
 Que vieram de carona
 Com o carneiro e a ovelha
 E todos os casais da mata
 Até o bode e a cabra
 Viraram a noite inteira
 Dançando na festa animada.

Grça Batufaci

• Colorir no texto os masculinos de vermelho e os femininos de azul
 • Leia as palavras do quadro abaixo e separe-as em dois grupos:

Carneiro	Leoa	Zangão	Leão
Bode	Égua	Coelho	Pardal
Ovelha	Cão	Pardoca	Abelha
Coelha	Cavalo	Cadela	Cabra

MASCULINOS	FEMININOS
Pardal	Cadela
Carneiro	Ovelha
Pardoca	Coelha
Cão	Pardal
Cavalo	Abelha
Zangão	Leoa
Leão	Cabra

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Durante a resolução das questões, o professor auxiliou os/as alunos/as com deficiência e ampliou algumas palavras para a aluna com baixa visão, que estava com dificuldade de ler o texto. Enquanto isso, Isa, participante da pesquisa, e os/as demais discentes receberam uma atividade sobre adjetivos. A Imagem 15 retrata a atividade:

Imagem 15 – Atividade sobre adjetivos

PROFESSOR(A): _____
SCOLA: _____
DATA: 10/10/2022
TURMA: 5º ANO

1. Leia e resolva as questões:

2. Qual palavra abaixo retrata da brinca e qualificada como adjetivo?
 a) feliz
 b) corado
 c) bonito
 d) feliz

3. Qual foi o adjetivo utilizado pelo homem para descrever a mulher na festa? Qual a palavra usada?
 a) bonita
 b) bonita
 c) bonita
 d) bonita

4. Para apresentar as características do papagaio-cinzentos, o texto faz uso predominantemente de:
 a) verbos.
 b) substantivos.
 c) adjetivos.
 d) advérbios.

5. Conforme a brinca, que adjetivo abaixo revela o melhor pelo qual as mulheres sobram inventar?
 a) Realizadas.
 b) Confiáveis.
 c) Enthusiadas.
 d) Criativas.

6. Assinale a alternativa em que todas as palavras retratam da brinca são adjetivos:
 a) Bem / entusiasmado / maravilhoso / maravilhoso
 b) alegre / feliz / divertido / apaixonado
 c) confortável / magro / apaixonado / vermelhas
 d) entusiasmado / feliz / magro / confortável

7. Os adjetivos uniformes apresentam uma única forma para os gêneros feminino e masculino, enquanto os adjetivos biformes, a forma varia conforme o gênero. Assinale a alternativa com palavra grafada e um adjetivo UNIFORME:
 a) Menino feliz
 b) Garoto simpático
 c) Criança bonita
 d) Lela bonita

8. As palavras "argentino" e "brasileiro" são adjetivos como:
 a) substantivos próprios.
 b) adjetivos derivados.
 c) adjetivos compostos.
 d) adjetivos próprios.

9. Complete com adjetivos próprios correspondentes:
 a) Quem nasce na China é _____
 b) Quem nasce no Chile é _____
 c) Quem nasce na Inglaterra é _____
 d) Quem nasce na Polónia é _____
 e) Quem nasce no Uruguai é _____
 f) Quem nasce no Berço é _____
 g) Quem nasce no Ceará é _____

10. A locução adjetiva e o conjunto de duas ou mais palavras que possuem valor de adjetivo.
 Complete as lacunas conforme os exemplos:
 a) Amor de mãe - Amor maternal
 b) Dia de festa - Dia festivo
 c) Pagamento em dinheiro - Pagamento em dinheiro
 d) Carne de sol - Carne seca
 e) Marca de dedo - Marca de dedo
 f) Bloco de gelo - Bloco de gelo
 g) ANH SILENT - Anil SILENT - Anil

11. Assinale a alternativa cujo adjetivo destacado está no grau superlativo absoluto sintético:
 a) A professora de 67 anos é superlativa
 b) Maria é mais simpática do que a Maria
 c) O estudante é extremamente estudioso
 d) Tiago é menos feliz que Paulo

12. Escreva o único adjetivo que aparece no primeiro balão da brinca.

13. Escreva um adjetivo que tenha como a mulher ficou no terceiro quadrinho.

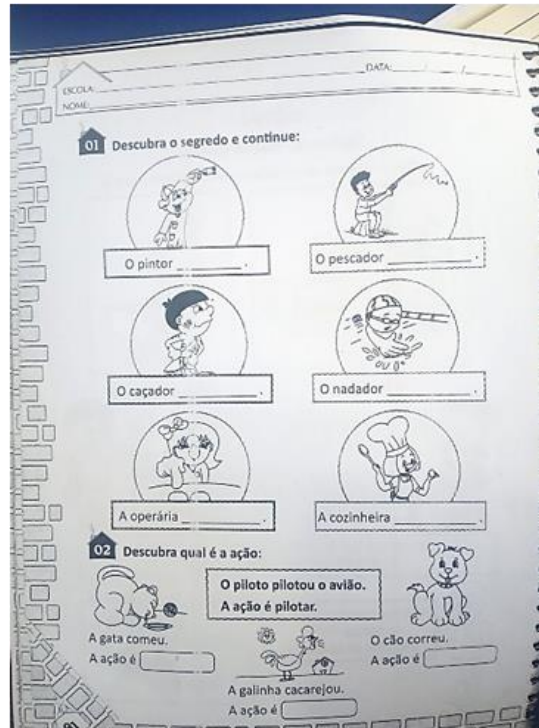
14. Assinale a alternativa cujo adjetivo destacado está no grau superlativo absoluto sintético:
 a) A professora de 67 anos é superlativa
 b) Maria é mais simpática do que a Maria
 c) O estudante é extremamente estudioso
 d) Tiago é menos feliz que Paulo

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

O aluno Isa, nessa atividade, encontrou dificuldades ao responder, porque o texto estava incompleto e a letra da impressão era pequena. Em outros momentos, também verificamos que o professor propõe a leitura e debates de livros. No entanto, alguns alunos/as com deficiência não alfabetizados/as não participam e realizam outras atividades, que, no

caso, são atividades impressas individualizadas, por exemplo, a aula em que o professor entregou o livro *Pequenas descobertas do mundo*, da autora Clarisse Lispector, para os/as educandos/educandas. Contudo, duas alunas com deficiência realizaram a atividade sobre as profissões, como se pode observar na Imagem 16.

Imagem 16 – Atividade sobre as profissões



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Observa-se que, tanto nessa atividade quanto na anterior, são apresentados desenhos infantis aos/às alunos/as com deficiência. Posteriormente à realização das atividades, é solicitado à educanda Jasmim que faça a pintura. É importante destacar que ambas as educandas são adultas, Jasmim tem 34 anos e a outra aluna, que apresenta baixa visão, tem 56 anos. Diante disso, percebe-se a necessidade de aulas de que todos/as participem e que seja considerada a maturidade dos/as alunos/as da EJA.

Ao analisar as observações e comentários da educanda Jasmim sobre a aula de português, surge um ponto importante a ser refletido. Ela descreve as atividades como fáceis de realização. Diante disso, cabe questionar se a educanda, ao desenvolver a atividade, realmente compreendeu o conteúdo e se o material está adequado a seu nível de desenvolvimento.

Além disso, é relevante assinalar que em nenhum momento Jasmim demonstrou insatisfação por fazer atividades diferentes das dos/as demais alunos/as em sala de aula ou

durante a entrevista. Então, a reflexão sobre essa metodologia deve partir do professor, pois, é fundamental que as atividades propostas para alunos/as com deficiência estejam adequadas a seu nível de desenvolvimento, e não apenas sejam consideradas fáceis ou difíceis de realizar.

Nas entrevistas, os/as educandos/as também mencionaram e demonstraram dificuldades nas disciplinas de história e matemática. Na entrevista, o aluno Jack (2022) relatou sua dificuldade na aula de história ao dizer: “Porque é muita coisa pra decorar, é pra copiar do quadro, e às vezes tem que levar pra escola, você fica batendo na cabeça o que é ou se é isso”. A partir desse relato, é possível averiguar que o aluno não consegue lidar bem com a quantidade de conteúdo para aprender e copiar do quadro. Durante as observações, Jasmim também encontra dificuldade para copiar, porque ela escreve devagar.

É fundamental enfatizar que a metodologia tradicional era mais frequente nas aulas de história, porque havia a utilização do quadro e a exposição oral. No entanto, houve aulas em que a professora partiu de estratégias mais inclusivas. Por exemplo, na aula sobre a cultura do povo africano, mais especificamente o povo Iorubá, a professora reuniu os/as educandos/as em uma roda de conversa, leu uma revista em quadrinho e estabeleceu um diálogo entre o que estava sendo lido e os conhecimentos dos/as alunos/as. Na Imagem 17 está o registro do início da aula:

Imagem 17 – Aula sobre a cultura do povo africano



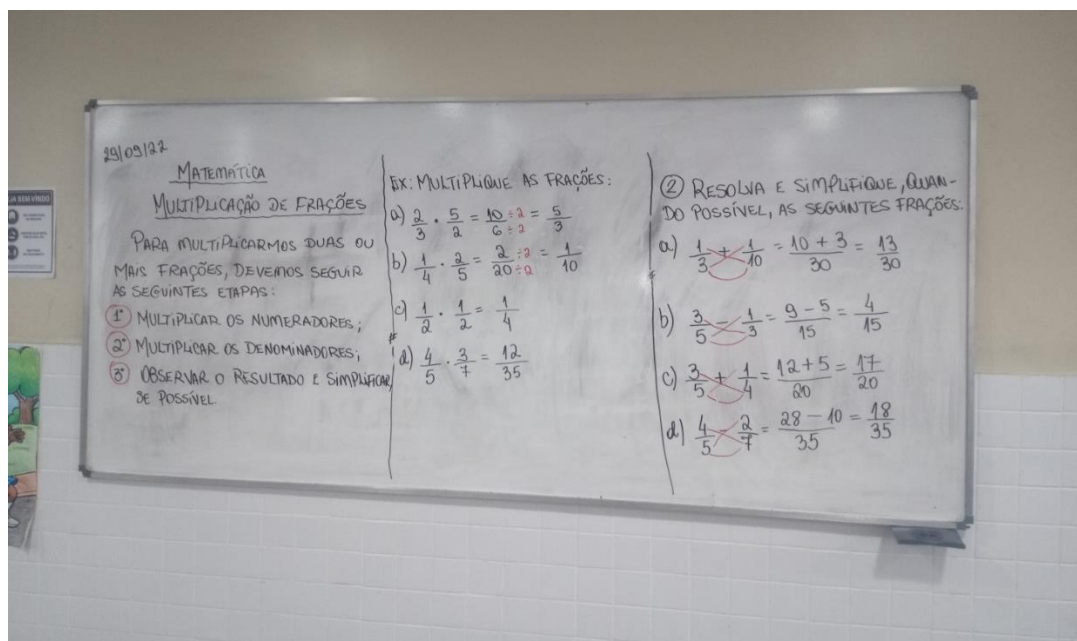
Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Nessa aula, a professora explicou a respeito das diferentes crenças sobre a criação do mundo, as religiões africanas, a distinção entre a antropologia e o canibalismo. Nessa aula, os/as alunos/as relataram como suas religiões acreditavam na criação do mundo, houve dúvidas sobre as demais religiões e a professora foi explicando a aula com base nesse diálogo.

Portanto, os/as alunos/as apresentam dificuldades nas aulas de história quando estas são ministradas pelo método tradicional, porque ambos não têm facilidade de copiar do quadro. Dessa forma, é necessário que os/as professores/as estejam atentos às necessidades dos/as alunos/as e busquem adotar estratégias pedagógicas inclusivas em todas as aulas. Conforme aponta Mantoan (2003), o/a professor/a inclusivo/a deverá levar em conta os limites dos/as discentes e trabalhar de acordo com suas possibilidades.

Com relação às aulas de matemática, observamos que a metodologia utilizada pelo professor era a expositiva as suas aulas tinham os seguintes momentos: o docente copiava o conteúdo no quadro, explicava, passava uns exercícios e posteriormente respondia as questões, ou seja, era uma aula baseada no ensino tradicional. Um ponto a se ressaltar é que, diferente das outras aulas que tentavam adaptar materiais para os/as alunos/as com deficiência, nessa disciplina isso não ocorria, exceto durante o período de provas. A Imagem 18 traz o registro da aula sobre “subtração, adição e multiplicação de fração”.

Imagem 18– Registro do conteúdo de fração durante aula expositiva



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

No decorrer da aula, após o professor escrever o conteúdo na lousa, ele passou pelas fileiras das carteiras e viu que Jasmim estava copiando e a parabenizou. Posteriormente, pediu que os/as alunos/as dessem as respostas e somente um discente o fez; depois, o docente respondeu os exercícios e ao finalizar a atividade, falou “isso é muito fácil”.

Nas aulas e nesse registro, observamos que os/as discentes com e sem deficiência concentravam-se para copiar a atividade do quadro e pouco atentavam-se para a explicação do professor e, conseqüentemente, tinham dificuldade no aprendizado. A prática descrita encaixa-se na concepção bancária descrita por Freire (1987), pois o professor nas aulas é o depositante de informações e conhecimentos, enquanto os/as educandos/as são meros depositários que recebem passivamente esses depósitos, sem a possibilidade de interagir e construir seu próprio conhecimento.


Na entrevista, a aluna Jasmim (2022) mencionou que a disciplina de matemática era difícil e disse-nos o motivo neste trecho: “Porque eu, não, não, não memorizo direito a resposta”, ou seja, a educanda passa a se culpar porque não consegue realizar as questões desenvolvidas em sala. Esse sentimento é consequência da transferência de conhecimento da forma hierarquizada e pode contribuir para o abandono e/ou evasão dos/as alunos/as, como afirmam Santana *et al.* (2022).


Durante o período de avaliações, foi observado que o professor de matemática solicitou a colaboração das professoras de educação especial para elaborar sua prova. Importante salientar que, nesse período, os/as alunos/as com deficiência das 3.^a e 4.^a etapas realizavam as avaliações na sala do AEE, cuja equipe e a gestão escolar solicitavam aos docentes regentes provas adaptadas para facilitar a compreensão dos/as educandos/as. Enquanto alguns professores atendiam prontamente à solicitação, outros pediam ajuda às professoras da educação especial e alguns negligenciavam a adaptação das provas, sendo posteriormente chamados a atenção. Na Imagem 19, apresenta-se a avaliação do professor de matemática:


Imagem 19– Prova de matemática


3ª AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA

01. Pinte as figuras de acordo com as frações a seguir:


a)  $\frac{2}{5}$ ✓


b)  $\frac{3}{8}$ ✓


c)  $\frac{4}{6}$ ✓


d)  $\frac{7}{8}$ ✓


02. Ligue as frações correspondentes aos seus desenhos


 $\frac{2}{7}$ ✓


 $\frac{4}{7}$ ✓

 $\frac{1}{2}$ ✓




 $\frac{5}{7}$ ✓




 $\frac{1}{5}$ ✓




 $\frac{3}{4}$ ✓

 $\frac{5}{6}$ ✓

03. Some as seguintes frações, pinte o resultado e represente a fração final.

 $\frac{1}{4}$ +  $\frac{2}{4}$ =  $\frac{3}{4}$ ✓

 $\frac{2}{8}$ +  $\frac{3}{8}$ =  $\frac{5}{8}$ ✓

 $\frac{1}{8}$ +  $\frac{2}{8}$ =  $\frac{3}{8}$ ✓

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

Na Imagem 19, observa-se que a prova é do conteúdo de frações e traz questões de colorir, ligar e somar de acordo com as figuras. Embora tenha havido uma redução do conteúdo ensinado em sala de aula, a educanda Jasmim não demonstrou conhecimento durante a realização da prova. Entretanto, as professoras do AEE explicaram o conteúdo e utilizaram exemplos cotidianos para facilitar a compreensão da aluna. Como resultado, Jasmim obteve a nota 9,5 na avaliação. Posteriormente, no período avaliativo, o professor não solicitou ajuda em suas aulas, ou seja, analisa-se que a iniciativa do professor de adaptar o material deu-se somente no período de provas, porque havia sido requerido.

Nesse sentido, constata-se que a metodologia utilizada pelo professor não está favorecendo a aprendizagem dos/as alunos/as com e sem deficiência e há outros professores/as regentes que solicitam a colaboração das professoras de educação especial na elaboração da prova, isto é, constata-se a necessidade de projetos que visem a formação continuada para os/as docentes da escola. Pois, como afirma Carvalho (2018) é importante

promover o envolvimento da comunidade escolar por meio de encontros de estudos e discussões sobre o fazer pedagógico na rotina escolar. Outro ponto a realçar é a iniciativa de adaptação de materiais, que ocorreu somente quando houve uma solicitação específica, o que reforça a importância de um comprometimento contínuo e coletivo para a escolarização dos/as alunos/as.

Também foi revelada na pesquisa de campo a importância do incentivo da socialização entre os/as educandos/as nas aulas regulares. Percebemos nas observações que alguns discentes com deficiência pouco se comunicavam com os demais colegas da turma. Outrossim, na entrevista do aluno Jack, identificamos o sentimento de inferioridade em relação aos/às alunos/as sem deficiência, como averiguado neste trecho:

Pesquisadora: Tu tens colegas aqui na escola?

Jack: Somente do AEE. Os alunos que têm uma mente superior, não.

Pesquisadora: Conversa com quem, teus colegas de sala?

Jack: Tem aquele grandão de óculos com a mão cheia na, na frente da barriga. Como é o nome dele? Eu esque... não sei. [...]

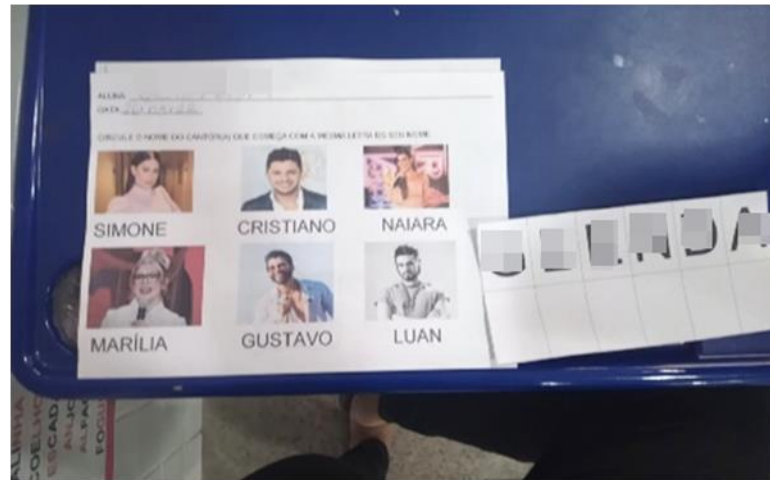
Pesquisadora: Tu queria se comunicar com os outros colegas da turma? Os outros? Sem ser do AEE?

Jack: Queria, mas eu sou grande, mas a minha mente, eu sou muito infantil (Pesquisadora; Jack, 2022).

Nesse relato, o aluno identifica os/as discentes sem deficiência como “alunos que possuem uma mente superior” e se sente infantilizado. Concluimos, portanto, que a falta de interação gera baixa autoestima no aluno. Além disso, é importante destacar que o ensino tradicional, baseado em aulas expositivas e individualizadas, contribui para esse sentimento, porque é um ensino que viabiliza a transmissão de conhecimento e não valoriza a interação entre os/as estudantes/as. Conseqüentemente, os/as alunos/as perdem oportunidades de se conhecerem, compartilharem experiências e romperem estereótipos.

Além das observações nas salas regulares, presenciamos as aulas na sala do AEE. No atendimento individualizado de uma educanda sobre a assimilação do nome, as professoras realizaram duas atividades. Na Imagem 20 está o registro:

Imagem 20– Atividades para aprendizagem do nome da educanda



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2022).

A primeira atividade foi elaborada levando em consideração o gosto musical da estudante e pedia para que ela circulasse o nome do cantor ou cantora cujo nome começasse com a mesma letra do nome dela. Na segunda atividade, a letra do nome da educanda estava separada e havia um espaço abaixo para que ela pudesse copiá-lo.

Durante as entrevistas com os/as educandos/as, foi possível constatar que eles/as gostavam das professoras e da maneira como elas ensinavam. Entretanto, durante as observações, a professora “D” revelou que o aluno Isa havia manifestado sua insatisfação em participar do AEE, pois gostaria que ela ensinasse conteúdo da sala de aula regular. Na entrevista, o aluno explicou com mais detalhes os motivos pelos quais não desejava frequentar o AEE, conforme o trecho a seguir.

Isa: Sabe por que eu não tô indo na sala dela?

Pesquisadora: Hum.

Isa: Por causa de vezes, que ela quer que eu faça uma coisa, só que às vezes eu peço uma outra coisa, tipo eu peço pra ela me ajudar nisso aqui e às vezes ela não, desculpa, mas eu quero isso aqui ó. Tá me entendendo?

Pesquisadora: Estou.

Isa: Só que me deixou tipo com a confirmação de que ó, ou ela não vai dar certo?

Pesquisadora: O que te levou?

Isa: É que ela é bolsonarista [...]

Pesquisadora: E tu não pretende mais voltar pra sala do AEE?

Isa: Depende, por causa que toda vez que eu volto, por causa da sala do AEE, quando eu queria um assunto com ela, ela tipo queria fazer a atividade pá e tal só isso (Pesquisadora; Isa, 2022).

Então, o motivo da ausência do aluno é porque ele quer aprender assuntos distintos dos quais a professora propõe e a divergência de opinião política cooperou para sua decisão. Essa

relação desencadeou uma falta de motivação do aluno em frequentar o espaço, uma vez que o conteúdo não atende a seus interesses. Logo, analisa-se que, se o aluno está solicitando para aprender conteúdo da sala de aula regular, ele não está recebendo o suporte adequado.

Nesse sentido, é importante que os/as professores/as atentem-se para as necessidades e interesses do aluno, a fim de que possam desenvolver um plano de ensino mais adequado. Além disso, é fundamental que a professora dialogue com o aluno sobre suas expectativas com relação ao AEE, buscando entender suas perspectivas para que ele possa se sentir mais valorizado e motivado a participar do processo de ensino.

Portanto, analisamos que a forma como os/as professores/as se socializam em sala de aula é essencial para que os/as alunos/as se sintam mais à vontade e acolhidos/as. Por outro lado, a falta de compreensão ou expressões de desânimos podem levar a experiências indesejáveis e prejudicar a autoestima dos/as alunos/as. Também foi constatado que os/as alunos/as têm suas disciplinas favoritas baseadas nos assuntos abordados e seu desempenho nas atividades.

Com relação às vivências dos/as alunos/as nas aulas ministradas pelos/as professores/as, foi observado que a metodologia mais comum era a aula expositiva e individualizada, o que não favorece a inclusão, a aprendizagem e a socialização entre os/as alunos/as. Apesar de haver professores/as que elaboravam materiais impressos com linguagem acessível e coloridos, eles não atendiam aos/as alunos/as não alfabetizados/as. Por sua vez, aulas com metodologias coletivas e dialógicas eram mais inclusivas e contribuíam para experiências significativas para os/as alunos/as da EJA, mas não eram frequentes nas aulas dos/as docentes. Por conseguinte, constatamos a urgência da formação continuada e da autoformação dos/as docentes com o intuito de propor conhecimento acerca das necessidades dos/as discentes com deficiência, além de levar em consideração seus conhecimentos prévios e as preferências de atividades.

Na próxima subseção, é analisada a categoria “os avanços e desafios percebidos pelos familiares dos/as alunos/as com deficiência”, pois seus relatos são necessários por estarem cotidianamente no espaço e por acompanharem a vida estudantil de seus entes desde a infância.

5.4 Entre avanços e desafios: as percepções dos/as familiares sobre a inclusão dos/as alunos/as com deficiência na Escola Flores

Por meio da análise dos perfis, podemos constatar que os/as estudantes com deficiência são indivíduos jovens e adultos cujas experiências escolares foram marcadas pela exclusão. Não obstante as adversidades enfrentadas, seus familiares veem na EJA uma chance de inclusão e pertencimento para seus filhos e filhas. Desse modo, nesta subseção, examinamos a categoria “Os avanços e desafios percebidos pelos familiares dos/as alunos/as com deficiência” e foram evidenciados nos relatos os avanços na aprendizagem do/a filho/a após a matrícula na Escola Flores, os desafios identificados e as sugestões das responsáveis para a inclusão.

De acordo com Mantoan (2003), é notório que as escolas foram organizadas pelos paradigmas meritocrático, elitista, condutista e baseado na transmissão dos conhecimentos. Seus métodos e suas práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro. Portanto, é nesse contexto que a inclusão escolar dos/as com deficiência se situa e tem revelado os males que o conservadorismo escolar tem espalhado.

Carvalho e Lopes (2020) revelam que na atual conjuntura há desafios a serem superados para a inclusão dos/as alunos/as com deficiência, tais como: número elevado de alunos, escolas com prédio sem estruturas, falta de materiais pedagógicos, pouca capacitação dos/as professores/as e responsabilidade não compartilhada pela equipe gestora. Nas entrevistas, as participantes relataram suas percepções.

Margarida mencionou que o desafio que presenciou é com relação à ausência de conhecimento sobre a diversidade por parte dos/as alunos/as sem deficiência, como é apontado no excerto:

[...] em relação a ele nada, agora em relação aos outros alunos inclusive eu já chamei a atenção de dois aqui, falei com eles, com a menina né, porque ela tava em é, fiquei observando, aguardando ele, aí ela disse “ah, mais a prova deles é muito fácil, eu faço de olho fechado”. Aí eu fiquei, deixei ela falar né (Margarida, 2022).

Logo, a mãe do Henrique percebeu que alguns discentes não compreendem a singularidade dos/as alunos/as com deficiência e em consequência agem de maneira preconceituosa. Ferreira (2009) explica que o preconceito e a ausência de conhecimento

acontecem porque as pessoas com deficiência foram invisibilizadas na sociedade por séculos, pois foram institucionalizadas ou mantidas dentro de suas casas.

Por sua vez, a participante Deunisia enfatizou o mesmo desafio relatado pela sua filha na subseção anterior, a dificuldade para compreender as atividades de matemática, como se pode observar: “É na matemática que ela tá sentindo essa dificuldade. Ela disse que é muita atividade pra ela, ela não consegue copiar na mesma intensidade que os outros. Tem coisa que ela entende, tem coisa que ela não entende, ela é mais lenta pra entender né” (Deunisia, 2022).

As demais responsáveis relataram que não havia desafios a serem superados na Escola Flores, mas, quando questionadas sobre as práticas dos/as docentes para ensinar os/as alunos/as com deficiência, citaram que há professores/as que se esforçam para adaptar as aulas, porém se fazem necessários a formação adequada e os conhecimentos sobre educação inclusiva, como podemos analisar nos relatos seguintes. Maria, responsável pela Ester, que está na 2.^a etapa, destacou:

Pois é, pra atingir esse nível e essa demanda de aceitação, de carinho, sim. Mas se a proposta é fazer eles a aprenderem a ler. Só os que realmente eh tem o desenvolvimento maior, porque, assim eu acho que ela não vai aprender a ler. Porque o que eu já percebi, não tô falando mal de ninguém. Mas eles pegam assim: vamos tomar um sorvete hoje. Ler aí @. Ela vai ficar. Mas se eles me disserem assim vamos ler junto, vamos tomar, ela vai só repetindo junto com eles, então ela não está lendo. Ela está repetindo o que eles tão lendo. Ah vamos pra aula de leitura, ela não sabe ler. Então assim, eu acho que eles não tão preparado pra, pra, pra esse tipo de, de pessoa, né? De problema. Mas pra carinho, pra inclusão, tá demais, demais, sabe? Os professores são muito carinhosos (Maria, 2022).

Então, a responsável enfatiza que, embora haja carinho e aceitação dos/as docentes para com os/as alunos/as com deficiência, percebe-se a ausência de formação para ensiná-los a aprender a ler; ela argumenta que no momento da leitura os/as alunos/as com deficiência repetem palavras ou frases ditas pelos/as professores/as. Ferreira (2006a, p. 53) afirma que “é crucial que os docentes estejam preparados e assumam de fato a responsabilidade de alfabetizar essa população”.

Ilda (2022) também relatou sua percepção: “Eu vejo que eles têm uma preocupação com eles, eles têm assim uma, é... eles se esforçam muito, eles têm boa vontade. Então, eu vejo assim, é isso já conta muito né? Sim. Mas eu creio com isso eles podem melhorar muito, né?”. Logo, a mãe do Isa considera relevante a preocupação dos/as docentes, mas destaca a necessidade de melhorias das práticas com alunos/as com deficiência. Mediante os relatos, é possível inferir que ambas percebem a preocupação dos/as docentes com relação aos/as

alunos/as com deficiência. No entanto, falta formação adequada para ensinar de maneira efetiva esses/as estudantes.

Santos (2021) também esclarece que a ausência da prática pedagógica da relação de inclusão dos/as discentes com deficiência nas salas de aula não deve ser contabilizada exclusivamente como culpa do/a docente, pois existe todo um sistema educacional por trás daquele fazer pedagógico que, em muitos casos, negligencia o direito do/a aluno/a com deficiência de ter acesso à educação de qualidade. Esse fato é relatado pela participante Paixão (2022) ao mencionar: “Olha ainda tem professor que não consegue. Não tem o material né, de ter a adaptação de passar o dever, né? Pra ele”. Logo, há professores/as que não realizam a atividade adaptada em virtude da ausência de recursos e da dificuldade de elaborar os materiais, porque não possuem conhecimento sobre como incluir o/a aluno/a com deficiência.

Nas pesquisas realizadas por Bueno (2018), Tassinari (2019), Olmos (2021), Santos (2021), Trindade e Silva (2022) convergem na constatação de que a formação inicial dos/as professores/as não é suficiente para promover a inclusão dos/as alunos/as com deficiência. Uma constatação que corrobora essa afirmação é a pesquisa conduzida por Trindade e Silva (2022), que analisou as disciplinas voltadas para a inclusão nos cursos de licenciatura da UEPA. De acordo com a investigação, os cursos de Letras – Língua Portuguesa, História e Ciências da Natureza oferecem apenas a disciplina de Libras, com carga horária de 80 horas. O curso de Matemática, por sua vez, oferta as disciplinas de libras e educação matemática e inclusão, também com carga horária de 80 horas. Por outro lado, o curso de Pedagogia dispõe as disciplinas de fundamentos teóricos metodológicos em educação especial, linguagens especiais e comunicação humana e libras, com a carga horária de 80 horas. Logo, constata-se que as universidades precisam rever seus desenhos curriculares para que possam propiciar uma formação inclusiva para futuros educadores/as, pois elas devem colaborar para o incentivo da inclusão.

Analisando a perspectiva de que a formação inicial dos professores/as ainda não é suficiente, é notável que alguns deles reconhecem a necessidade de autoformação, que possibilita a (re)construção de conhecimentos a partir dos processos de inclusão (ALVARENGA; TAUCHEN, 2019). De acordo com Mantoan (2003), essa transformação em direção à inclusão está sendo vivenciada por alguns professores/as e escolas regulares, que estão eliminando métodos excludentes de ensino. Nesse sentido, na Escola Flores, foi possível

identificar a presença de professores/as compromissados/as com a aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência.

Apesar de a formação inicial ainda não ser suficiente, há professores/as que reconhecem a necessidade e criam possibilidade de aprendizagem por meio da autoformação, uma vez que esta proporciona (re)construção de conhecimentos de sua própria prática a partir dos processos de inclusão (ALVARENGA; TAUCHEN, 2019). Mantoan (2003) também relata que há escolas regulares e professores/as que estão vivenciando esse processo de transformação em direção à inclusão, eliminando métodos excludentes de ensino.

Nessa perspectiva, constataram-se, por meio das entrevistas com as responsáveis, avanços na aprendizagem de seus familiares sendo construídos mediante as práticas de professores/as compromissados/as com a aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência. Na entrevista, a participante Ilda (2022) relatou os progressos do ensino público na inclusão dos/as alunos/as com deficiência, como pode ser observado neste trecho:

Na Escola Estadual, eu acho assim que tem assim em um projeto voltado pra eles pra essa inclusão. Eu tentei colocá-los aí hoje na escola particular, né? Porque geralmente tem aquele aquela ideia de que escola particular é sempre melhor. Mas eu acho deficitária. Quando chega nessa nesse atendimento individualizado. E eu achei assim que deixou muito a desejar. E eu acho assim que as escolas públicas elas, elas, estão progredindo mais quanto ao atendimento individualizado [...] Eu acho que, pelo menos eu vejo que tem AEE aí aqui na escola, as professoras que são do AEE, elas estão engajadas, elas são professoras que têm assim uma preocupação muito grande com alunos, com os alunos elas são assim professoras que têm assim uma dedicação com eles, né, uma preocupação. Então, eu vejo assim que e isso com certeza tem uma marca muito grande no progresso deles e do meu filho com certeza fez.

No relato, a responsável assinala que tentou matricular seu filho em uma escola particular, mas percebeu o atendimento individualizado deficitário. As escolas públicas, por sua vez, estão progredindo mais nesse aspecto e possuem professores/as do AEE engajados/as e dedicados/as aos/às alunos/as. Ademais, a participante realçou os avanços percebidos após a matrícula de seu filho na instituição nos seguintes aspectos:

[...] na questão de leitura, da escrita, a questão do, é, da exposição oral. Ele pode se desenvolver mais. Ele faz perguntas, ele faz muitas perguntas em todas, pra todos os professores, quando ele tem dúvidas, ele não leva pra casa ele procura tirar essas dúvidas dentro da sala de aula mesmo, ele é uma pessoa que sempre assim atenta ao que acontece em sala de aula e ele procura levar isso pra casa. Ele procura aprofundar isso em casa através das pesquisas. Uma coisa que também ele procurou, pediu pra nós, né? Que nós comprássemos um computador pra ele, que era pra ele pesquisar. Então têm assuntos mesmo do cotidiano a respeito de história, de ciências, ele gosta muito de ciências (Ilda, 2022).

Vale lembrar que o motivo que levou o educando a ser matriculado na EJA foi a possibilidade de ele aprender a ler, realizar cálculos e outras habilidades básicas. Com base no relato, observa-se que a mãe percebeu avanços no desenvolvimento de seu filho com relação à leitura, à escrita e à exposição oral após a matrícula na Escola Flores e também foi revelado que o aluno realiza pesquisas fora da escola, o que mostra que ele está motivado com os conteúdos ensinados nas aulas.

Outro avanço evidenciado é o da participante Margarida (2022) que enfatizou que seu filho aprendeu a escrever seu nome após ingressar na instituição, como destacou: “[...] inclusive ele assinou a carteira de identidade dele, foi depois que veio pra cá, que aí eu falei que ia abrir conta pra ele”. Portanto, percebe-se que o aluno Henrique desenvolveu a escrita de seu nome, possibilitando-lhe novas oportunidades.

A participante Maria (2022) mencionou na entrevista que também percebeu os seguintes avanços na aprendizagem da aluna Ester: “Ela tá mais comunicativa. Ela conhece as cores, números, conversa mais, tem mais firmeza na mão pra pintar, fazer as coisas, desenvolveu bastante”. Desse modo, percebemos que Ester está desenvolvendo a coordenação motora fina, habilidades matemáticas e também a educanda está mais comunicativa. Logo, apesar de a aluna ainda não ser alfabetizada, como revelou anteriormente sua responsável, há avanços na aprendizagem de Ester.

A participante Deunisia (2022) relatou na entrevista que os avanços percebidos são: “ela tá mais interagindo, com os professores, ela sabe conversar. Desde que ela foi lá pro ‘local confidencial’¹¹ ela se integrou melhor [...] Mas o tempo todo ela era caladinha. A professora ‘E’¹² mesmo que puxou por ela. Ela não dançava nas festinhas. Ela começou a participar depois de lá”. Em campo, pudemos observar que Jasmim se expressa oralmente, conversa com os/as discentes, participa das festas comemorativas e também vende as bijuterias que confecciona. Portanto, são avanços relacionados à socialização e à comunicação iniciadas na instituição anterior onde a educanda estudava, e que atualmente é uma escola técnica. Na Escola Flores houve a continuação desse trabalho e é importante para o desenvolvimento da discente.

No que concerne aos avanços observados pela participante Paixão (2022), avó de Jack, ela assinalou: “Olha, eh... pelo menos ele não reclama mais pra não querer vim mais pra, pra escola. né? Como era na última escola que ele estava”. É importante mencionar que o

¹¹ A participante citou o nome da escola anterior onde sua filha estudava.

¹² Nome fictício para preservar a identidade da professora.

educando destacou que sua escola anterior não tinha uma estrutura adequada, o que lhe trouxe experiências desagradáveis. Portanto, o fato de que ele não reclama mais de ir à escola é sinal de que ele se sente confortável para estar na Escola Flores.

Assim, os relatos demonstraram que, apesar dos desafios presenciados pelas participantes, há profissionais na Escola Flores que incentivam o desenvolvimento dos/as alunos/as com deficiência, seja na leitura, escrita, socialização, comunicação e também na motivação para assiduidade da frequência escolar.

Esses avanços são relevantes e devem ser evidenciados “porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente” (MANTOAN, 2003, p.30)

Ao final das entrevistas, as participantes relataram sobre as possíveis melhorias para a inclusão de seus familiares. A participante Ilda respondeu que sente falta de reuniões regulares entre a família e os professores/as, como as que aconteciam nas escolas em que trabalhou. Ela acredita ser importante para que a família receba informações sobre o desempenho e possíveis dificuldades de seus/suas filhos/as, além de receber orientações. A participante Margarida (2022) mencionou:

A questão não só dele, mas eu acho que de todos, ele deveria ter mais é conversa entre os alunos se dizem ser normais, entendeu? Deveria ter mais conversa, deveria ter mais reunião, já que querem praticar a inclusão, então tipo essa com aquela quadilha maluca lá, superbacana aquilo ali, já é um começo, porque aqui em Belém, francamente pra ti, eu nunca vi.

Logo, a responsável sugeriu que os/as alunos/as com e sem deficiência da escola deveriam ter mais oportunidades de conversar e interagir. Deunisia (2022) também parte da mesma percepção ao mencionar:

[...] eu acho que sim, porque eu não sei a quantidade dos alunos, aqui à tarde tem muita sala, mas não tem muita criança que estuda. Tem três escolas que funcionam no caso. Eu acredito assim que fosse mais, ela interagia melhor ainda [...] mais assim aluno. Troca de conversa com pessoas normais.

Por sua vez, a participante Maria sugeriu que um método diferente deve ser utilizado para ensinar os/as alunos/as com deficiência a ler, pois o método adotado em sala não está atendendo às necessidades de Ester.

Mediante os relatos, identificamos como desafio o preconceito existente contra os/as alunos/as com deficiência e a dificuldade de compreender assuntos na disciplina de matemática. Apesar de as demais participantes relatarem que não havia desafios a serem superados na Escola Flores, quando questionadas sobre as práticas dos/as docentes para ensinar os/as alunos/as com deficiência, em seus discursos evidenciaram a ausência de práticas inclusivas dos/as professores/as. Então, é primordial que as universidades repensem suas estruturas curriculares a fim de proporcionarem uma formação mais inclusiva aos/as futuros/as educadores/as.

Os relatos também demonstraram que, apesar dos desafios, há avanços na aprendizagem de seus familiares, favorecidos pelas práticas de professores/as engajados/as no processo educacional de alunos/as com deficiência. Os avanços evidenciados foram: na leitura, escrita, socialização, comunicação e também na motivação para assiduidade da frequência escolar. Ademais, as participantes destacaram a importância da comunicação entre a escola e a família, práticas que possibilitem a relação dos/as discentes com e sem deficiência. Essas sugestões podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar as percepções e as vivências dos/as alunos/as com deficiência e de seus familiares sobre a inclusão na EJA. Ao traçarmos os perfis dos/as discentes, averiguamos que eram jovens e adultos cuja faixa etária varia de 15 a 48 anos e que, em suas trajetórias escolares, foram excluídos da educação regular. Dessa forma, seus familiares buscam na EJA a oportunidade de escolarização e socialização para seus/suas filhos/as.

Nesse sentido, a Escola Flores apresenta condições arquitetônicas favoráveis para a inclusão de alunos/as com deficiência, fato reconhecido pelas responsáveis dos/as educandos/as. Contudo, é preciso realizar a manutenção dessas condições para garantir sua eficácia a longo prazo.

No tocante à organização para a inclusão dos/as alunos/as com deficiência, eles/elas assistiam às aulas nas turmas das 2.^a, 3.^a e 4.^a etapas e também na sala do AEE. Durante as observações, também constatamos que a gestão oferece espaços extracurriculares para a interação entre alunos/as com e sem deficiência e as professoras do AEE utilizavam diferentes estratégias e metodologias para atender às necessidades dos/as alunos/as com deficiência.

No que concerne às percepções dos/as alunos/as com deficiência sobre a inclusão na Escola Flores, pudemos verificar que as práticas preferidas dos/as estudantes estavam associadas às atividades realizadas nas aulas de educação física, como dançar, jogar futebol e jogar queimada, ou seja, são atividades que proporcionam a interação e uma ruptura com a rotina das aulas e o ambiente mais formal.

Também os/as educandos/as mencionaram que gostariam de aprender sobre si e desejavam aprender a ler, visto que, no turno vespertino da instituição, eram 19 alunos/as assíduos/as, mas somente um aluno com deficiência estava no nível alfabético de acordo com o arquivo elaborado pelas professoras do AEE.

Esses relatos revelam que os/as alunos/as identificam suas necessidades de aprendizagens, querem aprimorá-las e a escola poderia considerar seus interesses. Nesse sentido, as sugestões das responsáveis foram: mais reuniões sobre o desempenho e possíveis dificuldades de seus filhos/as e práticas que propõem mais a socialização e o diálogo entre os/as alunos/as com e sem deficiência. Além disso, é importante que a gestão da escola

ofereça suporte e intervenção pedagógica para os/as alunos/as não alfabetizados/as, a fim de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita.

Com relação às percepções dos/as alunos/as sobre as aulas desenvolvidas pelos/as professores/as, analisou-se que os/as discentes consideram suas disciplinas preferidas de acordo com os assuntos abordados e seu desempenho nas atividades. Também verificamos que a socialização dos/as docentes em sala é relevante para os/as discentes, pois faz com que eles se sintam mais confortáveis e acolhidos/as. Por outro lado, a ausência de compreensão ou expressões de desânimo podem resultar em experiências indesejadas e prejudicar a autoestima dos/as discentes.

No que se refere aos desafios identificados pelos/as participantes, eles estavam relacionados ao preconceito dos/as alunos/as sem deficiência e à ausência de práticas inclusivas por parte de alguns professores/as. Durante as observações, constatamos que esses desafios estão associados às aulas baseadas no método tradicional.

Esse ensino não se configura como uma metodologia que favorece a inclusão, pois tem como metodologia baseada nas aulas expositivas e individualizadas. Sendo assim, não promove a aprendizagem e a socialização entre os/as alunos/as. Mesmo havendo docentes que elaborassem materiais impressos com uma linguagem acessível e coloridos, não atendia aos/as alunos/as não alfabetizados/as. Ademais, observamos aulas nas quais os/as alunos/as com deficiência não participavam da mesma metodologia proposta e realizavam atividades que não consideravam a maturidade dos/as alunos/as da EJA.

Isso posto, partimos do pressuposto de que a inclusão escolar não se caracteriza apenas pelo acesso, mas propõe que o/a aluno/a participe de todas as práticas educacionais. Então, consideramos importantes a formação inicial, a formação continuada e a autoformação que visem proporcionar conhecimento sobre as necessidades dos/as discentes com deficiência e também de como elaborar aulas inclusivas das quais todos/as participem.

Apesar dos desafios, as/os participantes identificaram avanços na aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência após a matrícula na instituição, tais como: avanços na leitura, escrita, socialização, comunicação e também motivação para assiduidade da frequência escolar, pois havia na Escola Flores profissionais que realizavam aulas que consideravam as necessidades e as habilidades dos/as discentes da EJA.

Além dos resultados expostos, na entrevista com as responsáveis identificaram-se algumas dúvidas com relação ao conceito de deficiência e inclusão escolar e também

percebemos o uso do termo “criança” atribuído aos jovens e adultos da EJA. Nesse sentido, consideramos fundamentais as propostas de formações para as famílias, uma vez que o conhecimento adquirido pode cooperar para a superação de estereótipos, contribuir para a promoção da inclusão educacional e ajudá-las a defender os direitos de seus familiares com deficiência em outros espaços.

Outro ponto a assinalar é que a evasão e/ou abandono fazem-se presentes na Escola Flores, especialmente entre alunos/as sem deficiência. Então, identifica-se a necessidade de implantação de projetos que promovam o diálogo entre os/as alunos/as e os/as profissionais da educação para o encontro de soluções conjuntas.

Em suma, concluímos que a inclusão dos/as alunos/as com deficiência na EJA visa promover a igualdade de oportunidades de grupos historicamente excluídos do sistema educacional. No entanto, ainda é um desafio que exige um esforço conjunto da escola, dos/as professores/as, da família e da sociedade em geral. São necessárias ações efetivas para a inclusão desses/as alunos/as, bem como a estrutura adequada nas escolas e sua manutenção, adaptação curricular e formação dos/as profissionais envolvidos/as no processo educacional a fim de que possam atuar de forma inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALFABO, Bruno. EJA perde meio milhão de estudantes na gestão Bolsonaro; em 2021, gasto na modalidade foi o menor do século XXI. **O Globo**, Rio de Janeiro, 11 fev. 2022, Educação. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/eja-perde-meio-milhao-de-estudantes-na-gestao-bolsonaro-em-2021-gasto-na-modalidade-foi-menor-do-seculo-xxi-25389420>. Acesso em: 2 ago. 2022.

ALMEIDA, Corso. **A política educacional da EJA: aspectos históricos e sociais**. Paraná: UNICENTRO, 2014. Disponível em: Repositório Unicentro: Educação de jovens e adultos: interfaces política, histórica e pedagógica. Acesso em: 20 jan. 2022.

ALVARENGA, Bruna Telmo; TAUCHEN, Gionara. Organização do ensino dos docentes universitários com estudantes incluídos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 46, p. 444-465, 2019. Rio de Janeiro: PPGE/UNESA. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20190114>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Nota de repúdio ao Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: nota_de_repudio_ao_decreto_10.502-2020.pdf (anped.org.br). Acesso em: 30 mar. 2021.

ARAÚJO, José Carlos Ferreira. **A política de participação na educação de jovens e adultos no município de Belém (1997 – 2004)**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2007.

ARAÚJO JÚNIOR, João Carlos. Educação inclusiva: um desafio contemporâneo. *In*: ARAÚJO JÚNIOR, João Carlos *et al.* **Educação especial e inclusão: saberes, práticas e desafios**. Curitiba: Appris, 2017.

ARAÚJO, Monica Dias de. **Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira – Pará**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2013. Disponível em: [monica dias de araujo.pdf](http://monica.dias.de.araujo.pdf) (uepa.br). Acesso em: 1.º fev. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BELÉM (município). Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação do município de Belém**. 2015. Disponível em: <http://www.agenciabelem.com.br/multimidiaSGN/anexo/08.04.2015/a113756d8de146b69662e091dda888f1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLCKAU, Mariana Bellot. **O Exame Nacional para certificação de competências do Rio de Janeiro (ENCCEJA)**: uma análise no Estado do Rio de Janeiro. 2022. 82f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2022.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; CAMARGO, Carla Roseane Sales. A educação na ditadura militar e as estratégias reformistas em favor do capital. *In*: EDUCERE, XV, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2015. Disponível em: EDUCERE - XV Congresso Nacional de Educação (pucpr.br). Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 20 dez. 1961.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 12 ago. 1971, p. 6377 (publicação original).

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 (publicação original).

BRASIL. Lei n.º 7.853, de 24 de novembro de 1989. Dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crime, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 out. 1989.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 13 set. 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2000.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução n.º 2 de 11 de setembro de 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. **FUNDEB – Manual de Orientação**. Brasília, 2004. Disponível em: Manual do FUNDEF 14-06-04 (mec.gov.br) Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 14 jul. 2006, p. 7 (publicação original).

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 6 mar. 2012, p. 15 (publicação original).

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014 (publicação original).

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015a.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Linha de Base. – Brasília: Inep, 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 9.432, de 29 de junho de 2018a. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Edição 125, Seção 1, 2 jul. 2018, p. 1.

BRASIL. Portaria Conjunta n.º 3, de 21 de setembro de 2018b. Dispõe sobre regras e procedimentos de requerimento, concessão, manutenção e revisão do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 24 set. 2018, p. 19.

BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 30 de setembro de 2020; 199.º da Independência e 132.º da República.

BRASIL. Resolução n.º 1, de 28 de maio de 2021, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, 2021b. Disponível em: rceb001_21 (mec.gov.br). Acesso em: 20 mar. 2022.

BELACHE, Fabielle Souza. PEREIRA, Thaís Nascimento. **Alfabetização e o método fonovisuoarticulatório**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46257>>. Acesso em: 08 Jun. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004.

BUENO, Melina Brandt. **Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: BUENO_MelinaBrandt_2019.pdf (ufscar.br). Acesso em: 1.º fev. 2022.

CABRAL, Rosângela Martins. **A trajetória escolar sob a ótica de alunos com deficiência que estão na educação de jovens e adultos no município de Londrina-PR**. 2017. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/handle/123456789/7456>. Acesso em: 1.º fev. 2022.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de. O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 87-96, jan./jul. 2020.

CARDOSO, Laysa Karoline; KERN, Cristina. Capacitação da pessoa com deficiência intelectual ao mercado de trabalho numa APAE do Sul de Santa Catarina. **Revista de Ciências Humanas, Florianópolis**, v. 50, n. 2, p. 437-458, jul./dez. 2016.

CARVALHO, Jarmelinda da Silva de; LOPES, Irineu. Educação inclusiva: reflexões sobre avanços e desafios. **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, n. 7, p. 825-834, 2023.

CARVALHO, Kely Rejane Souza dos Anjos de *et al.* Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 51-64, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.05.p51>. Acesso em: 2 fev. 2022.

CARVALHO, Mônica de Nazaré. **Tessituras de muitas vozes: as interações sociais de jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. Disponível em: monica_de_nazare_carvalho.pdf (uepa.br). Acesso em: 1.º fev. 2022.

CARVALHO, Roseli Vaz. A juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas? *In*: 32.ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 2009, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 12. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CENSO ESCOLAR/INEP 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CENSO ESCOLAR/INEP 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CENSO ESCOLAR/INEP 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CENSO ESCOLAR/INEP 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

COOPER, Aline Nilo. **Autoestima: sua importância no processo ensino aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos – EJA**. 2018. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: Autoestima - sua importância no processo ensino aprendizagem dos estudantes da educação de jovens e adultos - EJA.pdf (uea.edu.br). Acesso em: 20 jan. 2023.

COSTA, Daiane Santil. O desenho de crianças e jovens na escola: breves considerações sobre a deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 18, p. 1-25, 2022. Disponível em: O desenho de crianças e jovens na escola: breves considerações sobre a deficiência intelectual (udesc.br). Acesso em: 27 mar. 2023.

CRUSOÉ, Nilma Castro; SANTOS, Edmilson Menezes. Fenomenologia sociológica de Alfred Schütz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13274>. Acesso em: 27 mar. 2023.

DANTAS, Taísa Caldas *et al.* Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, 2014. Disponível em: v20,n4_2014.indd (scielo.br). Acesso em: 25 out. 2021.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001). Disponível em: Microsoft Word - Documento4 (mec.gov.br). Acesso em: 13 jan. 2022.

FERNANDES, Ana Paula Cunha. **Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: IBPEX, 2013.

FERREIRA, Daisy de Carvalho. **Caderno Temático sobre a EJA (Educação de Jovens e Adultos)**. PDE, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FERREIRA, Miriam. Práticas pedagógicas em sala de aula para Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, v. 1, n. 18, p. 85-88, 2021. Disponível em: <http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/103>. Acesso em: 16 abr. 2023.

FERREIRA, Windyz Brazão. Desafios na Educação de Jovens e Adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. **Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania**, n. 19, p. 39-60. 2006a.

FERREIRA, Windyz Brazão. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006b. p. 212-238.

FERREIRA, Windyz Brazão. EJA e deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, Márcia Angela *et al.* (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. p. 75-121.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Rodrigo. Bolsonaro não aplica orçamento do EJA, que pode acabar. Rede Brasil Atual, São Paulo, 20 dez. 2019. Disponível em: [Bolsonaro não aplica orçamento do EJA, que pode acabar \(redebrasilatual.com.br\)](https://www.redebrasilatual.com.br). Acesso em: 1.º ago. 2022.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 79-108.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: Sistema Nou-Rau: Biblioteca Digital da UEL. Acesso em: 1.º mar. 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 3.º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. Brasília, 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES** [on-line], v. 19, n. 46, p. 16-28, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300003>. Acesso em: 17 mar. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Disponível em: v17 edição especial.indd (scielo.br). Acesso em: 17 mar. 2022.

LEITE, Graciliana Garcia. **Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA (ufscar.br). Acesso em: 1.º fev. 2022.

LIMA, Maria Consuelo Alves; MELO, Rayane de Jesus Santos. Um olhar sobre a trajetória histórica e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Um olhar sobre a trajetória histórica e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 572-589, maio/ago. 2019. Disponível em: Vista do Número Completo (ufu.br). Acesso em: 15 fev. 2022.

LOUREIRO, Simone de Jesus da Fonseca. **Relações de alteridade: narrativas de/sobre alunos com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do

Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: [simone_de_jesus_da_fonseca_loureiro.pdf](#) (uepa.br). Acesso em: 28 jan. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Denise Lenise. Financiamento da educação – FUNDEB: uma análise sobre os investimentos na educação. In: XIII EDUCERE, IV SIRSSE, VI SIPD – Cátedra UNESCO, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2017. Disponível em: [23762_12134.pdf](#) (bruc.com.br). Acesso em: 21 fev. 2022.

MAMÉDIO, Rita de Cassia da Costa. **A EJA como direito na legislação e na política educacional brasileira**: uma análise da década de 1930 ao contexto atual. Monografia (Graduação Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940>. Acesso em: 2 mar. 2022.

MATIAS, Átila. Belém. Goiânia-GO, 2022. Disponível em: [https://www.preparaenem.com/geografia/belem.htm#:~:text=%C3%81rea%20total%3A%201.059%2C466%20km%C2%B2,\(estimativa%20IBGE%2C%202021\)](https://www.preparaenem.com/geografia/belem.htm#:~:text=%C3%81rea%20total%3A%201.059%2C466%20km%C2%B2,(estimativa%20IBGE%2C%202021)). Acesso em: 12 mar. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTI, Luisa Leoncio. A materialização da deficiência na atualidade: algumas considerações. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [S.l.], v. 2, n. 6, p. 1-15, out./dez. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 19 abr. 2023.

MOREIRA, Ana Santana *et al.* O esvaziamento das Diretrizes Curriculares Nacionais na Base Nacional Comum Curricular. **SciELO Preprints**, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5628>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NOVAES, Adriano Barbosa de; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; SOARES, Jaiane Tatiele Alexandre Barboza. Os avanços e limites da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no governo Lula da Silva (2003-2010). *Revista Cocar*, v. 15, n. 33, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4804>. *Revista Cocar* (uepa.br). Acesso em: 2 ago. 2022.

OLIVEIRA, Érita Maria Rodrigues de. **Educação de Jovens e Adultos: políticas de acesso e permanência na Semed Bragança**. 2018. 183f. il. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

OLIVEIRA, Iranildo da Silva. **História e memória de vida de alunos com deficiência na EJA**. 2020. 138 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020. Disponível em: [Iranildo_da_Silva_Oliveira.pdf](#) (uepa.br). Acesso em: 28 jan. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: Eduepa, 2011.

OLIVEIRA JUNIOR, Antonio Paulino de. **Estudantes com deficiência visual na educação de jovens e adultos: o emprego de tecnologia assistiva para a aprendizagem conceitual**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/193162>. Acesso em: 1.º fev. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, set./out./nov./dez. 1999.

OLMOS, Isabella Delamain Fernandez. **Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13897>. Acesso em: 28 fev. 2022.

PARÁ. Gabinete do Governador. Lei n.º 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial**, Pará, n.º 32.913, 2015. Edição extra. Disponível em: [PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO06052015_0.pdf](#) (cee.pa.gov.br). Acesso em: 3 mar. 2022.

RELATÓRIO TÉCNICO. **Índice de qualidade da infraestrutura escolar**: atualização do censo escolar e inclusão do questionário do SAEB. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2021.

ROCHA, Ana Livia Urbini. **Síndrome de Down, benefício de prestação continuada e trabalho**: visão da família. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1629155>. Acesso em: 7 abr. 2023.

SANTANA, Daiany dos Reis *et al.* Análise do abandono e/ou evasão escolar na EJA em pesquisas publicadas entre os anos de 2011 a 2020. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 17, p. 1-19, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i17.38908>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383-387, maio 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SANTOS, Igor Belo dos. **Educação de Jovens e Adultos e educação especial: práticas pedagógicas em uma escola do município de Belém**. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

SANTOS, Tito Marcos Domingues dos. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: experiências de inclusão na escola pública**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em: 28 jan. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão. Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s1.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão ou desinclusão? **Revista Reação**, ano XXIII, n. 134, p. 12-14, set./out. 2020.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberto Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3. p. 1-12, set./dez. 2020.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual (ufscar.br). Acesso em: 1.º fev. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 1.º jul. 2022.

TRINDADE, Jordan de Luka Oliveira da; SILVA, Marcos Vinicius Lima da. **Formação de professores para educação inclusiva: uma análise a partir dos desenhos curriculares e ementas de seis cursos de licenciatura do CCSE**. 2021. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: Declaração de Jomtien (Tailândia) (forumeja.org.br). Acesso em: 1.º jul. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Procedimentos-Padrão das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

VELIS, Valéria Aparecida Vieira. **Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2002 a 2013: desafios e potencialidades**. 2018. 191 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154327>. Acesso em: 22 fev. 2022.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: observação**. Brasília: Plano, 2003.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; MORAES, Maria Cecília Sousa de. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termos de Assentimento



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA OS ALUNOS/ALUNAS

Eu, Joyce Karina Lima Rocha, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), sob a orientação da prof^a Dr^a Tânia Lobato dos Santos, estou realizando uma pesquisa sobre as percepções e vivências dos/das alunos/alunas com deficiência e da família sobre a inclusão na EJA. Desse modo, estamos convidando você a participar dessa pesquisa.

Para a realização dessa pesquisa se faz necessário duas etapas para a coleta dos dados: entrevistas e observações na instituição de ensino. Será utilizada entrevistas a partir de perguntas para possibilitar maior aproximação entre nós e vocês.

Você será identificado na entrevista por número, letra ou apelido. Para que as pessoas não saibam quem você e seu nome nunca será falado quando essa pesquisa concluir. Durante a entrevista, você tem o direito de não querer responder as perguntas que você não gosta. Assim também, se houver alguma pergunta que não entendeu, você pode me perguntar e será um prazer responder sua dúvida.

A sua participação é importante, porque através da sua colaboração poderá acontecer coisas boas, como: reflexões e mudanças nas escolas. Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ou seja, sua participação é voluntária. Se por um acaso, surgir a vontade de não participar mais da pesquisa, fique tranquila (o), é só nos dizer.

Então, você quer participar dessa pesquisa? Se sim, você deve assinar e/ou deixar sua digital nos dois papéis para confirmar a sua permissão na entrevista. Eu também vou assinar os dois papéis. Porque uma cópia vai ficar comigo e outra com você.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO:

Tendo recebido a explicação acima e estando informado dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação dos resultados em periódicos, revistas e quaisquer eventos de caráter científico. Dessa forma, deixo a minha digital e/ou assino este termo, juntamente com a pesquisadora, em duas cópias, ficando uma cópia comigo e outra com a pesquisadora Joyce.

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Belém, _____ de _____ de _____.

 Nome do (a) participante da pesquisa

 Assinatura do (a) participante da pesquisa



A digital do (a) Participante

 Assinatura da pesquisadora

Nome: Joyce Karina Lima Rocha

Telefone: (91) 9 8030-5065

E-mail: joycelimarocha7@gmail.com

 Assinatura da Orientadora

Nome: Tânia Regina Lobato dos Santos

Telefone: (91) 9 9982-9447

E-mail: tanielobato@uepa.br

APÊNDICE B – Termos de Consentimento



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS (AS)
RESPONSÁVEIS DOS (AS) ALUNOS/ALUNAS ENTREVISTADOS (AS)**

Prezados responsáveis, eu, Joyce Karina Lima Rocha, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), sob a orientação da prof^a Dr^a Tânia Lobato dos Santos, estou realizando uma pesquisa sobre as percepções e vivências dos/das alunos/alunas com deficiência e da família sobre a inclusão na EJA.

Nós tivemos o apoio e consentimento da escola “E.E.E Fundamental Pinto Marques” para a construção dessa pesquisa. Uma das etapas do trabalho de campo consiste em entrevistas e observações na instituição de ensino. Desse modo, convidamos alguns alunos/alunas a participarem desse estudo e alguns demonstraram interesse em contribuir. Entre esses, seu (sua) filho (a).

Solicitamos, assim, a sua autorização para que o (a) aluno (a)

participe da entrevista.

Para a escolha dos (as) alunos/alunas entrevistados (as) tivemos como critério: alunos/alunas com deficiência; alunos/alunas do ensino fundamental; alunos/alunas matriculados/matriculadas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos; alunos/alunas que queiram participar da pesquisa; e) os/as alunos/alunas mais frequentes.

A participação do seu familiar é importante, porque através dessa colaboração poderá acontecer coisas boas, como: Reflexões e melhora na qualidade da educação, após a leitura do texto.

É importante mencionar, que as informações serão manipuladas apenas pelas pesquisadoras e utilizadas somente neste estudo. Mas, caso haja a dispersão das informações do questionário o nome verdadeiro do (a) seu (sua) filho (a) não será nunca revelado. E durante a entrevista, ele (a) poderá escolher um apelido.

1) São direitos seus e do (a) seu (sua) filho (a) ao participar dessa pesquisa:

1.1) Durante a entrevista, se houver alguma pergunta desconfortável o (a) seu (sua) filho (a) tem o direito de não querer responder. Assim também, poderá me perguntar se houver alguma pergunta que não entendeu;

1.2) Seu (a) filho (a) pode desistir da entrevista no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem prejuízo;

1.3) Você e seu (sua) filho (a) não receberão nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade das pesquisadoras;

1.4) você deve decidir dentre as informações que seu (sua) filho (a) forneceu que podem ser tratadas de forma pública, com divulgação dos resultados da pesquisa em publicações científicas. Pois, é seu direito e do (a) seu (sua) filho (a) a garantia do sigilo das informações pessoais;

1.5) A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto das pesquisadoras como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Informações da pesquisadora: Joyce Karina Lima Rocha. End: Universidade do Estado do Pará (UEPA) situada na Rua do Una, n.º 156, Telégrafo. Contato: (91) 9 8030-5065 E-mail: joycelimarochoa7@gmail.com;

1.6) Caso desejar poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEPA, que fica localizado no endereço: Bairro Marco, Travessa Perebebuí no 2623 -Belém/PA. Telefone do Comitê: 91 3276-0829. O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas;

1.7) Este termo está impresso em duas cópias, sendo que uma fica com você e outra comigo. As duas cópias devem ter sua digital ou sua assinatura e das pesquisadoras.

1.8) No final desse termo, você tem a opção de escolher se gostará de conhecer os resultados desta pesquisa.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Tendo recebido a explicação acima e informado dos direitos, benefícios e riscos, concordo em permitir a participação do (a) meu(minha) filho (a) nesta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação dos resultados em periódicos, revistas e quaisquer eventos de caráter científico. Dessa forma, deixo a minha digital e/ou assino este termo, juntamente com a pesquisadora, em duas cópias, ficando uma cópia comigo e outra com a pesquisadora Joyce.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Belém, _____ de _____ de _____

Nome do (a) participante da pesquisa

Assinatura do (a) participante da pesquisa



Digital do (a) responsável

Assinatura da pesquisadora

Nome: Joyce Karina Lima Rocha

Telefone: (91) 9 8030-5065

E-mail: joycelimarocho7@gmail.com

Assinatura da Orientadora

Nome: Tânia Regina Lobato dos Santos

Telefone: (91) 9 9982-9447

E-mail: tanielobato@uepa.br

APÊNDICE C – Termo de consentimento para os/as responsáveis



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS(AS) RESPONSÁVEIS ENTREVISTADOS (AS)

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa de mestrado, intitulada: “Um estudo sobre a inclusão dos/das alunos/alunas com deficiência na EJA”. As informações que estão neste termo serão fornecidas por Joyce Karina Lima Rocha, para que você possa autorizar sua participação estando informado dos seus direitos, benefícios e riscos.

Essa pesquisa tem como objetivo: analisar as percepções e vivências dos/das alunos/alunas com deficiência e da família sobre a inclusão na EJA. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos para coleta dos dados: entrevistas e observações na instituição de ensino. Será utilizada entrevistas a partir de perguntas para possibilitar maior aproximação entre o/a participante e a pesquisadora.

Para a escolha dos (as) entrevistados (as) tivemos como critério: familiares dos alunos/alunas com deficiência matriculados/matriculadas na modalidade da EJA da escola; os (as) responsáveis mais frequentes na escola; os (as) responsáveis que quisessem participar do estudo.

A sua participação é importante, porque através da sua colaboração poderá acontecer coisas boas, como: Reflexões e melhora na qualidade da educação para seu familiar, após a leitura do texto.

É importante mencionar, que as informações serão manipuladas apenas pelas pesquisadoras e utilizadas somente neste estudo. Mas, caso haja a dispersão das informações do seu questionário seu nome verdadeiro não será revelado. E durante a entrevista, você poderá escolher um apelido.

1) São direitos seus ao participar dessa pesquisa:

1.1) Durante a entrevista, se houver alguma pergunta desconfortável você tem o direito de não querer responder. Assim também, se houver alguma pergunta que não entendeu, você pode me perguntar e será um prazer responder sua dúvida;

1.2) você pode desistir ou interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem prejuízo;

1.3) Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade das pesquisadoras;

1.4) você deve decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu as que podem ser tratadas de forma pública, com divulgação dos resultados da pesquisa em publicações científicas. Pois, é seu direito a garantia do sigilo das informações pessoais;

1.5) A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto das pesquisadoras como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Informações da pesquisadora: Joyce Karina Lima Rocha. End: Universidade do Estado do Pará (UEPA) situada na Rua do Una, n.º 156, Telégrafo. Contato: (91) 8030-5065 E-mail: joycelimarochoa7@gmail.com;

1.6) Caso desejar poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEPA, que fica localizado no endereço: Bairro Marco, Travessa Perebebuí no 2623 -Belém/PA. Telefone do Comitê: 91 3276-0829. O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas;

1.7) Este termo está impresso em duas cópias, sendo que uma fica com você e outra comigo. As duas cópias devem ter sua digital ou sua assinatura, ao término da entrevista, por você e pela pesquisadora;

1.8) No final desse termo, você tem a opção de escolher se gostará de conhecer os resultados desta pesquisa.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Tendo recebido a explicação acima e informado dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação dos resultados em periódicos, revistas e quaisquer eventos de caráter científico. Dessa forma, deixo a minha digital e/ou assino este termo, juntamente com a pesquisadora, em duas cópias, ficando uma cópia comigo e outra com a pesquisadora Joyce.

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Belém, _____ de _____ de _____

Nome do (a) participante da pesquisa

Assinatura do (a) participante da pesquisa



Digital do (a) Participante

Assinatura da pesquisadora

Nome: Joyce Karina Lima Rocha

Telefone: (91) 9 8030-5065

E-mail: joycelimarochoa7@gmail.com

Assinatura da Orientadora

Nome: Tânia Regina Lobato dos Santos

Telefone: (91) 9 9982-9447

E-mail: tanielobato@uepa.br

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para os/as responsáveis



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TÍTULO: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DOS/DAS ALUNOS/ALUNAS COM
DEFICIÊNCIA NA EJA

Roteiro de entrevista para os/as responsáveis

1. Dados de identificação

- 1.1 Escolha um outro nome, para eu usar nesta pesquisa: _____
- 1.2 Idade:
- 1.3 qual cor de pele você tem? (Branca, Preta, Parda, Indígena, outro)?
- 1.4 Qual o seu Estado civil (Solteira, casada, separada, outro)?
- 1.5 qual a cidade que você nasceu?
- 1.6 Qual a sua profissão?
- 1.7 Você concluiu o ensino fundamental e o ensino médio?
- 1.8 Você possui outra formação?
- 1.9 Qual a deficiência do/da seu/sua filho/filha?
- 1.10 como você descobriu a deficiência do seu/sua filho/filha?
- 1.11 Ele/ ela tem laudo?
- 1.12 ele/ela faz acompanhamento?

2. Perguntas sobre a escolaridade, a entrada e a escolha da escola atual

- 2.1 Quantas escolas seu/sua filho/filha já estudou?
- 2.2 Qual foi o ano de entrada do/da seu/sua filho/filha nesta escola?
- 2.3 Por que você escolheu matricular seu/sua filho/filha nessa escola?

3. Perguntas relacionadas aos avanços e desafios

- 3.1 Você percebeu avanços no desenvolvimento do seu filho desde a matrícula dele na escola? Se sim, quais?
- 3.2 Quais os desafios na escola que você percebe para a inclusão do seu filho?

4. Perguntas relacionadas a inclusão do/da seu/sua filho/filha

4.1 Você acha que os/as professores/professoras desta escola estão preparados para atender as pessoas com deficiência? Por que?

4.2 Você sabe o que acessibilidade? Caso não souber, vou lhe explicar. Você acha a escola acessível?

4.3 Você já precisou alguma situação desagradável com seu/sua filho/filha na escola?

4.3 No geral, como você avalia o desempenho da escola na inclusão do seu filho?

4.5 O que você acha que poderia melhorar para a inclusão do seu filho?

5. Outras perguntas

5.1 Você gostaria de comentar, acrescentar algo nesta entrevista?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para os/as alunos/as



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

TÍTULO: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DOS/DAS ALUNOS/ALUNAS COM DEFICIÊNCIA NA EJA”.

Roteiro de entrevista para os/as alunos/alunas

1. Dados de identificação

- 1.1. Escolha um outro nome, para eu usar nesta pesquisa: _____
- 1.2. Qual a sua idade:

2. Perguntas relacionadas a escola

- 2.1 O que você mais gosta na sua escola?
- 2.2 tem algo que você não gosta aqui na escola? Se sim, o que?

3. Perguntas relacionadas as atividades desenvolvidas pelos/pelas professores/professoras

- 3.1 O que você mais gosta de estudar? Por que?
- 3.2 Você faz as atividades do/da professor/professora?
- 3.3 Você tem dificuldade para fazer alguma atividade? Se sim, qual?
- 3.4 qual a sua aula preferida? Por que?
- 3.5 O que você está aprendendo em sala de aula atualmente?
- 3.6 o que você aprendeu aqui na escola?
- 3.7 o que você gostaria de aprender aqui na escola?

4. Perguntas relacionadas a interação social dos/das alunos/alunas com deficiência entre seus colegas de turma e com os/as professores/professoras

- 4.1 Você tem colegas aqui na escola?
- 4.2 Você conversa com seus colegas da sala?
- 4.3 Você gosta dos seus professores?
- 4.4 Qual professor você gosta mais? Por que?

5. Outras perguntas

- 5.1 Você gostaria de comentar, acrescentar algo nesta entrevista

APÊNDICE F – Roteiro de observação



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

TÍTULO: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DOS/DAS ALUNOS/ALUNAS COM DEFICIÊNCIA NA EJA”.

1. Ações a serem observadas:

- Práticas pedagógicas junto os/as alunos/alunas com deficiência incluídos/incluídas;
- Relação dos alunos com deficiência com os professores e com seus colegas de turma;
- Observação da rotina dos/das alunos/alunas com deficiência na sala de aula, sala de recursos multifuncionais, a quadra de esporte e intervalo;
- Observação na estrutura física da escola.

ANEXO

ANEXO A – Autorização da escola



SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO GOV. DO PARÁ
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO

Secretaria Exec. de Educ. Fund. e Média
Praça Augusto Montenegro, 100
Belém, Pará, Brasil CEP: 66050-900
Fone: (91) 3212-1111

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins de obtenção de parecer do comitê de ética em pesquisa com seres humanos que autorizamos a realização de pesquisa intitulada "Um estudo sobre a inclusão dos/das alunos/alunas com deficiência na EJA", de autoria de Joyce Karina Lima Rocha. O pesquisador realizará a coleta de dados, o levantamento de demandas e informações, entrevistas na sala de leitura da escola a fim de conhecer a comunidade escolar.

A pesquisa terá duração de 4 meses a partir da aprovação do Comitê de Ética, e contará com total apoio da direção, coordenação pedagógica e docentes da instituição.

Belém, 17 de maio de 2022

[Assinatura]
[Assinatura]
[Assinatura]



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém**