

Práticas pedagógicas e a inclusão de jovens e adultos com deficiência
Pedagogical practices and the inclusion of young people and adults with
disabilities

Submissão: 15/08/2019 | Aceite final: 03/09/2019

Lilian Roxane Alves Araújo | Instituto Educacional Casa Escola, Brasil | E-mail:
liah_roxane@hotmail.com

Géssica Fabiely Fonseca | Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil | E-mail:
gessicafabiely@hotmail.com

Resumo

Os desafios da inserção do aluno com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão relacionados as demandas de formação continuada e constante reflexão sobre as práticas pedagógicas direcionadas para esse público. Nesse sentido, o objetivo geral desse trabalho é investigar as práticas pedagógicas direcionadas as pessoas com deficiência na EJA. Como objetivos específicos, foram considerados: Analisar as concepções de uma professora sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Natal; Descrever o perfil da docente no que se refere a formação e a prática pedagógica e identificar as principais fontes e/ou materiais utilizados para a atuação com esses sujeitos. A metodologia adotada foi uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter exploratória com um professor da Educação de Jovens e Adultos que tivesse alunos com deficiência e atuasse na rede pública de ensino, objetivando saber as experiências vivenciadas na EJA, sua formação, sua prática pedagógica com alunos com deficiência, o planejamento pedagógico e seu papel na inclusão desses alunos. Para isso, foi utilizado um roteiro semiestruturado buscando elucidar tais questões. Finalmente a análise dos dados se pautando nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin, no qual emergiram categorias temáticas para análise. Com a análise, chegou-se a conclusão que permanecem incipientes as ações de formação docente para atuar na EJA em uma perspectiva inclusiva principalmente na formação inicial revelando o caráter secundário de ambas as modalidades nos cursos de licenciatura, e que práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que respeitam e reconhecem os

tempos de vida e as especificidades do público da EJA contribuem de modo mais efetivo tanto para a inclusão social quanto para um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Práticas pedagógicas; Inclusão.

Abstract

The challenges of inserting students with disabilities in Youth and Adult Education (EJA) are related to the demands for continuing education and constant reflection on pedagogical practices aimed at this audience. In this sense, the general objective of this work is to investigate the pedagogical practices directed to people with disabilities in EJA. As specific objectives, the following were considered: To analyze a teacher's conceptions about the inclusion of young people and adults with disabilities in EJA, in a school in the Municipal Education Network of Natal; Describe the profile of the teacher with regard to training and pedagogical practice and identify the main sources and / or materials used to work with these subjects. The adopted methodology was a research of qualitative approach of exploratory character with a teacher of the Education of Youths and Adults who had students with disabilities and worked in the public school system, aiming to know the experiences lived in the EJA, its formation, its pedagogical practice with students with disabilities, pedagogical planning and their role in including these students. For this, a semi-structured script was used to elucidate such issues. Finally, data analysis based on the assumptions of Bardin's content analysis, in which thematic categories for analysis emerged. With the analysis, it was concluded that the teacher training actions to act in EJA in an inclusive perspective, mainly in the initial training, revealing the secondary character of both modalities in the undergraduate courses, and that pedagogical practices developed by teachers they respect and recognize the lifespan and specificities of the EJA public contribute more effectively to both social inclusion and quality education.

Keywords: Youth and Adult Education; Pedagogical practices; Inclusion.

Introdução

A história da Educação de Jovens e Adultos e a história da Educação Especial no Brasil têm seu início marcado muito antes da promulgação dos dispositivos legais que atualmente os normatizam.

Tanto a EJA quanto a Educação Especial tem seus nascimentos vinculados a modalidades paralelas a educação geral, sendo constituídos e geridos por atores com objetivos e finalidades distintas, muitas vezes sem perspectiva de inclusão e minimizando as oportunidades de continuidade de estudos na educação básica.

Em tempos distintos, Siems (2012) e Hass (2015) apontam que, a Educação de Jovens e Adultos foi circunscrita numa perspectiva assistencialista e compensatória, atrelada a órgãos não governamentais, como igrejas, movimentos sociais em especial o movimento Sem Terra (MST), e a Educação Especial foi, também, marcada por uma visão assistencialista, de caráter paternalista e excludente, essencialmente voltada para a medicalização e patologização do indivíduo, muito embora também seja marcada por ter sido incorporada - a exemplo do que ocorreu com EJA -, por organizações não governamentais, por movimentos sociais e entidades diversas como institutos filantrópicos.

Assim, refletir sobre os processos de escolarização de jovens e adultos com deficiência na EJA demarca uma convergência da legalidade do direito a educação, independentemente da idade, integridade física ou mental, sexo e cor, tal qual como está assegurado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205.

Salienta-se que, para Cury (2002), o direito à educação possibilitará ao indivíduo a chance de participar ativamente da sociedade colaborando com sua transformação.

Cabe ressaltar que, além dos dispositivos legais que normatizam a EJA e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que em seus artigos 37 e 38 estabelecem que a EJA seja destinada aqueles que não tiveram acesso à escola ou que por ventura tenham interrompidos os estudos na idade adequada.

Há também, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que aponta para a ampliação de conhecimentos, métodos e processos na escolarização de pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a EJA enquanto modalidade de ensino no qual se encontra um grande número de alunos marginalizados, por sua condição social, por diferenças culturais, por ter deficiência, por ser negro, pobre, etc. e que não tiveram acesso à educação na idade prevista, aparece como um espaço de lutas contra a exclusão social.

Sabe-se que para esta modalidade, muitos são os desafios, principalmente quando se fala em inclusão, tema recorrente nos ambientes de trabalho, nas mídias e nas escolas,

e apesar de todo o debate em torno do tema, a inclusão tem sido um dos maiores desafios da educação, já que nem todos a reconhecem como um direito.

Ademais, para esta modalidade temos ainda mais um desafio, a inserção do aluno com deficiência na EJA, visto que ele poderá se deparar com inúmeras barreiras que estão para além de sua deficiência, como: falta de acessibilidade, ausência ou escassez de materiais de apoio pedagógico e professores despreparados, acarretando em seu afastamento do espaço escolar.

Assim, considerando o que foi exposto, o interesse por tal assunto surgiu alicerçado em três motivos, o primeiro, assim que iniciei o estágio extracurricular no ensino fundamental me deparei com um aluno com Autismo.

A experiência evidenciou momentos de angústias, pois tinha a responsabilidade de alfabetizar esse aluno. Outro desafio era o planejamento de ações pedagógicas distanciadas do olhar da patologização do sujeito.

O segundo motivo reside no fato de que a disciplina de Educação de Jovens e Adultos tenha despertado um interesse genuíno sobre o tema, muito embora não tenha tido a oportunidade de atuar na EJA e tampouco o curso ofereça muitas oportunidades e ou experiências que discutam a realidade desses sujeitos.

O último motivo está relacionado a uma atividade de campo na qual realizei na Disciplina de Tecnologia Assistiva, que consistia numa entrevista a uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais no qual ela relata as dificuldades de atendimento educacional especializado direcionado aos alunos da EJA.

Ademais, escrever sobre esse tema, justifica-se pela sua relevância para toda a sociedade, uma vez que a sociedade vem discutindo novas formas de aceitação. Complementando essa visão é perceptível como é grande as dificuldades de inserção e os obstáculos enfrentados pelos jovens e adultos com deficiência no decorrer de sua vida acadêmica, daí a necessidade de se recorrer a EJA que é vista como espaço de acolhimento.

Além disso, precisamos ressaltar o papel do professor que trabalha com esses sujeitos, é muito perceptível encontrar professores que são conscientes da importância e da urgência de se discutir e lutar por uma educação verdadeiramente inclusiva, mas que, no entanto, são necessárias modificações nas práticas. Essas modificações atreladas à formação continuada podem trazer implicações para a prática profissional com vistas à aprendizagem do jovem e adulto com deficiência.

Este é um cenário que se estende por um longo caminho, em termos concretos, por exemplo, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, já tecia críticas a ausência de uma formação mais específica para os professores, assim como a falta de métodos e conteúdos direcionados a Educação de Adultos.

Outro aspecto importante a ser destacado, reside no fato de que as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), não estabelece nenhuma normatização específica voltada para a formação de um perfil para o professor que irá atuar com Jovens e Adultos, ou seja, os educadores que atuam na EJA apresentam majoritariamente, uma lacuna em sua formação inicial, pois, não são ofertados cursos e disciplinas que lhes forneçam o suporte necessário para atuarem com processos de ensino e aprendizagens de jovens e adultos (VÓVIO, 2010).

Corroborando com tal afirmação, um estudo recente analisou a estrutura curricular de 165 cursos de formação de professores de todo o país. De uma amostra de 71 cursos de Pedagogia, dentre milhares de disciplinas mapeadas, apenas 1,6% das obrigatórias e 4,2 das optativas tratavam da EJA (DI PIERRO, 2010, p.36).

Somando-se a isso, há ainda a escassez de pesquisas brasileiras voltadas para a escolarização de jovens e adultos com deficiência que contemplem a inclusão social e educacional no contexto da Educação de Jovens Adultos.

Para se ter uma ideia, no banco de dados da Scielo descritores como EJA e Educação Especial juntos não apresentam resultados, nesse sentido, evidenciasse a necessidade de que pesquisas educacionais mobilizem dados acerca desse cenário, isto é, questionar o currículo, a formação inicial, o perfil desse educador, e o perfil desse alunado.

Diante dessas considerações, o objetivo geral desse trabalho é investigar as práticas pedagógicas direcionadas as pessoas com deficiência na EJA.

Como objetivos específicos, foram considerados: Analisar as concepções de uma professora sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Natal; Descrever o perfil da docente no que se refere a formação e a prática pedagógica e identificar as principais fontes e/ou materiais utilizados para a atuação com esses sujeitos.

Tecendo reflexões acerca da aproximação (articulação) entre EJA e Educação Especial

Nas últimas décadas, a inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns de ensino vem sendo discutidas e encaradas como um direito fundamental em vários documentos nacionais e internacionais; como por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Convenção da Guatemala (1999), ratificada pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2011), e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), ratificada e incorporada à constituição como Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008), onde cada um desses documentos reconhecem o caráter político e social da educação como um direito das pessoas que historicamente foram excluídos dos bancos escolares por sua classe, etnia, gênero, idade ou deficiência.

Tendo em vista a luta pelo reconhecimento da inclusão das pessoas com deficiência às classes de ensino comum, é conveniente iniciar a análise sobre a aproximação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no final do século XX porque é nesse período que se passa a discutir a inclusão de todas (os) por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), também conhecida como Convenção de Jontien, onde a mesma estabelece que todas as crianças, jovens e adultos têm o direito a uma educação de qualidade.

Posteriormente com a Declaração de Salamanca (1994), foram instaurados os “Princípios, Políticos e Práticos, na Área das Necessidades Educativas Especiais” tendo como um dos princípios a igualdade de oportunidades para crianças, jovens e adultos com deficiência, além disso, ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, uma vez que passou a incluir não só pessoas com deficiência, mas também aquelas que por ventura estejam com problemas temporários ou permanentes na escola independente da causa.

Entre os mais relevantes documentos e leis que podemos citar e que faz essa articulação entre a EJA e a Educação Especial é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que define o público-alvo da educação especial, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de, aborda as circunstâncias nas quais devem ser criadas as condições para se promover a inclusão, considerando assim a inclusão de todos no ensino regular o foco das políticas públicas para a Educação Especial.

Todavia, como bem sinaliza Hass (2015), mesmo a Política Nacional de 2008 confere pouca atenção aos jovens e adultos com deficiência, segundo a autora há apenas um parágrafo do documento que faz menção explícita a esses tempos de vida:

Na modalidade da Educação de Adultos e Educação Profissional, as ações da Educação Especial possibilitam a formação das oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008, p. 16).

Com efeito, é preciso salientar que, apesar da multiplicidade de leis e documentos, percebe-se uma dificuldade da sociedade e das instituições educacionais de responderem as demandas da EJA e da Educação Especial.

Nesse sentido, os direcionamentos políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiência e a universalização do acesso à educação fez da EJA um espaço de acolhimento, assim, tanto a EJA quanto a Educação Especial vivem um momento marcante no que diz respeito a diversidades de tentativas de configurar suas especificidades, logo, com a aproximação dessas duas modalidades faz-se necessário uma redemocratização das políticas públicas para atender a esses sujeitos em condição de dupla vulnerabilidade: jovens e adultos com deficiência.

Arroyo (2005), já discutia as transformações que tornaram a Educação de Jovens e Adultos um "campo de direito e de responsabilidade pública", muito embora esse campo ainda não esteja consolidado no que diz respeito à pesquisa, a políticas públicas, a diretrizes educacionais, formação de professores e propostas pedagógicas, e por isso, há uma diversidade de tentativas de "configurar sua especificidade".

Para o autor é necessário conhecer a história da EJA, para abandonar a visão reducionista que se limita as carências e lacunas oriundas do percurso escola, e passar a compreender que tais carências, também, estão atreladas a fatores sociais.

Destaca-se ainda que, para Hass (2015, p. 349)

Em relação às demandas de sujeitos da EJA e da Educação Especial, também é possível reconhecer concepções que se entrelaçam, de forma que as pessoas com deficiência e os jovens e adultos em processo de escolarização atravessam o contexto atual com a mesma necessidade: a de serem reconhecidos além de suas carências, além de uma visibilidade dada por suas vulnerabilidades ou pela negação de sua condição como sujeitos históricos.

Concomitantemente, preocupações semelhantes são apontadas por Siems (2012), ao apontar a impossibilidade de fragmentação das duas modalidades entre os diferentes campos de atuação da educação, uma vez que os alunos que as compõem são sujeitos singulares.

Assim, tendo em vista as considerações supracitadas, compreendo que há avanços e retrocessos no que diz respeito à aproximação dessas modalidades, ou seja, como entender o processo escolarização do sujeito com deficiência, sendo ele aluno da modalidade educação especial e da educação de jovens e adultos?

Nesse sentido, à medida que esse processo de reconfiguração de ambas as modalidades, EJA e Educação Especial avançam, torna-se ainda mais imperativo contemplar saberes e práticas específicos a esse público, ou seja, maior deve ser o aprofundamento do debate sobre o reconhecimento acerca dos processos de escolarização de pessoas com deficiência no que concerne a produção científica, bem como a ampliação do debate sobre formação docente, inicial e continuada nas universidades, além de serviços de Atendimento Educacional Especializado previsto nos projetos pedagógicos da escola.

Formação de educadores para EJA em uma perspectiva inclusiva: Interface a ser construída

A tarefa de refletir sobre a formação de educadores em tempos de inclusão escolar – com destaque para aqueles que atuaram com jovens e adultos com deficiência no âmbito da EJA – exige, antes de tudo, um olhar que reconheça não só as peculiaridades inerentes a essas duas modalidades de ensino, mas também como o tema vem se configurando na agenda das políticas educacionais tanto no âmbito da EJA quanto da Educação Especial.

De modo geral, a presença de alunos com deficiência na EJA já era algo previsível tendo em vista não só o caráter transversal da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino - concepções presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, (BRASIL, 2001), mas também pelas inúmeras dificuldades de acesso e permanência desse grupo no tempo de escolarização na idade prevista.

Nesse sentido, ao discorrer sobre a formação dos educadores, pretendemos apresentar algumas contribuições desse diálogo da EJA e Educação Especial para a formação docente na perspectiva inclusiva.

Assim, no contexto da EJA, eventos internacionais e nacionais como a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA – na Alemanha em 1997, a VI CONFITEA, realizada no Brasil em 2009 e os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA's, s configuram como espaços de discursão e de trocas de experiência a cerca de inúmeras iniciativas desenvolvidas no campo da EJA.

Conforme aponta Hass (2015), ao rastrear 12 relatórios-sínteses dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), promovido pelo Fórum Nacional de EJA, entre os anos de 1999 até 2011 a temática sobre formação de professores para atender jovens e adultos com deficiência aparece expressivamente a partir de 2005, repetindo-se nos relatórios subsequentes.

No entanto, como bem afirma Hass (2015, p. 354)

Apesar da reincidência dessa temática, reafirmando a necessidade de estudo e reflexão sobre práticas pedagógicas envolvendo o público com deficiência na EJA em praticamente todos os relatórios, também é possível observar alguns movimentos de rupturas e descontinuidades.

As lacunas com relação a Educação de Jovens e Adultos não se restringem apenas aos fóruns, mas também nas licenciaturas, trabalhos realizados por Di Pierro (2005), Gatti e Barreto (2009), apontam para o fato de que a docência nessa modalidade de ensino e relegada a segundo plano.

De maneira geral, tal fato revela a posição marginal que o assunto tem ocupado nos encontros, o que dificulta a compreensão dos contextos em que atuam esses profissionais, que saberes apoiam sua prática pedagógica, suas identidades profissionais e as especificidades e peculiaridades dos sujeitos com quem vão trabalhar.

No âmbito da Educação Especial, diferentes Organismos Internacionais, Declarações, Decretos, Leis e Convenções reconhecem a importância de uma formação voltada para atender as necessidades educacionais de ambas as modalidades de ensino.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação

continuada, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, conhecimentos multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimentos acerca dos processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial.

Por sua vez a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo em seu artigo 62º, afirma que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Assim, embora haja menção sobre uma formação que reconheça essa diversidade do público da EJA, percebe-se uma estreiteza no direito á educação desses jovens e adultos por não terem seu tempo reconhecido nas formações dos educadores, isso porque “as especificidades, de maneira geral, não são aprofundadas, já que as ênfases permanecem sendo a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental” (VENTURA; BONFIM, 2015, p. 220).

Assim, é imprescindível repensar o perfil e a formação desse educador, tendo em vista que os processos de escolarização de jovens e adultos com deficiência, na escola regular, tendem a ser meras reproduções do currículo que se trabalha com crianças do ensino fundamental, e apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade, os tempos de vida, de experiência e de expectativa são diferentes, o que os distancia do público infantil, assim “toda essa complexidade gera uma grande dificuldade de entender as particularidades desse grupo tão heterogêneo e ainda as necessidades diferenciadas que estes apresentam” (GOVEIA; SILVA, 2015, p. 751).

Nesse sentido, é preciso salientar que, a dificuldade de se compreender que essa modalidade de ensino, EJA e conseqüentemente os sujeitos que a compõem com todas as suas especificidades anseia por um profissional preparado para o exercício da função, a muito se deve ao processo histórico de configuração da EJA, que foi fortemente marcada por concepções na qual a educação era voltada para aqueles cuja escolarização foi interrompida e que por isso a escolarização serviria apenas para certificação, com isso não

há exigência de um profissional com uma formação mais específica e aprofundada na área.

Nesse contexto, é de fundamental importância pensar no que se deseja para o perfil desse educador, uma vez que a atividade exercida por ele é eminentemente social.

Assim, com uma clientela constituída por um público heterogêneo, com especificidades e particularidades que precisam ser atendidas nas propostas de ensino, urge a necessidade de um professor reflexivo que ultrapasse a mera reprodução de ideias e práticas, mas que seja:

[...] aquele que reflete sobre sua atuação em sala de aula, construindo conhecimento a partir de sua prática pedagógica, estando aberto a mudanças e trabalhando com dedicação e comprometimento com seus alunos, para o desenvolvimento de suas aprendizagens (GARCIA, et al, 2013, p. 76).

Como se percebe, a formação de professores para atender a esse público ocupa lugar bastante discreto não só nos Fórum EJA, mas também nas licenciaturas, como aponta Ventura e Bonfim (2015, p. 220)

O contato com os alunos do curso de Pedagogia e com os das demais licenciaturas tem nos mostrado que os estudantes desconhecem a problemática da Educação de Jovens e Adultos, bem como o seu sentido numa sociedade que, historicamente, vem negando o direito à escola de qualidade para todos. Encontramos certa perplexidade em relação às necessidades desses sujeitos, em geral secundarizados na sua formação.

Além disso, a formação específica para essa modalidade é ainda mais sutil nos documentos normativos, prevalecendo ainda o olhar direcionado a Educação Básica assim, faz-se necessário refletir sobre o fato de que ambas as modalidades contemplam saberes e práticas específicos e que para atender tais demandas é necessária uma formação mais atenta a essas especificidades.

As inter-relações no processo de inclusão dos jovens e adultos com deficiência e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores

Considerando a diversidade de características dos jovens e adultos com deficiência que frequentam os bancos escolares da EJA, é de fundamental importância fazer uma discussão acerca das práticas pedagógicas presentes nos processos de escolarização desenvolvidos pelos professores para atender a demanda desse público.

Frente a essa assertiva, Soares e Pedroso (2016, p. 264) afirmam que:

No campo educacional, muito tem se discutido a respeito do aprimoramento de práticas pedagógicas que atendam adequadamente às especificidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, o que evidencia o reconhecimento de que o processo educativo, sobretudo nessa modalidade de ensino, deve extrapolar a simples concepção conteudista e incorporar aspectos relacionados à cultura e a realidade vivencial dos educandos.

Paralelamente a discussão das práticas pedagógicas, há outras questões sobre as quais é importante refletir, como quem são esses sujeitos jovens e adultos com deficiência que compõem um dos múltiplos coletivos da Educação de Jovens e Adultos e os rumos da inclusão nessa modalidade de ensino.

Cabe destacar que, na Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1999) em seu parágrafo 22 da Agenda para o Futuro, o mesmo reafirma o direito a escolarização dos jovens e adultos com deficiência:

Na mesma linha da Declaração de Salamanca, urge promover a integração e a participação das pessoas portadoras de necessidades especiais. Cabe-lhes o mesmo direito de oportunidades educacionais, de ter acesso a uma educação que reconheça e responda as suas necessidades e objetivos próprios, onde as tecnologias adequadas de aprendizado sejam compatíveis com as especificidades que demandam (UNESCO, 1999, p. 26).

Deste modo, a presença de alunos com deficiência nas salas de ensino regular, em especial as da EJA, e as necessidades específicas demandadas por esses sujeitos, faz com que seja necessária a flexibilização do tempo, espaços e práticas pedagógicas, sobre esse último aspecto, é importante frisar o quanto se espera do professor e a responsabilidade que recai sobre seus ombros no que diz respeito a essa dinamicidade e adequação dos processos de ensino/aprendizagem para atender as necessidades desses alunos.

Com efeito, as propostas pedagógicas continuam a reproduzir de maneira aligeirada os currículos e programas da educação regular, sem considerar as necessidades dos sujeitos envolvidos (Vóvio, 2010).

De maneira geral, com bem afirma Di Pierro (2005, p.1118) a EJA ainda apresenta marcas que inspiraram o ensino supletivo, onde a mesma se mantém aprisionada “nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural”.

Nesse sentido, ao considerar os sujeitos envolvidos, com todas as suas particularidades e aliado a um compromisso social com a escolarização dos mesmos, é que se torna imprescindível reconhecer quem são esses sujeitos que compõem a EJA e, a partir daí, estabelecer os parâmetros para organizar as propostas pedagógicas.

Em resumo, é o que propõe Arroyo (2006, p. 24) ao enfatizar que “[...] O público da EJA, são jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que tem que ser conhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição”.

Por sua vez, se continuarmos a enxergar os alunos da EJA, apenas por suas trajetórias escolares truncadas, suas carências e lacunas em seu percurso escolar como se suas histórias se limitassem a isso, só estaremos reproduzindo práticas infantilizadas o que poderá acentuar ainda mais a exclusão desses sujeitos.

Nesse sentido, com o objetivo de analisar as Representações Sociais dos professores que atuam no nível secundário da EJA acerca dos processos de inclusão educativa, a pesquisa das autoras Maselli, Molina e Pimenides (2015) apontaram que a inclusão aparece fortemente associada à diversidade de formas de aprender dos alunos, além de fornecer condições para a construção de caminhos educacionais diferenciados, com dispositivos que levam em consideração as particularidades dos alunos

. No entanto como bem afirma Hass (2015), embora a suplência não seja mais o foco das políticas públicas, a mesma ainda persiste tanto no imaginário social quanto nas práticas pedagógicas. Nas palavras da autora, o olhar que é demandado aos alunos da EJA recai sobre a falta:

“[...] a falta de conhecimentos acadêmicos e atitudinais; falta de experiência; falta de conhecimentos adquiridos na convivência e no trabalho, sendo comum o discurso de” preencher as lacunas” de uma

escolarização anterior ou da ausência de um percurso escolar. Essa visão se sustenta na incapacidade do aluno jovem e adulto, cristalizando-se, ainda mais, com a identificação do jovem e adulto "com deficiência". (HASS, 2015, p. 349)

De maneira complementar, Oliveira (2007), salienta que do ponto de vista metodológico, os saberes que os educandos trazem consigo devem ser valorizados e possuir centralidade no processo educativo e que "As instituições deveriam desenvolver uma prática pedagógica que provocasse o debate permanente sobre as relações existentes entre o saber escolar e o saber vivido, trabalhando tanto os conteúdos sistematizados como os da experiência vivida pelos alunos numa perspectiva crítica" (OLIVEIRA, 2007, p. 244). Trata-se de uma recomendação, que sem sombra de dúvida pode ser direcionada aos alunos com deficiência, uma vez que a priori são sujeitos vistos como "sem experiência".

Outro aspecto importante a ser destacado, diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado, onde destaco o estudo exploratório realizado pelas autoras Campos e Duarte (2011) na qual demonstram como se constitui a parceria entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a EJA. A pesquisa sinalizou importantes aspectos com relação a essa parceria, entre elas a inexistência da oferta do serviço de Atendimento Educacional especializado no turno da noite das escolas regulares.

Nesse sentido, considerando que o AEE aliado ao professor da sala regular se configura como uma das condições para o sucesso da inclusão escolar desses jovens e adultos com deficiência se faz necessário viabilizar novas configurações possíveis para que essa parceria entre o AEE e EJA possa atender as especificidades desse público.

Como foi possível perceber, fatores como a exclusão da escola, o pertencimento aos extratos mais empobrecidos da sociedade aliados a idade configuram-se como marcas dos alunos da EJA. Laplane (2014, p.202) sinaliza que é preciso ter a "[...] compreensão de que a exclusão escolar é o produto de um processo que envolve inúmeros fatores intra e extraescolares e que ela não se efetivará se eles não forem contemplados".

Nesse sentido, uma vez caracterizado o perfil identitário desses jovens que compõem a EJA, defendo aqui uma proposta de Educação Inclusiva e acolhedora para todos, na qual as práticas pedagógicas não sejam alicerçadas em critérios rígidos e preestabelecidos com o mero objetivo de suprir uma escolarização não suficientemente resolvida, mas ao contrário, que sejam práticas que respeitem os diferentes saberes dos

alunos, sejam eles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou não.

Metodologia

Por entender que a escolha da metodologia da pesquisa depende não só de uma opção teórica do pesquisador, mas também daquilo que ele quer saber, o seu propósito com a realização do trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa do tipo exploratória.

Assim, o lócus dessa pesquisa será em uma Escola da Rede Pública de Natal na qual oferte a Educação de Jovens e Adultos e que tenha matriculados alunos com deficiência. Ademais, os sujeitos participantes dessa pesquisa serão os professores que atuam com alunos com deficiência matriculados na EJA.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista individual com roteiro semiestruturado que segundo Natércio (2005, p. 98) “[...] o objetivo consiste em compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo de investigação”.

Para tanto, o roteiro da entrevista semiestruturada baseou-se no objetivo da pesquisa, bem como nos pressupostos estabelecidos, além disso, foi utilizado o gravador para registro dos dados.

Ressalta-se ainda que, a escolha pela entrevista cria condições de interação entre o pesquisador e o entrevistado o que possibilita um diálogo mais livre e passível de novos questionamentos.

Quanto à realização da análise dos dados, essa foi do tipo descritivo exploratória, por meio da análise de conteúdo que pode ser compreendida segundo Campos (2004, p. 611) como “[...] um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento”.

As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: pré-análise; exploração do material e o tratamento dos resultados (BARDIN, 1977).

A análise dos dados ocorreu a partir da transcrição da entrevista, onde foi realizada uma leitura flutuante com o intuito de apreender, organizar e elaborar os indicadores, em seguida foi agrupado os elementos comuns estabelecendo categorias para análise.

Resultados

A partir da análise qualitativa dos dados emergiram as seguintes categorias: (1) Formação e atuação docente e (2) Estratégias e recursos pedagógicos para alunos com deficiência na EJA. Além disso, o nome da professora foi substituído pela letra "P", em referência a palavra professora.

Tabela 1- Categorias temáticas

Categoria temática	Subcategoria
<ul style="list-style-type: none"> • Formação e atuação docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil do aluno da EJA • Currículo • Concepção sobre inclusão na EJA
<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias e recursos pedagógicos para alunos com deficiência na EJA 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento pedagógico • Sala de recurso multifuncional • Dificuldades apresentada pelos alunos com deficiência.

Fonte: Elaboração própria.

Formação e atuação docente

Esta categoria fundamentou-se na formação e atuação docente, entendendo que para a construção desse diálogo foram abordados pontos referentes ao perfil do aluno, às concepções que os professores têm sobre inclusão na EJA e o currículo.

Nesse sentido, a EJA é uma modalidade de ensino que historicamente foi designada a atender um público que não teve acesso ou oportunidades de frequentar os bancos escolares. Em sua grande maioria constituem uma massa de excluídos do sistema formal de ensino. A fala que segue nos traz um pouco do perfil desse aluno, que é importante ser compreendido, uma vez que sua compreensão esta diretamente imbricada na atuação do professor.

"é complicado, na verdade os alunos da EJA, tem aqueles que vem né, com aquele desejo de aprender de fato, quando ele já chega aqui adulto ele vem

porque tem o interesse em aprender , em recuperar aquele tempo que ele perdeu por algum motivo, ou seja, de saúde, família, porque muitos a gente sabe que desistem de estudar lá na infância, principalmente esses que vem do interior, porque geralmente o público da EJA é formado por esse grupo de pessoas que vem do interior, que não teve a possibilidade de continuar lá, então quando chegam aqui sentem essa necessidade né então assim é um público que ao mesmo tempo que, torna-se complicado de se trabalhar, um grupo que a gente tem que aprender a lidar porque são muitas dificuldades, são muitos bloqueios que a gente tem que superar junto a eles, são problemas emocionais ai a gente tem que fazer aquela análise psíquica com eles” (PROFESSORA Nº 1, 02/05/2018).

Dessa forma, tendo em vista a história e o perfil desses alunos que buscam na escola não só inserção social e profissional, mas também de espaços de socialização e de protagonismo social, destacamos a figura do professor como peça fundamental nesse processo transformador.

Assim, no que se refere à formação docente para atuar na EJA, a fala que segue demonstra não só a importância de uma formação continuada, mas também revela a necessidade de um professor reflexivo que ultrapasse a mera reprodução de ideias e práticas, que perceba o aluno como um ser que aprende, que tem necessidades e especificidades diferentes, necessitando, por isso, empregar diferentes esforços no que diz respeito a utilização de práticas diferenciadas para atendê-los, enxergando esse aluno como um sujeito único, que tem uma historicidade que precisa ser envolvida nesse processo de ensino e aprendizagem para que faça sentido para ele.

“[...]Sou especialista em educação de jovens e adultos, também pela universidade federal, justamente por estar na área [...], fizemos a formação em neuro psicopedagogia também porque a gente sentiu essa necessidade, e é um público que sente muita dificuldade de aprendizagem, porque é diferente de você conseguir as adaptações da infância e conseguir já na vida adulta, é muito complicado, mas mesmo assim é um público maravilhoso de lidar porque eles tem interesse de aprender” (PROFESSORA Nº 1, 02/05/2018).

Nesse sentido, ter um profissional preparado para o exercício da função e a presença de métodos e conteúdos pensados especificamente para a educação de jovens e adultos se mostra um caminho promissor.

Para Ferreira, Luciano e Rodrigues (2016, p. 133)

O professor precisa estar em constante capacitação, para que possa entender a riqueza de conhecimentos que está posta na sala de aula de alunos da EJA. Conhecer a realidade cultural e social dos alunos, favorecerá a ação pedagógica a ser implementada para a turma, assim, o professor, juntamente com os estudantes, desenvolverão um trabalho de qualidade.

Haja vista, a diversidade de alunos que compõem a educação de jovens e adultos: adolescentes, adultos de varias faixas etárias, trabalhadores, mães, pobres, negros, da periferia, do campo, etc., destacamos a presença das pessoas com deficiência. Nesse horizonte de múltiplos perfis que compõem a EJA, tem-se a pessoa com deficiência que busca no espaço escolar perspectivas para o seu desenvolvimento humano e social.

Todavia, acumulam neste processo de inclusão dificuldades como: falta de recursos didáticos, formação continuada, currículo adequado e talvez o mais importante, o olhar do professor.

A fala que segue considera que inclusão não é somente matricular o aluno e recebe-lo na escola, mas dar condições suficientes para que o aluno com deficiência desenvolva suas habilidades e potencialidades de forma completa.

“[...]não é só a questão de receber, porque muitas pessoas entendem que incluir é apenas receber na escola, minha escola é inclusiva, ela recebe alunos com deficiência, muitas vezes nem falam com deficiência, e sim o aluno deficiente que falam e assim, o que eu entendo e que a inclusão tem que se dá no todo não é? É você saber é estar num espaço onde todos tenham direitos iguais, não é a questão da igualdade é a questão da equidade, essa é a verdadeira inclusão, porque quando você apenas recebe e não dá as condições de aprendizagem, não dá as condições para que esta pessoa esteja de fato vivenciando um conhecimento não é inclusão né, é preciso que ela se sinta de fato abraçada, acolhida e tenha o desejo de permanecer no espaço para que essa escola de fato seja uma escola inclusiva” (PROFESSORA Nº 1, 02/05/2018).

No que tange a inclusão, esta fala confirma uma das mais novas conquistas da Pessoa com Deficiência, a Lei 13.146, de 6 de Julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que em seu artigo 27º afirma que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado o longo da 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.

O artigo destacado acima revela, sobretudo, a necessidade de ressignificar a prática pedagógica frente à diversidade da pessoa com deficiência, “com base nesta nova lógica, o contexto escolar e o aluno interagem mutuamente, como uma espécie de via de mão dupla” (SANTOS 2015 p.172).

Ademais, foi identificada uma fala que revela a importância do professor como elemento norteador no processo de inclusão.

"[...] de fundamental importância, é muito importante porque tem como eu já coloquei também, eles chegam com todas as dificuldades, todas as limitações, mas também chegam ricos em conhecimento, só basta saber lidar com esses conhecimentos, saber mediar, saber aproveitar aquilo que eles trazem de fato né, não deixar para lá porque acha que não é importante. Porque eles vem com toda uma bagagem, por isso que eu digo que é importante nós ouvirmos quais são os desejos deles, como é que eu vou ter o desejo de aprender algo se não me interessa, se não esta dentro do meu contexto, se não é isso que eu vivencio, eu preciso aprender e levar para minha vida, pra poder atender as necessidades profissionais tanto quanto as pessoais, se eu não consigo fazer essa conciliação algo chega a ser desinteressante, então a gente tem que aprender a lidar, adaptar tudo isso para que de fato o conhecimento seja viável para o lado do professor e como também para o lado do aluno" (PROFESSORA Nº 1, 02/05/2018).

Dessa maneira, o professor e os demais agentes da escola devem comprometer-se com o desenvolvimento integral dos alunos, deve-se buscar retirar o foco da deficiência em si, e direcioná-lo para as potencialidades e habilidades dos alunos, desenvolvendo alternativas para que se superem as barreiras que por ventura atrapalhem o processo de aprendizagem.

Assim sendo, o professor que se insere nessa modalidade de ensino deve ter em mente que além de uma formação adequada á modalidade de ensino, no campo pedagógico, o currículo para atender as especificidades dos alunos da EJA também exigem uma maior atenção, independentemente do aluno ter deficiência ou não.

A professora ouvida considera que:

"[...] Primeiro a gente faz um levantamento daquilo que eles gostam, do que não gostam, para poder adaptar, não nos contemos a conteúdo, porque para eles não é interessante que venham conteúdos de qualquer forma, temos temas livres, outras coisas que vem direcionadas para educação de jovens e adultos, mas a gente procura trabalhar dentro do campo de interesse deles, no geral, independente de ser aluno com ou sem deficiência, a gente faz o levantamento dos conhecimentos prévios do que eles gostariam de aprender e ai a gente pontua, e a partir dai que a gente vai adequando aos conteúdos, pegamos geralmente um eixo temático que a escola tá passando com maior necessidade" (PROFESSORA Nº 1, 02/05/2018).

Dessa forma, o professor que atua na EJA necessita perceber que não basta despejar conteúdos que muitas vezes serão utilizados apenas nas provas, mas que perceba que o ensino que considera o campo de interesses dos alunos, seus desejos e aspirações, estará contribuindo para um aprendizado muito mais significativo para ele.

Tal pensamento é corroborado por Garcia, Machado e Zero (2013, p. 78) ao afirma que:

"[...]a proposta curricular deve considerar oportunidades múltiplas de trabalho a serem realizadas em sala de aula, discutindo temas que envolvam cultura, meio ambiente, relações sociais e cidadania. Deverá ainda ser entendida como um

Nesse contexto, é sabido que os alunos da EJA, sejam com deficiência ou não, ao adentrarem no espaço escolar, trazem consigo uma bagagem de experiências que precisa ser envolvida no processo de ensino e aprendizagem, e para que isso se concretize de maneira satisfatória e com qualidade tanto para o sujeito professor quanto para o sujeito aluno é necessário que o professor esteja em constante formação, que ele esteja em constante reflexão. O professor é figura central nesse processo de acolhimento, de inclusão e por isso deve estar sensível não só as necessidades de aprendizagem, mas também estar atento a realidade cultural e social desses alunos.

Estratégias e recursos pedagógicos para alunos com deficiência na EJA

A categoria temática Estratégias e recursos pedagógicos para os alunos com deficiência na EJA emergiu do discurso da docente acerca da prática pedagógica nessa modalidade de ensino e reflexão sobre a prática no que diz respeito a preparar e aplicar as estratégias de ensino.

Entende-se que, para a discussão dessa temática foram abordadas no roteiro questões como o planejamento pedagógico, a sala de recurso multifuncional e as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência.

O planejamento pedagógico é mais do que uma simples atividade exercida pelo professor, a ação de planejar dá sentido ao trabalho do professor, pois ele aponta a direção, o caminho da prática docente, e é também um momento de escolha e criação de situações de aprendizagem que visem à participação de todos.

Para Melo (2005) o aluno deve estar envolvido no planejamento, e este, deve estar alinhado ao perfil do aluno a que se dirige, ou seja, os conteúdos, as atividades e os conhecimentos devem estar de acordo não só com a sua realidade, mas também com suas potencialidades, tendo como objetivo auxiliá-los em seu desenvolvimento.

Assim, o excerto a seguir apresenta a relevância do planejamento coletivo, principalmente quando se trata de professores de áreas específicas.

“agora nos estamos conseguindo um espaço de fazer esses planejamentos também no coletivo, porque esse aluno que saiu do nível 1, 2 que vai pra o 3, 4, ele precisa estar também adaptado ao método de aprendizagem dos outros professores, porque uma coisa é você estar com o pedagogo e outra coisa é você

ir para um professor de área específica né, porque quando chegar lá, ele não terá o mesmo olhar, o mesmo cuidado e gente procura fazer esses planejamentos de forma que os outros professores vejam que há essa necessidade de um olhar diferenciado, principalmente, para o aluno com deficiência, já que a lei diz que ele não pode ficar preso aqui, que ele precisa avançar dentro das suas possibilidades, dentro de suas limitações ele precisa avançar, então a gente sempre procura desenvolver esses planejamentos de forma que todos os professores estejam a par da situação, que eles tenham a compreensão do que ser trabalhado e como desenvolver as atividades” (PROFESSORA Nº 1, 02/05/2018).

No trecho acima, é possível perceber uma preocupação nesse planejamento coletivo, em especial, direcionado ao aluno com deficiência quando ele está nos níveis em que não há pedagogo como professor polivalente, mas professores das demais licenciaturas. Essa preocupação evidencia a fragilidade e o lugar que ocupa a EJA na formação inicial das licenciaturas em geral, visto que os componentes curriculares da área de educação contemplam essa temática de forma superficial.

Em tempos distintos, Arroyo (2005) e Hass (2015) já sinalizavam a necessidade de uma maior compreensão acerca dessa modalidade e das especificidades do público a que se dirige, sendo de suma importância a discussão crítica acerca dos alunos da EJA em uma perspectiva de inclusão social, de reconhecimento das diferenças, da apropriação de conhecimentos e da atuação profissional nessa modalidade de ensino.

Assim, para planejar de forma adequada é preciso que o professor conheça os seus alunos, suas necessidades, potencialidades e habilidades, tendo como objetivos ultrapassar a mera reprodução de conteúdos.

Além do planejamento pedagógico, o professor do ensino regular pode contar com as Salas de Recurso Multifuncionais, o Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, criou e implantou o programa de implementação das Salas de Recurso Multifuncional nas escolas comuns da rede pública de ensino com o objetivo de promover as condições de acesso, permanência e desenvolvimento de aprendizagens dos alunos público alvo da Educação Especial no ensino regular.

Assim, a fala analisada a seguir diz respeito à Sala de Recursos Multifuncional e como se dá a parceria entre esse espaço e os professores da classe regular.

“inclusive eu sou professora da sala de recurso multifuncional [...]Tem alunos que são minhas na EJA, e também tenho o prazer de recebe-las pela manhã, e a gente consegue fazer esse trabalho porque tem esse conhecimento a respeito e os outros professores também tem essa abertura, como eu já coloquei, no início do ano letivo faz todo o apanhado dos alunos, faz carometro, quais deficiências, quais são as orientações para esses professores para lidar com esses alunos na sala de aula, como desenvolver atividades com eles, como avalia-los, porque mesmo fazendo as atividades de forma adaptada, ainda precisa daquele acompanhamento [...]” (PROFESSORA Nº 1, 02/05/2018).

Na fala acima é possível perceber que há uma preocupação por parte da professora da SRM, que neste caso, também é professora da EJA nesta escola, em auxiliar os demais professores a receber os alunos, respeitando suas especificidades ao mesmo tempo em que desenvolve um trabalho no qual possibilite aos professores, em especial os de licenciatura, possibilidades diversificadas na elaboração das atividades, na forma de adapta-las, na flexibilização do currículo, na elaboração de metodologias e métodos de avaliação para que o aluno consiga dentro de suas capacidades se desenvolverem.

Todavia, é preciso ressaltar que essa parceria entre o Atendimento Educacional Especializado e a EJA não acontece em todas as escolas como apontam as pesquisadoras Campos e Duarte (2011), pois há certos entraves em relação a essa articulação entre o AEE e a sala comum, principalmente, em se tratando dos jovens e adultos com deficiência, uma vez que esse atendimento acontece no contra turno, muitos dos alunos não são atendidos e há também a falta de tempo para que esses profissionais possam realizar observações nas turmas, trocar sugestões visando à construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Desse modo, a professora entrevistada considera de suma importância essa parceria entre o professor da SRM e os professores das salas regulares, sendo considerado aspecto fundamental para o processo de inclusão, parceria essa, orientada por diversos dispositivos legais, tais como a Nota Técnica n.º11/2010 (BRASIL, 2010).

Aponta-se a seguir algumas falas que revelam as dificuldades enfrentadas pelos jovens e adultos com deficiência.

“[...] tem muitos professores que diz que esse aluno não sabe de nada, mas se já parou para ouvi o que o aluno sabe? Se sabe o que ele sabe? Esse menino só presta pra dá trabalho, mas porque esse aluno esta dando trabalho? Que que esta acontecendo? Muitas vezes o problema esta lá na família, ok! muitas vezes o problema ta lá no meio onde ele vive, ok!, mas como lidar com essas situações, o aluno tem que aprender a lidar com isso, são frustrações que ele tem que aprender a lidar, que ele traz pra escola e reflete, muitas vezes em toda a turma e ai você tem que aprender a sentar, ouvir, entender qual a situação que ele esta vivenciando pra poder fazer com que ele consiga se concentrar aqui e desenvolver aquilo que você quer, caso contrario, não consegue nada” (PROFESSORA Nº 1, 02/05/2018).

Reconhecer os direitos das pessoas com deficiência na EJA ainda se caracteriza como um grande desafio, mesmo quando o sistema educacional está imerso em políticas de inclusão a realidade persiste em reproduzir práticas preconceituosas e de segregação.

Esta fala nos faz refletir, sobre como alguns profissionais da educação enxergam a pessoa com deficiência ao assumir que as mesmas não são capazes de aprender, justificando assim, práticas de exclusão.

Para Ferreira (2002, p. 86)

A preocupação e compreensão dos educadores/as sobre a incapacidade (ele/a não aprende!) do estudante com deficiência; sua patologia (definida pela avaliação diagnóstica), os limites do educando/a, o currículo diferente (individualizado) e, portanto, seu isolamento geram um conjunto de práticas educativas pobres, sem fundamentos educacionais e restritivas ao desenvolvimento cognitivo, social, intelectual, etc. do aluno/a – independentemente do tipo de deficiência que têm. O resultado desta concepção é hoje assustador: *muitas gerações de jovens e adultos com deficiências analfabetos, emudecidos e sem chances na vida.*

É incomodo perceber que os professores ainda categorizam os alunos conforme o binarismo normal e anormal e não como sujeitos de direito, protagonistas de suas próprias historias, que tem na educação um espaço de luta e de reconhecimento social.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência na EJA, a professora entrevistada aponta a ausência de profissionais de apoio para auxiliar os professores da sala regular no processo de ensino e aprendizagem desses alunos

“[...] a rede não envia profissionais de apoio para alguns alunos e professores auxiliares, porque tem essa diferença né entre profissional de apoio e professor auxiliar, nem vem professor auxiliar nem profissional de apoio, e que por isso perdemos alguns alunos, principalmente os cadeirantes com paralisia cerebral, infelizmente[...]”(PROFESSORA Nº 1, 02/05/2018).

Conforme a Nota Técnica 24/2013 o Profissional de Apoio Escolar só é disponibilizado ao estudante que não demonstrar autonomia para realizar a higiene, locomoção e comunicação, além disso, não é atribuição desses profissionais desenvolver atividades educacionais diferenciadas, cabe ao professor da sala regular desenvolver as atividades e ao profissional de apoio cabe auxiliar o aluno no cumprimento das atividades em sala de aula.

Todavia, como é possível perceber, na prática nem esse profissional de apoio é enviado as escolas, na maioria das vezes as Secretarias de Educação encaminham estagiários das áreas de licenciatura para suprir essa carência.

De maneira geral, muitas das dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência na EJA, como observados, são barreiras muito mais atitudinais, ou seja, referem-se aos preconceitos e estereótipos que produzem discriminação e barreiras relacionadas ao descumprimento das leis que garantem e reconhecem os direitos das pessoas com deficiência.

Considerações Finais

No exercício de se refletir sobre o papel docente na inclusão de jovens e adultos com deficiência, percebemos que as políticas de educação no Brasil, para ambas as modalidades, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial passaram por consideráveis mudanças no que diz respeito à inclusão de jovens e adultos com deficiência que não tiveram oportunidades de ter acesso ou de dar prosseguimento aos estudos.

Nesse sentido, o desenvolvimento do presente estudo possibilitou analisar não só articulação entre a EJA e a Educação Especial e a luta pelo reconhecimento da inclusão das pessoas com deficiência as classes de ensino comum, mas também as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores para esse público. Assim, foi possível perceber que ambas as modalidades compartilharam no início da mesma trajetória assistencialista e compensatória e que apesar da profusão de leis e documentos reconhecendo o direito daqueles que historicamente foram excluídos dos bancos escolares, há ainda muitos entraves e por isso ambas as modalidades passam por um momento de redemocratização de suas políticas.

Nessa trajetória, discutimos como permanecem incipientes as ações de formação docente para atuar na EJA em uma perspectiva inclusiva principalmente na formação inicial revelando o caráter secundário de ambas as modalidades nos cursos de licenciatura, além disso, foi possível perceber que as ênfases dos cursos ainda permanecem direcionadas para educação infantil e as series iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, é imperiosa a necessidade de uma formação continuada que esteja para além do saber técnico, mas que tenha um compromisso social com a escolarização dos alunos, reconhecendo o caráter heterogêneo e a identidade própria da EJA.

Por intermédio da pesquisa semiestruturada respondida pela professora da EJA foi possível discutir as nuances no processo de inclusão dos jovens e adultos com deficiência, onde foi apontado que inclusão é mais que receber os alunos nas escolas, mas garantir que os mesmos tenham as condições necessárias para se desenvolverem, e que as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que respeitam e reconhecem os tempos de vida e as especificidades do público da EJA contribuem de modo mais efetivo tanto para a inclusão social quanto para um ensino de qualidade.

Nesse percurso, também foi possível analisar os entraves relacionados ao planejamento pedagógico, como ele é conduzido, em especial, quando se trata dos níveis em que não há pedagogo. Foi observado que os planejamentos aconteciam de forma coletiva, primeiramente para alinhar o método dos professores onde o aluno, em especial o com deficiência, não sinta tanta a diferença de um professor para outro, e segundo que nos planejamentos muito se discutia a necessidade de um olhar mais cuidadoso, diferenciado para o aluno com deficiência, tendo o cuidado de adequar as atividades dentro das possibilidades do aluno, almejando o seu desenvolvimento e progresso.

Foi observada também a importância da parceria entre o profissional da Sala de Recurso Multifuncional e o professor da sala regular, parceria essa fundamental para a inclusão dos jovens e adultos com deficiência, todavia, é preciso ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recurso Multifuncionais não está disponível no turno da noite, o que inviabiliza, em muitos casos, o contato do profissional da SRM com os professores da turma regular, prejudicando assim essa parceria tão importante para o desenvolvimento dos alunos.

Os dados levantados nesse artigo apontam ainda as dificuldades enfrentadas pelos alunos como a ausência do profissional de apoio, as barreiras atitudinais que estão relacionadas à como os outros os incapacita única e exclusivamente por sua deficiência e a importância do trabalho docente na inclusão de jovens e adultos com deficiência.

Nesse sentido, ao trabalhar com jovens e adultos com deficiência na EJA, o professor deve respeitar a diversidade, a pluralidade e a singularidade desse público reconhecendo que eles são protagonistas de seus processos de aprendizagem e sempre levando em consideração que são jovens e adultos com e sem deficiência com idades diferentes, com diferenças culturais, étnicas, de gênero e com diferentes histórias de vida que precisam ser consideradas no currículo.

Pode-se concluir que, diante da complexidade e diversidade da EJA, é imprescindível destacar o papel central do professor nesse processo e a necessidade de que este profissional esteja em constante formação e sendo sua prática pedagógica um processo em constante reflexão, condição indispensável para que haja uma educação inclusiva e práticas pedagógicas comprometidas com a realidade cultural e social dos alunos, estando essas alinhadas ao desenvolvimento e o sucesso do aluno em sua escolarização.

Referências

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação**. Um guia prático e crítico. Lisboa: Edições ASA, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Formar educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº3/2006, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 25 Fev. 2018.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. (Conselho Nacional de Educação, Resolução no. **02 de 11 de setembro de 2001**). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. DF.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Esplanada dos Ministérios. **Nota Técnica** – seesp/gab/n.º 11/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Esplanada dos Ministérios. **Nota Técnica** – secadi/gab/n.º 24/2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1 de Julho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 Mar. 2018.

CAMPOS, Juliane.Ap. de Paula Perez .; DUARTE, Márcia . **O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora de educação especial.** *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. de 2011.Disponível em:<<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 04 Mar. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro:DP&A, 2002

DI PIERRO, Maria Clara. Balanços e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio José Gomes et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-43. (Didática e Prática de Ensino)

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Oct. 2005 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 Abr. 2018.

FERREIRA, Nilson Caíres; LUCIANO, Sonia Aparecida; RODRIGUES, Waghma Fabiana Borges. Perfil dos professores que atuam na educação de jovens e adultos e os desafios do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Panorâmica On-Line**. Barra do Garças – MT, vol. 20, p. 126 - 142, jan./jul. 2016. Disponível em: <
<http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewFile/649/275>>
Acesso em: 26 Mai. 2018.

GARCIA, Di Vietro Juliana; MACHADO, Thais; ZERO, Maria Aparecida. O papel do docente na educação de jovens e adultos. **Diálogos Pertinentes**, v.9, n. 1, p. 65-90, jan./ jun. 2013. Disponível em: <
<http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/765>>. Acesso em: 12 Mai. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

HAAS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/9038/pdf> >. Acesso em: 01 Mar. 2018.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. CONDIÇÕES PARA O INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, May 2014 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200191&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Mar. 2018.

MASELLI, Angelina; MOLINA, Mercedes; PIMENIDES, Ana. Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. **Prax. educ.**, Santa Rosa, CC BY 4.0

v. 19, n. 3, p. 53-61, oct. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022015000300005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 03 Mar. 2018.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular:** da intenção ao gesto. Porto Alegre: Ed. Ísis. Diálogo Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA-Instituto Popular Porto Alegre, 2005 (série aprender, 1)

OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos. Políticas públicas e educação de jovens e adultos. In: NASCIMENTO, Antonio Dias.; HETKOWSKI, Tânia Maria., (org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007, 241-256. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 09 Mar. 2018.

SANTOS, Kátia Silva. A prática pedagógica, a inclusão escolar e a reflexão docente: fios de uma complexa tecelagem. In: CLAUDIO, Roberto Baptista. (org). **Escolarização e deficiência:** configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 165- 173.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de jovens e adultos com deficiência: caminhos em construção. In: **Educação de Jovens e Adultos:** Trabalhos premiados ANPED. Educação em Foco. Juiz de Fora: UFJF, v. 16, n. 2, set. 2011/fev., 2012. p. 61-79.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ALINHAVANDO CONTEXTOS E TECENDO POSSIBILIDADES. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 32, n. 4, p. 251-268, Dec. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400251&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Mar. 2018.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O FORMAL E O REAL NAS LICENCIATURAS. **Educ. rev.**, Belo

Horizonte , v. 31, n. 2, p. 211-227, Jun 2015 . Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200211&lng=en&nrm=iso)

46982015000200211&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Mar. 2018.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio José Gomes et al. (Org.).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:

educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77. (Didática e Prática de Ensino).