



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JENNIFER DAMIANE BAIA VILA NOVA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Uma escuta dos desafios docente na prática da inclusão no Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em Bragança-PA.

BRAGANÇA-PA
2019

JENNIFER DAMIANE BAIA VILA NOVA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Uma escuta dos desafios docente na prática da inclusão no Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em Bragança-PA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus universitário de Bragança da Universidade Federal de Pará, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador (a): **Profa. Mestra Ana Claudia Ribeiro de Castro.**

BRAGANÇA-PA
2019

JENNIFER DAMIANE BAIA VILA NOVA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Uma escuta dos desafios docente na prática da inclusão no Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em Bragança-PA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus universitário de Bragança da Universidade Federal de Pará, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovado em: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Mestra Ana Cláudia Ribeiro de Castro – Orientadora
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Doutor. Rogério Andrade Maciel – examinador
Universidade Federal do Pará – UFPA
Membro Interno

Prof.^a Mestra Edileuza Amoras Pilletti
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará – IFPA
Membro Externo

Dedico este trabalho à Deus, meu único e fiel salvador, fonte de minhas forças;

Ao meu pai Raimundo Nonato, meu herói, que sempre esteve ao meu lado, apoiando-me e incentivando-me a nunca desistir dos meus sonhos; À minha mãe Eliane, minha rainha, pelo seu amor incondicional por mim, por estar sempre ao meu lado, tornando-me um ser melhor a cada dia;

Ao anjo e meu amor maior, minha irmã Jessica, por quem busco todos os dias ser uma pessoa melhor, por quem venço todas as minhas batalhas com louvor;

À minha sobrinha Ana Clara, luz da minha vida, que transformou todo o seu ser interior.

AGRADECIMENTOS

À Deus todo poderoso, fonte divina de todo o meu saber – muito obrigado;

Ao meu amado pai, Nonato, por nunca ter desistido e nem me deixado desistir de conquistar meus sonhos e tornar-me uma profissional de sucesso na área que escolhi; sem sua força e incentivo isso jamais seria possível – meus infinitos agradecimentos;

À minha adorada mãe, Eliane, minha heroína, minha maior inspiração, que mesmo em meio as dificuldades diárias, está sempre presente na minha vida dedicando todo o amor do mundo para me fortalecer cada vez mais – meus infinitos agradecimentos;

Às minhas queridas e amadas, irmã Jessica (razão da minha existência) e sobrinha Ana Clara (luz da minha vida), por quem busco a cada dia tornar-me um ser melhor – meu amor eterno;

À minha orientadora e amiga Ana Cláudia R. Castro, que com seu impecável e imprescindível saber, carinho e respeito, proporcionou-me uma gama de conhecimentos acadêmicos que levarei para vida – meus mais sincero respeito e admiração;

Aos colegas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (turma de 2015), sem o apoio e amizade de vocês eu não chegaria onde cheguei – minha admiração e carinho;

Aos educadores da Universidade Federal do Pará- Campus de Bragança e seus colaboradores dos outros campus, egressos dos cursos de Educação, assim como todos da Faculdade de educação (FACED), por sua dedicação em nos proporcionar um excelente ensino – minha profunda admiração;

À minha amiga Aida Heloisa, por ter sempre me apoiado e incentivado meus estudos, por sempre está ajudando-me em todos os momentos, por ter me acolhido como filha – minha mais profunda admiração e respeito, muito obrigada;

Aos meus familiares, tia Kelly e família, aos meus amigos Wilson, Matheus e Marcos, Hanna, Talita, Joerlan e Gabriel por estarem sempre me apoiando, principalmente por eu estar longe da minha família, por todo o carinho e apoio que me deram – minha eterna admiração e carinho;

À banca examinadora nas pessoas dos professores Rogério Andrade e Edileuza Piletti,
por sua colaboração no meu aprendizado – obrigada.

O futuro da humanidade está nas mãos daqueles que são capazes de transmitir às gerações do amanhã razões de vida e de esperança.

São João Paulo II

RESUMO

O estudo aqui apresentado objetivou averiguar como ocorre as práticas educativas de inclusão para alunos da EJA em uma escola de Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que à literatura vem levantando discussões sobre a grande dificuldade pedagógica do professor em desenvolver no aluno com deficiência a aprendizagem para sua habilidade social. O estudo foi realizado em uma turma de 3ª Etapa do Ensino Fundamental com dois professores das disciplinas específicas (Português e Matemática) e a professora do AEE. Foram realizadas observações no cotidiano de sala de aula, assim como entrevistas narrativas com esses profissionais, suas narrativas estão ancorando a tessitura desenvolvida no estudo. Os traçados metodológicos encontram-se ancorados a pesquisa qualitativa nas concepções de BOGDAN E BINKLEN (1994), CASTRO (2017) e LUKDE e ANDRÉ (2015). As informações foram coletadas por meio de: observação das práticas pedagógicas dos professores no contexto da inclusão na EJA, entrevistas narrativas e documentação fornecida pela professora do AEE. Os resultados obtidos revelam a grande dificuldade dos docentes em desenvolver estratégias para contemplar o ensino dos alunos com necessidades educativas na modalidade da EJA, uma vez que esses professores não encontram apoio em seus parceiros de trabalho e não tem formação voltada para a Educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Inclusiva. Educação de Jovens e Adultos. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The study presented here aimed to investigate how the educational practices of inclusion for students of EJA in a Elementary School in the disciplines of Portuguese Language and Mathematics, since the literature has raised discussions about the great pedagogical difficulty of the teacher to develop in the student disabled learning for their social ability. The study was conducted in a class of 3rd Stage of Elementary School with two teachers of specific subjects (Portuguese and Mathematics) and the teacher of AEE. Observations were made in the classroom, as well as narrative interviews with these professionals, their narratives are anchoring the texture developed in the study. The methodological outlines are anchored in qualitative research in the conceptions of BOGDAN AND BINKLEN (1994), CASTRO (2017) and LUKDE and ANDRÉ (2015). The results show the great difficulty of teachers in developing strategies to address the teaching of students with educational needs in the form of EJA, since these teachers do not find support in their work partners and have no training focused on inclusive education.

KEY WORDS: Inclusive Education. Youth and Adult Education. Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Faixada da escola <i>lócus</i> Cristiano José de Medeiros Rosa.....	23
TABELA 1: Perfil dos Professores.....	24
TABELA 2: Perfil dos Alunos.....	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

DF: Deficiência Física

DI: Deficiência Intelectual

DSM-V: Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais

EJA: Educação de Jovens e Adultos

LP: Língua Portuguesa

TEA: Transtorno do Espectro Autista

TDI: Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Primeiras palavras: dialogando com o tema.....	12
2. REFERENCIAS CONCEITUAIS NORTEADORAS DO ESTUDO.....	15
2.1 Aporte teórico.....	15
2.2 Educação inclusiva EJA.....	15
3. OS TRANCADOS METODOLÓGICO DO ESTUDO.....	18
3.1 Os caminhos que conduzem o estudo.....	18
3.2 Instrumentos de coleta de dados.....	19
3.2.1 Pesquisa bibliográfica.....	19
3.2.2 Entrevista narrativa.....	19
3.2.3 Observações.....	20
3.3 Ação investigativa.....	20
3.4 Lócus da Pesquisa.....	22
3.5 Sujeitos da Pesquisa.....	23
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	27
4.1 O Olhar dos professores.....	27
4.2 As práticas pedagogias dos professores da EJA.....	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33
APÊNDICE A.....	
.....	36
APÊNDICE B.....	37
APÊNDICE C.....	38
ANEXOS A	39
ANEXOS B	42
ANEXOS C	43

1. INTRODUÇÃO

1.1 Primeiras palavras: dialogando com o tema

Este estudo parte de inquietações encontradas ao longo da graduação, mais precisamente durante o estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no qual a inserção de alunos com necessidades educativas vem sendo fortemente encontrada nas escolas do Ensino Fundamental inclusive nas etapas de ensinos da EJA, “sobretudo pela ausência de acesso aos estudos na idade apropriada ou por falta das adequação necessárias que favoreçam a estes discentes um ensino de qualidade.” (SILVA, VILA NOVA E SOUZA, 2018)

A modalidade da EJA surge com o objetivo de incluir os alunos com distorção série idade. Esses educandos fazem parte de um quantitativo significativo de sujeitos que não usufruíram plenamente de seus direitos legais por, serem “oriundos do perverso histórico de fracasso escolar a que foi submetido”, ou não tiveram acesso/não concluíram à educação na idade apropriada propostos pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN. Lei 9394/96, Art. 37), inclusive os sujeitos com deficiência. (VILAR E ANJO 2014, p.90)

A Educação Inclusiva, nas últimas décadas, tem sido tema de discussão tanto na literatura quanto na legislação e nesse contexto tem se constituído desafios para as escolas principalmente as de educação básica. “No Brasil, o movimento da inclusão teve sua emergência a partir de documentos orientadores de âmbito internacional ocorridos na década de 1990 como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Guatemala (1999),” (SILVA, VILA NOVA E SOUZA, 2018).

Contudo, a Declaração de Salamanca em 1994, objetivou direcionar o processo de inclusão nas escolas regulares. Esse documento foi primordial para as mudanças no âmbito educacional no que se refere às pessoas com deficiência. A partir deste documento, destaca-se a crescente inserção de alunos com deficiência nos diversos níveis e modalidades de ensino, inclusive na Educação de Jovens e Adultos.

Considerando esses desafios impostos aos educadores, torna-se eficaz pensar na importância de problematizar o processo educativos de inclusão de alunos com deficiência na EJA.

Neste sentido, Ferreira (2009) destaca que:

O tema é novo quando o abordamos pelo viés da educação de jovens e adultos com deficiência no sistema regular de ensino, o qual além de relevante é oportuno, particularmente porque trata da questão da igualdade de oportunidades educacionais no contexto do desenvolvimento de escolas inclusivas para todos. (FERREIRA: 2009, p. 75)

Embora a autora considere nova a discussão da Educação Inclusiva na Educação de Jovens e Adultos, Santos (2016) sinaliza por meio do Censo Escolar de 1998 à 2015 o grande índice de matrículas de jovens e adultos com deficiência na EJA:

O Censo Escolar MEC/INEP demonstra que, em 1998, havia 8.665 matrículas de jovens e adultos com deficiência na EJA, entre os quais, 7.258 em classes ou escolas especiais, perfazendo 16% de inclusão. Em 2015, o número de matrículas atinge 114.905 dos quais, 60.040 em classes ou escolas especiais, atingindo 48% de inclusão. (SANTOS 2016, p.324).

Portanto, discutir inclusão na EJA é primordial para entender os principais problemas e dificuldades que alunos e professores enfrentam no processo de ensino-aprendizagem, principalmente se olharmos pela ótica desses alunos estarem sendo visibilizados em um processo de inclusão, ou seja, estes serão inclusos duas vezes. Em síntese, este estudo propõe-se refletir tais discussões sobre o processos de ensino do aluno com necessidades educativas na Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo geral é averiguar junto aos docentes da EJA nas disciplinas de Português e Matemática suas práticas junto à inclusão. Para complementar o estudo espera-se obter como objetivos específicos observar que dificuldades e desafios os docentes enfrentam em seu cotidiano na questão da inclusão. Assim como averiguar quais as possíveis questões que circundam essas problemáticas e dificuldades na sua prática da inclusão.

O que nos leva a refletir como ocorre as práticas educativas de inclusão de alunos com deficiência na EJA em uma escola de Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que a literatura vem levantando discussões sobre a grande dificuldade pedagógica do professor em desenvolver no aluno com deficiência a aprendizagem para sua habilidade social?

Ressalta-se que este estudo estima enorme relevância, pois visa demonstrar os desafios diários nas práticas pedagógicas inclusivas adotadas pelos professores da EJA visando solucionar possíveis problemáticas no processo de ensino desses alunos.

O estudo encontra-se ancorado a autores como: FERRARI (2006), ALMEIDA (2012), FERREIRA (2009), SANTOS (2016), SILVA, VILA NOVA e SOUZA (2018), TAIXEIRA (2006), CERVO e BERVIAN (2002), DENCKER (2000), GIL (2006), CHIZZOTTI (2001) entre outros autores que discutem a temática. Assim como alguns marcos legais como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Guatemala (1999).

Contudo, o estudo em questão busca averiguar como se dá o ensino de duas importantes disciplinas no formar desses alunos. O que se espera, na verdade, é obter informações sobre os desafios, os interesses, as motivações deste profissional para que posamos refletir cada vez mais o ensino dessa modalidade.

Dentro de todas as questões que envolvam os desafios do ensino na EJA, o maior, acredito eu, seja a disponibilidade desse profissional em aperfeiçoar seu fazer docente para que possa, de fato, alcançar esse aluno.

Autores como Oliveira (2004) coloca que a evasão na EJA está muito em função do ensino, do conteúdo desfavorável com sua realidade, da desvalorização de seus conhecimentos adquiridos em sua experiência de vida.

Oliveira (2004) destaca que:

Um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA refere-se ao fato de que, não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular (OLIVEIRA 2004, p. 105).

Desse modo, para desenvolver a tessitura deste estudo, sua composição encontra-se dividida em cinco seções, a *primeira seção*: será apresentado uma breve introdução à temática, apresentando a relevância do estudo para a sociedade, na *segunda seção*: referencias conceituais norteadores do estudo, momento de diálogo com os autores estudiosos da temática, na *terceira seção*: apresenta os traçados metodológicos do estudo, sujeitos, *lócus*, ação investigativa, na *quarta seção*: encontra-se os resultados obtidos com a investigação, apresentando os diálogos tecidos a partir das entrevistas com os professores e na *quinta seção*: considerações das contribuições do estudo para a graduação do pedagogo.

2- REFERENCIAS CONCEITUAIS NORTEADORES DO ESTUDO

2.1. Aporte teórico

Este estudo se fundamentará em suportes teórico-conceitual de autores que dialogue sobre as práticas pedagógicas de ensino na EJA para alunos com necessidades educativas, enfatizando à importância de pesquisar e discutir as práticas pedagógicas educativas inclusivas na educação básica, especialmente na EJA, uma modalidade de ensino visivelmente carente.

Ferrari (2006), afirma que,

Muito mais perverso que excluir alguém do sistema educacional, é incluir esta pessoa marginalmente, com baixa qualidade e condições precárias de ensino, realidade que, via de regra, nossos alunos vindos de camadas pobres da população enfrentaram ao longo da vida escolar (FERRARI, 2006, p. 53).

Ferreira (2009), discorre que uma grande parcela da população analfabeta hoje, acaba por ser de pessoas com deficiência, em decorrência da ausência de acesso à educação na idade apropriada. A autora fala ainda que historicamente a população pobre é a mais afetada com a ausência acesso à educação. Portanto, a autora abre caminhos para entendermos o processo histórico de inclusão desses alunos nas escolas e na sociedade.

Almeida (2012), levanta a discussão na qual apresenta a grande dificuldade na prática pedagógica do professor em desenvolver no aluno com deficiência pressupostos para um bom convívio na sociedade, proporcionando-lhe subsídios necessários para desenvolver sua criticidade, provocando assim limitações em seu aprendizado escolar.

Almeida discorre das dificuldades dos docentes em adaptar suas aulas para estes alunos deficientes, mesmo hoje existindo documentos e cartilhas que indicam formas de adaptação, os estudos do autor tornaram-se relevantes para esta pesquisa por demonstrar em suas discussões, as várias dificuldades que dos professores no processo de escolarização de alunos com deficiências. Ressalta-se que as categorias que serão trabalhadas no decorrer deste estudo encontram-se ancorados nos pressupostos dos autores supracitados.

2.2 Educação inclusiva e EJA

A inclusão escolar de alunos com deficiência se dar a partir do momento que o professor identifica os seus limites, e com isso busca práticas e maneiras inovadoras que

o auxiliem para potencializar o aprendizado dos mesmos, e com isso garantir o acesso e permanência desse sujeito em sala de aula.

Por muito tempo, as pessoas consideradas diferentes dos padrões estabelecidos socialmente, a exemplo daquelas com deficiência, tiveram negado o direito de conviver plenamente com as demais pessoas. Relatos ao longo da história revelam que as pessoas com deficiência viveram de forma segregada, em condição de exclusão absoluta, sem nenhuma participação nos espaços educacionais, ou ainda, como pacientes da área médica, tendo apenas acesso as instituições especializadas voltadas para cura e ou para adaptá-los aos padrões da normalidade, não havendo acesso as escolas regulares (Mendes, 2006).

Como afirma Machado (2011) os estudantes nas instituições especializadas e posteriormente nas classes especiais¹ com deficiências ou qualquer tipo de limitações eram, muitas vezes, impedidos de conviver com os demais alunos e considerados como aqueles que não deveriam se misturar com os outros. “Isso intensificava a discriminação, o preconceito e o medo” (MACHADO, 2011, p.79).

No Brasil, o movimento da inclusão teve sua emergência a partir de documentos orientadores de âmbito internacional ocorridos na década de 1990 como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Guatemala (1999).

Entretanto, a partir desse contexto, movimentos voltados à luta pelo direito a igualdade e respeito às diferenças, buscaram maior valorização das potencialidades dessas pessoas, e, superação de muitos estigmas, defendendo a ideia da inclusão, a garantia dos direitos das pessoas com deficiências.

Art. 1º Fica instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinado a estabelecer as diretrizes gerais, normas e critérios básicos para assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania participativa plena e efetiva. (BRASIL, 2006, p. 01)

¹ Somente no século XIX, após a Revolução Francesa, é que a educação desta população começou a ser institucionalizada, mas ainda sem se pensar na forma de educação escolar. E ao longo da história tem sido evidente as diversas dificuldades da escola em responder pela aprendizagem de todos e, com isso, foram criadas escolas especiais e, posteriormente, as classes especiais para estes alunos considerados “difíceis” de serem ensinados (MENDES, 2006). Desse modo, distinguiu-se a população da Educação Especial cuja escolarização era realizada em ambientes separados, ainda que o direito de acesso igualitário à educação fosse defendido.

No entanto, apesar da crescente inserção desses sujeitos na Educação de Jovens e Adultos, no ensino regular, a educação inclusiva ainda percorre um longo caminho para adequar-se as necessidades do alunado, uma vez que segundo Bieler (2004):

A perspectiva da educação inclusiva vai muito além da deficiência. Esta é apenas uma das áreas que seriam beneficiadas com ela [educação inclusiva]. A qualidade da educação é que está em debate porque hoje não se considera [nos sistemas educacionais] a diversidade dos aluno[a]s, os níveis de necessidades e as características individuais. A proposta da educação inclusiva melhoraria a qualidade de ensino para todos. Não se trata só de incluir deficientes na sala de aula. (BIELER, 2004, p.11).

Na perspectiva do direito das pessoas com deficiência e transtornos à inclusão, no final do século XX e início do século XXI tem se configurado como cenário de inúmeros debates que apontaram/apontam para as especificidades e necessidade de políticas e práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento intelectual e social.

3- TRAÇADOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

3.1. Os caminhos que conduzem o estudo

O presente estudo tem caráter qualitativo, ressaltando a importância dessa categoria de pesquisa para a academia e a sociedade em geral, em consonância a esse pensamento, os teóricos Bogdan e Binklen (1994) afirmam que “na abordagem qualitativa o mundo é examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Portanto, a pesquisa qualitativa visa conectar o pesquisador com o objeto de pesquisa de maneira natural sem que o mesmo perca sua subjetividade. (BOGDAN; BINKLEN 1994, p. 49)

Ludk e André (2015), analisando os escritos de Bogdan e Binklen (1982), alocam cinco características da pesquisa qualitativa:

1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2- Os dados gerados são predominantemente descritivos; 3- A preocupação com o processo é maior que com o produto; 4- O significado que as pessoas dão às coisas e à vida é foco de atenção especial pelo pesquisador e 5- A análise de dados tende a ser indutiva. (LUKDE; ANDRÉ, 2015, p. 12-14).

Castro (2017), comentando os pensamentos dos autores supracitados acima, discorre que, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre determinado objeto que desperta o interesse do pesquisador e ao mesmo tempo limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber que se propõe a construir naquele momento, ou seja, é necessário delimitar o fenômeno a ser estudado. (CASTRO, 2017, p. 73).

Ainda sobre a pesquisa de caráter qualitativo, Lukde e André (2015) colocam que é necessário a aproximação do pesquisador com o seu objeto de pesquisa. No caso, do referido estudo, foi necessário adentrar os espaços educacionais uma vez que se propõe averiguar as práticas pedagógicas de inclusão na EJA, por meio da observação participante.

Assim como, estabelecer um elo de confiabilidade com os professores pois suas narrativas serão apreciadas como um instrumento de coleta de informações. Logo os instrumentos que serão aportes de investigação são: 1 observação participante; 2 entrevista narrativa e 3 levantamento bibliográfico.

Os dados serão analisados e discutidos a partir dos teóricos que pesquisam sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da EJA, estudiosos estes que embasarão este estudo.

3.1. Instrumentos de coleta de informações

Como instrumentos de coleta de informações este estudo encontra-se ancorado à três quesitos básicos de suma relevância para a pesquisa científica. São eles: 1- levantamento bibliográfico, na qual destaca-se a importância deste instrumento para iniciar qual quer estudo; 2- entrevista, possibilitando um amplo meio de comunicação entre o pesquisador e seu objeto de estudo; por último 3- observação direta, instrumento que possibilita a aproximação do pesquisador em seu objeto de estudo.

3.1.1. Pesquisa bibliográfica

Cervo e Bervian (2002), ressaltam que para fazer uma discussão sobre determinado assunto, antes se faz necessário adquirir conhecimento prévio sobre o mesmo.

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos [...] busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes

sobre um determinado assunto, tema ou problema. [...] constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica. (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 65-66).

Para isso tomarei como princípios norteadores os fundamentos apresentados por Teixeira (2006), onde o autor afirma que as pesquisas bibliográficas são fundamentais para mapear as produções acadêmicas e identificar suas características para que possamos obter uma gama de conhecimentos prévios sobre determinado assunto, desse modo, o levantamento bibliográfico do tema pesquisado torna-se fundamental para que a pesquisa obtenha qualidade.

3.1.2. Entrevista

A respeito das entrevistas ressalto que, a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas para coletar dados em pesquisas científicas, (DENCKER, 2000; GIL, 2006).

De acordo com Ludke e André (2015, p. 40):

A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente das informações desejadas principalmente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos {...} a entrevista ganha vida ao se iniciar um diálogo entre o entrevistado e o entrevistador {...} Nessa perspectiva, nota-se que a narrativa na entrevista é considerada a melhor maneira para transmitir as situações vividas, uma vez que a narrativa não apenas expressa a experiência, mas antes a constitui, pois é através dela que o entrevistado constrói uma representação da própria experiência, dando-lhe significado. (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 40)

Deste modo, compete ao pesquisador delimitar de forma consciente as perguntas que sucederão o questionário de entrevista, além de sempre estimular o entrevistado a desenvolver ao máximo sua fala, se faz necessário também que a entrevista seja organizada e agendada com antecedência para que ocorra com forme o esperado.

3.1.3. Observação

No que tange observação direta, destaco a relevância desta para a pesquisa, na qual permite contato direto do investigador com objeto observado, (CHIZZOTTI, 2001). Por conseguinte, reitero que ao tornar-se parte do grupo dos sujeitos pesquisados abro portas para captar suas ações de formar espontânea e natural.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens da pesquisa educacional. Usada como principal método ou associada outras técnicas de coleta, a observação possibilita

o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens {...} A experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno. {...} Permite também que o observador cheque mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in locu* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUKDE; ANDRÉ, 2015, p. 30-31).

Portanto, torna-se de suma importância realizar observações para compreender por meio da vivência as experiências e ações do objeto de estudo.

3.2. Ação investigativa

As observações foram realizadas em acordo com a gestão da escola e os docentes de Língua Portuguesa e Matemática das turmas de 3ª etapa da EJA, sendo feita em sala de aula durante as ministrações desses professores. Com isso, foi possível observar toda a dinâmica de sala tanto com a turma toda quanto com os alunos com necessidades educativas. E também observar como as adaptações curriculares nos planos de aulas dos professores estão sendo realizadas para atender as necessidades desses alunos.

Para coletar as informações foram realizadas três entrevistas previamente agendadas com os docentes de Português, Matemática e a professora do AEE, ambas com duração em média de uma hora de tempo, as entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, em salas e horário escolhido pelos professores separadamente.

As entrevistas para os docentes das disciplinas específicas tinham duas perguntas centrais das quais a partir destas os entrevistados desenvolveram suas falas, a entrevistadora realizou algumas indagações a parte, a fim de instigar nos entrevistados algumas falas que não tinham atingido os objetivos das entrevistas.

A docente da sala do AEE, foi consultada apenas para coletar informações sobre os alunos com necessidades educativas da EJA atendidos por ela, neste momento não foi realizado um questionário livre como para os outros docentes, apenas direcionamentos de pesquisa.

As entrevistas dos professores aparecerão no estudo em formato de texto transcrito, esse método foi adotado para aproveitamento completo das informações coletadas como também para valorizar e enfatizar a visão dos professores.

Desse modo, Ostetto (2008), destaca:

Ao narrar a experiência vivida, o professor aprende sobre si mesmo e sobre sua prática, pois ao organizar o pensamento por escrito, na experiência narrativa, constitui um campo de reflexão: toma distância para aproximar, aproxima para aprofundar, aprofunda e reconstitui o vivido com outras cores, de forma ampliada e integrada. [...] Escrever, registrando o vivido, humaniza o educador, na medida em que possibilita o encontro com dúvidas, deixando-o frente a frente com seus erros, com seus limites. (OSTETTO, 2008, p. 134).

Os professores das disciplinas de Português e Matemática responderam a seguinte questão: No contexto das práticas pedagógicas de inclusivas, discorra sua experiência com alunos com necessidades educativas na EJA? Dê exemplos de como prepara suas aulas para estes alunos? E para complemento das informações e para diálogo dos entrevistados, a professora do AEE foi realizada a seguinte pergunta: Quais as dificuldades em acompanhar os alunos da EJA?

Espera-se que este estudo contribua para a reflexão dos educadores da Educação de Jovens e Adultos no contexto bragantino, assim como para a sociedade em geral. Enfatizando a discussão da prática docente voltada a inclusão desses alunos proporcionando visibilidade e possíveis soluções para as problemáticas que vem assolando a educação pública de qualidade na modalidade da EJA.

3.3. Lócus de pesquisa

A escola municipal de ensino Fundamental Cristiano José de Medeiros Rosa, situada na Rua João Batista, s/nº no bairro Vila Sinhá, localizada na cidade de Bragança – PA, foi fundada em 30 de dezembro de 1992, pelo então prefeito Antônio Pereira Barros, gestor da época. A escola recebeu este nome para homenagear o radialista esportivo Cristiano José de Medeiros Rosa, que realizou constante lutas em prol por melhorias para a educação bragantina.

As atividades educacionais dessa instituição tiveram início em 02 janeiro de 1993, sob gestão da professora Célia Zuíla Padilha, tendo inicialmente 463 alunos e 32 funcionários. Com o passar dos anos suas atividades foram crescendo e, por conseguinte seu público também.

Em 2008 a escola foi demolida e ficou funcionando provisoriamente em um prédio alugado pela prefeitura durante quatro anos, passada a reforma em 2012, a escola passou a funcionar novamente com 18 salas, sendo utilizadas somente 12 destas como salas de aulas distribuídas em dois corredores no primeiro andar e no piso, as outras salas estão

sendo usadas como laboratórios, do AEE, sala de Informática, sala do projeto de “Mais Educação”, sala de leitura, secretaria acadêmica e sala da direção e coordenação.

A escola funciona nos três períodos, sendo a modalidade em questão ofertada somente a noite, nos outros dois períodos a instituição oferta o Ensino Fundamental I Regular.

Figura 1: Faixada da escola *lócus* de pesquisa



Fonte: arquivo pessoal da autora da pesquisa

3.4. Sujeitos da pesquisa

Neste estudo será apresentado como sujeitos os docentes das disciplinas de Português e Matemática, a docente responsável pela sala do AEE e os alunos com necessidades educativas da turma de 3ª etapa na escola M. E. F. Cristiano José de Medeiros Rosa.

Para contato com os sujeitos foi utilizado diálogos direto em seu local de trabalho por meio de ofício emitido pela faculdade de Educação- FAGED, da Universidade Federal do Pará- Campus- Bragança e a intermediação da gestão da escola pesquisada.

Os sujeitos investigados serão representados por pseudônimos de letras para preservar suas identidades. A seguir será apresentado duas tabelas, a primeira sobre os docentes e a segunda sobre os alunos, que estará apresentado mais detalhadamente o perfil dos sujeitos pesquisados:

Tabela 1 Perfil dos docentes

Docente	Idade	Gênero	Local de residência	Local de trabalho	Nº de turmas	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na EJA	Graduação	Pós-graduação
F	38 Anos	Masculino	Bragança	E.M.E.F. Cristiano Rosa	Duas	12 Anos	1 Ano e Meio	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Literatura
M	46 Anos	Feminino	Bragança	E.M.E.F. Cristiano Rosa	Duas	21 Anos	7 Anos	Matemática	Especialista em educação matemática
V	38 anos	Feminino	Bragança	E.M.E.F. Cristiano Rosa	Sala de atendimento educacional especializado (AEE)	9 Anos	2 Anos	Pedagogia	Especialista em Educação Especial

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa 2019

Tabela 2 perfil dos alunos

Discente	Idade	Gênero	Local de residência	Turma	Classificação	CID 10
J	17 Anos	Masculino	Bragança	3ª Etapa	Deficiência Intelectual-DI (leve)	F 70.1
A	16 Anos	Feminino	Bragança	3ª Etapa	Deficiência Intelectual (moderado) + Paralisia Cerebral- DI + PC	F 71.1 + G 80.8
T	17 Anos	Masculino	Bragança	3ª Etapa	Transtorno do Espectro Autista-TEA	F 84.0
M	38 Anos	Masculino	Bragança	3ª Etapa	Deficiência Intelectual – DI (grave)	F 72.1

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa 2019

As informações clínicas contidas na tabela 2 foram cedidas pela escola pesquisa mostrando que os alunos da 3ª etapa da EJA estão classificados de acordo com o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) com CID 10 acometidos a Transtornos do Neurodesenvolvimento e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI)

O manual apresenta que,

os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. (DSM-V, 2014, p. 72).

Ressalta-se que sujeitos que possuem déficits no desenvolvimentos quando crianças acabam sendo prejudicados no processo educacional, fator que influencia que esses alunos construam um índice de repetência até que pela idade sejam obrigatoriamente matriculados na EJA. Dos alunos pesquisados, 70% possuem DI, classificada pelo manual como:

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal

e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (DSM-V, 2014, p. 72).

Essas dificuldades clínicas podem vir acompanhadas de

transtornos motores do neurodesenvolvimento incluem o transtorno do desenvolvimento da coordenação, o transtorno do movimento estereotipado e os transtornos de tique. O transtorno do desenvolvimento da coordenação caracteriza-se por déficits na aquisição e na execução de habilidades motoras coordenadas, manifestando-se por falta de jeito e lentidão ou imprecisão no desempenho de habilidades motoras, causando interferência nas atividades da vida diária. (DSM-V, 2014, p. 73).

Ocasionalmente atrasos no desenvolvimento desses alunos, provocando grandes dificuldades no processo de ensino aprendizagem do aluno.

O atraso global do desenvolvimento, como o nome implica, é diagnosticado quando um indivíduo não atinge os marcos do desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual. Esse diagnóstico é utilizado para indivíduos que estão incapacitados de participar de avaliações sistemáticas do funcionamento intelectual, incluindo crianças jovens demais para participar de testes padronizados.

O aluno autista possui algumas singularidades como descritas no DSM-V, estes discentes precisam ser diagnosticados corretamente, além de passarem por um período de anamnese para que suas especificidades sejam atendidas de forma eficaz no âmbito educacional.

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. (DSM-V, 2014, p. 73)

As informações encontradas no período de investigação, apresenta que esses *“alunos estudam na escola desde crianças, e por conta da grande dificuldade que os professores encontraram em trabalhar com esses sujeitos, acabaram repetindo o ano letivo muitas vezes até que o sistema os jogou para a EJA.”* (PROFESSORA V. DO AEE, 2019). A fala da professora nos remete a ideia de quanto esses alunos são invisibilizados.

Contudo, muitos são os fatores que contribuem para essa invisibilidade não somente na EJA com casos de inclusão educacionais, mas em todo ensino da mesma. Para Castro (2019 – artigo não publicado), há uma “*fabricação de fracasso*”. Essa invisibilidade de seus sujeitos e necessidades remete a EJA a um status inferior na modalidade educacional. E como consequência, há os desdobramentos que a levam a beirar o abismo do fracasso, a exemplo, a falta de investimento na qualificação (formação, inicial e continuada) dos docentes que atuam nas turmas com esse perfil.

4- RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1.O olhar dos professores da EJA

Educar nunca foi uma tarefa fácil, educar alunos com necessidades educacionais tornam-se ainda mais desafiadora, principalmente na EJA uma modalidade de ensino visivelmente carente que vive à margem da sociedade.

Santos e tal (2019) comenta que:

Discutir a EJA e a deficiência torna-se um desafio quando observado de dois pontos: a inclusão do sujeito na modalidade da EJA e a inclusão do sujeito deficiente na EJA; pois na Educação de Jovens e Adultos há necessidade de se compreender as peculiaridades do alunado que a compõe, como suas especificidades, seus processos de formação mental, ético, identitária, cultural, social e político; são homens e mulheres que trazem para dentro do ambiente escolar marcas da exclusão social. Sem mencionar também que os alunos com deficiência, que passam por essa modalidade de ensino, também tem conhecimentos previamente constituídos, suas identidades e necessidades específicas. (SANTOS Et al, 2019, p. 242)

O professor F discorre “*que a modalidade da EJA, não contempla, na sua plenitude, o ensino e as práticas pedagógicas para alunos especiais.*”. Em corroboração a esse pensamento, a professora M fala que “*é difícil ensinar em tão pouco tempo, a EJA é carente, é deficitária, precisamos mudar isso*” a professora V complementa “*a aula deles é hora aula, quando um professor está dando aula, o outro já está na porta esperando para entrar.*” Essas problemáticas acabam dificultando ainda mais o processo de ensino desses alunos. (Professores F. de LP, M de Mat. E V do AEE, 2019).

Figueiredo (2002), caracteriza o processo de inclusão como agente que,

[...] transforma a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. [...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais. (FIGUEIREDO, 2002, p. 68)

Entende-se assim que os processos de inclusão apresenta uma visão humanizadora na qual o aluno deve ser colocado como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, assim como ter sua experiência de vida respeitada. Em consonância a esse pensamento Gadotti e Romão (2008) discorrem:

[...] O jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador, mesmo estando em condição de subemprego ou mesmo desempregado. Deve-se levar em conta a diversidade deste grupo social (...) requer pluralismo, tolerância e solidariedade na sua promoção, na oportunidade de espaço e na alocação de recursos. Esta população chega à escola com um saber próprio elaborado a partir de suas relações

sociais e seus mecanismos de sobrevivência (GADOTTI e ROMÃO, 2008, p. 120).

Portanto, trabalhar com esses sujeitos implica em uma ação didático pedagógica estratégica que os motive ao aprendizado. Em corroboração a este pensamento Paro (1993) fala:

Todas as estratégias didático-pedagógicas, em síntese, quando adotadas criticamente, podem melhor dimensionar o fazer escolar na EJA e a participação dos estudantes, sem perder as especificidades que movem, prioritariamente, os sujeitos que desejam aprender. (PARO, 1993. p. 13)

Costa (2006) discorre sobre uma pedagogia criativamente positiva que contemple o aluno:

A educação do aluno com necessidades educativas pressuporia, assim, a passagem de uma pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva, cuja visão é prospectiva, isto é, uma pedagogia que visa ao desenvolvimento do aluno, que investe nas suas possibilidades. (COSTA, 2006, p. 06)

Nesse contexto Freire (1980) ressalta que,

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (FREIRE, 1980, p. 33-34).

Os pensamentos de Freire trazem a reflexão do quando a Educação de Jovens Adultos está defasada e deficitária, e que apesar de ter ganho grande visibilidade, ainda hoje enfrente inúmeras barreiras no desenvolver do ensino de qualidade, ressalta-se que para sujeito acometidos por deficiências ou transtornos, esse movimento de ensino torna-se ainda mais desafiador.

Ferreira (2009) comenta que,

É notável as discussões acerca da Educação inclusiva, nos últimos anos a temática ganhou visibilidade e destaque. No entanto, Ferreira discorre que as “pessoas com deficiência têm sido mantidas invisíveis na sociedade por séculos. Institucionalizadas ou mantidas dentro de suas casas, essas pessoas estão impedidas de desfrutardas oportunidades sociais trazidas com a convivência humana.” (FERREIRA, 2009, p.)

Cabe ressaltar, que visando a inclusão, diante de um público heterogêneo, inseridos nas escolas bragantina, as ações devem ser direcionadas às necessidades de grupo, o que nos dizeres de de Lanuti (2015) não significa práticas de ensino específicas para cada deficiência, mas do desenvolvimento das potencialidades de cada aluno:

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. (LANUTI, 2015, p. 10)

Considera-se portanto, que para desenvolver no aluno com necessidades educacionais suas habilidades para bom convivência social, se faz necessário buscar formas e metodologias específicas que possam dar suporte as particularidades desse aluno.

4.2.As práticas inclusivas dos professores da EJA

Entende-se que trabalhar inclusão na EJA provoca mudanças no pensar do agentes atuantes na educação. Partindo-se do princípio que o professor que busca por melhorias de ensino para seus alunos procura trabalhar pelo viés humanizador com respeito e companheirismo. Contudo, não é essa a realidade mais encontrada. Ao contrário os professores entrevistados apresentam:

É preciso levar esse trabalho um pouco mais a sério, em relação aos alunos especiais, eles vem, eles frequentam, e eles precisam avançar. Então é necessário que se faça um trabalho que contemple as atividades desses alunos. (PROFESSOR F, 2019)

Trabalhar com eles é um movimento complicado, nos professores precisamos querer mesmo. (PROFESSORA M, 2019)

A partir do discurso dos professores, fica claro que para trabalhar inclusão desses alunos parte do professor sensibilizar-se e buscar meios para propagar o ensino de qualidade para esses jovens que por muitas vezes já encontram-se desmotivados e desacreditados.

Mas como fazer um trabalho coletivo que valorize o aluno? O que é preciso para ter esse trabalho bem feito? O professor F comenta,

É, sentar com a gestão e tentar desenvolver as melhores práticas de ensino possível. (PROFESSOR F, 2019).

Trabalhar em parcerias, precisamos disso. (PROFESSORA M, 2019)

Um outro viés importante a destacar-se é a gestão e coordenação, apesar das afirmativas expostas pelos professores, ambos afirmam não encontrar na escola o apoio necessário para desenvolver suas práticas.

Sendo a gestão o poder máximo de uma instituição escolar, cabe ao gestor: “uma administração educacional relevante atua para melhoria do desenvolvimento humano e a qualidade de vida na escola e na sociedade.” (BITTAR; OLIVEIRA, 2004. p. 128)

Vila Nova et al (2019) elenca uma série de características da coordenação enquanto mediador na prática docente:

- a) *Professor e Aluno da EJA*: A coordenação pedagógica escolar deve mediar e articular a relação *professor-aluno* dentro do ambiente escolar, principalmente em sala de aula, com ênfase em quem são esses alunos da EJA e suas particularidades. Vale lembrar que se trata de jovens e adultos com conhecimentos prévios sobre o mundo. A coordenação pedagógica tem como competência proporcionar junto ao corpo docente a intervenção na prática educativa pedagógica com o cotidiano desses alunos, encontrando a melhor forma de realizar a transposição didática dos conteúdos curriculares de modo a atender às necessidades desses estudantes.
- b) *Professor e Professor da EJA*: a coordenação pedagógica deve promover a relação entre os profissionais docentes por meio de respeito e companheirismo no sentido de partilha de suas práticas didático-pedagógicas, onde um auxilia o outro de maneira a partir de suas experiências e relatos no ensinar alunos da EJA. (VILA NOVA Et al, 2019, p. 140).

Fica claro que a gestão e o coordenador pedagógico são peças fundamentais para que os professores desenvolvam sua prática no que concerne ao aluno da EJA com necessidades educativas. No entanto os professores entrevistados apresentam não recebem esse apoio da gestão e coordenação.

Sempre busco trabalhar em equipe com a gestão e coordenação, mas nós trabalhamos sozinhos, não recebemos apoio, e eu falo isso pelos meus colegas também, pois sempre que conversamos a respeito, todos falam a mesma coisa, que não tem recebido apoio da gestão para desenvolver suas aulas. Então eu sigo sozinho, por que isso é o certo a se fazer, é questão de justiça e responsabilidade, não é justo o aluno vir a escola para a aula e não ser contemplado. O professor tem que fazer sua parte. É todo dia um movimento de pesquisa, sempre estar buscando novas formas de dar minha aula. Não adianta matricular só por matricular. (PROFESSOR F, 2019).

A gente não tem apoio nenhum da gestão e coordenação, fica apenas um disse me disse, ficam de marcar e fica por isso mesmo. (PROFESSORA M, 2019).

Considera-se ainda que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são a base para desenvolver no aluno requisitos básicos que serão aplicados no seu cotidiano, principalmente no ensino da matemática.

Segundo Carmo (2013):

As dificuldades para fazer contas com as operações básicas da adição, subtração, multiplicação e divisão podem aparecer. Muitos desses erros estão associados a dificuldade de prestar atenção e reter informações específicas em virtude da dificuldade de manter a atenção e de organizar informações verbais, a velocidades para realizar cálculos pode ser lenta. (CARMO, 2013, p. 50).

Ressalta-se que durante os momentos de observação nas aulas da professora de matemática, foi possível notar o quanto o ensino da matemática mostrou-se desafiador para esses alunos, no entanto a professora de matemática busca adaptar suas aulas as necessidades e particularidades de cada aluno com necessidades educativas que tem na sua sala.

Eu mesma faço um material adaptado para trabalhar com eles. E eu tento fazer o máximo que eu posso. Sempre adaptando minhas aulas. Eu estou aqui nesse movimento, espero conseguir desenvolver nos meus alunos uma visão de futuro. Espero que eles passem de ano, que eles melhores. (PROFESSORA M, 2019)

SILVA (2015, p.25) complementa em relação ao professor:

Ele deve ser o mediador, o incentivador, o organizador do processo de aprendizagem do aluno. O professor não pode “caminhar” à frente de seus alunos, indicando caminhos e resultados prontos, mas deve oferecer às crianças, atividades interessantes, partindo do real e de preferência do manipulável e dos conhecimentos que elas já dominam, facilitando a descoberta, favorecendo a própria construção do saber.

Dentro de todo o exposto, ouvir e sentir as dificuldades e angustias que esses professores relataram em sua prática, me faz pensar o quanto longe estamos de oferecer ao aluno da EJA com necessidades educativas especiais condições para esse aprendizado. Várias são as questões apresentadas que não favorecem isso, principalmente a falta de formação voltada para trabalhar com esses sujeitos e o apoio dos parceiros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos as informações apresentadas ao longo deste estudo como de grande relevância para a formação profissional da pesquisadora, principalmente por ter provocado uma reflexão pessoal acerca da temática trazendo inquietações e anseios por mudanças no âmbito educacional.

Buscar compreender as dificuldades dos colegas de profissão assim como as dos alunos com necessidades educativas na EJA mostra o quanto o ensino está defasado no contexto da educação bragantina. Realizar o estudo foi bastante desafiador, no entanto a partir desde as práticas pedagógicas inclusivas da escola pesquisada foram revisadas e reavaliadas pelos profissionais atuantes na Educação de Jovens e Adultos, o que considera-se de grande ganho para o processo educativo desses alunos.

Discutir inclusão pelo viés da Educação de Jovens e Adultos é bastante desafiador, principalmente pela EJA caracterizar-se como uma modalidade de ensino de inclusão, por ser tão carente e pouco visibilizada. Esses sujeitos encontra-se a margem da sociedade sendo por muitas vezes invisibilizados ou mesmo esquecidos.

Por fim, entendemos que as práticas pedagógicas inclusivas na EJA encontram grandes desafios, no entanto cabe ao profissional da educação buscar por meios de enfrenta-las e supera-las proporcionando ao aluno um ensino digno e de qualidade. Pois o professor comprometido com seu trabalho e que busque por mudanças sempre encontrará uma forma de desenvolver a melhor metodologia de ensino buscando contemplar o aluno.

Espero que com esse estudo os professores sintam-se motivados a buscar melhorias pela educação pública de forma humanizada, assim como contribuir com a sociedade de forma justa proporcionando uma maior reflexão acerca da educação desses jovens para que estes não sejam marginalizados e esquecidos no tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.A. **O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/ apoio**. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Deficiência Intelectual: realidade e ação**. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado- CAPE/ SE: São Paulo, 2012. Disponível em <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf>. Acesso em 08.12.2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. 65 p. Disponível em: <https://wwwz.senado.leg.br/qbdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acessado em: 18/08/2019.

BITTAR, Marluce; OLIVEIRA, João. **Gestão e Políticas da Educação**. 1. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

CASTRO, Ana Cláudia R. **As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando**. UFPA- 2017.

CARMO, Ramon Edmilson do. **TDAH e as dificuldades no processo de ensino aprendizagem da matemática**. Pará de Minas, 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

_____. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 3. ed. São Paulo: McGraw- Hill do Brasil, 1983.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial**. Rev. psicopedag. vol.23 no.72 São Paulo, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvalud.org.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007. Acessado em: 19/08/2019.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: American Psychiatric Association, 2014.

FERRARI, Marian A. L. Dias. **Preconceito, inclusão e exclusão no ensino superior**. In: PEREIRA, Beatriz Regina; NASCIMENTO, Maia Letícia B. P. (Orgs.). *Inclusão e exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira*. São Paulo: Expressão & Arte, 2006, p. 47-58.

FERREIRA, Windyz B. **EJA & Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas*. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, p. 75-128.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FREIRE, P. **Alfabetização e Conscientização**. In: FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Mores, 1980. p. 15-31.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 10. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LUKDE & ANDRÉ, Menga & Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E. P. U. 2015.

MACHADO, A. M. **Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia**. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão do “incluído”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos. Maringá: Eduem, 2011.

MENESES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*. V. 11, 2006.

OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O estágio curricular no processo de tornar-se professor**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

PARO, V. H. **Administração Escolar: uma introdução crítica**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SANTOS, Martinha C. Dutra dos. **Educação ao longo da vida em educação inclusiva: o direito dos jovens e adultos com deficiência à educação ao longo da vida**. Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI

CONFINTEA no Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -Brasília: MEC, 2016.

SANTOS, R. S. Et al. **Políticas Públicas, Gestão, Formação e Práticas:** perspectivas contemporâneas sobre a Educação de Jovens e Adultos. Cap. 11. Educação de Jovens e Adultos: percepções de um aluno com deficiência auditiva. 1ª ed. p. 233-250 - Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Hanna R.; VILA NOVA, Jennifer D. B. e SOUZA, Dina C. R. **VIVÊNCIAS NO PIBID: experiência vivenciada com uma aluna com esquizofrenia e Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos em Bragança-PA.** XXIII. Encontro Paraense dxs Estudantes de Pedagogia-EPEPe. Cametá, 2018.

VILAR, Joelma Carvalho. ANJOS, Isa R. Santos dos. **Currículo e práticas pedagógicas na educação de jovens e Adultos.** ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.7, n.1, p.86-96, janeiro a abril de 2014.

VILA NOVA, J. D. B. Et al. **Políticas Públicas, Gestão, Formação e Práticas:** perspectivas contemporâneas sobre a Educação de Jovens e Adultos. Cap. 6. A **coordenação pedagógica na EJA:** Concepções históricas, atuação e a articulação na formação continuada docente. 1ª ed. p. 131-149 - Curitiba: Appris, 2019.

SANTOS, H. R., VILA NOVA, J. D. B., SOUZA, D. C. **VIVÊNCIAS NO PIBID:** experiência vivenciada com uma aluna com esquizofrenia e deficiência intelectual na educação de jovens e adultos em Bragança/pa. Encontro Paraense dos Estudantes de Pedagogia-EPEPe. Cametá, Junho a Julho de 2018.

**APÊNDICE A – PERGUNTA GERADORA PARA OS PROFESSORES DAS
DISCIPLINAS ESPECIFICAS**

No contexto das práticas pedagógicas de inclusão, discorra sua experiência com alunos com necessidades educativas na EJA. Dê exemplos de como prepara suas aulas para estes?

APÊNDICE B- PERGUNTA GERADORA PARA PROFESSORA DO AEE

Quais as dificuldades em acompanhar os alunos da EJA?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1- Gênero:

M () F ()

2- Idade: anos.

3- Escolaridade:

() Magistério.

() Ensino Superior Completo. Qual curso? _____

() Especialização. Qual curso? _____

() Mestrado. Área? _____

() Doutorado. Área? _____

4- Tempo de atuação profissional:

() 0 a 5 anos;

() 5 anos e 1 mês a 10 anos;

() 10 anos e 1 mês a 15 anos;

() 15 anos e 1 mês a 20 anos;

() Mais de 20 anos.

5- Ministra aulas em qual nível de ensino?

() Educação Infantil;

() Ensino Fundamental;

() Ensino Médio;

() Ensino Superior.

6- Quanto tempo atua na Educação de Jovens e Adultos

() 0 a 5 anos;

() 5 anos e 1 mês a 10 anos;

() 10 anos e 1 mês a 15 anos;

() 15 anos e 1 mês a 20 anos;

() Mais de 20 anos.

7- Atualmente trabalha em qual turma: _____

8- Jornada de trabalho: _____

() Manhã;

() Tarde;

() Noite.

9- Nos últimos dois anos você fez curso de aperfeiçoamento, atualização ou especialização em sua área de atuação:

() Não.

() Sim. Em qual área: _____

10- Local de residência: _____

11- Local de trabalho: _____

ANEXO A

Entrevista com professor F. de Língua Portuguesa

Pergunta geradora

No contexto das práticas pedagógicas de inclusão, discorra sua experiência com alunos com necessidades educativas na EJA. Dê exemplos de como prepara suas aulas para estes?

Para mim vem sendo uma experiência desafiadora, antes desses últimos um ano e meios, o ano letivos passado e o de agora né, eu nunca antes havia recebido um aluno deficiente ou com algum transtorno, nuca tinha precisado trabalhar a inclusão desses alunos antes.

Então vem sendo uma experiência muito desafiadora, desde o ano passado, quando eu comecei minha trajetória na Educação de Jovens e Adultos, eu recebi apenas um aluno especial, nós tínhamos só um aluno especial, e agora nós temos vários.

Então eu penso que a modalidade da EJA, ela não contempla, é na sua plenitude, é, o ensino e as práticas pedagógicas para alunos especiais, certo?

Então essa modalidade deixa muito a desejar nesse aspecto. Por conta de que? Por conta dos atendimentos que nem todos os alunos tem, é, seu cuidador, entendeu, nem todos os alunos que são diagnosticados tem laudo, isso gera problemas, né? Porque acaba que desarticulando todo o sistema de ensino em relação aos alunos especiais. Então a gente acaba que tendo problemas, isso gera problemas, certo?

E, aí a gente não sabe exatamente, por conta disso a gente não sabe realmente, é, quantos são e quais são, é digamos, as deficiências, não sei dizer exatamente se é esse termo que utilizam, mas o que eu vejo é que é preciso fazer um trabalho, que é preciso diagnosticar, entendeu? Que é preciso levar esse trabalho um pouco mais a sério, em relação aos alunos especiais, eles vem, eles frequentam, entendeu? É, e eles precisam avançar, tá.

Então é necessário que se faça um trabalho que contemple as atividades desses alunos, tá, então, é, as experiências que eu tenho com eles é uma experiência que eu iniciei agora, que você presenciou né, eu pretendo agora para o segundo semestre, eu vou ver um pouco mais, melhorar um pouco mais minhas práticas entendeu, é, sentar com a gestão e tentar desenvolver as melhores práticas de ensino possível.

Fora esses alunos também, aqui nas minhas turmas de EJA, tem muitos alunos com falta de entendimento. É bem difícil lhe dar, é todo dia um movimento de pesquisa, sempre estar buscando novas formas de dar minha aula. Só que eu recebo muito ajuda da outra escola que trabalho. Lá os parceiros são bem prestativos, lá que eu busco socorro.

Sempre busco trabalhar em equipe com a gestão e coordenação, mas nós trabalhamos sozinhos, não recebemos apoio, e eu falo isso pelos meus colegas também, pois sempre que conversamos a respeito, todos falam a mesma coisa, que não tem recebido apoio da gestão para desenvolver suas aulas.

Então eu sigo sozinho, por que isso é o certo a se fazer, é questão de justiça e responsabilidade, não é justo o aluno vir a escola para a aula e não ser contemplado. O professor tem que fazer sua parte.

É necessário fazer um diagnóstico em parceria com o AEE, mas até isso é difícil, não conseguimos, é difícil o acesso, nos sentimos essa necessidade de dialogar com a professora do AEE. Esses alunos precisam ser contemplados, essa é a obrigação da escola. Contemplar o aluno com ensino é de dever da escola. Está na lei, você pode ver lá, está escrito.

Eu converso muito com as professoras de matemática e de história, elas sempre dizem que estão sempre buscando apoio na gestão, mas eles também recebem a mesma resposta, “é mesmo, temos que ver isso, sentar para buscar soluções.” Mas sempre fica por isso mesmo. Elas dizem que vão sentar com a gente, mas isso não acontece, sabe, não acontece. Nos sentimos muita falta desse apoio. É importante, nós precisamos disso.

Eu nem sei quais são as deficiências dos meus alunos, eu nem sequer fui avisado que teria um aluno especial. Ninguém me avisou isso, eu soube na hora, na sala de aula já, no impacto do dia-a-dia. Eu acho que os professores deviam ter sido preparados para receber esses alunos. Não adiante matricular só por matricular. Eu recebo ajuda mais dos coordenadores da outra escola que trabalho do que da que estou enfrentando problemas. É muito difícil, é muito difícil mesmo. Eu fico preocupado com esses alunos, mas as vezes sinto que não posso fazer nada.

Qual foi a outra pergunta? Eu não sei se ficou respondido, era minha trajetória ne? Minha experiência com esses alunos na EJA?

ENTREVISTADORA: discorra citando exemplos de como prepara suas aulas, os materiais, fontes, metodologias, direcionadas aos alunos PcD?

Bom é, como já falei, eu não recebo muito ajuda da escola né, quem me ajuda mesmo é a coordenadora da outra escola que trabalho, ela me fornece materiais direcionados para o público deficiente, materiais uteis, também faço muitas pesquisas na internet, para pegar materiais adaptados sabe. É, eu senti essa necessidade de procurar materiais e fundamentação para trabalhar.

ANEXO B

Entrevista com a professora de Matemática

Bom, eu venho trabalhando com esses sujeitos a muito tempo já, a escola Cristiano Rosa sempre teve bastante aluno especial, e esse ano não é diferente. Mas é assim, é trabalhoso, é bem difícil.

Trabalhar com eles é um movimento complicado, nos professores precisamos querer mesmo. A matemática já é vista como uma matéria difícil, com o alunos especiais ai que fica difícil mesmo.

Mas o que mais me entristece é a falta de apoio, temos que trabalhar em parcerias, precisamos disso. A gente não tem apoio nenhum da gestão e coordenação, fica apenas um disse me disse, ficam de marcar e fica por isso mesmo.

Ai vai do professor, a gente tem que buscar meios para isso, eu por exemplo, como você viu, eu mesma faço um material adaptado para trabalhar com eles. A mãe da Alana mesmo disse que só eu e o Fernando que trazemos material para a filha dela.

E é assim, Jennifer, nós temos que ir usando os recursos que temos. Aqui nós podemos tirar xerox, mas tenho que trazer impresso porque aqui não tem impressora. Então eu faço essas cartilhas para trabalhar numeração com eles.

O que posso relatar da minha experiência de vida é que eu gosto muito do meu trabalho e por isso busco sempre por melhorias. E trabalhar na EJA é isso, você tem que ir atrás, ainda mais aqui na escola ne, você deve saber, aqui tem muita criminalidade, muita prostituição, muitas famílias desestruturadas. Tem que saber lidar aqui.

E eu tento fazer o máximo que eu posso. Sempre adaptando minhas aulas. Eu estou aqui nesse movimento, espero conseguir desenvolver nos meus alunos uma visão de futuro. Espero que eles passem de ano, que eles melhorem.

Afinal eles vem aqui para isso, eles não estão aqui só por estar, eles tem uma perspectiva de vida. Se não eles não estariam aqui, se eles vem é porque ou eles ou a família querem um futuro melhor para eles.

ANEXO C

Entrevista com a professora V do AEE

Pergunta geradora

Quais as dificuldades em acompanhar os alunos da EJA?

Nas turmas de EJA, dos alunos laudados e que frequentam as aulas, eu vou te falar de um por um, eles estão na sua maioria na 3ª, né? E esses alunos, os que estão matriculados na 2ª etapa, eles não estão frequentando as aulas.

Eu tenho procurado bastante por esses alunos, eu os visito em casa, procuro saber porque não estão vindo. Mas o problema mesmo é a falta de apoio das famílias, porque quando são crianças é a família que tem que trazer o aluno, acompanhar, ajudar a gente.

Essa falta de apoio da família prejudica muito os alunos, os pais hoje não estão conseguindo controlar os filhos. Ai quando eles crescem, quando eles vem para a EJA, fica mais difícil, não dá para ter aquele controle.

E para os alunos da EJA é bem pior, eles já estão grandes né, nessa idade de 15 anos, que é quando eles descem para a noite. Eles acabam sentindo vergonha de vir fazer o acompanhamento.

E aqui no AEE a gente trabalha a dificuldade do aluno, não é um reforço da aula do professor, eu faço um trabalho de apoio a dificuldade do aluno mesmo. Até porque também os professores, eu digo alguns, não são todos, que quando a gente vai tentar falar com eles, dizer que as aulas devem ser feitas assim, desse jeito, eles falam “a eu já sei disso”, “eu já faço isso”. Então eu tento não me meter no trabalho do professor.

Principalmente os da 3ª e 4ª etapa, porque a aula deles é hora aula, quando um professor está dando aula, o outro já está na porta esperando para entrar. Com eles é mais difícil, entende? E acaba que por essa falta de tempo, pelo número de aluno, também a EJA tem um grande número de evasão. É difícil eles fazerem essa sondagem.

Então o que acontece é que não tem inclusão de fato. Não acontece inclusão, acontece uma integração. Mas eu não culpo os professores, eu acho que a culpa é do sistema.