



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARCOS AFONSO MONTEIRO DE ALMEIDA

**RELAÇÕES ENTRE PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) E PROFESSORES DA SALA REGULAR NA INCLUSÃO
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA DE EJA.**

RECIFE

2023

MARCOS AFONSO MONTEIRO DE ALMEIDA

**RELAÇÕES ENTRE PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) E PROFESSORES DA SALA REGULAR NA INCLUSÃO
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA DE EJA**

Monografia apresentada ao curso Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, como requisito para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia, orientada pela Prof.^a Dra. Ywanoska M. S. Gama .

RECIFE

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A447r Almeida, Marcos Afonso Monteiro de
RELAÇÕES ENTRE PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E PROFESSORES DA SALA REGULAR NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA DE EJA. / Marcos Afonso Monteiro de Almeida. - 2023.
72 f.
- Orientador: Ywanoska M. S. Gama.
Inclui referências e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2023.
1. EJA. 2. Prática pedagógica inclusiva. 3. Processos Interativos. I. Gama, Ywanoska M. S., orient. II.
Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO**MARCOS AFONSO MONTEIRO DE ALMEIDA****RELAÇÕES ENTRE PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) E PROFESSORES DA SALA REGULAR NA INCLUSÃO
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA DE EJA**

Data da Defesa: 14/09/2023

Horário: 9:00 horas

Local: Sala 9B - Departamento de Educação UFRPE

Banca Examinadora:

Profª Drª Ywanoska M. S. Gama - Orientadora

Profª Drª Bruna Tarcília Ferraz - DEd-UFRPE

Prof.ª Examinadora Interna

Profª Ms. Renata Carvalho da Silva - UAEADTEC/UFRPE - Sec. Educação/Recife

Profª. Examinadora Externa

Resultado: () Aprovado/a

() Reprovado/a

Dedico este trabalho primeiramente à **Deus**

E, a minha maior inspiração, dona **Marli Monteiro de Almeida**, minha querida avó.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à minha orientadora, a Prof.^a Dra. Ywanoska Gama, por sua sensibilidade e compreensão na construção deste trabalho, gratidão!

Aos meus amigos, que sempre me incentivaram ao longo da minha trajetória enquanto estudante, as suas palavras tornaram-se aconchego/acalento, especialmente a Larissa, Marlane, Laura, Luara, Amanda e Nicole, gratidão!

Aos meus queridos professores da escola EREM Álvaro Lins que foram à luz, mostrando que é possível um estudante periférico ingressar em uma universidade pública, gratidão!

Gratidão à Prof.^a Dra. Fabiana Cristina e a Prof.^a Dra. Carmi Ferraz, por todo incentivo ao longo do curso, sempre me aconselhando a continuar.

Para finalizar, agradeço a minha família, por todo o apoio, incentivo, vocês são o meu combustível, gratidão!

“A ostra, para fazer uma pérola, precisa ter dentro de si um grão de areia que a faça sofrer. Sofrendo, a ostra diz para si mesma: 'Preciso envolver essa areia pontuda que me machuca com uma esfera lisa que lhe tire as pontas...' Ostras felizes não fazem pérolas... Pessoas felizes não sentem a necessidade de criar. O ato criador, seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor. Não é preciso que seja uma dor doída... Por vezes a dor aparece como aquela coceira que tem o nome de curiosidade. Esse livro está cheio de areias pontudas que me machucaram. Para me livrar da dor, escrevi.”

Rubem Alves

RESUMO

Historicamente o sistema educacional pertencia apenas aos " iguais ", incluir os jovens adultos e idosos e, também, as pessoas com deficiência acarretou nas reflexões que impulsionam as reformulações das práticas educativas, propostas curriculares e, sobretudo, nas políticas públicas. Este estudo de caso de caráter qualitativo buscou analisar a construção de práticas educativas inclusivas na EJA a partir da articulação entre profissionais envolvidos (professor da turma, professor do AEE, auxiliar do AEE) em uma escola municipal do Recife e, tecendo a relação dessas práticas com os direcionamentos propostos nos documentos " Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, Educação dos Jovens e Adultos e do decreto de Lei nº 36.306 ". Neste contexto, fizemos uso da análise documental e da entrevista semi-estruturada como instrumentos de coleta de dados, assim, percebemos o esvaziamento das políticas educacionais quando relacionadas ao cotidiano escolar e a fala recorrente das participantes da pesquisa sobre a falta de momentos de interação entre as práticas educativas estudadas, além da falta de formação continuadas para os profissionais que compõem as instituições escolares.

Palavras Chaves: 1.EJA 2.Prática pedagógica inclusiva 3.Processos Interativos.

ABSTRACT:

Historically, the educational system belonged only to equals, including young adults and the elderly, as well as people with disabilities, led to reflections that drive the reformulation of educational practices, curricular proposals and, above all, public policies. This qualitative case study sought to analyze the construction of inclusive educational practices in EJA from the articulation between professionals involved (class teacher, AEE teacher, AEE assistant) in a municipal school in Recife and, weaving the relationship of these practices with the directions proposed in the documents "Teaching Policy of the Municipal Network of Recife, Youth and Adult Education and the decree of Law n 36.306". In this context, we made use of documentary analysis and semi-structured interviews as data collection instruments, thus, we perceive the emptying of educational policies when related to the daily school life and the recurrent speech of the research participants about the lack of moments of interaction between the educational practices studied, in addition to the lack of continuing education for the professionals who make up the school institutions.

Keywords: 1.EJA 2.Inclusive pedagogical practice 3.Interactive Processes.

LISTA DE QUADROS**QUADRO 1** Google Acadêmico**QUADRO 2** Scielo**QUADRO 3** Participantes da pesquisa**QUADRO 4** Informativo da estrutura referente sumário do documento revisado segundo a bncc).

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
AADEE	Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	16
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: ARTICULANDO DISCUSSÕES	16
1.1 - Educação de Jovens e Adultos(EJA) no Brasil: Um resgate histórico.....	19
1.2 - Revisitando a história da educação inclusiva no Brasil.....	21
1.3 - Integração x Inclusão.....	24
1.4- Prática pedagógica inclusiva: um olhar para a EJA.....	26
1.5 - Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Colaborativo.....	28
CAPÍTULO II	31
O PERCURSO DA PESQUISA	31
2.1- Trilhando os caminhos: uma abordagem dos aspectos seguido.....	31
2.2- O campo pesquisado: uma breve contextualização.....	34
2.3- Caracterizando os participantes da pesquisa: um breve histórico sobre sua formação, idade e tempo de trabalho.....	37
2.4- Delimitando os objetos da análise.....	38
CAPÍTULO III	40
DIANTE DAS EVIDÊNCIAS: ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS	40
3.1- A perspectiva curricular da EJA na rede municipal de Recife sob a ótica da inclusão.....	41
3.1.1- Concepção da Educação de Jovens e Adultos.....	41
3.1.2- Concepção de Educação Inclusiva.....	45
3.1.3- Direcionamento das funções/ práticas educativas, função do AEE na Educação Inclusiva.....	46
3.1.4 Função do Professor da sala regular na Educação Inclusiva.....	48
3.1.5- Função do Estagiário (auxiliar do AEE) na Educação Inclusiva.....	49
3.2. Discutindo a construção de práticas educativas voltadas à inclusão à partir da perspectiva de profissionais da AEE (professor e auxiliar) e docentes de EJA..	51
3.3. Processos de inclusão na educação de Jovens e Adultos e participação dos diferentes profissionais na realidade estudada.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS	69

INTRODUÇÃO

Os avanços dos estudos sobre a educação inclusiva no Brasil a partir dos anos 80 e 90 (SASSAKI, 2005), acarretaram na busca de novas dimensões conceituais acerca da função da escola “ advinda de uma crise conceitual que retrata o conflito entre as certezas vividas pelo modelo segregativo e excludente.” (SANTANA, 2016, p. 2) com isso, alavancaram as discussões em torno das políticas públicas e educacionais na interface da Educação Especial.

Nesta perspectiva histórica, Bezerra e Antero (2020) apontam a transição da inclusão no campo educacional no Brasil, sobretudo a reformulação do seu conceito. Inicialmente, a escola possuía apenas a função assistencialista, incluir nesta perspectiva, baseava-se na imersão dos sujeitos ditos atípicos no campo escolar. Por outro lado, não se considerava a relação do ensino-aprendizagem dos discentes, principalmente das pessoas com deficiência, ou seja, o pensar nas escolhas metodológicas, e, até mesmo, nas práticas pedagógicas, não se fazia necessário.

Neste sentido, a presente pesquisa destina-se a refletir sobre as práticas pedagógicas dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado(AEE) e o auxiliar do AEE (estagiário) e também as práticas docentes (professor da turma), na Educação de jovens e Adultos (EJA), em uma Escola Municipal do Recife, buscando compreender a relação entre as práticas pedagógicas desses sujeitos, no tocante a educação inclusiva.

Ao longo do percurso enquanto estudante da área da educação e cursando disciplinas nas quais abordam a perspectiva da educação inclusiva e, evidenciando os principais processos históricos que promoveram uma nova ótica sobre a educação e a configuração da instituição escolar, concomitantemente, estagiava como acompanhante de um aluno com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede municipal de ensino de Recife.

Ao acompanhar a rotina da escola, percebemos lacunas, por exemplo, não havia formação destinada pela rede de ensino para os estagiários que acompanhavam as pessoas com deficiência. Outro ponto importante a destacar, na instituição escolar temos a presença do professor do Atendimento Educacional Especializado(AEE). Segundo o documento ofício Circular n.º 292/2017 –

GESTOREMREDE/SEDUC de , 21 de setembro de 2017, no que se refere às funções dos AEE, cabe a este:

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Art. 13).

Ou seja, o AEE é um profissional destinado pela rede de ensino para articulação da prática do professor e do estagiário em busca de novas metodologias e proposta pedagógicas inclusivas, porém na prática, observava na escola em que atuava que não havia interação significativa entre esses sujeitos.

No que se refere às práticas pedagógicas da professora da instituição exemplificada acima, observou-se que, considerando a presença do estagiário destinado ao acompanhamento das pessoas com deficiência, a mesma não adequava às atividades de acordo com as especificidades dos discentes.

Tendo em vista o contexto educacional citado anteriormente, surge o seguinte problema de pesquisa: “Como os documentos legais direcionam o papel do professor da sala, do AEE e do estagiário, e como ocorre a efetivação dessas propostas?”. Sendo assim, a justificativa social ocorre no momento em que realidade presenciada nesta instituição de ensino, pode ser a mesma realidade presente em outras escolas.

A partir de levantamento de estudos na área, que descreveremos nas páginas seguintes, observamos lacunas na produção científica nos últimos anos no que se refere a educação inclusiva na modalidade da EJA, especificamente no viés da prática pedagógica. Outro ponto observado no levantamento, é a falta de trabalhos que buscam o diálogo entre práticas educativas interligadas, sobretudo, no tocante ao estagiário, ao AEE e ao docente efetivo da turma.

Neste sentido, percebe-se o diálogo em práticas distintas e não entrelaçadas. Por isso, esta pesquisa torna-se importante do ponto de vista acadêmico, pois busca compreender minuciosamente as práticas pedagógicas inclusivas na EJA.

Dito isto, para responder às questões que impuseram a presente pesquisa, temos como objetivo geral: Analisar a construção de práticas educativas inclusivas em EJA a partir da articulação entre profissionais envolvidos (professor da turma, professor do AEE, auxiliar do AEE) em uma escola municipal do Recife.

Na busca de obter resultados relevantes para este projeto, temos como objetivos específicos; 1-Analisar as funções dos professores do AEE, dos Auxiliares de Educação Especial(AEE) e do docente de EJA, a partir dos documentos legais para a promoção da inclusão escolar; 2-Identificar como se dá os processos de inclusão na Educação de Jovens e Adultos em uma turma de uma escola municipal do Recife; 3- Discutir as relações entre profissionais da AEE (professor e auxiliar) e docente de EJA na construção de práticas educativas voltadas à inclusão .

O presente estudo é composto por três capítulos. No primeiro capítulo intitulado "Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva e Prática Pedagógica: articulando discussões" traçamos o percurso histórico da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a partir dos estudos de Leite (2010) e Marques (2018), os quais, dialogam com as principais referências teóricas da temática.

Para traçar os marcos históricos da Educação Inclusiva, nos baseamos em autores diversos (SILVA, 2014; BEZERRO e ANTERRO, 2020; BARBOSA; FIALHO et al, 2018; SILVA, 2021; SASSAKI, 2005; SANTANA, 2016). Posteriormente, definimos os conceitos de inclusão e integração, partindo das definições de (SÁNCHEZ, 2005; MANTOAN, 2003; MANTOAN, 2005; SASSAKI; 2005), por fim, definimos o que estamos considerando como prática pedagógica inclusiva, tomando como aporte teórico os estudos de (MANTOAN, 2003; CEZÁRIO, 2019).

No segundo capítulo, apresentamos o campo de pesquisa estudado, justificando a escolha da escola e dos sujeitos que compõem esse projeto. Além disso, conceituamos o tipo de pesquisa utilizado, optamos aqui, pelo estudo de caso, posteriormente definimos quais são os instrumentos de coleta de dados para obtenção dos resultados.

O terceiro capítulo trará os resultados coletados nesta pesquisa, inicialmente compreendendo a concepção da política educacional do município do Recife sob a ótica da inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos conceitos de prática pedagógica do docente da sala regular, do AEE. Consequentemente, traremos a

visão das entrevistadas sobre esses conceitos e como se estabelece a interação das práticas pedagógicas, das profissionais, aqui pesquisadas.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para futuras compreensões do contexto educacional, sobretudo, quando olhamos para as modalidades da Educação de Jovens e Adultos (e idosos) e a Educação Inclusiva.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: ARTICULANDO DISCUSSÕES.

A proposta deste capítulo é trazer as discussões teóricas acerca das temáticas deste trabalho, assim, discorrendo sobre os principais marcos históricos que propuseram a reformulação do papel da escola na educação inclusiva e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, citamos alguns dos avanços no cunho legislativo, pontuando como os documentos legais direcionam a composição da instituição escolar, tanto no âmbito social, quanto no educacional. Por fim, abordaremos o conceito da prática pedagógica, discutindo como as metodologias e práticas educativas contribuem para a inclusão das pessoas com deficiência na escola.

Ao realizar o levantamento bibliográfico encontrado na plataforma Google Acadêmico, tomamos como critérios de pesquisa: a Língua Portuguesa, Ano (2013-2023) e, posteriormente, incluindo os indexadores: Inclusão escolar, EJA, AEE e Prática Pedagógica, os resultados obtidos foram:

Quadro 1 - Google Acadêmico

Crítérios de pesquisa	Indexadores	Indexadores	Indexadores	Indexadores	Resultados
Língua Portuguesa (2013-2023)	Inclusão escolar				17.600 trabalhos encontrados "inclusão escolar" - Google Acadêmico
Língua Portuguesa (2013-2023)	Inclusão escolar	Educação de Jovens e Adultos (EJA)			17.500 trabalhos encontrados inclusão escolar EJA - Google Acadêmico
Língua Portuguesa (2013-2023)	Inclusão escolar	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Atendimento educacional especializado		4.610 trabalhos encontrados inclusão escolar EJA AEE - Google Acadêmico

			do (AEE)		
Língua Portuguesa (2013-2023)	Inclusão escolar	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Atendimento educacional especializado (AEE)	Prática pedagógica	16.500 trabalhos encontrados inclusão escolar EJA AEE prática pedagógica - Google Acadêmico

A partir deste levantamento, observamos a gama de trabalhos que discutem sobre a educação inclusiva, estes que abordam a história da educação inclusiva, (SOUTO; LIMA et al, 2014; SILVA, 2014; BEZERRO e ANTERO, 2020; BARBOSA; FIALHO et al, 2018; SILVA, 2021).

Outros que discutem a prática pedagógica inclusiva (MANTOAN, 2023; SASSAKI, 2005, 2006; SANTANA) e a inclusão desde do campo social até o ambiente educacional, ou seja, percebe-se que do ponto de vista acadêmico muito se tem debatido.

Mas, quando direcionamos o campo de pesquisa nas relações das práticas dos professores(as) com a prática educativa do AEE percebemos que ainda é necessário discutirmos de forma teórica, sobretudo, voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Ainda na busca de levantar trabalhos que dialogam com a presente pesquisa, fizemos outro levantamento na plataforma Scielo, nela, utilizamos os mesmos pressupostos da pesquisa feita no site Google Acadêmico, no entanto, como o site não apresentava trabalhos do ano de 2023, analisamos as pesquisas feitas até 2022. Assim, foram encontradas:

Quadro 2- Scielo

Crítérios da pesquisa	Indexadores	Indexadores	Indexadores	Indexadores	Resultados
Língua Portuguesa (2013-2022)	Inclusão escolar				39 trabalhos encontrados Pesquisa SciELO

Língua portuguesa (2013-2022)	Inclusão escolar	Educação de Jovens e Adultos (EJA)			nenhum trabalho encontrado Pesquisa SciELO
Língua Portuguesa (2013-2022)	Inclusão escolar	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Atendimento educacional especializado (AEE)		nenhum trabalho encontrado Pesquisa SciELO
Língua Portuguesa (2013-2022)	Inclusão escolar	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Atendimento educacional especializado (AEE)	Prática pedagógica	nenhum trabalho encontrado Pesquisa SciELO

Assim como a educação inclusiva, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ainda necessita da consolidação de espaço de discussões iniciais, sobretudo, no tocante a prática pedagógica inclusiva. Tomando como base trabalhos de outros autores (ARROYO, 2015; GLAT & BLANCO, 2007), Barros e Hattge destacam que nessa modalidade de ensino encontramos:

sujeitos com experiências diversas e histórias marcadas por dificuldades relacionadas à frequência e/ou ao aprendizado e que, também por inúmeros outros motivos, acabam por recorrer a esta modalidade educacional, que acaba por se tornar um espaço inclusivo exatamente por possibilitar o acesso e a permanência de todos as à educação, mesmo daqueles/as que não têm ou tiveram condições de permanecer no ensino tido como convencional (2021, p.999).

O trabalho na modalidade de Educação de Jovens e Adultos exige um olhar diversificado, tanto das instituições, que precisam promover ferramentas para receber os estudantes com idades diversas, quanto do professor, que precisa propor práticas educativas que promovam o processo de ensino-aprendizagem tendo em vista esse público. Sob esse viés, torna-se imprescindível a compreensão desse cenário. Nas páginas seguintes buscamos diálogos com os autores citados acima, no cunho da compreensão das temáticas a serem discutidas nesta pesquisa.

1.1 - Educação de Jovens e Adultos(EJA) no Brasil: Um resgate histórico.

Leite (2010) em sua tese de doutorado intitula “O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade de EJA no Brasil: Um resgate histórico e legal” aborda o retrospecto histórico sob a concepção de educação pública no Brasil, evidenciando quais foram os processos que formularam o conceito/ estrutura da educação e tendo como foco central a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a autora, os primeiros registros voltados no ensino se constituíram no período colonial, baseados no letramento dos cidadãos que não detinham o domínio da leitura e da escrita, elaborados/aplicados pelos padres jesuítas.

Paiva (1973 apud Leite 2010)

comenta que, embora os jesuítas tenham desempenhado um importante papel na promoção e organização do sistema de educação no período colonial, eles não foram os únicos religiosos a dar atenção ao problema da educação. Um outro exemplo foi o trabalho de conversão dos indígenas desenvolvidos pelos franciscanos que se dedicaram ao ensino dos trabalhos manuais (p. 57).

É perceptível neste contexto o direcionamento excludente que a educação se propunha a fazer, recortando as características dos povos nativos, justamente para adequação ao sistema português da época.

Ainda nesta perspectiva histórica, Leite (2010) salienta a organização da implementação da educação pública e quais eram os sujeitos contemplados no trâmite conceitual e legislativo, visto que, a educação se tornará inicialmente uma réplica dos interesses de Portugal.

Segundo Leite,

O primeiro plano educacional elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega teve o objetivo de catequizar e instruir os indígenas, além de incluir os filhos dos colonos. Foi organizada a educação para as diversas classes: mamelucos, órfãos, filhos de caciques e filhos dos colonos brancos. Começando com o aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã e a escola de ler e escrever (2010, p. 17).

Neste sentido, pensar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos não detinha de um espaço de notoriedade, pois os adultos (marginalizados, pretos,

indígenas) eram condicionados a serem mão de obra daquele sistema e, conseqüentemente, pensar no letramento dos mesmos, não se fazia necessário.

Outro período histórico abordado pela a autora no capítulo II da sua tese “ A Educação para Jovens e Adultos da Era Vargas (1930-1945) ao Golpe de 1964” caracteriza-se o marco da implantação da EJA, dando a concepção inicial da proposta dessa modalidade.

A educação começava a introduzir sua função social, segundo a autora, apesar da tentativa de impor um modelo de educação universal no Brasil, ainda eram encontrados muitos impasses, mesmo que a Constituição de 1934 encaminhasse conceitualmente a reestruturação da educação concebendo a obrigatoriedade do ensino a todos sujeitos, mesmo assim, o modelo educacional se tornava excludente (LEITE, 2010).

Apesar do contexto político e social caracterizado pela industrialização no Brasil, período marcado por o golpe militar e controle do estado sobre instituições e, também, da dispersão das populações dos centros industriais para as regiões urbanas, a Educação de Jovens e Adultos indicava sua efetivação, isto, interligada com a adesão de um nova ótica de educação pública, neste novo olhar, a obrigatoriedade não estava exclusivamente atrelada ao governo, mas, também aos municípios, como destaca Leite a partir de Martins et al (2008).

Marques (2018) caracterizando este cenário político, destaca que,

Em 1964 com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), previa a disseminação por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos. No ano de 1970 o governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores.

Na tentativa de erradicar as taxas de analfabetismo no Brasil, sobretudo com o viés ideológico do estado de controlar a educação e a formação social dos cidadãos, o MOBREAL(Movimento Brasileiro Alfabetização) foi instalado em 1970.

De acordo com Di pierri e Ribeiro,

O Mobral instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Sendo concebido

como ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo (2001, p. 61).

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tornou-se obrigatória no Brasil, seu objetivo principal é a inclusão dos discentes que por algum motivo não conseguiram terminar o processo de escolarização da idade adequada e, também, a tentativa de erradicar com as taxas de analfetismo no Brasil.

Segundo Leite,

O que importa saber, para distinguir tal passagem, é que a EJA, não foi criada apenas para educar JOVENS e ADULTOS, e sim, para remodelar, reestruturar e corrigir, uma sociedade moldada por muitos séculos. Moldada na forma do esquecimento, da escravidão, da violência, do autoritarismo e interesses políticos variados, atrelados às mudanças do tempo (2010, p. 10).

Por fim, ao revisitar a história da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, compreendemos sua interligação inicial com a educação popular, sobretudo, estruturada na correção das taxas de analfabetismo no Brasil, ou seja, saber ler e escrever tornava sua função essencial. Para além desse fator, faz-se necessário pensar na diversidade encontrada na EJA, visto que, contempla alunos que por algum percalço não conseguiram concluir o processo de escolarização na idade esperada .

1.2 - Revisitando a história da educação inclusiva no Brasil.

Antes de mais nada, revisitar a história da educação inclusiva é debruçar-se numa literatura densa, sobretudo, quando observamos a vasta gama de trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico. Deste modo, buscamos discorrer sobre os principais processos e marcos que permeiam o paradigma da educação inclusiva no Brasil, dialogando com autores da área (SOUTO; LIMA et al, 2014; SILVA, 2014; BEZERRO e ANTERRO, 2020; BARBOSA; FIALHO et al, 2018; SILVA, 2021).

Como pontua Barbosa; Fialho et all (2018) as primeiras discussões voltadas na visão de uma nova perspectiva educacional que desvinculasse o modelo homogêneo e segregativo, ocorreram inicialmente no âmbito internacional. Esses diálogos, geraram documentos, que em suma, tinham como proposta principal uma

educação que contemplasse todos os cidadãos, ou seja, propusessem uma educação para todos.

Apesar dessa conjuntura internacional, no Brasil, as discussões voltadas a educação especial iniciaram-se a partir dos séculos XVIII E XIX (SASSAKI, 2005; SANTANA, 2016), visando:

A compreensão dos aspectos históricos, políticos e ideológicos da Educação Inclusiva, como modelo transversal de ensino que dialoga e compartilha os mesmos princípios e práticas da Educação geral, é recente no cenário brasileiro e exige de seus sujeitos escolares uma reflexão sobre a complexidade desse novo imperativo ético, o qual busca garantir os direitos humanos de populações historicamente excluídas dos espaços sociais, como a escola (BARBOSA; FIALHO et al 2018, p. 2).

Embora houvesse avanços iniciais na proposta da educação especial, o núcleo educacional se configurava em instituições escolares que pertencia aos sujeitos "típicos", ou seja, a escola pertencia aos iguais, ou melhor, sujeitos que não apresentavam nenhuma anormalidade. Em contraponto a essa perspectiva, os cidadãos que apresentavam alguma anormalidade, eram intitulados de "atípicas" e, conseqüentemente, encaminhadas para as escolas especiais ou classes especiais (BARBOSA; FIALHO et al 2018).

Considerando o pensamento durkheimiano na definição do normal e patológico, Moreira (2009) em sua tese de doutorado, salienta que o método utilizado para definição de tais conceitos seguia como base as questões biológicas, neste sentido, tudo que desconfigura-se do regular enquadra-se no anormal, ou seja, volta-se exclusivamente nas questões clínicas.

Barbosa; Fialho et al (2018), destacam que o pensamento, o qual considerava apenas as questões orgânicas do sujeito, não abrangia os processos de ensino-aprendizagem dos tipos "diferentes" ou "anormais".

Partindo deste modelo excludente e segregativo, Silva (2019) afirma que:

[...] as pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência ficavam isolados da sociedade, afastados de qualquer interação e envolvimento social, quando matriculados em alguma instituição de ensino ficavam em classes especiais ou até mesmo em escolas especiais, sem troca de experiência e contatos com outras pessoas (p. 17-18).

De acordo com Silva et al (2017, p.3) houve uma divisão do exercício educacional nessa época, nascendo uma pedagogia especializada e institucionalizada, que separava indivíduos de acordo com diagnósticos e quociente intelectual. Com essa marca da segregação, escolas especiais se multiplicavam por diferentes etiologias (pessoas com cegueira, surdez, com deficiência física, intelectual, etc). Estes núcleos especiais possuíam programas, técnicos e especialistas, que constituíam um sistema de educação especial diferenciado em relação ao sistema educacional geral, segregando-os em dois subsistemas que não se interligavam: educação especial e educação regular.

Nesta busca por uma educação que superasse a estrutura do modelo excludente e hierárquica, com os desafios impostos, percebemos, então, os avanços na intenção da reorganização da educação, apesar de iniciais e excludentes, ou melhor, pautada apenas no modelo integrativo, assim a educação especial detinha de desafios.

A Educação Especial no Brasil continuava negligenciada pelos sistemas regulares de ensino, tendo em vista que essa modalidade de ensino ainda era tida como substitutiva do processo de escolarização das pessoas historicamente marginalizadas da escola comum. Seja pela homogeneização – processo de exclusão fora da escola –, seja pela normalização – procedimento de exclusão dentro da escola –, a era da exclusão dessa população persistia no cenário das reformas educacionais gerais desde o século XVIII até meados do século XX, pois não havia a preocupação político-pedagógica de incluir a pauta da Educação Especial no desenvolvimento dos sistemas regulares de ensino brasileiro (BARBOSA; FIALHO et all, 2018, p. 2).

Nesse contexto no qual se caracterizava a Educação Especial no Brasil, para Sasaki (2005) destaca que no Brasil, historicamente, a visão da Educação predominante era a que entendia a escolarização como um privilégio de um grupo dito “normal” e a exclusão – dentro e fora da escola – como estratégia para o tratamento das pessoas ditas “deficientes”. Esse entendimento foi legitimado nas políticas e práticas educacionais “especiais”, que reproduziam relações sociais e de poder, transformando as diferenças humanas naturais em desigualdades e injustiças sociais.

Assim, no campo legislativo alguns avanços impulsionam um olhar da educação, segundo LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, p. 1996).

Entende-se que a instituição escolar como extensão da realidade cultural, social e histórica tem o dever da formação para a cidadania, é papel desta, repensar sua composição, deste modo, percebemos a transição da Educação Especial, pensada apenas no atendimento das pessoas com necessidades especiais, vista como calcanhar de aquiles naquele contexto, para a Educação Inclusiva, que propõe a reformulação dos espaços, não apenas físicos, mas conceituais.

1.3 - Integração x Inclusão

Ao traçar a história da educação inclusiva no tópico anterior e caracterizar a composição escolar e quais eram os sujeitos que inicialmente compuseram o quadro da mesma, compreendemos que a educação servia apenas a uma parcela da sociedade. Para Sánchez (2005) a história da educação especial e inclusiva, no tocante aos processos de exclusão, integração e inclusão estão interligadas. Para a autora, tem-se levantado um interessante debate acerca da questão: a inclusão supõe uma ruptura a respeito dos pressupostos da integração escolar? ou entre ambos pode-se estabelecer um laço contínuo?

Para compreender tais processos, buscamos as contribuições de Mantoan. Segundo seu pensamento,

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2005, p. 28).

Nas contribuições da autora, a transição desses processos organiza-se no sentido de entender o sujeito enquanto ser, no qual, é participante inteiramente dos processos da vida. Sánchez considerando tais definições, pontua que no contexto da integração, para que um aluno com necessidades educacionais especiais pudesse estar numa classe regular, era necessário que apresentasse dificuldades

médias ou comuns. Na inclusão, todos os alunos são membros de direito da classe regular, sejam quais forem suas características pessoais (2005, p. 14).

Como pontuado por Sasaki (2005), os estudos sobre a educação inclusiva são recentes e pensar na composição da instituição requer uma ação reflexiva da estrutura da sociedade, tendo em vista, que a escola é uma extensão social. Para o autor

A inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluíaam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana (SASSAKI, 2005, p.21).

Neste pressuposto, para que, de fato, haja os processos de inclusão, é preciso que ocorra uma análise da sociedade no que diz respeito a seus componentes e quais são as relações e estruturas sociais que estão sendo dialogadas. Levando em consideração as relações sociais, Sasaki salienta que “para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus componentes” (2005, p.21). Reforçando o argumento podemos destacar que:

A sociedade inclusiva já começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta. Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes, com igualdade de oportunidades junto à população geral (SILVA et al, 2017, p. 4 apud SASSAKI, 1998, p. 8).

Partindo dessa estrutura macro que é a sociedade, “ o papel da escola é ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais [...] ” (TEIXEIRA apud GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p.42).

Para Mantoan, a inclusão implica numa mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência ou com dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (2003, p. 16). Concordamos com a posição da autora, na perspectiva da educação inclusiva a ótica da homogeneidade da instituição escolar, no viés de entender que

as estruturas ambientais colaboram no processo inclusivo, no sentido da acessibilidade, de dar acesso e a permanência desses sujeitos.

Em suma, o marco transitório da integração para a inclusão ocorreu a partir de um movimento histórico que visava inserir as pessoas com deficiência dentro do campo educacional, inicialmente em classes e escolas que só atendiam estes públicos em específico. A partir disso, percebe-se que este processo só reforçava a prática de exclusão, assim, a inclusão parte da ideia de colocar os alunos com deficiência dentro do ensino regular comum, mas, poderíamos dizer, que seu eixo principal perpassa a ótica de entender o “ sujeito “ como ser social, histórico e cultural, propondo uma educação vise e contemple todas as pessoas para além de suas diferenças.

1.4- Prática pedagógica inclusiva: um olhar para a EJA

Entender a prática pedagógica como ferramenta facilitadora do processo de ensino é perceber que as escolhas que permeiam a construção de tais práticas precisam atentar para a realidade na sala de aula e compreender as relações estabelecidas dentro dela, perceber que os instrumentos e metodologias adotadas como estratégias de ensino recairão diretamente do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Diante disso, Freire (1997) conceituando a educação bancária e contrapondo essa ideia do estudante receptor e não reflexivo e, destacando que este modelo baseia-se na repetição, memorização, codificação e, não considera os conhecimentos prévios dos discentes e, também o contexto social, histórico e cultural em que estão inseridos, este modelo impulsiona a reflexão da relação educador-educando.

Então, o que nos levaria a pensar na prática pedagógica inclusiva ? Para além dela, o que nos levaria a pensar esta perspectiva para o público da EJA ?.

Pensar no desenvolvimento das práticas pedagógicas requer uma leitura das tendências que fundamentam as ações dos docentes. Do ponto de vista teórico, muitas são as tendências que influenciam o fazer docente. Segundo Mantoan (2003), os modelos tradicionais condicionam a exclusão escolar, pois não visam

propostas curriculares, pedagógicas e nem metodológicas para a efetivação do ensino-aprendizagem dos estudantes e, também, não atendem às especificidades de cada discente. Para a autora, romper essas tendências tradicionais torna-se uma das funções das práticas pedagógicas inclusivas.

Neste contexto, Mantoan (2003) destaca que romper com esses paradigmas não é uma tarefa fácil para o professor, condicionar sua prática pedagógica inclusiva para atender não só os alunos com deficiência, mas às diversidades culturais, sociais e o tempo de aprendizagem de cada estudantes é o que tensiona o rompimento desse paradigma.

Mantoan (2003) ainda salienta, que o processo formativo do professor e as formações continuadas podem ser um fator para a compreensão da prática pedagógica inclusiva. Outro ponto destacado pela a autora, é que pensar na ótica da perspectiva inclusiva não pode ser apenas um objetivo do professor, mas que todos os profissionais que a compõem o sistema educacional possam atentar para este modelo educacional. “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (MANTOAN, 2003, p.42).

Considerando a transversalidade da educação inclusiva nas etapas do ensino e refletindo sobre as características particulares da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, tendo vista a EJA que, em suma, é composta por estudantes a partir dos 15 anos até a chamada “Velhice”, é preciso considerar que esses sujeitos trazem consigo um repertório de vida complexo, um conhecimento empírico estabelecido, no sentido, de serem pessoas que já possuem uma trajetória de vida.

Cezário (2019) tecendo a discussão sobre práticas pedagógicas na EJA, destaca a tendência da infantilização das práticas educativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo a autora, essas tendências ocorrem pela falta de reflexão do educador para os estudantes da EJA, por vezes, não considerando suas vivências e conhecimentos construídos ao decorrer das suas vidas, concebendo esses estudantes como sujeitos “rasos”. A infantilização do aluno de EJA passa pela proposta de atividades que não condizem com o perfil dos educandos da EJA, ou seja, atividades que são idênticas às transmitidas para

crianças da educação infantil e ensino fundamental. Do mesmo modo à própria postura que o professor assume perante os jovens, adultos e idosos da EJA, se assemelhando à postura que os professores possuem com as crianças, como destaca Cezário (2019, p.63) citando Amparo (2012).

Refletir, reavaliar, reconstruir a prática pedagógica não é uma tarefa fácil para o docente, como vimos nos pressupostos teóricos discutidos, mas visando uma educação para todos torna-se substancial essa reflexão. Mantoan (2003) definindo a prática pedagógica inclusiva, menciona que esta prática visa atender a todos os estudantes, independente de suas condições físicas, sociais, culturais ou históricas, seu objetivo principal é a busca pela autonomia dos discentes, considerando suas particularidades. Para a autora, essa é a base para as construções curriculares e as concepções pedagógicas no sistema educacional.

1.5 - Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Colaborativo.

Na história da Educação Especial e Inclusiva observa-se que inserir os estudantes com deficiência dentro das escolas regulares e, ao não considerar as práticas educativas, espaços físicos, propostas curriculares que visassem as particularidades desses sujeitos só reforçava o sistema excludente e integralista.

Considerando o sistema educacional como amplo e complexo, no que tange o contexto da educação inclusiva, além da prática pedagógica dos docentes, outros profissionais integram as instituições escolares. Partindo desse contexto, o Atendimento Educacional Especializado institui-se como serviço de mediação pedagógica das escolhas/propostas metodológicas do docente visando as particularidades dos estudantes com deficiência e aqueles que apresentam algum problema de aprendizagem.

A política Nacional de Educação Especial por meio do decreto de nº 6.571 menciona que,

Considera-se público-alvo do AEE:

a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008, p.2).

Ainda menciona, que os atendimentos devem ocorrer nas Salas de Recursos Multifuncional (SRM), no contra-turno dos discentes. As salas de SRM disponibilizam de recursos didático-pedagógicos para a efetivação dos processo de ensino-aprendizagem dos discentes, estimulando suas potencialidades a partir das individualidades de cada aluno.

Cezário (2019) ressalta a importância do trabalho pedagógico proposto por esses profissionais, destacando a interação entre os professores regulares com os do AEE. Segundo a autora, as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva estão impulsionando a reformulação dos sistemas educacionais e, conseqüentemente, encontram desafios.

Para Barbosa (2012) esses desafios acontecem nas rotinas das escolas, por conceber o AEE como agente principal da inclusão dos alunos com deficiências, propondo adaptações nas propostas curriculares, nos planos de aulas, nas atividades aplicadas. A autora salienta, a falta de momentos para articulação entre os professores das salas regulares e os profissionais do AEE, a interação entre esses sujeitos é o eixo balizador para as práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O ensino colaborativo propõe tais interações, Barros e Hattge (2021, p.7) citando Capellini e Zeberto (2019, p.75), pontuam que,

O Ensino Colaborativo funciona por meio da parceria entre os dois profissionais, o professor do ensino comum – que tem experiência sobre a sala de aula, conhecimento sobre os conteúdos e o currículo específicos – e o professor de Educação Especial, que possui o conhecimento especializado sobre as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, além de atender sobre estratégias diferenciadas, adaptação de atividades e materiais e avaliação dos recursos

necessários, para dar acesso ao aprendizado para o aluno em sala de aula.

Como concepção, o ensino colaborativo preconiza as articulações das práticas educativas, concebendo seus processos interacionais e não distintos, as especificidades da Educação de Jovens e Adultos priorizam a interação dessas ações.

Barros e Hattge (2021) no seu estudo, ao entrevistar as professoras de salas regulares sobre as práticas dos profissionais do AEE, perceberam a visão assistencialista sobre o trabalho do AEE, entendido como núcleo distinto do ensino. As autoras ainda perceberam que a não colaboração e falta de articulação entre professor regular e o AEE não favoreciam a perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, pontuam que

O modo de trabalho no contexto do ensino colaborativo deve ser bem entendido pela escola como um todo e, principalmente, pelos/as professores/as participantes de tal modelo. A situação em que um/a professor/a atua como docente principal e outro/a como coadjuvante não corresponde a tal modalidade, muito menos o caso de o/a professor/a da Educação Especial trabalhar em um canto com o/a aluno com deficiência, permanecendo o/a docente de sala de aula com os/as outros/as estudantes. Tais práticas não evidenciam co-ensino, por não possibilitarem uma participação mútua dos/as professores/as no processo integral de ensino-aprendizagem da turma. (BARROS E HATTGE, 2021, p.9).

Cezário (2019) e Barbosa (2012) enfatizam que o trabalho do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva não pode acontecer por núcleos separados, as interações são necessárias. A interação entre os componentes da instituição escolar, na construção de suas políticas curriculares devem promover contextos educacionais que visem um ambiente de desenvolvimento de potencialidades dos discentes, o professor/educador na sua prática pedagógica, deve recorrer a didáticas e recursos pedagógicos que atendam a realidade da sala de aula.

CAPÍTULO II

O PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa, conceituando o tipo de pesquisa utilizado e, posteriormente, definindo os instrumentos de coletas, baseando-se nos conceitos de Ludke e André, (1986); Minayo, (2001); Gil, (2022); Lakatos e Marconi, (2001). Ainda traçando o percurso metodológico, contextualizamos o campo estudado, as participantes deste estudo e, por fim, nossas categorias de análises.

2.1- Trilhando os caminhos: uma abordagem dos aspectos seguido

Na busca de responder os questionamentos que inspiraram a presente pesquisa, tentando compreender como ocorre a inclusão das pessoas com deficiência no contexto educacional pesquisado, a partir das interações das práticas educativas dos sujeitos que compõem este estudo, essa pesquisa caracteriza-se como o estudo de caso de cunho qualitativo.

Segundo Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa possibilita ao investigador uma leitura minuciosa da realidade do ambiente investigado, pois considera os processos das interações cotidianas, como ocorrem e como interferem no ambiente considerando as particularidades dos sujeitos.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

A partir das afirmações, compreendemos a amplitude da análise permitida com o uso da pesquisa qualitativa, sobretudo, quando consideramos as interações do campo de pesquisa estudado, sob o viés da compreensão dos processos de inclusão escolar.

Assim, realizamos este estudo em uma unidade escolar da rede municipal do Recife. Vale ressaltar, que de acordo com os dados oficiais “ atualmente a Rede Municipal de Ensino do Recife conta com 333 unidades, sendo 237 escolas e 96

unidades de educação infantil ” (RECIFE, 2022). Nesta conjuntura, tendo em vista a compreensão de uma única instituição que atende ao critério de ter em seu quadro profissionais de AEE e estagiários, utilizamos aqui, o estudo de caso.

Gil aponta que o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (2022, p.54). Nesta perspectiva Ventura (apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986) afirma, que:

O estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representação de um potencial na educação (p.384).

A partir da afirmação acima, podemos considerar que o uso desse método de pesquisa permite a compreensão da unidade pesquisada, mas, que não está desvinculada do seu campo como um todo, ou seja, a exploração dos fenômenos se dá em conjunto com os processos.

Sob o viés do estudo de caso, considerando seu aspecto qualitativo, Gill (2002) considera sua complexa execução, à vista disso, se impõe ao pesquisador a natureza da análise seu caráter subjetivo ao entendimento do fenômeno. Gill ainda salienta que a realização do estudo de caso possibilita ao pesquisador a utilização de diferentes meios de coleta de dados, como por exemplo, a entrevista semi-estruturada e a análise documental, instrumentos estes, que serão utilizados neste estudo.

Ao decidir sobre esses meios de coleta de dados, buscamos entender a relação teórico-prática, inicialmente, identificando a partir da análise documental como os documentos direcionam essas práticas educativas e, no que se refere às entrevistas semi-estruturadas, consideramos a interpretação das concepções das participantes e o entendimento de suas práticas pedagógicas.

Para Minayo, a entrevista:

está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (2001, p.57).

Minayo ainda situa, que:

Através dela, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (2001, p. 57).

Compreendemos que a utilização da entrevista como meio de coleta de dados, possibilita a interação do pesquisador com os pesquisados e, também, permite a troca das compreensões individuais, permeadas a partir das construções históricas, sociais e culturais, especificamente na interpretação do problema em questão, a fim de buscar o entendimento individual, no locus coletivo.

Nesta perspectiva, fizemos o uso da entrevista semi-estruturada. Como afirmam Lakatos e Marconi essa entrevista:

É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano.(2001, p. 197).

Neste estudo, realizamos 6 entrevistas, sendo elas com 2 (duas) professoras do Atendimento Educacional Especializado, 2 (duas) estagiárias, 2 (duas) professoras da turma, todas as profissionais consentiram na gravação das entrevistas por meio do áudio e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

As entrevistas ocorreram em 3 (três) dias separados, no primeiro dia, fizemos a entrevista com a estagiária (apoio) em uma sala disponibilizada pela a instituição, no segundo dia, fizemos uso das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para realizar as entrevistas com as AEE, com a docente da turma, a entrevista ocorreu na própria sala de aula em que a mesma atua. No terceiro dia, entrevistamos uma estagiária em uma sala cedida pela escola e, logo em seguida, fizemos a entrevista com a segunda professora, que assim como a primeira a entrevista, ocorreu na sala em que atua.

Com isso, na busca de compreender a relação teórico-prático a partir de documentos que norteiam o modelo da Educação Inclusiva na modalidade da Educação Jovens e Adultos, fizemos uso da análise documental.

Para tal, propomos a análise dos seguintes documentos: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, Educação dos Jovens e Adultos (2021) e o decreto de Lei nº 36.309 publicado em janeiro de 2023, decreto de lei, que, em suma, serve como base na orientação e conceituação sobre Educação Especial caracterizada pela educação inclusiva para o município do Recife.

Assim, nos baseamos no conceito de Bardin (1997), ao considerar que a análise documental pode ser definida como:

uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência>. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (1977, p. 45).

Lima et al (2021,p.42) citando Kripka, Scheller e Bonotto (2015), destacam que a análise documental:

[...] consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (2015, p. 245).

Bardin (1997) ainda sinaliza que o uso da análise documental permite ao pesquisador a compreensão das principais perspectivas/informações contidas em um documento, sobretudo, no entendimento dos seus conceitos e propostas.

A seguir, apresentamos o campo pesquisa, os participantes da pesquisa e os métodos de análise dos dados.

2.2- O campo pesquisado: uma breve contextualização

Realizamos este estudo em uma Escola Municipal do Recife, localizada em uma das principais avenidas da zona norte do município. A instituição atende bairros da redondeza, como os de Casa Amarela, Alto José do Pinho, Mangabeira entre outros.

Como pontuado no Projeto Político Pedagógico (PPP), construído em 2010

A escola e sua equipe abraça a proposta da Educação Inclusiva, oportunizando as matrículas de alunos com diversas deficiências,

além de buscar apoio técnico pedagógico para o desenvolvimento destes alunos em sala e fora dela, com atendimentos específicos (p.3).

Como proposta pedagógica da instituição na perspectiva curricular seu PPP, propõe um trabalho pedagógico inclusivo, quando fundada, tinha parcerias com o Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), apesar de não haver mais essa parceria, identificamos no seu projeto, que seu objetivo principal é o trabalho pedagógico inclusivo.

De modo geral, a escola dispõe de: Sala de Atendimento Educacional Especializado/ Sala de Recursos Multifuncionais; Laboratório de informática; Cozinha; Refeitório; Pátio Externo para recreação; Pátio interno; Sanitário específico e adaptado às pessoas com deficiência; Biblioteca; Dispõe de 17 salas.

No que se refere ao ensino, a escola contempla: A Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos iniciais e a modalidade da EJA(anos iniciais), sobretudo pautada na inclusão de alunos com deficiência. Atualmente, a escola possui 380 matriculados, dentre eles, 109 alunos apresentam algum tipo de deficiência.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de estudo desta pesquisa, a instituição atende 18 alunos com deficiência :1-surda, 3 alunos(a)s com Transtorno degenerativo da infância, além da deficiência intelectual e 14 alunos(a)s com deficiência intelectual. Destacamos que todas as informações sobre a instituição foram disponibilizadas pela vice-diretora.

Ao quadro de funcionários, o campo de pesquisa dispõe de: 4 - AEE; 30- estagiários e 14 professores(as).

Ainda caracterizando a instituição escolar, a mesma possui 4 Professores do Atendimento Educacional Especializado, que intercalam os turnos (manhã, tarde, noite), pela manhã a escola dispõe desses 4 profissionais, no turno da tarde 3 AEE's permanecem na escola e no turno da noite, somente 2 ficam na escola.

Esses profissionais são direcionados pelo o município como professores que buscam novas metodologias e práticas educativas inclusivas para a efetivação do ensino-aprendizagem dos estudantes, sobretudo aos discentes com deficiência e com problemas no processo de aprendizagem.

Na escola estudada, esses atendimentos acontecem na sala de recursos multifuncionais (SRM), e se instituem da seguinte maneira, pela manhã são

atendidos(as) os alunos com deficiência que estudam no turno da tarde, à tarde, faz-se o inverso, já na EJA, os atendimentos acontecem de acordo com as demandas encontradas no próprio turno.

Além desses profissionais, a escola possui 30 estagiários, divididos de acordo com a demanda dos turnos, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, dentre este número de estagiários, somente 3 trabalham na EJA, destinados ao acompanhamento dos discentes com deficiência.

Na EJA, o funcionamento da instituição ocorre na seguinte conjuntura, os portões abrem às 18:00 horas, os estudantes são recebidos pela diretora da instituição no pátio interno da escola, em seguida é oferecido o lanche aos estudantes das 18:00 às 19:00 horas. Logo em seguida, os alunos são direcionados às suas respectivas salas, nelas permanecem até as 21:00 horas, horário, no qual, é finalizado o período de aula diário.

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos da instituição caracterizada acima, há duas salas que atendem o público da EJA, na primeira, funciona o módulo I, II e III, que corresponde do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental (Alfabetização), turma composta por 37 estudantes, sendo que, 13 deles apresentam algum tipo de deficiência, assim, para o acompanhamento desses discentes, para além da professora efetiva da turma, a instituição conta com o apoio de duas Agentes de apoio ao desenvolvimento escolar especial (AADEE) e, também com duas estagiárias.

A segunda sala, destinada ao módulo III e IV, no ensino fundamental anos iniciais, refere-se ao 4 (quarto) e 5 (quinto) ano, a turma é composta 18 (dezoito) estudantes, dentre esses, 3 (três) alunos com deficiência, contendo apenas com a professora da turma e um estagiário.

Diante da contextualização do campo de pesquisa a partir das informações coletadas com a vice-diretora, percebe-se o trabalho pedagógico pautado na Educação Inclusiva e Especial, estruturalmente a instituição de espaços acessíveis para todos os estudantes, bem como, visa a articulação com as propostas pedagógicas inclusivas.

2.3- Caracterizando os participantes da pesquisa: um breve histórico sobre sua formação, idade e tempo de trabalho.

Um dos acordos iniciais foi a não identificação das profissionais na descrição das entrevistas, com isso, identificamos os componentes desta pesquisa a partir dos sobrenomes citadas nas entrevistas, destacamos que alguns participantes não informaram seus sobrenomes, assim, para dar continuidade ao processo utilizado, optamos por colocar sobrenome fictícios.

Neste contexto, pontuamos as nomenclaturas utilizadas para identificação das participantes; as professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) definimos como **Castilho (1) e Figueroa (2)**, as professoras como, **Alves (3) e Monteiro (5)**, por fim, as estagiárias **Ferreira (4) e Barros (6)**, ambas atuando na mesma turma (A). Não foi possível inserir a análise da entrevista com o estagiário da turma B devido a problemas técnicos com a gravação.

A seguir, apresentamos o quadro formativo das participantes deste estudo

1- Quadro formativo das(os) participantes da pesquisa)

Sigla de identificação	Idade	Formação	Pós-graduação	Tempo de trabalho na educação	Tempo de trabalho na rede Municipal do Recife.	Tempo de trabalho na EJA.
Castilho - Professora AEE (1)	53 anos	Formada em fonoaudiologia e possui magistério.	Em Educação Especial e Linguagem.	33 anos.	28 anos.	6 anos.
Figueroa Professora AEE (2)	51 anos	Formada em Letras e possui magistério	Em psicopedagogia e em Atendimento educacional Especializado	25 anos.	21 anos.	5 anos.

Alves - Professora da turma 1 (3)	63 anos.	Formada em psicologia e possui magistério	Em Educação Especial.	36 anos.	24 anos.	24 anos.
Ferreira - Estagiária 1 (4)	36 anos.	Cursando licenciatura em pedagogia 1º período.	Não possui.	2 meses	2 meses.	2 meses.
Monteiro - Professora turma 2 (5)	48 anos	Bacharelad o em biologia	Educação especial e inclusiva	28 anos	23 anos	5 anos
Barros - Estagiária 2 (6)	20 anos	Cursando licenciatura em pedagogia 2º período	Não possui	1 ano	1 ano	1 ano

2.4- Delimitando os objetos da análise

Com o intuito de responder ao nosso objetivo geral e aos objetivos específicos, anteriormente citados, considerando os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, para tratamento das informações a serem analisadas, faremos uso da análise de conteúdo a partir da perspectiva de Bardin (1997).

Bardin (1997) define 3 etapas para o tratamento das informações, no método da análise de conteúdo, são elas: **1-** Pré-análise; **2-** Exploração do material; **3-** Tratamento das informações. A fim de responder ao nossos objetivos, delimitamos as categorias de análise, na seguinte maneira, no tópico “ A perspectiva curricular da EJA na rede municipal de Recife sob a ótica da inclusão “, propomos a análise do documento “ Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, Educação dos Jovens e Adultos e o decreto de Lei nº 36.309 sob as seguintes categorias **1- Concepção da Educação de Jovens e Adultos; 2- Concepção de Educação Inclusiva; 3- Direcionamento das funções/ práticas educativas.**

No segundo tópico intitulado “Discutindo a construção de práticas educativas voltadas à inclusão a partir da perspectiva de profissionais da AEE (professor e auxiliar) e docentes da EJA, recorreremos às respostas das entrevistas semi-estruturadas, para isso, definimos como categoria de análise para este tópico **Concepções : Dialogando com as entrevistas.**

Por fim, no terceiro tópico de análise intitulado de “ Processos de inclusão na educação de jovens e adultos e participação dos diferentes profissionais na realidade estudada “ a categoria de análise é "**Os processos de interação entre os pares**".

CAPÍTULO III:

DIANTE DAS EVIDÊNCIAS: ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS.

Desconsiderar as indagações pessoais diante dos dados, talvez, seja uma das atribuições mais difíceis dada ao pesquisador. A proposta deste capítulo é o resgate dos pressupostos desse estudo em um diálogo com os dados que foram encontrados. Antes de nos debruçar de fato nos resultados, retomamos o objetivo desta pesquisa, que se propôs a analisar a construção de práticas educativas inclusivas em EJA a partir da articulação entre profissionais envolvidos (professor da turma, professor do AEE, auxiliar do AEE) em uma escola municipal do Recife.

Nessa perspectiva de resgatar os objetivos citados no início deste trabalho, relembramos também os objetivos específicos,

1. Analisar as funções dos professores do AEE, dos Auxiliares de Educação Especial(AEE) e do docente de EJA, a partir dos documentos legais para a promoção da inclusão escolar;
2. Identificar como se dão os processos de inclusão na Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal do Recife;
3. Discutir as relações entre professores da AEE (professor e auxiliar) e docente de EJA na construção de práticas educativas voltadas à inclusão .

Deste modo, salientamos que não é nosso objetivo trazer uma discussão extensa sobre a definição de currículo para este estudo, mas, pontuamos aqui, de maneira sucinta, tal definição, sob justificativa de compreender que ao utilizar a análise documental e ter como pressuposto os documentos municipais que representam a proposta curricular educacional, consideramos importantes tais considerações.

Assim, Carvalho (2019) citando McLaren (1997, p. 216) destaca que:

O currículo representa muito mais do que um programa de estudo, um texto de sala de aula ou um vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução a uma forma particular de vida, ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente.

Na concepção de currículo, os documentos baseiam a perspectiva educacional e, também, servem como meio norteador das práticas educativas,

sobretudo, na busca da identidade educacional municipal. Consideramos aqui, o currículo como norteador das escolhas metodológicas e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas.

Considerar no currículo, as distintas culturas, os diferentes saberes na construção das aprendizagens, significa, muitas vezes, assumir o desafio de reconhecer tempos, espaços e ritmos distintos na EJA, o que a diferencia das demais etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Nesse sentido, o currículo, ora proposto, busca atender à necessidade dos(as) estudantes, ao percorrer trajetórias de aprendizagens de formas diversas, alternadas ou em combinações. (RECIFE, 2015, p. 27).

A construção curricular da modalidade da Educação de Jovens e Adultos deve considerar no seu processo a realidade de seus estudantes exclusivamente, sobretudo considerando práticas que promovam o sentimento de pertencimento daquele espaço. Não diferente desta concepção, na Educação Inclusiva deve-se atentar a tais considerações.

Diante das colocações, nos tópicos seguintes discutimos os elementos que se sobressaíram a partir dos meios de coletas utilizados, inicialmente, analisando os documentos já citados, logo depois, buscamos entender as concepções das participantes deste estudo sobre as temáticas aqui discutidas e, por fim, analisaremos como ocorre a interação entre elas.

3.1- A perspectiva curricular da EJA na rede municipal de Recife sob a ótica da inclusão

Pensando na análise documental como meio de compreensão das concepções contidas no conteúdo documental, diríamos que os documentos expressam, transpassam, pontuam, conceituam, interferem, orientam a ideia a ser considerada. Como já destacamos, nos debruçamos sobre a análise do documento “ Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, Educação dos Jovens e Adultos e do decreto de Lei nº 36.306 “ tendo as categorias analíticas abaixo destacadas.

3.1.1- Concepção da Educação de Jovens e Adultos

Historicamente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos detinha como objetivo principal a alfabetização dos adultos, a fim de introduzi-los no mercado de trabalho, ou seja, uma educação pautada essencialmente na profissionalização.

Para além, desse foco trabalhista, o letramento dos cidadãos ocorreu também na busca por uma identidade nacional (LEITE, 2010).

Paulatinamente na historiografia da EJA é comum também percebermos uma intrínseca relação com a alfabetização/escolarização, pensar especificamente no letramento dos sujeitos estabelece seu processo direcional. Dada tal circunstância, considerar objetividade da política educacional do Recife perpassa a transversalidade do ensino considerando as etapas e os processos de acordo com o seu público e seu objetivo.

Partimos então, para nossa proposta de análise, de modo geral, tal documento apresenta os objetivos da Educação de Jovens e Adultos para a rede estudada, trazemos uma breve caracterização sobre a sua estrutura considerando como está colocado no seu sumário, que apresentamos na quadro abaixo. O referido documento divide-se em quatro capítulos, sendo eles:

4- Quadro (informativa da estrutura referente ao documento revisado segundo a BNCC).

1- BREVE HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE – 2014/2015	Neste capítulo é abordado como ocorreu o processo de construção dos documentos que norteiam as políticas de ensino da rede de Recife, estes baseados com a BNCC, DCN, RMER e etc. Ainda ressalta, que a construção curricular ocorreu na escuta dos diferentes sujeitos que compõem o núcleo educacional
2- PROCESSO DE REVISÃO DA POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE – 2018/2020	Na perspectiva do capítulo anterior, o presente capítulo dispõe do histórico do processo da construção do documento, tendo como referência a abertura de debates para a comunidade educacional municipal, e, buscando na sua estruturação enquanto documento municipal o diálogo com as propostas da BNCC. Outro ponto importante a destacar, é a organização do ciclo da alfabetização que terá 3 anos.
3- RELAÇÃO ENTRE OS EIXOS DA POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE E AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	Tendo como referência as competências da BNCC, é destacado a proposta do ensino do Recife e o entendimento de uma contexto educacional baseado na concepção do estudante como agente principal de seu ensino, obviamente a instituição disponibilizando de recursos e propostas pedagógicas para que o processo da

	aprendizagem ocorra na sua amplitude e concretude e, considerando suas vivências, histórias e saberes. Ainda é pontuado a aproximação do ensino com a educação profissional
4- REEDIÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Por fim, neste capítulo são apresentadas as disciplinas e a matriz curricular da EJA, pontuando seus eixos, direitos de aprendizagem, objetivos de aprendizagem e conteúdos/saberes.

No processo da caracterização e realizando uma leitura minuciosa, tendo como referência a busca da percepção educacional curricular municipal da modalidade da EJA, observamos no documento que o sistema educacional propõe a divisão da EJA em dois blocos (fases). No primeiro, apresenta como objetivo principal, o processo de alfabetização, tendo como pressuposto a aprendizagem da leitura e da escrita (tal fase, refere-se aos módulos I, II e III do ensino fundamental).

A segunda fase, considera o aprimoramento desses conteúdos e conhecimentos e a sistematização do conhecimento de mundo dos estudantes (a segunda fase equivale aos módulos IV e V).

Barros e Hattge (2021) destacam a diversidade de vivências, experiências, seja por aspectos culturais, sociais, econômicos e históricos na Educação de Jovens e Adultos, considerar tais aspectos na construção das políticas de ensino, torna-se imprescindível e um desafio, de fato.

Na perspectiva histórico educacional, esses eixos não dispunham de um espaço de discussões e análises, ou seja, levar em consideração os conhecimentos e a trajetória de vida dos educandos não se fazia necessário, como destacamos anteriormente.

Considerando tais aspectos e sua relevância na construção curricular, Silva (2013, p. 9 apud Libâneo, 2008, p. 51), destaca que:

A escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores. Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado e crítico, na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos.

Deste modo, o currículo educacional para a Educação de Jovens e Adultos deve ser pautado na valorização do sujeito enquanto ser interativo e a agente principal do seu processo de conhecimento, considerando suas histórias e suas vivências. Além disso, particularmente na modalidade da EJA, reconhecer na construção da política educacional as indagações dos discentes torna-se imprescindível. A esse respeito, destacamos da proposta o trecho abaixo:

Uma escola de EJA acolhedora requer, primordialmente, um corpus educacional que envolva a modalidade, observando e valorizando as diferenças presentes nesse público, sejam elas de origem social, cultural, cognitiva e/ou emocionais. Observar essas diferenças é perceber que esses(as) estudantes possuem saberes diversos extraescolares que devem ser respeitados (RECIFE, 2015, p. 59).

No que discerne as características do pública da EJA, Barros e Hattge (2021) e Silva (2013) dialogam no mesmo direcionamento, em suma, a Educação de Jovens e Adultos torna-se um espaço inclusivo por atender ao um público historicamente excluído do sistema de ensino, neste sentido, compõe-se por trabalhadores, dona de casa, desempregados, cidadãos nos quais querem ter o pensamento de pertencimento daquele espaço educativo.

Torna-se ponto central desta política municipal sua base conceitual a partir da concepção de educação construída por Freire e, conseqüentemente, a perspectiva reflexiva da relação “ Educador e educando”. Não diferenciando da história desta modalidade de ensino, é comum percebermos nos estudos de Leite (2010); Di Pierro et al (2001) as contribuições do modelo educacional pensado por Freire.

Nessa mesma linha de pensamento, a Política de Ensino da Rede Municipal traz, nos seus princípios, a compreensão de que a educação deve proporcionar ao (à) estudante a permanência na escola, a progressão nas aprendizagens e o desenvolvimento de suas potencialidades, tanto no aspecto cognitivo, quanto em relação à formação de atitudes e às interações que estabelece (RECIFE, 2015, p.30).

Como proposto por Freire, o ensino deve desvincular-se da educação bancária e se direcione a perspectiva humanizadora, reconhecendo, identificando, permitindo, propondo, possibilitando que o estudante, sob uma perspectiva de futuro, reconheça a Educação de Jovens e Adultos como meio de reconhecer-se como sujeito capaz e, sobretudo, de pertencente daquele modelo educacional, modelo, no qual, valoriza seus conhecimentos, suas vivências, suas histórias e suas características particulares.

3.1.2- Concepção de Educação Inclusiva

Traçando os mesmos caminhos históricos da EJA, a educação inclusiva na premissa dos avanços das políticas públicas educacionais configura-se no entendimento social e educativo institucionalizado por meio das leis e decretos (documentos) estaduais e federais.

Dito isto, na esfera municipal, nos cabe o entendimento da política pública voltada para a educação inclusiva, instituída por meio do decreto de lei no 36.309. Tal decreto é resultado de um acordo firmado entre o Ministério Público do Recife e a prefeitura, na tentativa de erradicar com os processos no trâmite da educação inclusiva.

Mantoan (2003) e Sasaki (2005) salientam que os processos inclusivos direcionam mudanças, seja no campo das estruturas educacionais, das práticas educativas, e condicionalmente nas políticas de ensino. No campo de análise da política educacional, o decreto destaca, que:

Art. 1º Fica instituída a Política Pública de Educação Especial Inclusiva para os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtorno do espectro autista - TEA, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH, transtornos de aprendizagem e altas habilidades/superdotação (RECIFE, 2023, p.1).

Ferreira (2005) destaca o comum consenso teórico acerca da educação inclusiva, compreendendo essa modalidade não apenas voltada a atender as pessoas com deficiências, mas, que visa assegurar, que todas as pessoas possam e estejam dentro do ensino regular, no sentido de ter seus direitos garantidos. O decreto analisado contempla tais colocações em torno da educação inclusiva, descrevendo a concepção de inclusão considerada pela rede de ensino.

No que tange a sua transposição na prática, a proposta enfatiza que

Art. 2º A Política Pública de Educação Especial Inclusiva para os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife tem os seguintes objetivos:

I - prover condições de acesso, permanência, qualidade, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial inclusiva no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos pedagógicos, didáticos e tecnológicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino ofertados pela rede municipal de ensino do Recife (RECIFE, 2023, p.1).

Considerando o pensamento de Mantoan (2003), a política de Recife enquanto proposta curricular, evidencia a educação especial e inclusiva, como modalidade antagonista à exclusão social. Neste sentido, o modelo educacional não deve apenas inserir a “diversidade” no contexto educacional, mas buscar meios para a sua permanência, sobretudo, utilizando de instrumentos e metodologias nas quais permitam a ensino-aprendizagem eficiente.

3.1.3- Direcionamento das funções/ práticas educativas, função do AEE na Educação Inclusiva.

No tocante a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado, o política municipal, enfatiza que,

§ 1º A atuação do professor do AEE se dará sob 03 (três) eixos, podendo atuar simultaneamente em mais de um deles, a saber:

I - atendimento a Sala de Recursos Multifuncionais - SRM –atuação no contraturno no atendimento educacional especializado, em Sala de Recursos Multifuncionais e em articulação com o professor da sala de aula comum do ensino regular;

II - Atendimento Itinerante – atuação no turno em articulação com o professor da sala de aula comum do ensino regular;

III - Atendimento Circulante – atuação no turno, em articulação com o professor da sala de aula comum do ensino regular ou no contraturno, no atendimento educacional especializado, em Sala de Recursos Multifuncionais e também em articulação com o professor de sala de aula comum do ensino regular, tendo a sua carga horária distribuída em mais de uma unidade educacional (RECIFE, 2023, p.2).

Autores como Mantoan (2005); Sánchez (2005); Sasaki (2005) destacam que o paradigma da educação inclusiva tensiona a busca por instrumentos e propostas curriculares que visam a educação para todos, garantida por lei. Dada tal circunstância, a política educacional não deve atentar apenas às estruturas físicas,

mas possibilitar a melhor qualificação das práticas pedagógicas de seus profissionais.

Se nos atentarmos exclusivamente a definição da atuação do AEE e suas atribuições, no que tange a modalidade da educação inclusiva, que, segundo os documentos legais, configura-se como obrigatória em todas as etapas de ensino. Entendemos que no contexto educacional, para além do professor regular, o professor do Atendimento Educacional Especializado exerce a função de mediador pedagógico, buscando novos métodos, instrumentos pedagógicos, recursos didáticos que contribuam para a aprendizagem dos estudantes que são atendidos.

Tomando como base suas funções, Cezário (2019) salienta que no contexto do AEE, os objetivos, os conteúdos, a metodologia utilizada, os procedimentos de ensino e mesmo os instrumentos de avaliação precisam estar associados aos interesses e às necessidades educacionais do aluno (p. 45).

Dada tais colocações, indica-se o esvaziamento de tal política para o público da EJA, pois, não considera na sua proposta a demanda desse público específico, quais são os instrumentos pedagógicos para a não evasão desses estudantes tão heterogêneos .

Tendo como base a pesquisa de Cezário (2019) que buscava identificar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado para a educação inclusiva, para o ensino de arte, tendo como campo a modalidade da EJA, o estudo reconheceu a falta de diretrizes curriculares específicas para a EJA. E, enfatiza, que os documentos legais dão destaque ao AEE interligado com a modalidade da educação inclusiva, mas, quando se busca o entendimento para a EJA, algumas lacunas podem ser identificadas.

Tendo em vista o pensamento da autora, quando se destaca na proposta da política educacional que os atendimentos oferecidos para as pessoas com deficiência podem ocorrer no contra-turno, para Cezário (2019) não considera as relações sociais e históricas do estudantes da EJA, na perspectiva, que na sua grande maioria o público da EJA é composto por trabalhadores, donas de casa, que direcionam parte do seu cotidiano a despeito de outros afazeres, às vezes, seus meios de sobrevivência.

3.1.4 Função do Professor da sala regular na Educação Inclusiva.

O decreto LEI N 36.309, não direciona diretamente a prática educativa do professor da turma, geralmente quando se menciona tal prática, estabelece interinamente sua relação com o professor do AEE. Dito isto, buscando compreender minuciosamente a prática educativa do professor efetivo da turma, buscamos auxílio da definição de política pública municipal do Recife para tal definição.

Propõe-se que o(a) professor(a), juntamente com os(as) demais integrantes da equipe escolar e a participação da família, ofereça condições para que o(a) estudante seja o(a) mais independente possível nos ambientes em que se encontra inserido(a) (RECIFE, 2015, p. 35).

A partir do exposto no documento e, como identificado nos documentos anteriores, a prática pedagógica do professor deve contrapor o modelo tradicional, reconhecendo o discente como sujeito social. Mantoan (2004) questionando os modelos tradicionais, destaca que o professor educador é aquele que ao construir suas escolhas metodológicas e suas práticas tem como objetivo erradicar com as barreiras, lacunas do sistema educacional.

Nesta direção, sugerem-se a seguir algumas estratégias didático-metodológicas:

- a) adaptar todos os ambientes escolares para garantir a acessibilidade a todos(as) eles(as);
- b) assegurar a participação do(a) estudante nos eventos externos a serem realizados pela escola;
- c) observar os equipamentos multimídias, as tecnologias assistivas e as adaptações que se fizerem necessárias para propiciar a participação e a compreensão do(a) estudante, com vistas a favorecer sua aprendizagem;
- d) avaliar o(a) estudante, observando se ele(a) está evoluindo em seu processo de aprendizagem;
- e) observar se os equipamentos multimídias, as tecnologias assistivas e as adequações estão atendendo satisfatoriamente os(as) estudantes em seus direitos às aprendizagens;
- f) estabelecer vínculo afetivo com o(a) estudante;
- g) orientar os pais e a comunidade educacional sobre o desenvolvimento do(a) estudante e;
- h) incluir o(a) estudante em atividades artísticas, de educação física e lúdicas (RECIFE, 2015, p.35-36).

Na contra-mão do ensino bancário, pode-se identificar uma concepção educacional que busca a interação dos diferentes profissionais educacionais. Mantoan (2004) pontua que, de nada adianta impor ou condicionar políticas se, de fato, não considerar a realidade das salas de aula. O professor educador para a autora é aquele que rompe com as barreiras dos estigmas impostos, bem como, nas suas concepções identifica as particularidades dos estudantes, sejam eles com deficiência ou não, mas, que visa o bem estar, o ensino de qualidade.

Mas, para que esse ensino possa ser realizado na sua completude é necessário que ocorra a mobilização de todos os componentes do sistema educacional, impor apenas ao professor essa responsabilidade é não reconhecer que o professor enquanto ser, está sempre construindo-se.

3.1.5- Função do Estagiário (auxiliar do AEE) na Educação Inclusiva.

Tendo em vista as propostas curriculares já analisadas e algumas das funções aqui estudados compreendidas, partimos para o entendimento da função do estagiário na educação inclusiva para o município do Recife.

O documento destaca, que

Art. 1º A presente Instrução Normativa regulamenta o apoio aos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista/ transtorno global do desenvolvimento e do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH através da mediação de aprendizagem a ser desenvolvida, no horário escolar, por estagiários sob a supervisão de professor regente ou coordenador pedagógico. (RECIFE, 2015, p. 83)

Art. 2º Farão jus ao estagiário de apoio como mediador de aprendizagem:

I - estudantes com deficiência intelectual e que tenham associado algum transtorno de conduta;

II - estudantes com mobilidade reduzida e que necessitam de ajuda nas atividades de vida diária/autônoma;

III - estudantes com transtorno do espectro autista/ transtornos globais do desenvolvimento, que tenham dificuldades comportamentais associadas;

IV - estudantes com deficiência múltipla e surdocegueira; V - estudantes com hiperatividade e/ou transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH; (RECIFE, 2015, p.84)

O estagiário como apoio segundo a política educacional tem a função de realizar na prática a introdução dos estudantes nos lugares comuns da escola,

promovendo o bem estar dos alunos com necessidades especiais que são atendidos por esses profissionais.

Ainda são função do estagiário na educação inclusiva.

Art. 4º São atribuições do estagiário de apoio ao educando com deficiência ou transtornos de que trata a presente Instrução Normativa:

I - observação e apoio em atividades na sala de aula;

II - observação e apoio em atividades fora da sala de aula, dentro do espaço escolar;

III - observação e apoio em eventos e passeios dentro do horário escolar sob a supervisão de professor regente e/ou coordenador pedagógico;

IV - colaboração no planejamento e na execução de projetos que auxiliem o aluno nas práticas escolares e na convivência com os colegas e professores; EDUCAÇÃO INCLUSIVA 85

V - auxílio em hábitos diários, como ida ao banheiro e merenda escolar, caso seja decidida pela escola e pela família a necessidade desse apoio direcionado;

VII – outras atividades correlatas sob a supervisão de professor regente, professor Atendimento Educacional Especializado ou coordenador pedagógico (RECIFE, 2015, p.84-85).

No contexto educacional identificar as atribuições dos sujeitos permite a reflexão da percepção educacional, considerando o exposto no documento, compreendemos a relevância dos profissionais (apoio) e suas funções para a inclusão dos alunos com deficiência.

Ribeiro et al (2019) a partir do pensamento de Pimenta e Lima (2015) identificaram que no processo formativo profissional o estágio permite o sujeito enquanto ser em formação a imersão dentro do contexto educacional. Baseado nessas considerações, o perfil dos estagiários que se enquadram como apoio, geralmente são estudantes (licenciando em pedagogia e estudante do ensino médio), tendo idade mínima de 18 anos.

Do ponto de vista acadêmico, entende-se que dentro do contexto da aproximação com os pressupostos teóricos o licenciando detém de um conhecimento sistemático, entretanto, o estudante que cursa o ensino médio está dentro um contexto formativo voltado para sua etapa.

Freire (1991) salienta que ninguém torna-se professor de uma hora para outra, mas a partir de reflexão sobre o contexto, neste sentido, não se vê uma

cláusula identificativa do processo formativo desses estudantes, considera-se que o estagiário na interação com o professor e o AEE elabore relatórios. Elaborar relatório a partir de qual prática pedagógica ? Não se tem formação para os estagiários ? Tais questionamentos tornam-se indagações não encontradas na política de ensino.

O sistema educacional é amplo e complexo e requer uma proposta curricular que vise a realidade das salas de aulas. No processo de identificação das funções dos sujeitos pesquisados, o presente decreto possui uma lacuna identificatória se considerarmos sua abrangência na proposta educacional especial e inclusiva para o município, tendo como foco da prática pedagógica inclusiva diretamente o professor do Atendimento Educacional Especializado.

Na sua relevância como direcionamento, entende-se que, mesmo direcionando a relação do AEE diretamente com o professor regular, não identifica quais seriam as contribuições ou práticas pedagógicas inclusivas desse professor regular para a educação inclusiva.

Destacamos que não é um dos nossos objetivos pensar nessas práticas por núcleos distintos, separados, ontológicos, indissociáveis, pois interpretamos que seja necessário o diálogo entre os pares, seja na construção curricular, na concepção de educação e de aluno. Outro fato importante para estudo é a falta de propostas que visem a perspectiva e funções analisadas para a educação de jovens e adultos.

Cezário (2019) menciona que essas lacunas curriculares ocorrem por não serem implementadas ações quando se pensa nas modalidades do ensino regular, para a educação de jovens e adultos, reconhecer esse espaço como núcleo de ensino-aprendizagem torna-se primordial.

3.2. Discutindo a construção de práticas educativas voltadas à inclusão à partir da perspectiva de profissionais da AEE (professor e auxiliar) e docentes de EJA.

O entendimento da relação teórico-prática é um balizador deste estudo, no tópico anterior, buscamos compreender como os documentos legais da rede do município do Recife concebiam a EJA, Educação Inclusiva e, também, as práticas das profissionais, aqui estudadas.

No diálogo com os autores, já citados, percebemos uma fragilidade nessas políticas para a Educação de Jovens e Adultos, como salientado por Cezário (2019), a falta de proposta curriculares específicas para o grupo da EJA é o marco central para o desvalorização dessa modalidade.

Dito isto, procurando identificar a transposição dessas proposta curriculares na prática, no chão da escola estudada, que consideramos, **1- Concepções: Um diálogo com as entrevistas**, como categoria de análise. Nesta categoria, o foco central é a percepção das participantes da pesquisa, para as temáticas centrais discutidas neste estudo, para isso, recorreremos às respostas das entrevistas semi-estruturadas, especificamente as perguntas 1 e 4.

1- Quando falamos em prática pedagógica, qual é a sua compreensão, tendo como referência a Educação de Jovens e Adultos ?

4- O que significa, para você, uma prática pedagógica inclusiva ?

Para Minayo (2001) as entrevistas permitem o pesquisador compreender a percepção das entrevistadas, partindo deste aspecto, compreendemos que ao expressar suas concepções há uma transposição desses conceitos na prática pedagógica das mesmas, ou seja, no dia-a-dia tais concepções são aplicadas.

Neste contexto, buscamos entender inicialmente como as participantes compreendem a prática pedagógica na EJA, segundo elas:

Olhe, a prática pedagógica é aquela prática que pode ajudar o aluno, você tem que ter um olhar diferenciado. Eu digo o seguinte, uma mesma atividade você pode pedir comandos diferentes. Vamos supor que eu tenho uma atividade com figuras, têm alunos deficientes onde eles vão apenas colorir certo! Talvez, recortar, alguns alunos irão escrever o nome das figuras, outros irão criar frases e um outro pode criar texto. Então, na mesma atividade você pode pedir comandos diferentes. Que caracteriza um bom professor é o olhar diversificado do aluno.

(Alves, professora da turma 1).

Para a docente da turma 1, considerar o ritmo e as particularidades dos discentes na ação educativa do professor na EJA é substancial, para as atividades elaboradas, o percurso dos estudantes é consideravelmente o êxito da prática educativa. Assim, como a docente da turma, a professora do Atendimento Educacional Especializado 2, destaque que a prática pedagógica na EJA:

É diferenciada, porque, é um público diferente, público adulto, nós temos uma demanda muito grande, nós temos adolescentes a partir dos 15 anos e vai até idosos e pessoas com deficiência, é uma

prática bem diversificada, porque, tem que abranger várias séries, é como se fosse uma sala multisseriadas, né ? Vários níveis, então a prática pedagógica é nesse sentido.

(Figuerola, 2 AEE).

Como destacado por Barros e Hattge (2021) o público da EJA detém de características específicas, em geral, adultos com diversas experiências de vida, o docente enquanto intermediador do processo de aprendizagem precisa observar a realidade da sua turma, é comum perceber nas falas da professora 1 e da AEE 2 que suas percepções referentes aos discentes perpassa a ideia do olhar diversificado e particular para cada estudante. Cezário (2019) sinaliza que esse olhar individualizado possibilita ao docente a ação reflexiva das suas ações e o desenvolvimento das suas metodologias.

Barros e Hattge (2021) considerando o processo formulativo das práticas pedagógicas voltadas para EJA, evidencia o resgate do pertencimento da escola como espaço de vivências e acolhimento para os alunos, isto, passa a ser o ponto de partida para o ensino dos estudantes.

Partindo do resgate do sentimento de pertencimento na prática docente, observamos nas falas das participantes, as seguintes afirmações:

Eu entendo que a prática pedagógica em relação aos alunos de EJA é voltada mais na questão da autoestima mesmo, eu acredito! Porque geralmente são alunos que não conseguiram concluir o ensino na idade normal, né ? Dita normal...É assim e estão tentando realmente correr contra o tempo, né ? Essa volta a estudar não é fácil para eles. Então assim, normalmente eles têm uma autoestima muito baixa e você tem que colocar a sua prática de ensino muito voltada para essa questão de realmente da autoestima. É minha maneira de trabalhar com eles.

(Monteiro, professora da turma 2).

Então a prática pedagógica na EJA, tem que ser voltada para o acreditar, né! De que aquele ser, aquela pessoa é capaz e que ela pode. Professor sentar em uma cadeira e esperar que enchendo o quadro de coisas para as pessoas copiarem como se fosse um tempo que estar passando e ele estar ali cumprindo carga horária, né!

(Castillo, AEE 1).

É comum perceber nas respostas das professoras as suas referências sobre a percepção do resgate do pertencimento do lugar/espço educacional como seguro e de acolhimento. Espaço que para além das estruturas físicas, reconhece suas especificidades e suas vivências, interseccionalizadas nas suas histórias, no seu repertório social e cultural.

Bem como identificado pelas professoras, a estagiária menciona que,

A compreensão que eu tenho sobre os jovens e adultos é que eles têm uma certa dificuldade, assim, por trabalhar durante o dia né, a professora, ela puxa bastante deles, eu acho bem legal isso, ela coloca vários assuntos e fica puxando deles, a gente como estagiário a gente auxilia ela juntos com os alunos porque cada um tem uma dificuldade diferente porque é modulado.

(Ferreira, estagiária 1).

Destacamos que não ficou claro na fala da estagiária “ a dificuldade ” observada por ela, mas reconhecer que o jovem adulto e os idosos, seja elas (os) com deficiência ou não, ao buscar a instituição escolar, mesmo que ao longo do dia, exerçam funções, sejam eles no ambiente de trabalho ou não, buscam ser reconhecidos socialmente.

Neste sentido Gilli (2010) baseando-se em Freire (1997) enfatiza que na prática pedagógica do educador da EJA, a criticidade torna-se o pressuposto balizador possibilitando o educando a ação reflexiva de seu contexto e o desenvolvimento das suas potencialidades dos estudantes a partir da sua realidade. Para além do processo da alfabetização a transposição dos conhecimentos no dia-a-dia do educando.

Neste contexto, observamos uma relação da concepção na política municipal do Recife para a Educação de Jovens e Adultos com as respostas das entrevistadas, ao propor que a escola visando esta modalidade de ensino, é aquela que considera o repertório do conhecimento comum dos estudantes, compreendendo as diferenças como facilitadora do ensino e não como barreira na prática docente.

Tendo em vista este cenário da EJA e a transversalidade na modalidade da educação inclusiva nas etapas do ensino regular, compreendemos a complexa reflexão da prática educativa do professor para EJA, pois precisa necessariamente atender as especificidades de cada discente.

Dito isto, entendemos a resignificação da prática pedagógica visando a atender a todos os estudantes, com deficiência ou não, perpassa primeiramente como o docente compreender a inclusão no seu aspecto amplo e, só assim modifica sua prática para uma prática pedagógica inclusiva

Para Mantoan (2003) a formação docente implica nas ações que foram indexadas no processo formativo, nessa relação processual, Freire salienta que o docente enquanto ser político possui uma prática educativa atravessada nas suas

experiências sociais, culturais e históricas. Assim, como destacado anteriormente, entendemos que tais conjunções aparecem nas práticas pedagógicas das profissionais, aqui estudadas.

Partindo para nosso objeto de análise inicial, quando perguntado como as profissionais compreendem a inclusão, recebemos as seguintes respostas:

eu acho muito necessária, porque, antigamente não tinha essa inclusão, as pessoas que tinha é.... que são atípicas, tinha vamos dizer, fugiu a palavra agora...tem essa dificuldade de se comportar, de aprender, era considerada as pessoas não poderia vir pra escola e hoje, tá muito bom, porque elas têm que está inserida, tem que estar incluída em tudo e fazer as atividades, fazer tudo como todo mundo faz, achei bem interessante, achei bastante empatia que tem pelo próximo.

(Ferreira, estagiária 1).

De acordo com a estagiária 1, a inclusão implicou na mudança da configuração da instituição escolar e, passou, a partir dos movimentos históricos a permitir que todos os cidadãos independentemente das suas diferenças adentrassem no sistema educacional.

Nesta mesma linha de pensamento, Barbosa; Fialho et all (2018) evidenciam que inserir os sujeitos ditos “ atípicos ” no ambiente educacional apesar de ser um avanço exponencial, algumas questões ainda eram pertinentes.

Algumas dessas questões, foram pontuadas nas falas de Alves, professora 1 e Monteiro, professora 2, para elas,

A inclusão é o seguinte, é aceitar o outro. A escola está aberta para todas as pessoas e não tem deficiência que a impeça, não idade que a impeça, mas, precisamos de suporte, então esses AEE's, essas nomenclaturas que vinham e foram criadas ajudam bastantes. Inclusão para mim é uma coisa muito positiva, mas se você não der bagagem para o professor trabalhar fica difícil...Não adianta uma inclusão onde joga em uma sala um monte de especiais e o professor fica perdidinho, porque ele não tem como dar conta, mas se você tiver suporte tanto de gente na sala quanto do pessoal que dá apoio lá fora.

(Alves, professora 1).

A inclusão assim, não é nada fácil, principalmente a gente que temos um tempo a mais na educação, a gente não teve um estudo, uma graduação voltada muito para isso, a gente foi aprendendo ao longo do tempo, né? Na prática mesmo com esse aluno, né? É assim, eu acho muito importante a inclusão, acho maravilhosa na questão da teoria muito bonita, mas em relação a prática eu acho que no governo ele falta dar muito mais apoio, muito mais suporte a essa questão da inclusão na escola

(Monteiro, professora 2).

Segundo as docentes, a inclusão propõe uma visão humanizadora do sujeito, um olhar distanciado dos estigmas, preconceitos e indiferenças. Neste aspecto, Mantoan (2003) conceituando a inclusão menciona que a mesma impõe uma ruptura dos modelos segregativos e, com isso, a reformulação do sistema torna-se obrigatória, bem como, a reflexão extensão das práticas educativas adotadas, além de ressaltar, que este processo não acontece de uma hora para outra, mas processualmente.

Neste contexto, as docentes Alves e Monteiro, destacam que a inclusão como processo requer que todos os componentes da instituição escolar visem o mesmo direcionamento, para as professoras, depositar a responsabilidade diretamente ao professor contribui diretamente para as práticas integrativas, pois as docentes necessitam de suporte e assistência. Levantado tais questionamentos, Mantoan (2003) frisa o desafio imposto ao sistema educacional ao pensar no modelo inclusivo, pois não visa só uma mudança nas práticas pedagógicas, mas nas estruturas físicas e conceituais.

Diante do exposto, tomamos até aqui como visão inclusiva a perspectiva voltada ao olhar da inclusão diretamente do docente e as implicações que esse novo modelo impõe nas suas ações educativas, mas, percebemos outros pontos na fala da professora do AEE 2, para Figueroa,

Inclusão é o aluno que está em uma sala de aula sendo aceito, sendo respeitado, e participando, sendo um sujeito ativo, não apenas aquele que fica ali no cantinho da sala. Respeitando os limites deles, as condições deles e as potencialidades também. Inclusão para mim é tudo isso, não só pro aluno com deficiência, mas para qualquer estudante, seja qual for a sua, é ...limitação.

Para a professora do Atendimento Educacional Especializado a inclusão detém como foco primordial o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, sejam estes com deficiência ou não, observando suas potencialidades, seus limites e suas particularidades. Mantoan (2003) pontua que identificar as particularidades do estudante é o que tange a prática pedagógica inclusiva.

Historicamente, o jovem adulto e os idosos e, especialmente os alunos com deficiência detinha um espaço imposto pela sociedade de excludente, onde não se considerava as adequações do sistema, as estruturas físicas das instituições, as propostas curriculares educacionais e, tão pouco, as estratégias didáticas que eram

adotadas pelas instituições de ensino para atender a todos os sujeitos independentemente de suas diferenças.

Então, mais uma vez a gente volta aquela questão da individualização, da gente pensar nessas práticas, agora mais ainda, quando se fala na criança que está inclusa em sala regular, na criança que precisa daquilo mais detalhado para ela, de uma prática mais específica, então, é dessa forma que a gente precisa ver a educação, agora mais ainda aprofundada dentro da individualidade, pensar no ser, nas suas necessidades, habilidades, né! que todos eles têm habilidades, a gente só precisa descobrir qual é, e focar naquilo ali para que aquele ser possa desenvolver, aquela pessoa, criança ou adulto, né!

(Castilho, AEE 1).

Mas, cada um tem que ter aquele olhar, um olhar diferenciado, para poder eu ver que estou ajudando ele e motivando ele, mas se eu não tenho nada disso, não adianta, a prática tem que ser nesse sentido, entendeu? (Alves, professora 1).

Para a professora da AEE 1 e a docente 1, o olhar individualizado para cada estudante deve ser o norte da prática inclusiva, reconhecendo as particularidades de cada estudante tem o tempo de aprendizagem, o professor enquanto mediador do ensino deve adequar suas metodologias para esse público.

Monteiro (professora 2) destaca que:

Eu compreendo assim, que você tem aquela demanda de conteúdo que tem que ser colocado para aquela determinado turma, mas eu tenho que adaptar o meu conteúdo de acordo com a deficiência de cada criança, eu tenho que ter haver essa adaptação sim, porque é no geral é claro que as crianças aprendem de maneira diferente, só que as crianças ela tem mais dificuldade, assim até é difícil essa adaptação?

(Monteiro, professora 2).

Como identificada pela professora, às adaptações das atividades de acordo com as especificidades dos estudantes, não torna a tarefa do professor fácil, mas, como salientado por Mantoan (2003) essa readaptação requer do professor uma análise minuciosa das suas práticas, seja ao montar seu plano de aula, na elaboração das atividades, nas suas escolhas metodológicas.

Cezário (2019) tecendo a discussão referente às práticas educativas e a infantilização para o público da EJA pontua que a não separação, ou melhor, o não entendimento do seu público alvo acarreta em ações de infantilização, percebemos nas falas de algumas professoras a intrínseca relação de pensar as práticas voltadas apenas para o público infantil, mesmo que ao longo das entrevistas sempre nos referimos ao público alvo deste estudo. Salientamos que, apenas considerar suas

colocações para compreender as suas ações pedagógicas, tornaria essa afirmação vazia, mas, ficamos tocados quanto a isso.

3.3. Processos de inclusão na educação de Jovens e Adultos e participação dos diferentes profissionais na realidade estudada.

Neste tópico apresentamos os processos interativos entre as práticas pedagógicas das professoras das turmas, professoras do Atendimento Educacional Especializado e a prática das estagiárias para a educação inclusiva na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Dito isto, ao analisar as falas das entrevistadas no tópico anterior percebemos a complexidade imposta quando se pensa na educação inclusiva e, sobretudo, nas práticas pedagógicas inclusivas pensadas para EJA. É consenso entre as falas que o suporte (aqui entendemos o suporte como as contribuições de todos os profissionais da instituição, para além dos recursos didáticos) facilita na inclusão.

A ação do professor do Atendimento Especializado, é um trabalho complementar, trabalho suplementar, a gente sempre atende no contraturno e para dar um suporte, visando desenvolver as habilidades do estudante, as habilidades que eles precisam alcançar para ocorrer seu desenvolvimento.

(Figueroa, Professora do AEE 2).

De acordo com o decreto nacional citado anteriormente neste trabalho, o professor do AEE exerce sua função na interação com o professor da sala regular, como pontuado pela professora o AEE, este trabalho é complementar, no qual, visa o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência e, também os que apresentam algum problema na aprendizagem.

Na EJA, Castilho, professora do AEE 2 evidencia, que

o Atendimento Educacional Especializado voltado para EJA, ele tem um enfoque diferenciado do que é feito do dia, porque, no dia a gente trabalha com os atendimentos no contra-turno, já para EJA, não, porquê, o atendimento que acontece na EJA é no turno, então a gente não pode tirá-lo da sala de aula e trazer para sala de recursos, a gente precisa fazer esse acompanhamento em sala de aula. E como é que isso é feito? A gente está sempre indo às salas perguntando ao professor como é que está indo o desenvolvimento do aluno, se ele está precisando de alguma coisa, o que é que a gente pode fazer para ajudar aquele adulto, inclusive na adaptação de atividades, entendesse? Então na EJA esse é o nosso trabalho.

Em contraponto no que discerne a proposta curricular, a qual, menciona que os atendimentos devem ocorrer no contraturno dos estudantes, mas no cenário da

EJA, geralmente os estudantes exercem outras atribuições durante o dia. Cezario (2019) no seu estudo identificou que, ao propor que essas ações aconteçam no contraturno, reiteradamente ao construir tal proposta não se atentou para o público da EJA.

Ainda na análise da fala da professora do AEE 2, percebe-se a dicotômica relação nas políticas de ensino. Se pensarmos no papel do AEE para a educação inclusiva e sua atuação na sala de SRM, sala na qual, dispõe de recursos didáticos específicos para desenvolvimento das potencialidades e, trabalha diretamente “ no problema “ do estudante.

Poderíamos mencionar que o discente a EJA, no processo de ensino, comparando com o sistema regular, não detém das mesmas possibilidades. Por outro lado, compreendemos que pensar na educação em geral não é uma tarefa que pode ser resolvida facilmente, mas, enquanto proposta curricular adotada na prática, se faz necessário..

eu gosto muito que o professor do AEE esteja incluído, porque, tem atividades que fazem as com pessoas atípicas que tem que ser, como é que vou dizer agora, tem que ser reformuladas, mais fáceis para eles, tipo uma prova que uma pessoa típica ela tem um quesito com a,b,c,d para o que tem sua imitação, uma pessoa atípica tem que ser reduzido, adaptado pra ele, eu acho muito importante que o professor do AEE esteja ali presente junto com a professora para fazer essa adaptação.

(Ferreira, estagiária 1).

Segundo a estagiária 1 o professor do AEE faz adequações nas atividades considerando as características dos estudantes, ou seja, presta auxílio pedagógico às professoras das salas regulares. Mantoan (2003) considerando os aspectos inclusivos, indica que ao construir as ações pedagógicas partimos de olhar o ser, enquanto sujeito social e histórico, pois ao se atentar apenas a deficiência, tiramos as possibilidades do trabalho pedagógico.

Ainda referente ao suporte apontado pelas docentes, dentro do quadro de profissionais da educação, outro profissional é destacado nas falas das professoras, o estagiário, designado ao acompanhamento das pessoas com deficiências. Retomando algumas constatações feitas quando analisamos a política pública do Recife e, identificamos a falta de formação específicas para esses profissionais.

Partindo dessas colocações, na nossa entrevista, também perguntamos como as professoras identificam o trabalho desses profissionais, assim

Ele é um estudante que está ali para dar apoio a essa criança com deficiência, ele precisa ser bastante orientado, precisa ter orientação da professora da sala, né ? É de suma importância, porque, na verdade, ele também vai estar aprendendo, vai tá aprendendo, de uma forma ou de outra, ele vai tá interagindo com aquele criança e ele vai ser uma parte bem especial nesse desenvolvimento da criança, porque ele vai ser intermediário, ele vai ser intermediador, sabendo que a professora da sala ela é a pessoa responsável pela aquela criança e aquele estagiário está para dar o apoio, esse apoio, essa ponte.

(Figuroa, professora do AEE 1).

É fundamental, em muitos casos não é necessário que seja um por pessoa, mas, se a gente tiver uma pessoa auxiliando na sala esses estudantes, eles vão fazer para que as coisas de fato aconteçam, porque, às vezes o professor tem a ideia, o professor do AEE trouxe a ideia, o professor vai executar em sala de aula, mas ele não tem como ficar com aquele aluno o tempo todo, ele tem vários estudantes para dar conta, então, aquele profissional de apoio que estar ali no miudinho com aquele aluno, é que vai entender quais são as necessidades, o que ele vai precisar bem naquele momento da execução da atividade, né ? E vai dar aquele suporte, esse profissional é fundamental.

(Castilho, professora do AEE 2).

Ribeiro et al (2019) no seu estudo compreenderam que o estágio enquanto núcleo formativo dar oportunidades de observação do cotidiano das instituições. Tendo em vista o cenário da instituição estudada, como abordado nas falas das professoras do AEE, assim como o AEE, a função do estagiário é a intermediação das propostas didáticas, bem como, tentar atender as necessidades dos seus acompanhantes.

Por outro lado, pensando na perspectiva de ensino, segundo o exposto pelas professoras, subtende-se que o estagiário faça a ponte dos conteúdos ensinados e facilite na transposição desses conteúdos para os discentes com deficiência.

Transpor esses conhecimento para os estudantes, também requer do estagiário na sua prática uma articulação de analisar quais os instrumentos pedagógicos são necessários para facilitar essa aproximação dos estudantes com esses conteúdos. Nesse aspecto, contrapomos a ideia do estagiário como profissional desvinculado da ação da prática pedagógica, obviamente que considerar a formação adequada para essa ação é crucial.

O ideal seria que o estagiário tivesse um conhecimento em relação aquela deficiência daquele criança que está sendo atendido por ele. Mas, geralmente na prefeitura o perfil é só aquele jovens que estão no ensino médio que infelizmente ainda não tem conhecimento para lidar com aquela deficiência da criança, né ? Então assim,

geralmente os estagiários servem mais como acompanhamento do que realmente ele ter condição de fazer uma intervenção pedagógica.

(Monteiro, professora 2).

Conforme apontado pela professora 2, a formação dos estagiários ainda é uma problemática para a realidade das instituições de ensino, pois, fazer esse acompanhamento aos discentes com deficiência necessita de um conhecimento específico sobre a deficiência do estudante acompanhado. Vale destacar, que ao analisarmos a política de ensino não percebemos cláusulas que identificam essa formação específica ou geral.

Até aqui, buscamos compreender as concepções e funções das profissionais estudadas, inicialmente analisando como as políticas municipais destacam essas propostas e, depois recorreremos às entrevistas para identificar a visão das entrevistas referentes às práticas educativas e, respectivamente, as funções.

Para Mantoan (2003) o modelo educacional inclusivo necessita que seus agentes visem o aluno e suas necessidades, isto, não escanteia o exercício profissional desses agentes, os recursos didáticos, formação continuada e, ambiente que possibilitem essas ações e tornem esse trabalho mais fácil.

Nesse sentido, reiteramos que não compreendemos as práticas educativas desses profissionais por núcleos distintos mas, interligadas e conectadas, isto que entendemos como processos de inclusão na instituição estudada.

Para o ensino colaborativo, as ações dos profissionais precisam estar em sintonia. Na realidade estudada, ao perguntar às professoras como ocorrem as interações, percebemos aqui,

Bem, é uma prática que ainda precisa ser mais ampliada, né ? Às vezes, no nosso dia-a-dia, a gente nem consegue parar para conversar com o professor, para a gente conseguir fazer uma coisa só, visando aquele aluno, a realidade é essa na escola, a gente não tem muito tempo, né ? O pouco tempo que a gente tem, a gente procura fazer essa parceria, essa partilha e essa, é.... Como é que a gente fala ? A construção de um trabalho, de um plano visando a melhoria desse aluno, mas não é fácil de acontecer, por exemplo: eu trabalho pela manhã, atendo os alunos da tarde, então, eu não vejo muitas vezes a professora da tarde, a professora que atende aquele aluno, que acompanha aquele aluno, então, a gente precisa lidar com essas diversidades, né ? Adversidades na verdade, para poder criar esse plano, estratégias, criar estratégias para que a gente possa fluir, visando a melhoria desse aluno.

(Figuroa, professora do AEE 1).

Na fala da professora do Atendimento Educacional Especializado 1, é notório a falta de momentos específicos de diálogo entre esses profissionais e, uma lacuna na política de ensino referente às ações do AEE ao destacar que essas ações acontecem no contraturno.

Ainda destacamos através das considerações da professora, que, de fato, o trabalho acontece de maneira equivocada, pois, quando entende-se que o docente regular detém de uma visão específica sobre o estudante com deficiência e reconhece suas particularidades durante o cotidiano da sala regular e, percebendo como esses estudantes interagem com os demais.

O negócio não é simplesmente ignorar ou dar qualquer atividade para ela, isso não vai ajudar ela em nada, então quando existe essa troca é perfeito, o professor nos diz, o que é que eu posso fazer, eu quero trabalhar o sistema solar, o que é que eu posso fazer, me dá uma sugestão, é maravilhoso que a gente já vai trazer pra ele sugestões para ele atuar com aquele estudante ou aqueles estudantes, que existem vários, então, isso é maravilhoso, é isso, é isso que deve acontecer na EJA, essa troca .
(Castilho, professora do AEE 2).

Eu levo em consideração pela a adaptação, é muito importante ter essa adaptação nas atividades e até provas mesmo, para que aquela criança ou aquele adulto não fique de fora, não tire uma nota baixa porque não compreendeu, de uma maneira que todo mundo compreende no geral, eu acho muito importante.
(Ferreira, professora 2).

As professoras destacam algumas ações dos seus trabalhos, como apoio às adaptações das atividades, nos momentos de provas ou quando percebe-se as intercorrências no cotidiano da instituição. Em seu estudo Barros e Hattge (2021) verificaram que ao pensar no trabalho pedagógico do AEE apenas como ação de adaptação de atividades, de planos de aula, concebendo este trabalho desvinculado da prática educativa do professor não favorece o trabalho inclusivo.

Para as autoras, o professor regular reconhece melhor as especificidades dos discente com deficiência, pois na sala regular que acontece o convívio com o outro, por outra lado, enquanto formação específica, o professor do AEE, detém do conhecimento teórico e prático concretizado e, utilizando dos recursos diádicos que contribuem para a aprendizagem desses estudantes.

Tendo em vista esses aspectos, para Barros e Hattge (2021) a interação desses profissionais precisam ser obrigatórias, tal interação pode ocorrer por meio do ensino colaborativo.

Na prática da instituição estudada quando perguntado, sobre a importância da interação dessas práticas:

Olhe, esse trio precisa realmente trabalhar, ativamente em parceria, sempre havendo uma troca, sempre havendo orientações, algo que possa surgir que a gente possa rever, reavaliar e criar novas estratégias, para que esse aluno possa avançar, então, esses três profissionais precisam estar juntos de mãos dadas, para pensar nesse aluno que precisa aprender.

(Figuroa, professora do AEE 1).

Olha, a relação é de fazer acontecer, se eu pudesse definir, eu definiria assim, porque, precisa estar preparado, eles precisam os três estar em uma sintonia né, do querer fazer acontecer, né? E, o tempo todo interligado as nossas ações, as conversas para aquele aluno possa desenvolver.

(Castilho, professora do AEE 2).

Eu entendo que os três são uma soma, né! Um ajudando o outro para poder adaptar em tudo que tiver que ser feito e entrar em concordância pro melhor caminho, tudo é fundamental, cada um tem sua funcionalidade e juntando os três, dá tudo certo!

(Ferreira, professora 2).

Como destacado acima pelas professoras, as articulações e interações devem de fato ocorrer, pois visam atender não só aos estudantes, mas favorece as práticas das profissionais, sobretudo, quando pensamos nas problemáticas enfrentadas durante o cotidiano escolar. Em suma, os processos interativos dos profissionais carecem de momentos de diálogos e se intensificam quando as políticas de ensino como proposta não estabelecem essas ações. Não podemos desconsiderar que os espaços/tempos de planejamento, diálogo entre pares, momentos formativos na própria escola, são decisões que ultrapassam o poder de decisão dos professores, dependendo em grande parte da gestão da rede e da escola.

Para Mantoan (2003) quando se pensa na Educação Inclusiva necessariamente subtende-se que as ações adotadas nas instituições visam este modelo, modelo educacional que preconiza a articulação das ações tomadas dentro das instituições escolares. Barros e Hattge (2021) nessa mesma análise, compreendem essas ações por meio do ensino colaborativo e evidenciam que esses momentos de diálogos devem visar os processos formativos dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

“ Concluir ” um trabalho significa dizer que todas as indagações iniciais foram respondidas ou identificadas, neste estudo buscamos analisar a construção de práticas educativas inclusivas em EJA a partir da articulação entre profissionais envolvidos (professor da turma, professor do AEE, auxiliar do AEE) em uma escola municipal do Recife. Para tal análise, tomamos como orientação dessas práticas os documentos legais do município do Recife, especificamente a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, Educação dos Jovens e Adultos e do decreto de Lei nº 36.306 para tecer a relação entre teoria e prática.

Inicialmente recorreremos aos documentos legais, pensando como essas propostas curriculares baseiam as ações do cotidiano escolar, enquanto política educacional, no que se refere a Educação de Jovens e Adultos, percebemos uma concepção que visa trabalhar a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, compreendendo a relação docente/discente de maneira dialogada, baseada na concepção de educação proposta por Freire.

Por outro lado, existem alguns vazios, especificamente para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos entrelaçada na Educação Inclusiva. No núcleo de formações continuadas, as propostas curriculares não visam as práticas dos estagiários de apoio, conseqüentemente, a não formação desses profissionais contribui para práticas educativas excludentes. Ainda evidenciando as análises em torno da política educacional municipal do Recife, o decreto de Lei nº 36.306 foi implementado no início do ano de 2023, ou seja, trata-se de uma política que está sendo adquirida e implementada na rede de ensino municipal.

Outra ressalva, refere-se a proposta de momentos de articulações entre as práticas. Os processos de inclusão da instituição estudada, ocorrem por práticas educativas entendidas por núcleos distintos, mas não antagônicas, percebemos que cada prática pedagógica inclusiva se estabelece a partir da interação do educando com deficiência, de fato, percebemos nas falas das participantes a proposta de trabalho baseando-se na educação inclusiva.

Incluir para docentes distingue-se no modelo integrativo, não basta apenas inserir os estudantes com deficiência e os jovens e adultos (idosos) dentro do contexto educacional, mas fornecer meios educativos para sua permanência, seu bem estar, bem como, trabalhar a partir de suas experiências e seus conhecimentos prévios.

No processo de identificação das interações entre as práticas, compreendemos a carência de momentos de diálogos entre essas profissionais, na escola estudada, a falta desses momentos é evidente. Ainda ressaltando essas interações, a própria proposta municipal não menciona como deve-se ocorrer esses momentos de interação entre as ações educativas das professoras e das estagiárias.

Outro ponto importante observado é o entendimento do trabalho do Atendimento Educacional Especializado simplesmente como serviço de apoio às adequações das atividades, nos planos de aula, mas, não, como trabalho complementar à prática do professor da sala regular. Compreender as ações como complementar a outra e, notoriamente articuladas, facilita nos processos inclusivos.

Dada tais constatações, entendemos as carências das políticas públicas quando não pensadas visando a realidade das instituições escolares, sobretudo, quando olhamos para Educação de Jovens e Adultos e a Educação Inclusiva, essas carências são refletidas na realidade da instituição estudada.

Destacamos que pesquisas mais aprofundadas podem trazer elementos novos ou aprofundar o olhar sobre a realidade da instituição, mas entendemos que colocações das entrevistadas perpassam tal realidade. Por fim, entendemos que as reflexões aqui feitas, contribuem para a compreensão das dificuldades enfrentadas nessas modalidades educativas e inspira futuros estudos na área, com a qual buscamos permanecer em diálogo.

REFERÊNCIAS

ANTENOR de Oliveira Silva Neto et al. (2018). **Educação inclusiva: uma escola para todos. Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, jan./mar. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BEZERRA, Lourayne Natiely Vanderlei et al.. **Um breve histórico da educação inclusiva no brasil**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/69621>>. Acesso em: 31/03/2023 15:35

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: CNE, 2000b.

BRASIL. **Decreto nº 36.309, de 30 de janeiro de 2023**. Diário Oficial da União, Brasília,DF, 31 jan. 2023. Seção 1, p. 1.

CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. **Currículo e prática pedagógica na educação infantil. 2019**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CEZÁRIO, Andreza Patricia Balbino. **Atendimento Educacional Especializado e a Educação de Jovens e Adultos: Arte e Estéticas Inclusiva**. [S.l.]: Clube de Autores, 2019.

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

GILAC. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas; 1995:58

GHIRALDELLI Jr. P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. 2.ed. rev.- (Coleção magistério, 2º grau. Série formação dos professores).

LEITE, Sandra Fernandes. **O Direito à Educação Básica Para Jovens E Adultos Da Modalidade EJA No Brasil: Um Resgate Histórico E Legal**. 2013.

LIMA Junior, E. B., Oliveira, G. S., Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. (2021). **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. Cadernos da FUCAMP, 20(44), 1-15.

LÜKDE M, André MEDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU;1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer.** São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MARQUES, L. C. (2018). **História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: breves reflexões.** In: Anais do 1º Congresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos. João Pessoa: UFPB. [Disponível em:](#)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, F. W. S. (2009). **Na contramão das limitações: a produção de sentido na deficiência mental.** Recife.

Política de ensino da rede municipal do Recife / coordenação: Alexsandra Felix de Lima Sousa, Jacira L'Amour Barreto de Barros, Nyrluce Marília Alves da Silva. – 2. ed. rev. e atual Recife: Secretaria de Educação, 2021. 6 v.

SANTANA, Adriana Silva Andrade. **Educação inclusiva no Brasil: trajetória e impasses na formação de professores.** 2016. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade São Luís de França, São Luís, 2016.

SANTOS, Alessandra Ferreira Dos. **Educação inclusiva: uma análise sobre os avanços e os desafios enfrentados no contexto atual da educação básica no Brasil.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 03, pp. 36-45. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafios-enfrentados>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafios-enfrentados

SASSAKI, R. K. **Inclusão: o paradigma do século 21.** Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v.1, n.1, p.19-23, 2005.

SILVA, A. Oliveira. **Políticas Públicas para educação inclusiva no Município do Recife-PE: A legislação e a prática da equidade no processo de ensino e aprendizagem.** 2018. Trabalho de conclusão de curso (graduação)- Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, BR-PE, 2018.

SOUZA, Amos Silva de et al. **Discurso dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.** Revista Sustinere, [S.I.], v. 7, n. 1, p. 73 - 95, jul. 2019.

SOUZA Barbosa de, Daniella; Fiuza Fialho, Lia Machado; dos Santos Machado, Charliton José **Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional** Actualidades Investigativas en Educación, vol. 18, núm. 2, 2018, Maio-Agosto, pp. 1-20 Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

SILVA NETO, A. de O., Ávila, Éverton G., Sales, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K. F., & Santos, V. M. (2018). **Educação inclusiva: uma escola para todos**. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81–92. <https://doi.org/10.5902/1984686X2409>

SOUTO, Maricélia Tomáz De et al.. **Educação inclusiva no brasil contexto histórico e contemporaneidade**. Anais I CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8712>>. Acesso em: 12/04/2023 15:19

ANEXOS

Roteiro das Entrevistas:

Nome:
Idade:
Formação:
Pós-Graduação:
Tempo de trabalho em Educação: Tempo de trabalho na Rede municipal de Recife: Tempo de trabalho na EJA:

- 1- Quando falamos em prática pedagógica, qual é a sua compreensão, tendo como referência a Educação de Jovens e Adultos ?
- 2- Hoje fala-se muito em inclusão. O que você pensa a esse respeito?
- 3- Qual sua compreensão sobre educação inclusiva ?
- 4- O que significa, para você, uma prática pedagógica inclusiva ?
- 5- No que se refere ao trabalho da Atendimento Educacional Especializado, qual o seu entendimento ?
- 6- Como se dá a relação entre prática pedagógica do professor efetivo do EJA com a prática do profissional do AEE ?
- 7- Nesse contexto, para além da relação do professor da turma e do AEE, vale ressaltar, o auxiliar do AEE, para você, qual a importância do auxiliar para a educação inclusiva ?
- 8*- Que atribuições tem o auxiliar do AEE na EJA?
- 9-Sendo assim, como você entende a relação entre esses três sujeitos na construção do processo de educação inclusiva ?
- 10 - Você gostaria de acrescentar algo à essa entrevista que pudesse contribuir com nosso trabalho?



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr.^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada **INCLUSÃO X INTEGRAÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO(AEE) NA INCLUSÃO DE DEFICIENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE.** integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação,** da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, **ANALISAR A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EM EJA A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS (PROFESSOR DA TURMA, PROFESSOR DO AEE, AUXILIAR DO AEE) EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RECIFE.** Será realizada por **MARCOS AFONSO MONTEIRO DE ALMEIDA,** estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da **ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA** com utilização de recurso de **GRAVAÇÃO DE ÁUDIO,** a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu,

_____, estou
ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei,
sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso

afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que são ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a