



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
ITINERANTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
POSSIBILIDADES DE RELAÇÕES COLABORATIVAS**

Carmel Cristina Chaves dos Reis Barros

Lajeado/RS, janeiro de 2020

Carmel Cristina Chaves dos Reis Barros

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
ITINERANTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
POSSIBILIDADES DE RELAÇÕES COLABORATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Morgana Domênica Hattge

Lajeado/RS, janeiro de 2020

Carmel Cristina Chaves dos Reis Barros

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ITINERANTE  
E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES DE  
RELAÇÕES COLABORATIVAS**

A Banca Examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari -Univates como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na área de concentração em Alfabetização Científica e Tecnológica.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Morgana Domênica Hattge – Orientadora  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzana Feldens Schwertner  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Menezes  
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Fröhlich  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Lajeado/ RS, 26 de fevereiro de 2021

Dedico este trabalho a Deus, meu criador, por me dar força a cada dia para continuar minha trajetória de vida; e ao meu pequeno Caliel, o grande amor da minha vida, pelo amor incondicional que é me dado, transparecido em seu olhar afetuoso e em suas pequenas atitudes amorosas. Te amo, meu filho; você me faz perceber que devemos ainda acreditar no amor, nas pessoas, e ser gratos a cada dia vivido.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, sou grata a Deus, por me possibilitar ter cursado este mestrado e por me acompanhar diariamente para sua conclusão. Agradeço a oportunidade que me foi concedida de realizar esta formação, na qual pude conhecer pessoas maravilhosas de vários estados do Brasil.

Agradeço ao meu esposo, por estar “segurando as pontas” quando necessário com a minha família e com nosso filho.

Agradeço ao meu filho, por fazer com que eu vivencie a experiência de ser mãe de uma criança tão especial.

Agradeço aos colegas de sala; sempre estivemos dando apoio uns aos outros nos momentos de desânimo, de saudades da família, um segurando a mão do outro – que experiência incrível.

Agradeço aos professores do Mestrado em Ensino, por todo o aprendizado proporcionado.

Agradeço aos professores da escola onde foi realizada a pesquisa, por se disponibilizarem a participar.

Agradeço às direções das escolas onde trabalho, Walmina Carvalho e Ana Maria, por me apoiarem na realização deste sonho.

*“[...] chegará o momento em que seus olhos não verão como viam na mocidade. [...] Pode ser que vocês precisem de uma bengala. [...] vocês pararão de ouvir. [...] E conversar ficará penoso. [...] Vocês imaginam uma velhice gostosa. [...] os netos todos reunidos no Sítio do Vovó, nos fins de semana! Esqueçam. Os interesses dos netos são outros. Eles não gostam de conviver com deficientes. Eles não aprenderam a conviver com deficientes. Poderiam ter aprendido na escola, mas não aprenderam porque houve pais que protestaram contra a presença dos deficientes.”*  
(ALVES, Rubem, 2003, p. 13).

## RESUMO

A partir da Conferência de Educação para Todos e da Declaração de Salamanca (1994), o Brasil teve uma adesão mais contundente à Educação Inclusiva por meio da elaboração de leis, decretos e documentos orientadores, havendo muito investimento político. Com isso, muitos estudantes com deficiência saíram das instituições especializadas e adentraram as escolas, onde lhes foi oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais para possibilitar sua inclusão no espaço escolar por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Os jovens e adultos da modalidade de Educação Especial que não se encontram na idade apropriada para frequentar o ensino regular (4 a 17 anos) devem ir para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir desse contexto, surge o seguinte questionamento: quais as relações estabelecidas entre o AEE e a EJA para o ensino desses alunos? Para isso, objetivou-se conhecer as relações estabelecidas entre os professores do AEE itinerante e os da EJA para o ensino de estudantes com deficiência. A metodologia deste estudo qualitativo implicou a realização de um questionário com 10 perguntas, por meio do Google Forms, com os professores de uma escola da rede pública de Belém do Pará, sendo 16 deles atuantes na sala de aula da EJA e dois no AEE itinerante. Os dados foram investigados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados encontrados demonstraram que os professores realizam tentativas iniciais de um ensino colaborativo, mas não se sentem apoiados e nem preparados para efetivarem relações colaborativas para o ensino de alunos com deficiência, não conseguindo passar para estágios mais avançados de coensino. O estudo concluiu que, na escola investigada, pode-se perceber elementos de práticas colaborativas entre os professores do AEE e da EJA; porém, ainda há que se aprimorar essas práticas para que se possa falar em um ensino colaborativo de fato de acordo com que é disposto por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018); Capellini e Zerbato (2019). Além disso, os professores precisam de um maior apoio, como momentos de planejamento para realizarem um trabalho em conjunto de maneira colaborativa, além de uma compreensão melhor do que são o AEE, o ensino colaborativo e as práticas colaborativas estabelecidas entre os docentes para promoção da inclusão dos estudantes com deficiência da EJA.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado (AEE). Educação de Jovens e Adultos (EJA). Práticas Colaborativas. Coensino.

## ABSTRACT

Since the Education for All Conference and the Salamanca Declaration (1994), Brazil had a more forceful adhesion on Inclusive Education through the drafting of laws, decrees and guiding documents, with a lot of political investment. In result, many students with disabilities left the specialized institutions and entered the schools, where they were offered Specialized Educational Assistance (AEE) in Multifunctional Resource Rooms to enable their inclusion in the school space through the National Policy on Special Education in the Perspective of the Inclusive Education (2008). The Young and adult students in the Special Education modality, who are not in the appropriate age to attend regular education (4 to 17 years old), should go to Youth and Adult Education (EJA). From this context, the following question arises: What are the relationships established between the AEE and the EJA for the teaching of these students? For this purpose, the goal was to know the relationships established between the teachers of the traveling AEE and those of the EJA for the teaching of students with disabilities. The methodology of this qualitative study was based on the application of a survey with 10 questions, through Google Forms, to the teachers of a public school in Belém do Pará, 16 of them working in the EJA classroom and two in the traveling AEE. The data was analyzed using content analysis by Bardin (2016). The results found showed that teachers make initial attempts at collaborative teaching, but do not feel supported or prepared to establish collaborative relationships for the teaching of students with disabilities, failing to move on to more advanced stages of co-teaching. The study concluded that, in the analyzed school, it is possible to notice elements of collaborative practices between teachers from AEE and EJA; however, it is still necessary to improve these practices so that it becomes possible to consider a collaborative teaching indeed, according to what is provided by Mendes, Vilaronga and Zerbato (2018); Capellini and Zerbato (2019). In addition, teachers also need greater support and time for preparation to carry out work together in a collaborative way, besides a better understanding of what are the AEE, the collaborative teaching and collaborative practices already established among teachers to promote the inclusion of students with disabilities from EJA.

**Keywords:** Specialized Educational Service (AEE). Youth and Adult Education (EJA). Collaborative Practices. Co-teaching.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Formação em Educação Especial ou Inclusiva .....	44
Gráfico 2 - Tempo de atuação na EJA com alunos com deficiência.....	46
Gráfico 3 - O que é o AEE?.....	49
Gráfico 4 - Atuação do AEE.....	52
Gráfico 5 - Conhece o ensino colaborativo? .....	54
Gráfico 6 - Realiza práticas colaborativas? .....	57

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Organização das turmas de EJA.....	39
Quadro 2 - Quantitativo de alunos com deficiência nas turmas .....	39
Quadro 3 - Período de entrega dos questionários .....	41
Quadro 4 - Relação de professores por área de atuação .....	42
Quadro 5 - Relação entre índices e indicadores .....	42

### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Alunos com deficiência matriculados na escola pesquisada de 2017 a 2019 .....	14
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional da Pessoa com Deficiência
ANPED	Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEE/PA	Conselho Estadual de Educação do Pará
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 CAMINHOS PECORRIDOS.....</b>	<b>12</b>
<b>2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>17</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS COMO UMA MODALIDADE INCLUSIVA.....</b>	<b>23</b>
<b>3.1. O Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>26</b>
<b>3.1.1. O Ensino Itinerante dos professores dos professores do AEE.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1.2 As relações colaborativas entre o AEE e a sala de aula.....</b>	<b>31</b>
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>38</b>
<b>4.1 Caracterização da Pesquisa.....</b>	<b>38</b>
<b>4.2 Análise dos dados.....</b>	<b>40</b>
<b>5 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM ETRE O AEE E O EJA.....</b>	<b>44</b>
<b>5.1 Percepções sobre os desafios de ensinar jovens e adultos com deficiência.....</b>	<b>44</b>
<b>5.2 Percepções sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) .....</b>	<b>49</b>
<b>5.3 Percepções sobre as relações que se estabelecem entre AEE e EJA.....</b>	<b>54</b>
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>64</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>61</b>

## 1 CAMINHOS PERCORRIDOS

“O que é a educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas” (SOUZA, 2006, p. 86). Partindo dessa perspectiva, início esta dissertação tratando dos caminhos que me trazem até aqui.

A convivência com a Educação Especial aconteceu desde a minha infância, pois tive um tio com Síndrome de Down. Recordo-me, quando criança, de ir visitar meus avós maternos; e ele estava lá. Confesso que tinha um certo medo dele, pois a recepção não era muito amistosa, com alguns apertos de mãos doídos e puxões de cabelo; então, diversas vezes, eu corria de sua presença. Ao recordar esse fato, sinto uma tristeza e vergonha de como eu o tratava. Minha avó o mantinha em casa, sem ir para escola, sem sair pela cidade, acreditando que o protegia da sociedade, dos olhares de preconceito e exclusão, pois as pessoas com deficiência eram vistas, sendo impossibilitadas de ter um convívio social.

De certa forma, minha avó tinha esse entendimento também, devido ao pouco conhecimento que havia sobre o desenvolvimento, as possibilidades de crescimento e evolução das pessoas com deficiência, sendo elas vistas somente como um “fardo” a ser carregado durante toda a vida pela família, sem perspectiva nenhuma. Essa “visão” das pessoas com deficiência é reiterada nos dizeres de Corrêa (2012, p. 28):

Em todos os tempos e em diferentes sociedades, a despeito dos avanços alcançados e dos novos conhecimentos com o advento da ciência a partir do século XVIII, a grande maioria da população ainda não tinha acesso às informações e às novas concepções acerca da deficiência, suas causas e os tipos de escolarização mais adequados. Acresça-se a isso o consenso pessimista, como chamou Mazzota, fundamentado principalmente na ideia de que a condição de “incapacitado”, “invalidado” e deficiente era uma condição imutável. Essa concepção levou à completa omissão da sociedade em relação ao atendimento das necessidades individuais específicas dessa população.

Essa era a perspectiva que eu tinha de meu tio. Outro cenário também se deu no âmbito familiar, por parte do meu pai. Minha avó ficou por mais ou menos oito anos cega devido à catarata. Lembro-me de conviver com ela, lendo histórias, pegando em seus braços, levando-a para diversos lugares com paciência e cuidado. Hoje avalio que tive a infância permeada por pessoas com deficiência no convívio familiar – de um lado, foi-me ensinado o afastamento deles, como relatei, referente ao meu tio; e, de outro, a necessidade da empatia em relação à minha avó paterna.

Há dois anos, meu filho foi diagnosticado com transtorno do espectro autista (TEA), o que direcionou meu olhar de mãe para a maneira de ver os pais de crianças com deficiência, pois eles passam por muitas lutas para suprir as demandas necessárias para seus filhos, como ir a vários médicos à procura de diagnóstico, de tratamento, passar por idas e vindas para terapias com fonoaudiólogo, terapia ocupacional, psicólogo, dentre outros, além dos acompanhamentos com pediatra e neuropediatra e consultas com outros profissionais da saúde quando há necessidade.

Na minha vida profissional, a atuação junto a pessoas com deficiência aconteceu depois de formada em Educação Física, quando comecei a trabalhar em uma escola da rede pública do município de São João de Pirabas. Nas turmas, deparei-me com estudantes com deficiência, o que me deixou inquieta e pensativa sobre como trabalhar com esses alunos. Por isso, resolvi me capacitar fazendo graduação em Pedagogia, já constando em seus componentes curriculares as disciplinas de Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que foram de grande valia. Dando continuidade à minha capacitação para atuar com esse público, realizei especialização e diversos cursos na área de Educação Especial e Inclusiva, visando a compreender essas demandas, buscando melhorias em minhas práticas de ensino com esses estudantes.

Posteriormente, realizei um concurso público na área de Educação Especial e comecei a trabalhar pela manhã, na Unidade Especializada, em uma turma de educação especial com alunos com deficiência intelectual, no projeto de letramento. Tendo-se passado dois anos, no período da manhã e da tarde, fui para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) realizar o atendimento aos alunos no turno contrário dos que frequentavam o ensino regular. Dois anos depois, iniciei o trabalho na escola pesquisada, na qual o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) trabalha no mesmo turno do docente do ensino comum em sala de aula.

Intrigou-me uma situação logo na minha chegada: o corpo estudantil possuía muitos alunos com deficiência no turno da noite e somente uma professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalhando em forma de revezamento para atender aos estudantes em quatro salas. Em vista disso, para facilitar o atendimento dos alunos, resolvemos traçar uma divisão por categorias, tipos de deficiência. A referida professora ficou com os que

apresentavam deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e deficiências físicas, e eu, por ter um pouco mais de habilidade na comunicação em LIBRAS, permaneci com os surdos.

Na respectiva escola, havia um total de 19 alunos matriculados, sendo dois estudantes com deficiência intelectual, dois com transtornos funcionais do desenvolvimento e outros que afetam a escolarização (BRAUN, MARIN, 2016), um com deficiência física e 14 surdos. Muitos ali eram trabalhadores e não poderiam frequentar o Atendimento Educacional Especializado no contraturno; conseqüentemente, seu período de aprendizagem era o momento em que se encontravam presentes na sala de aula. Por conseguinte, o trabalho do AEE deveria ser diferenciado, colaborativo e flexível.

A cada ano, acontece a matrícula de um número expressivo de estudantes com deficiência na escola, especialmente de surdos, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 - Alunos com deficiência matriculados na escola pesquisada de 2017 a 2019

<b>Ano</b>	<b>Surdos</b>	<b>Com deficiência intelectual</b>	<b>Com transtornos globais do desenvolvimento</b>	<b>Total</b>
2017	19	03	05	27
2018	25	02	01	28
2019	50	00	01	51

Fonte: Da escola pesquisada (2020).

No período acima estimado, a escola possuía, no turno da noite, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) dividida em etapas, de forma supletiva, com Ensino Fundamental II e Médio, contando com a atuação de professores no AEE, presentes em sala de forma itinerante<sup>1</sup>, dando suporte aos alunos e ao professor da EJA para possibilitar o ensino dos estudantes com deficiência que frequentam essa modalidade. Pode ser esse o motivo da grande procura dos estudantes com deficiência para estudarem nesse período.

Ao perceber a potência desse espaço com um quantitativo considerável de estudantes com deficiência, e de acordo com o que vivenciei nesse âmbito, surgiram inquietações acerca de como os professores do AEE itinerante, que ficam em sala de aula durante o horário de aula, e da EJA realizam o ensino desses alunos. Será que efetuam práticas colaborativas? Quais são as práticas educativas dos professores na EJA que visam a possibilitar o ensino aos alunos com deficiência? Quais as contribuições do AEE para as práticas educativas na escola, com esse

<sup>1</sup> Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvido por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (BRASIL, 2001, p. 50).

público? Qual a relação dos professores do AEE e da EJA para possibilitar o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência? Por isso, escolhi esse lugar e a situação que acontece nele para a realização da pesquisa do mestrado. Diante desse contexto, trago o seguinte questionamento: que relações se estabelecem entre os professores do AEE itinerante e da EJA para o ensino de alunos com deficiência?

A importância deste trabalho reside na necessidade de fomentar discussões em nível acadêmico sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com isso, busquei conhecer a contribuição dos professores da Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite de uma escola pública, no processo de ensino dos alunos público-alvo da Educação Especial. Vale salientar que, ao verificar os estudos de Ventura (2009), no Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação), dos aproximadamente 126 trabalhos apresentados no período de 1998 a 2008, foram identificados somente 28 estudos que tratam das políticas educacionais para EJA.

Desse quantitativo, a grande maioria realiza uma análise da prática na área da alfabetização; e, ao se aumentar o nível de escolaridade, é perceptível a diminuição do número de trabalhos. Por isso, faz-se necessário adentrar o campo da Educação de Jovens e Adultos, de maneira a ocasionar o aumento das produções acadêmicas a serem realizadas com esse público, para que o processo de inclusão avance cada vez mais na área educacional, nos variados níveis de ensino. Isso permitirá minimizar as barreiras e propiciar uma educação para todos, independentemente de faixa etária; e, principalmente, melhorar as condições existentes de ensino-aprendizagem do público-alvo da Educação Especial.

Proponho, como objetivo geral, conhecer as relações que se estabelecem entre os professores do AEE itinerante, aqueles que atendem no mesmo tempo de sala de aula, e da EJA para o ensino dos alunos com deficiência. Com o intuito de atingir esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar a compreensão dos professores acerca do Atendimento Educacional Especializado, da EJA e do ensino colaborativo; compreender as relações estabelecidas entre os professores do AEE e da EJA para o ensino dos alunos com deficiência nesse âmbito; e verificar os desafios encontrados pelos professores para atuarem no ensino de alunos com deficiência na EJA.

Para uma melhor compreensão desta dissertação, ela está dividida em seis capítulos que se organizam de acordo com a descrição a seguir.

Iniciando com os “Caminhos Percorridos”, descrevo aqui um pouco do assunto tratado neste trabalho, abordando minha trajetória até chegar a essa temática, além de trazer a problemática, o objetivo geral e os específicos, as questões norteadoras e a relevância de tal pesquisa.

No capítulo 2, “Panorama da Educação Especial à Educação Inclusiva”, trato do percurso trilhado na educação de pessoas com deficiência, configurando os caminhos que entrelaçam a Educação Inclusiva com a Educação de Jovens e Adultos.

No capítulo 3, intitulado “A Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade inclusiva”, são traçados os aspectos envolvidos na EJA para que ela seja considerada uma modalidade inclusiva, de modo a receber os alunos com deficiência, realizando um ensino itinerante para atendê-los no período noturno. O capítulo também aborda as relações colaborativas que podem ser estabelecidas entre o AEE e a EJA para o ensino dos estudantes com deficiência de maneira a dividirem entre si as possibilidades do processo educativo do educando.

O capítulo 4, “Percurso metodológico”, descreve os trajetos realizados para delinear a pesquisa, indicando o período diferenciado no qual se deu o estudo, as mudanças necessárias e as características do local de realização. Especificamente, o capítulo descreve o tipo de pesquisa, os sujeitos pesquisados, os procedimentos utilizados e o modo de obtenção e análise de dados.

O capítulo 5, intitulado “Percepções dos professores sobre as relações que se estabelecem entre o AEE e a EJA”, apresenta a análise de dados obtidos pela perspectiva dos participantes da pesquisa, que foram os professores. O percurso analítico trata de suas percepções em relação ao AEE, à EJA e às práticas estabelecidas para o ensino dos estudantes com deficiência.

No capítulo 6, apresento as conclusões acerca dos resultados obtidos, apontando caminhos de resolução das problemáticas evidenciadas, além de sugestões para futuras pesquisas a partir do que foi explicitado em todo o estudo.

Por fim, a dissertação apresenta as referências utilizadas, os apêndices com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o roteiro de questionário e o termo de autorização para a pesquisa.

## 2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo inicia tratando do desenvolvimento da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Na Idade Média, vivendo na era da valorização cristã, as pessoas com deficiência ficavam isoladas em instituições especializadas, asilos ou conventos, acreditando que, por serem pecadoras ou consequência de pecados, nasciam com deficiência.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo ‘parecidos com Deus’, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTA, 2005, p. 16).

Mendes (2006, p. 387) considera que a Educação Especial surgiu por volta do início do século XVI, com a atuação de médicos e pedagogos como Itard, Ponce de Leon e outros, que acreditavam na possibilidade de aprendizagem dos indivíduos pertencentes a esse grupo através da realização de atividades de cunho pedagógico, percebendo os seus avanços – diferentemente do que se pensava naquela época, quando a maioria das pessoas os considerava como ineducáveis.

No século XIX, as iniciativas educacionais tanto governamentais quanto particulares para pessoas com deficiência foram isoladas, segundo Mazzota (2005). Além disso, ganhavam força os conceitos de eugenia<sup>2</sup> e normalização, com bastante influência na prática pedagógica, segregando estudantes que não conseguiam se “normalizar”, encaminhando-os para escolas especializadas. Desse modo, eles eram excluídos dos espaços educacionais regulares; como consequência, sua escolarização era tardia.

---

<sup>2</sup> Usar os conhecimentos da hereditariedade para conseguir um melhoramento racial, um instrumento para promover o alcance do alto nível de saúde física e mental da espécie humana em prol do desenvolvimento do país (ROCHA, 2010).

No Brasil, nesse mesmo século, aconteceu a criação de diversas instituições especializadas: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em 1854, conhecido atualmente como Instituto Benjamin Constant; e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857. Outras instituições foram criadas no século XX, o Instituto Pestalozzi, em 1926; em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (SOUTO, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira do ano de 1961 traz um tópico sobre a educação dos excepcionais, colocando o dever de estarem dentro do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1961). Posteriormente, na Lei nº 5.692 de 1971, evidencia-se um tratamento especial, normatizado pelos Conselhos Educacionais, aos alunos com deficiências mentais e físicas, aos que se encontram fora da idade regular de matrícula e aos superdotados (BRASIL, 1971). Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para cuidar do atendimento dos excepcionais em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1973). Segundo Souto (2014), esse órgão promoveu ações educacionais em teor de campanhas assistencialistas de maneira isolada, com um tempo pré-determinado para acontecer.

Em 1975, intensificaram-se as discussões por igualdade de direitos. Por isso, autoridades internacionais, apoiadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), promoveram encontros para discutir a universalização da educação com qualidade, ocorrendo nesse período a promulgação da Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU). Logo em 1978, o Brasil emitiu a primeira emenda constitucional voltada para esse público, assegurando melhorias em suas condições sociais e econômicas, principalmente por meio da educação especial e gratuita (BRASIL, 1978).

A ONU declarou 1981 o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (AIPD), com o lema igualdade e participação plena. Através de uma carta, expressou ações prioritárias para acesso igualitário às pessoas com deficiência,

[...] defendendo que o princípio da igualdade de direitos entre deficientes e não deficientes implica que as necessidades de cada indivíduo tenham igual importância, que essas necessidades deverão constituir a base do planejamento das sociedades e que todos os recursos devem ser empregues de modo a garantir a todo o indivíduo igual oportunidade de participação. As políticas para o deficiente deveriam garantir o seu acesso a todos os serviços comunitários (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS, 1982).

A UNESCO e a ONU impulsionaram a implementação das políticas visando à inclusão, a partir de documentos como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, que começaram a influenciar políticas nacionais, iniciando no Brasil o debate sobre a inclusão. Diante disso, em 1988, na Constituição Federal que vigora até os dias atuais, foi feita uma referência ao Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). Por conseguinte, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 53, inciso III, assegura a oferta do AEE nas redes regulares de ensino (BRASIL, 1990).

A inclusão escolar começou a ser verdadeiramente reconhecida a partir da Conferência de Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien, apontando o direito a uma educação em condições igualitárias, independentemente de raça, religião, gênero e deficiência, respeitando as características culturais e individuais de cada um (UNESCO, 1990).

O marco maior do compromisso firmado com a Educação Inclusiva aconteceu na Declaração de Salamanca, em 1994, por ela considerar a diversidade, as individualidades, e prever uma educação combativa perante as atitudes de discriminação, levando em conta as peculiaridades, os interesses, as capacidades e as necessidades de aprendizagem dos indivíduos (UNESCO, 1994).

Para Mendes (2002, p.28) “A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social” concordando com os documentos elaborados pela Unesco sobre a descrição da inclusão.

Para Capellini (2004), a Declaração de Salamanca impulsionou mudanças em vários contextos educacionais brasileiros, como na formação de professores, na organização de turmas, na maior acessibilidade nos ambientes físicos escolares, dentre outros. Destaca-se que, para a obtenção da inclusão de maneira mais plena nos ambientes escolares brasileiros, a fim de seguir o que preveem tais declarações, foi colocada nas legislações brasileiras a obrigatoriedade de os sistemas de ensino matricularem todos os alunos com deficiência na escola considerando a idade de escolarização obrigatória no país.

Para atendimento das necessidades de acessibilidade nesse ambiente, é previsto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, e na Constituição Federal de 1988, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo dever do estado garantir seu oferecimento, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, 1988).

Para a construção de um sistema educacional inclusivo foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva veio com o objetivo de orientar os sistemas escolares sobre o aporte necessário para realizar a inclusão escolar (BRASIL, 2008) sobre o AEE ela estabelece sua oferta e seu funcionamento.

O AEE é um serviço oferecido na rede regular, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), que, segundo o Decreto nº 7.611/2011, são “ambientes dotados de equipamentos mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). Esse local precisa organizar o atendimento desses estudantes, a fim de garantir uma educação de qualidade (BRASIL, 2011).

A instituição escolar assegurará a matrícula dos alunos com deficiência, independentemente da faixa etária, e lhes proporcionará aportes para seu acesso e permanência no espaço escolar, oferecendo o AEE através da segunda matrícula, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), como exposto no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I – Prover condições de acesso, 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 no ensino regular;
- III – Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos 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 (BRASIL, 2011, p. 2).

O AEE, ao estar alinhado com a proposta pedagógica da instituição escolar, possibilita a participação dos familiares e estabelece vínculos com as várias políticas públicas (BRASIL, 2009a), ou seja, assume a função primordial de efetuar a inclusão dos alunos com deficiência na escola.

Nesse sentido, o profissional habilitado para promover essa inclusão no ambiente escolar é o professor que atua no AEE, havendo diversas atribuições direcionadas a ele nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, objetivando efetivar a inclusão, como:

- a) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b) Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c) Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;

- d) Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e) Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f) Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g) Ensinar e usar a Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação;
- h) 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;
- i) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (BRASIL, 2009a, p. 4).

Esse profissional, com essa gama de responsabilidades, será um agente de transformação da realidade para promoção da inclusão na escola juntamente com os outros sujeitos envolvidos no ambiente escolar, por isso a importância de estar capacitado, com uma formação adequada para realizar o Atendimento Educacional Especializado.

A formação para esse profissional, apontada pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, abrange uma formação inicial para o exercício da docência e uma específica para Educação Especial, ou seja, a primeira formação em licenciatura e uma especialização na área de Educação Especial (BRASIL, 2009a).

Havendo diferença entre o trabalho do professor da Educação Especial (EE) e do AEE de acordo com VAZ (2014) pois o primeiro possuía o papel de atuar nas classes especiais e unidades especializadas realizando funções próprias dessa modalidade que substituíam o ensino comum e por isso realizava adaptações necessárias no currículo. Enquanto o segundo não substituiu o ensino comum realizando uma complementação ou suplementação.

Sobre o horário de atendimento nas SRMs, a Resolução nº 4/2009 indica o turno oposto da escolarização devido ser uma modalidade não substitutiva ao ensino comum, ou seja, o estudante terá o ensino da classe comum em um turno e, em outro, frequentará a sala do AEE, de acordo com o previsto no seu plano de atendimento, para receber uma aprendizagem complementar ou suplementar (BRASIL, 2009a).

Esse horário de atendimento para o estudante com deficiência da EJA, que atua no mercado de trabalho durante o dia, inviabiliza sua presença na escola fora do horário noturno. Tal aspecto prejudica seu desempenho escolar, uma vez que, sem a presença do AEE e sem o

plano de atendimento individualizado, as dificuldades apresentadas pelo aluno não são consideradas, o que impede a melhoria das habilidades e o aumento da autonomia nos estudos.

Ao se ter uma proposta de um AEE itinerante para os alunos da EJA no mesmo turno, surgem possibilidades de propiciar uma gama maior oportunidades de aprendizagem a esses que não poderão estar presentes em outro turno para realizar o AEE e atender às prerrogativas da Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018, que realizou alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao considerar a Educação de Jovens e Adultos como um instrumento educacional e apontar a oferta da Educação Especial ao longo da vida (BRASIL, 2018), indicando uma viabilidade de vínculo entre o AEE e a EJA.

A seguir, apresento as características que permeiam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, possibilitando a presença de estudantes com deficiência nesse âmbito.

### **3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UMA MODALIDADE INCLUSIVA**

A EJA recebe alunos a partir da idade de 15 anos, com experiências diversas, com histórias marcadas por dificuldades em frequentar o ensino regular e aprender nesse contexto. Por inúmeros outros motivos, recorrem à Educação de Jovens e Adultos (ARROYO, 2015), a qual se torna uma modalidade inclusiva, por possibilitar acesso e permanência de todos os que não têm acesso ao ensino regular. (GLAT; BLANCO, 2007).

Ventura e Bonfim (2015) retratam os estudantes da EJA como jovens acima de 15 anos, adultos trabalhadores, homens, mulheres, moradores da zona rural, das pequenas e grandes cidades, residentes nas periferias. O grupo inclui também os privados de liberdade, pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas e tantos outros perfis diversos. Isso demonstra a variedade de interesses e necessidades educativas de tal modalidade – por isso a sua análise como inclusiva, ao acolher aqueles que não são atendidos pelo sistema regular de ensino.

Esse público foi reconhecido na legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988. É assegurado o Ensino Fundamental para todos que não o tiveram na idade adequada, por meio da EJA, oportunizando a inserção deste público no ambiente escolar. É uma forma de democratizar o ensino para alunos que ficam excluídos do ensino comum, devido à sua idade (BRASIL, 1988).

Essa possibilidade de ensino é um pouco mais detalhada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Tal modalidade é voltada para os alunos que não estão na idade apropriada para o ensino regular, garantindo, nos sistemas de ensino, os estudos aos jovens e adultos que não puderam efetuar-los na idade regulamentada, proporcionando oportunidades educacionais apropriadas, levando em consideração as características desse público e seus interesses, condições de vida e de trabalho, por meio de cursos e exames (BRASIL, 1996).

A lei ainda prevê um currículo que atenda às características desse alunado, deixando de lado os currículos uniformizados e rígidos previstos em várias escolas. Então, o olhar a ser direcionado à EJA é de construção de identidade para além de recuperação de um tempo escolar perdido, pois, nessa modalidade, as realidades dos indivíduos são variadas, e precisamos reconhecê-las (BRASIL, 1996). Os alunos pertencentes à EJA são pessoas que possuem direitos, histórias, e produzem cultura. Ou seja, como afirma Arroyo (2015), devemos considerar as especificidades do tempo de vida de cada um e a forma como a vivenciaram.

Eles já possuem aprendizagens adquiridas em seu percurso de vida, de cotidiano, antes de entrarem na escola, lidando com cálculos matemáticos, com as linguagens presentes na sociedade, com ferramentas para realização de trabalho, muito além das organizações e práticas escolares que precisam ser consideradas para se sentirem pertencentes ao espaço escolar, para se tornarem autônomos em sua aprendizagem.

Freitas (2009, p. 113) relata que “Há de se considerar, ainda, as práticas sociais de cada educando, validando o que aprendeu fora da escola, de modo que conduza o processo de significação dos conteúdos, levando-os a construir novos conhecimentos articulados aos que já possui.”

A EJA merece esse olhar diferenciado por ser composta de variados grupos de jovens, adultos e idosos, que, além da idade diferenciada, possuem subjetividades, histórias de vida, características culturais, sociais e históricas singulares (MOURA; SILVA, 2018). O reconhecimento dessa diferenciação é prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (2000), ao apresentarem os alunos da EJA como trabalhadores experientes ou com pretensão de adentrar o mercado de trabalho, que possuem vivências distintas daqueles alunos matriculados no ensino regular.

Para além dessas trajetórias sociais e escolares incompletas, Arroyo (2015) defende que sejam apreciadas as suas formações mentais, éticas, de identidade, de cultura e políticas. Eles não ficaram parados no tempo fora da escola, e sim acumularam saberes que devem ser vistos e destacados no seu percurso de aprendizagem.

A EJA como espaço formador terá de se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida. Criam redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades e assentamentos, na cidade e nos campos. Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens-adultos poderá ser determinante à educação (ARROYO, 2015, p. 25).

A escola, ao reconhecer esses jovens e adultos da EJA como sujeitos formadores e participantes de vários espaços sociais, como possuidores de direitos na sociedade, adota práticas pedagógicas que atendem às demandas dessas diversidades, de modo a criar espaços com currículos flexíveis, respeitando os tempos de aprendizagem diferenciados (MOURA, 2018). Ao valorizar ações que levam em consideração a diversidade da EJA, pensamos nesses sujeitos diversos que apresentam as diferenças descritas no Documento Nacional Preparatório para a VI Conferência Internacional de Adultos (CONFITEA), pois

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade. A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam (BRASIL, 2009b, p. 28).

O Parecer CNE/CBE nº 11/2000 coloca a EJA como a representação de uma dívida social que não foi reparada com os adultos e jovens, por não disporem de acesso à leitura e à escrita como bens dentro ou fora da escola (BRASIL, 2000). A EJA propicia um resgate daqueles que estavam esquecidos, longe dos bancos escolares, sem possibilidade de voltarem para o recinto escolar devido às defasagens educacionais sofridas durante o período de ensino e aprendizagem em sala de aula, e pela necessidade estar no mercado de trabalho. A modalidade traz para a escola aquele indivíduo que já possui uma bagagem de informações e uma historicidade em sua trajetória de vida.

Em meio a essas várias peculiaridades da EJA, encontram-se os jovens e adultos com deficiência, que desejam ser recebidos como sujeitos que têm direito a uma educação de acordo com as suas características. A Lei nº 13.632/18 (BRASIL, 2018) coloca a EJA como um instrumento para educação e aprendizagem ao longo da vida, evidenciando mais ainda essa modalidade como um espaço de oportunidades e inclusão dos jovens e adultos com deficiência que chegam às escolas. Essa lei ainda trata da oferta da educação especial ao longo da vida (BRASIL, 2018) disponibilizada nos ambientes escolares através do AEE, abordada por várias leis e diretrizes brasileiras como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008a) e a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009a), considerando o atendimento das especificidades dos alunos com deficiência. Isso se torna um serviço importante na garantia de ensino a estes estudantes dentro da escola.

Tal garantia dos alunos com deficiência à EJA é reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA), na Resolução nº 304, de 25 de maio de 2017, que trata da Educação Especial. Segundo o art. 87, os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades com severa distorção idade-série e 17 anos ou mais serão, preferencialmente, matriculados na Educação de Jovens e Adultos, com ampliação do atendimento educacional para eles (PARÁ, 2017, p. 5).

### **3.1 O Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos**

O AEE realiza um plano de atendimento que, segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento da Educação Básica, possui o papel de “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; [...] cronograma de atendimento dos alunos; [...]” (BRASIL, 2009a, p. 3). Ou seja, irá trabalhar as dificuldades apresentadas pelo aluno com o intuito de lhe proporcionar as aptidões necessárias para sua inclusão.

Os estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite enfrentam uma problemática para realização desse atendimento no contraturno, pelo motivo de a maioria dos estudantes serem trabalhadores, estando em serviço durante os turnos da manhã e da tarde. Por isso, não podem estar presentes em outro horário na escola além do período noturno (CAMPOS; DUARTE, 2011, HAAS, 2015). Isso pode afetar suas possibilidades de aprendizagem, devido a não aprenderem as habilidades necessárias para ter autonomia nos estudos em sala de aula.

Gonçalves (2012) referencia a EJA como uma modalidade para aqueles que não deram continuidade ou não concluíram os estudos na idade apropriada do ensino regular. Em vista disso, a modalidade conta com a presença de muitos estudantes adultos com deficiência. Com idade avançada e fora da idade-série, eles chegaram à modalidade transferidos das instituições, classes e escolas especiais. Com o avanço da conscientização e da luta dos movimentos sociais, busca-se assegurar o acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular e a adesão à política de educação inclusiva.

Gonçalves, Bueno e Melleti (2013) identificaram, em seu estudo realizado no período de 2007 a 2010, um número mais elevado de matrícula de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos do que os não deficientes. Nesse contexto, por causa da diferença de idade,

eles estão sendo encaminhados para a EJA, fazendo com que a modalidade receba cada vez mais alunos com deficiência, precisando ofertar-lhes Atendimento Educacional Especializado.

As políticas e programas de inclusão levam para a Educação de Jovens e Adultos novos sujeitos a serem acolhidos pela escola, direcionando para o espaço escolar aqueles que se encontravam à sua margem. Nessa perspectiva, o caráter inclusivo da EJA oferece a oportunidade aos estudantes na idade mais avançada de continuarem a frequentar o sistema de ensino, garantindo o acesso às pessoas com deficiência nessa modalidade, ao disponibilizar o AEE. Nesse sentido, o inciso IV do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) estabelece o dever de assegurar as condições para que o aluno continue seus estudos nos respectivos níveis e etapas de ensino.

O estudante com deficiência possui a garantia de oferta do AEE a ser realizado no turno inverso da escolarização por não ser substitutivo as classes comuns, sendo uma complementação ou suplementação (BRASIL, 2008) mas ao tratarmos de alunos com deficiência da EJA, não uma política que prevê de que forma será o atendimento desses discentes que estudam à noite por diversos fatores, entre eles o fato de serem trabalhadores. Muitos moram longe da escola; desse modo, ir e voltar seria mais difícil. Além disso, alguns são mães e pais de família, possuem dificuldade de locomoção e, por motivos como esses, não podem comparecer em outro horário na escola.

As conjunturas ocasionadas pela junção das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial levam a especular que houve ganhos e perdas tanto para os estudantes pertencentes à EJA quanto ao público-alvo da Educação Especial, ao se considerar que, segundo o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação de Jovens e Adultos é destinada a todos aqueles que não estudaram no Ensino Fundamental na idade apropriada (BRASIL, 1996). Ao se levar em consideração tal lei, evidenciam-se situações de alunos da EJA que, por não estarem na idade apropriada para frequentar o ensino regular, foram incluídos nela para não ficarem fora do sistema escolar e receberem um atendimento mais adequado à sua idade. Em outra perspectiva, encontram-se excluídos do sistema regular de ensino nos períodos da manhã e da tarde, não possuindo a oportunidade de escolher um horário diverso do turno da noite, por ser o momento em que é oferecida essa modalidade.

Com as políticas de inclusão, através de leis e normativas, as pessoas com deficiência adultas tiveram de adentrar o ensino escolar por meio da EJA, que passou a se preocupar em assegurar-lhes currículos, métodos, recursos e técnicas de acordo com as suas necessidades. Isso exige professores preparados para agregar os discentes na classe e integrá-los em sociedade, fazendo articulações com os órgãos necessários (BRASIL, 1996).

O AEE possibilitaria adequações ao sistema escolar de forma a reestruturá-lo para receber os alunos com deficiência. Ou seja, os professores das SRMs precisam atuar de forma conjunta aos professores da sala de aula, definindo as maneiras de trabalhar com esses alunos, com o intuito de lhes permitir o acesso pleno ao currículo escolar. Para isso acontecer, todos necessitam de formação continuada sobre as peculiaridades relacionadas à educação de jovens e adultos com deficiência

Os conteúdos e propostas pedagógicas muitas vezes reproduzem, de modo aligeirado, currículos e programas da educação regular, consideram apenas as culturas tomadas como legítimas e apagam aquelas dos grupos a que se dirigem. Além disso, nem sempre possuem em seu horizonte as necessidades de aprendizagem e a bagagem experiencial dos diretamente envolvidos nessas ações educativas (VÓVIO, 2010, p. 65).

Nesse sentido, não é o aluno com deficiência que precisa se adequar à escola, mas sim a instituição escolar precisa se adequar a esse aluno. Por isso, o AEE necessita ser integrado à proposta pedagógica da escola, a fim de proporcionar uma inclusão mais eficaz ao contexto escolar.

São necessárias ações de fortalecimento de vínculos entre as modalidades EJA e AEE, para que novas estratégias possam ser pensadas e efetivadas para benefício de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais que se encontram em situação de distorção idade/série. Essas ações poderão facilitar e acelerar o processo de escolarização dessas pessoas, ocasionando não somente a inserção e permanência, mas também a conclusão das modalidades escolares (RIBEIRO, 2015, p. 125).

As situações da realidade não são materializadas nas leis que preveem garantia de acesso, permanência e atendimento de um aluno com deficiência da Educação de Jovens e Adultos, que é trabalhador e não pode frequentar o contraturno na escola. É preciso considerar as suas peculiaridades a fim de lhe oferecer uma educação de qualidade, como elucidado nas exigências legais (BRASIL, 1988, 1996).

Diante dessa impossibilidade de os alunos do EJA noturno estarem no contraturno para frequentar o AEE no período da manhã ou da tarde, a atitude a ser tomada é a criação de meios para além das SRMs (HAAS, 2015), de modo que esses alunos sejam assistidos durante o turno de aula. Essa é a possibilidade que se concretiza na Rede Estadual do Estado do Pará, através da realização do serviço de itinerância dos professores do AEE na sala de aula da EJA, com orientação, supervisão e articulação com os docentes de sala de aula. Por meio de atividades de cunho colaborativo, objetiva-se a participação dos estudantes com deficiência nas tarefas escolares.

Tais ajustes necessários ao AEE são embasados na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL 2015), respectivamente:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008b, p. 19).

Capítulo IV, Inciso III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

As legislações dão autonomia para as escolas como as pertencentes à Rede Estadual Paraense, com o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais e com professores de Educação Especial no turno da noite. Nesse contexto, as instituições prestam serviço de itinerância, ou seja, oferecem suporte em sala de aula ao professor e aos alunos, de acordo com as demandas expressas por eles.

### **3.1.1 O ensino itinerante dos professores do AEE**

O ensino itinerante está previsto em várias publicações do Ministério da Educação (MEC). Entre elas, temos a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, que conceitua esse processo como um

[...] trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e supervisão adequados (BRASIL, 1994, p. 20).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o ensino itinerante é colocado como um serviço de orientação e supervisão pedagógica, efetuado por professores especialistas através de visitas seguidas às escolas, trabalhando com os alunos com deficiência e com os professores de sala de aula (BRASIL, 2001). Em suma, as legislações abordam o serviço de itinerância como sendo a atuação de um professor especializado juntamente aos alunos com deficiência e aos professores de sala de aula.

Algumas recomendações sobre esse trabalho constam também no documento Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços da Educação Especial, do MEC. O texto prevê a frequência mínima de duas vezes por semana, por haver o atendimento e a troca de informações técnicas entre o professor da itinerância e os responsáveis pelo acompanhamento escolar do aluno. Há uma orientação técnico-pedagógica desse profissional ao professor da classe comum, conduzindo e avaliando as atividades a serem desenvolvidas (BRASIL, 1995).

O trabalho de itinerância é posto nos documentos orientadores do MEC como uma visita periódica na escola do professor especializado da Educação Especial, atuando conjuntamente com o docente de sala de aula, de maneira a lhe orientar e a supervisioná-lo para a realização das atividades voltadas ao aluno com deficiência.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) descrevem o modelo de serviço itinerante como aquele que funciona com atendimentos esporádicos, onde há um menor contato do professor, por ele não estar integralmente com o aluno, pois costuma ser um trabalho em que um docente itinerante se desloca de escola em escola para atuar com determinadas crianças. Além disso, não é prevista a parceria em um modelo de coensino entre os professores.

A atuação do professor itinerante prevista pelo CEE/PA, na Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010, caracteriza-o como um

[...] profissional especializado responsável pelo assessoramento pedagógico ao docente da classe comum e ao aluno com necessidade educacional especial, realizado em qualquer etapa ou modalidade de ensino, em caráter intraitinerante, dentro da própria escola, ou inter-itinerante, com ações em diferentes escolas (PARÁ, 2010, p. 02).

Na escola pesquisada, a atuação do professor itinerante é diferenciada, porque acontece de forma contínua, com sua presença em sala de aula diariamente, dando um maior suporte aos professores e alunos diariamente, vivenciando esse contexto escolar possibilitando mais formas de ensino e aprendizagem conjuntas.

Como afirmado por Mendes (2002, p. 13),

[...] se as necessidades educacionais especiais não desaparecem com a mera inserção dos alunos na classe comum, e se os professores do ensino regular muito provavelmente não conseguirão atender as necessidades de alguns de seus alunos, seria necessário prover apoios de professores especializados a fim de que se possa garantir uma educação devida. A função do professor especializado seria a de apoiar o processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes comuns ou, em caráter extraordinário, atuando em serviços de educação especial.

As realidades das escolas públicas brasileiras costumam ser de classes lotadas de alunos, com professores de várias disciplinas entrando e saindo da sala de aula em apenas um dia. Assim, alunos com deficiência ficam desassistidos, sem direcionamento, precisando de apoio maior em suas atividades, como afirmado por Pelosi e Nunes (2009, p. 143):

Dentro do universo das necessidades educacionais especiais, há alunos que necessitam de mediação todo o tempo em que estão na sala de aula. Os alunos com déficits motores mais graves muitas vezes não são capazes de falar para responder às solicitações do professor, não escrevem com autonomia, apresentam dificuldades na percepção visual que os impedem de ler um texto que não esteja ampliado e são dependentes em sua mobilidade e autocuidado. Contudo, esses mesmos alunos podem aprender e se expressar se lhes forem oferecidas maior acessibilidade.

Não que a presença dos professores itinerantes vá evitar situações de exclusão, mas isso as minimizaria, pois, como afirma Pletsch (2005), as boas relações entre os professores itinerantes e os demais pertencentes à escola onde atuam favorece a inclusão dos alunos com deficiência e melhora o trabalho com os outros estudantes.

Para se conseguir uma maior participação dos alunos com deficiência, os professores do AEE e de sala de aula precisam trabalhar conjuntamente, realizando um ensino colaborativo, que

Consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, parceria na qual os dois profissionais trabalham juntos e dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES, 2006 apud FERREIRA *et al.*, 2007, p. 2).

### **3.2 As relações colaborativas entre o AEE e a sala de aula**

A previsão de trabalho em conjunto entre os professores do AEE e de classe está prevista nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), por meio de um trabalho em equipe; e nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Resolução nº 4/2009. Dentro das atribuições do profissional do AEE, uma de suas responsabilidades é realizar a articulação com os professores de classe comum, promovendo a participação dos alunos com deficiência nas atividades da escola, por meio do uso de recursos pedagógicos, da realização de estratégias e de serviços de acessibilidade direcionados a essas pessoas (BRASIL, 2009a). Nesse âmbito,

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 (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 75).

As relações entre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e o da sala comum se fazem necessárias, porque o primeiro complementa e suplementa a formação do aluno com deficiência e, por ter uma formação em Educação Especial, utiliza conhecimentos e recursos específicos para atender a esse aluno. Com isso, busca propiciar sua maior autonomia e independência. Já o segundo professor se preocupa com o ensino dos conteúdos específicos de uma disciplina para todos os alunos das turmas que possui. Então, para terem êxito em seus objetivos com os estudantes com deficiência, ambos os docentes precisam estar articulados.

Mediação compartilhada em sala de aula, os docentes passam a refletir sobre suas práticas, enquanto tem a possibilidade de aprender, uns com os outros, novas formas de lidar com as situações de ensino que os desafiam, promovendo um olhar mais apurado sobre as necessidades do aluno, além da organização de um ambiente de ensino mais rico, garantindo, quando preciso, individualizações e adequações pedagógicas que promovam a aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013, p. 58).

Nessa articulação por meio do ensino colaborativo, segundo Capellini (2004) e Vilaronga e Mendes (2014), o professor de ensino comum tem a responsabilidade primária com o conteúdo a ser ensinado; e o da Educação Especial, além de realizar o atendimento individualizado, propõe as estratégias para toda a turma, de modo a dividirem as responsabilidades sobre todo o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Nesse contexto inclusivo, encontra-se o aluno com deficiência, que constrói seu conhecimento através do trabalho em conjunto dos professores das várias disciplinas com o AEE, pois ambos são responsáveis pela sua aprendizagem. Dessa forma, prevalece um diálogo e se compartilham experiências, realizando-se em conjunto os planejamentos, a construção de recursos e materiais didáticos a serem utilizados durante as aulas.

Segundo Capellini e Zerbato (2019), o ensino colaborativo teve seus serviços iniciados na década de 1980, nos Estados Unidos, estando a modalidade garantida na legislação norte-americana. Nesse âmbito, caracteriza-se como um serviço de apoio em que o professor de ensino comum e o professor especializado dividem as atribuições, planejando, instruindo e avaliando o ensino dado aos alunos de uma classe.

Vilaronga e Mendes (2014) afirmam que os estudos sobre inclusão escolar mostram que o agir individual em sala de aula dos profissionais da escola não tem respostas para a maioria

das dificuldades apresentadas pelos alunos. Isoladamente, eles são incapazes de concretizar processos de ensino adequados para os estudantes com deficiência, por isso a necessidade de atuação conjunta dos professores pertencentes ao AEE e à sala de aula regular. O AEE sozinho, sem a parceria do professor do ensino comum, pouco colabora com a aprendizagem de alunos com deficiência. E o contrário também muito dificilmente acontece: o professor de sala de aula sem apoio não consegue atender às demandas desses alunos com deficiência. Dessa forma, é imprescindível um trabalho construído em conjunto entre os professores especializados da Educação Especial e os não especializados.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), o ensino colaborativo ou coensino se caracteriza por ser um modelo de prestação de serviço de apoio entre o professor de ensino comum e o da Educação Especial, dividindo entre si a responsabilidade de planejamento, instrução e avaliação do ensino ministrado a um grupo diversificado de estudantes. Esse modelo surgiu em substituição às classes especiais, escolas especiais e salas de recursos, visto que o aluno que está incluído no ensino regular precisa ter todos os recursos disponíveis dentro de sala – e, entre eles, temos o professor especializado.

As ações pedagógicas cotidianas poderão ter mais êxito com a parceria entre esses profissionais, que se dará por meio do ensino colaborativo. Esse processo é de extrema relevância na educação de estudantes com deficiência e dos demais, pois, através das trocas de conhecimento entre os professores das SRMs e os das salas de aula, é possível realizar uma educação inclusiva no espaço escolar (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Sobretudo os professores, por atuarem mais diretamente com os alunos, precisam saber lidar com a diversidade e com as diferenças presentes nas instituições escolares através do que planejaram previamente, pois possuem um repertório do que já estudaram e vivenciaram, fazendo suas reflexões antes, durante e depois de suas aulas. Não obstante, nunca estaremos prontos para todas as situações que nos serão apresentadas ao longo da docência (HATTGE; SCHWERTNER, 2020). Isso inclui trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação Especial, por terem suas especificidades de acessibilidade. Mas isso não os impossibilita de aprender, pois cada um tem seu modo e tempo de aprendizagem, que deve ser considerado e respeitado para se chegar a respostas educacionais atinentes a esses alunos.

O ensino colaborativo visa a uma abordagem social da deficiência, a qual leva em consideração que a escola precisa se modificar para atender às necessidades dos alunos (CAPELLINI; ZERBATO, 2019) essa perspectiva visa romper com a visão de que os

impedimentos que o indivíduo possui acontecem por causa da sua deficiência, desatrelado das questões políticas e sociais (GESSER, 2012).

O precursor desse modelo, segundo Diniz (2007), foi Paul Hunt, um sociólogo deficiente físico do Reino Unido. Em 1960, ele se juntou a mais outros sociólogos com deficiência, Olivier, Abberley e Finkelstein, para fundarem a Upias (Liga dos Lesados Físico contra a Segregação), que foi a primeira organização política sobre deficiência dirigida por deficientes.

Essa entidade veio se contrapor ao modelo médico, que reconhecia a deficiência como uma consequência individual que precisava de cuidados biomédicos, submetendo as pessoas com deficiência a padrões de normalidade (NUERNBERG, 2015)

A Upias possuía o entendimento de que a deficiência era uma questão social, na qual os deficientes eram colocados em uma condição hostilizada pela sociedade (DINIZ, 2007). Saindo de um perfil de saberes médicos, de tratamento, de dependência, de uma condição do indivíduo de ser deficiente e por isso não consegue ser inserido na sociedade, passando para um campo que considera a pessoa com deficiência discriminada e excluída devido não a sua condição, mas barreiras impostas pela sociedade. (GESSER, 2012)

Por isso, o ensino colaborativo leva em consideração esse modelo, porque a escola precisa se modificar para receber o aluno com deficiência, estruturando-se como um todo, entendendo que o problema não é a presença do aluno com deficiência, e sim a solução é a escola realizar ações que promovam as relações entre os professores para que alcancem o ensino e aprendizagem (MENDES, VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Por meio do trabalho em conjunto, esses professores procurarão desenvolver meios didático-pedagógicos que possibilitem a aprendizagem do aluno. É necessário que aliem seus conhecimentos e compreendam como ele aprende, possibilitando várias formas de ensino, com o propósito de lhe propiciar a aprendizagem da melhor forma possível. Nesse âmbito, é importante ter o cuidado de descobrir quais são seus interesses, suas habilidades, usando estratégias para inseri-lo no contexto de sala de aula.

Por meio de uma relação dialógica entre dois docentes, um de apoio específico e o regente da turma, busca-se repensar algumas práticas e desenvolver diferenciações pedagógicas necessárias por meio do ensino colaborativo. A tarefa é garantir que cada aluno construa o mesmo conhecimento dos outros estudantes e que consiga desenvolver as atividades dentro de sala de aula (MARIN; MARETTI, 2014, p. 03).

A responsabilidade conjunta pela aprendizagem do público-alvo da Educação Especial acontece em todos os momentos – no planejamento, na instrução e na avaliação. Muitas vezes, o professor do AEE está presente somente como mediador escolar em sala de aula, visando a possibilitar meios de facilitar a aprendizagem do aluno naquele momento, seguindo as orientações do professor regente e monitorando as ações do aluno com deficiência. Nesse sentido, a intenção maior do ensino colaborativo é ter a presença física dos dois professores, viabilizando uma unicidade na qual podem, sem problemas, intercalar os momentos de assumir a regência de sala, caracterizando-se o processo como coensino ou bidocência (FONTES, 2009).

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

Nos estudos de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), baseados em Vaugh, Schumm e Arguelles (1997 apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018), são apresentadas seis propostas possíveis de coensino, dentre as quais as duas primeiras acontecem logo no início da adoção de tal modelo. Primeiramente, o professor assume o papel principal, e o outro observa o comportamento e a aprendizagem dos alunos. A segunda proposta refere-se a um professor sendo o líder e o outro circulando individualmente nos pequenos grupos. A terceira proposta divide a sala em estações de ensino com focos de aprendizagem diferentes, mas que se inter-relacionam, com os alunos se deslocando de um espaço para o outro, ficando cada professor responsável por um grupo. Na quarta forma, divide-se a classe ao meio, com cada professor responsável por um lado, mas com o mesmo plano de ensino. Outro modo possível consiste em deixar um professor responsável por um grupo menor, que precisa de um reforço maior, e o outro pelo grande grupo. E, por fim, o modelo ideal de ensino colaborativo consiste em uma equipe de ensino executando, de forma igualitária, as instruções da aula (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2018).

De acordo com Miranda (2015), encontram-se muitos entraves para a organização desse trabalho, porque, em algumas escolas, não acontecem essas parcerias, por falta de interesse e resistência do professor de sala de aula em querer interagir com o docente da SRM quanto ao desenvolvimento desses estudantes. Além disso, há falta de garantia de horários e momentos para se reunirem no contexto do planejamento escolar.

Um dos possíveis desafios diz respeito ao receio que os professores possam ter de trabalhar com mais de um docente em sala de aula, sentindo-se muitas vezes ameaçados, invadidos. Por isso, esse trabalho colaborativo deve ser aceito e construído por ambas as partes para haver um alinhamento em suas ações pedagógicas, de modo que os docentes não se tornem avaliadores do modo de gerir a docência um do outro, mas que se vejam como um suporte, dividindo as expectativas, os anseios, os sucessos e fracassos do processo de ensino e aprendizagem (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

O professor de sala de aula, ao ter consciência de seu papel no contexto da diversidade presente na escola, pode realizar uma educação para todos os estudantes envolvidos no espaço escolar, de modo a buscar um ambiente de colaboração, de compartilhamento, de ações conjuntas com o docente da Educação Especial. Permanece, assim, aberto a mudanças em suas práticas pedagógicas e à possibilidade de obter mais subsídios para a aprendizagem do aluno com deficiência.

Para Bisaccioni (2005), a inclusão é mais possível de acontecer quando o professor do ensino comum assume a responsabilidade nas adaptações necessárias do aluno com deficiência, bem como quando há trabalho conjunto com a equipe profissional envolvida na escola e adequação do currículo de acordo com o processo de aprendizagem do indivíduo.

Com a política educacional inclusiva, o professor foi exposto a mais desafios e mudanças em seus preceitos educacionais para inserir o aluno com deficiência em suas aulas. Há “[...] a necessidade de repensar as concepções de escola homogeneizadora, suas práticas de ensino, suas formas de avaliação e seus tempos de progressão (BISACCIONI, 2005, p. 9).

Os professores da EJA possuem um público com uma trajetória bastante diversificada; precisam saber lidar com essa demanda conjuntamente com a de alunos com deficiência. Poderíamos pensar que isso seria bem mais fácil para esses docentes devido ao fato de lidarem diariamente com um público diverso. Mas isso não ocorre, em virtude do baixo investimento em formação mais específica, voltada para essa modalidade, como afirma Faria (2009, p. 153):

O percurso formativo dos professores da EJA, na contemporaneidade, é pobre de saberes específicos para essa modalidade de ensino e aprendizagem. Por sua vez, formar professores num contexto de mudanças requer prática reflexiva e visão crítica sobre aspectos que perpassam a educação.

Por isso, há necessidade de se dar voz a esse grupo de professores, por terem de lidar com tantas peculiaridades. Sem uma formação adequada, realizam várias mudanças em suas práticas docentes para se adequar às situações cotidianas em sala de aula. Diante disso,

precisamos entender os percursos trilhados por esses docentes para possibilitar o ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência da EJA.

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

Ao se planejar uma pesquisa, projetam-se perspectivas iniciais que, segundo Gil (1999, p. 42), caracterizam-se como um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. Isso se configura como o caminho a ser trilhado para se chegar a um determinado resultado; mas, no decorrer desse caminho, por vezes nos deparamos com situações adversas, que não estavam programadas nesse percurso, as quais não temos como controlar.

Uma das adversidades no decorrer da realização desta pesquisa foi a pandemia da Covid-19, provocada pelo coronavírus, que assolou o mundo. A Rede de Ensino do Pará suspendeu as atividades presenciais a partir de março de 2020, aderindo ao bloqueio total das atividades. A proposta inicial deste estudo era observar as aulas e entrevistar os professores. Devido à impossibilidade de estar presente na escola, alterou-se o instrumento de coleta de dados para um questionário com dez perguntas e respostas abertas, com sua aplicação de modo assíncrono, para dar continuidade à produção dos dados da pesquisa.

Este trabalho assumiu uma natureza qualitativa, que se preocupa em analisar e interpretar os aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano por meio da análise detalhada de atitudes, hábitos, tendências e comportamentos (MARCONI; LAKATOS, 2009) de um público-alvo.

### **4.1 Caracterização da pesquisa**

O estudo foi realizado em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Belém do Pará, que funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. No período noturno, possui turmas de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II (6º ao 9 ano) e do Ensino Médio.

Nessa escola, a EJA é dividida em etapas. A terceira etapa corresponde ao 6º e 7º anos do ensino regular; a quarta etapa é referente ao 8º e 9º anos; a primeira etapa é alusiva ao primeiro ano e a uma parte do segundo ano do Ensino Médio; e, por fim, a segunda etapa concerne a uma parte do 2º e do 3º ano do Ensino Médio.

Quadro 1 - Organização das turmas de EJA

<b>Turmas</b>	<b>3ª Etapa – Fundamental</b>	<b>4ª Etapa – Fundamental</b>	<b>1ª Etapa – Ensino Médio</b>	<b>2ª Etapa – Ensino Médio</b>	<b>Total</b>
Quantidade	01	01	02	02	06

Fonte: Da escola pesquisada (2020).

A escola possui atualmente o quantitativo de 185 alunos no turno da noite, desses estudantes 47 são com deficiência, sendo 45 surdos e dois autistas, divididos nas turmas na forma descrita abaixo:

Quadro 2 - Quantitativo de alunos com deficiência nas turmas

<b>Turmas</b>	<b>Surdos</b>	<b>Autistas</b>
3ª Etapa – Fundamental	09	
4ª Etapa – Fundamental	09	
1ª Etapa – Ensino Médio (01)	15	
1ª Etapa – Ensino Médio (02)		01
2ª Etapa – Ensino Médio (01)	12	
2ª Etapa – Ensino Médio (02)		01
<b>Total</b>	45	02

Fonte: Da escola pesquisada (2020).

Tal escola possui o Atendimento Educacional Especializado funcionando no turno da noite, prestando o serviço de itinerância diariamente, de maneira que os professores do AEE estão presentes em sala todos os dias com os docentes das disciplinas, dando suporte a eles e aos alunos.

Especificamente, o público-alvo desta pesquisa são 16 professores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos que possuem alunos com deficiência em sala de aula, e dois que atuam no Atendimento Educacional Especializado de uma escola da rede estadual pública de Belém do Pará. No direcionamento inicial do estudo, os instrumentos previstos eram as observações em sala de aula e as entrevistas semiestruturadas com os professores; mas, devido ao momento vivenciado no Brasil e no mundo com a pandemia de Covid-19, foram cancelados os procedimentos (entrevista e observação), e se utilizou a técnica de produção de dados questionário, que consiste em uma série de perguntas respondidas por escrito pelo pesquisado sem a presença do pesquisador, com o objetivo de conhecer seus anseios, opiniões e situações vivenciadas (CHEMIN, 2020).

O questionário foi formulado na plataforma Google Formulários, com roteiro (APÊNDICE B) envolvendo questões sobre o ensino de jovens e adultos com deficiência, a fim de entender os fenômenos na visão desses sujeitos participantes (GODOY, 1995). As perguntas foram elaboradas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Em tal questionário, conjuntamente, estava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), que continha a explicação sobre a proposta de investigação da pesquisa, com informações suficientes para que os participantes decidissem sobre o seu envolvimento ou não (GRAY, 2012). Foi enviado um convite por meio do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp privado de cada professor para participar da pesquisa, tratando, de forma objetiva, dos propósitos do estudo, esclarecendo que o seu detalhamento estaria no TCLE e indicando que, caso precisassem de mais esclarecimentos, poderiam recorrer à minha pessoa.

Os questionários foram encaminhados por e-mail e pelo WhatsApp por meio de um link para o acesso dos professores do Atendimento Educacional Especializado e dos que ministram disciplinas nas turmas que possuem alunos com deficiência, totalizando 22 envios. Dos 22 professores convidados, aceitaram participar da pesquisa 18 docentes, dos quais 06 são mulheres e 12 são homens que serão mencionados como P1 a P18, sem nomeá-los, com a intenção de garantir o anonimato e a proteção desses sujeitos. O intuito foi, através de suas narrativas, saber o que fazem conjuntamente para a inclusão desses alunos no contexto de sala de aula e compreender qual o entendimento que possuem sobre tal trabalho realizado. Seus relatos são reproduzidos em itálico.

O questionário deu ênfase às relações estabelecidas entre os professores para conseguirem desenvolver a aprendizagem dos estudantes com deficiência da Educação de Jovens e Adultos. As questões elaboradas (APÊNDICE B) versaram sobre três temas amplos apresentados a seguir: quais as concepções em relação à EJA, ao AEE e ao ensino colaborativo, quais as práticas realizadas entre os professores para efetuar o ensino-aprendizagem dos alunos da EJA com deficiência, e quais os desafios enfrentados por eles.

## **4.2 Análise dos dados**

Após a resposta dos questionários, a análise de dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, que consiste em “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 15). Bardin (2016) explica que

esse método é composto pelas etapas de pré-análise, de exploração do material e de tratamento dos resultados e interpretações, que descrevo a seguir.

Na fase de pré-análise, com os questionários recebidos, a primeira etapa a ser realizada foi a leitura flutuante, que consistiu no primeiro contato com os formulários recebidos para conhecer melhor as respostas dos participantes e obter as primeiras impressões. Em seguida, prossegui com a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, organizando os questionários de acordo com os temas amplos: Educação de Jovens e Adultos, Atendimento Educacional Especializado e relações entre AEE e EJA.

Para a etapa de constituição do *corpus*, que é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126), foram aplicadas as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Levando em consideração a regra de exaustividade, utilizei todos os elementos desse *corpus*, não deixando nenhum de fora. Quanto à regra de representatividade, os 18 questionários, com 10 perguntas cada e um total de 180 respostas, foram apreciados, por representarem as percepções dos professores daquela unidade de ensino pesquisada. Ao buscar a regra da homogeneidade, os questionários foram formatados com fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento simples, de modo que alguns discursos não ficassem destoando de outros em tamanho. A regra de pertinência indicou a inclusão de todos os questionários entregues pelos professores participantes.

Para a preparação do material, imprimi os questionários para melhor agrupá-los. No momento de identificação dos dados, sistematizei o retorno dos formulários no período de 16 a 22 de agosto de 2020 (Quadro 3), bem como a quantidade de professores de acordo com sua área de atuação (Quadro 4).

Quadro 3 - Período de entrega dos questionários

<b>Dia de entrega</b>	<b>Quantidade</b>
16/08	03
17/08	09
18/08	01
19/08	02
20/08	01
22/08	02

Fonte: Da autora (2020), com base nos dados obtidos da pesquisa.

Quadro 4 - Relação de professores por área de atuação

<b>Quantidade</b>	<b>Professor</b>
03	Língua Portuguesa
03	Matemática
01	História
01	Geografia
02	Ciências
01	Sociologia
02	Educação Artística
01	Língua Inglesa
01	Educação Física
01	Química
02	AEE
18	TOTAL

Fonte: Da autora (2020), com base nos dados obtidos da pesquisa.

Posteriormente, passei à exploração do material. Realizei a codificação indutiva, na qual os códigos apareceram a partir dos dados (BARDIN, 2016), bem como fiz os recortes de modo a escolher as unidades de registro temáticas, devido à necessidade de procurar nas afirmações a convergência com os objetivos de pesquisa. Segui a regra de enumeração, de acordo com a frequência, ou seja, a quantidade de vezes em que os códigos apareciam nas explicações dos professores, conforme descrito a seguir.

Quadro 5 - Relação entre índices e indicadores

<b>Índices</b>	<b>Indicadores</b>
AEE	um serviço, um método educacional, espaço de auxílio, participação dos alunos com deficiência, ferramenta, modalidade de ensino, necessidades específicas, indispensável, importante, limitado, proativo, na medida do possível, imprescindível, atuante, acolhimento, essencial
Ensino colaborativo	trabalho conjunto, parceria de reciprocidade, necessidade de conceber o ensino aprendizagem, desenvolver metodologias, ajuda de um profissional especializado, união de práticas educacionais, integração entre os professores
Relações entre professores	provas adaptadas, atividades adaptadas, repassar o material a ser trabalhado, diálogo constante, limitado, formação específica, uso de imagens, orientação, interpretação em LIBRAS, interação maior, falta de estrutura
Ensinar os alunos jovens e adultos com deficiência	empatia, necessidade de curso, barreiras de comunicação, aula atrativa, diferentes estratégias, estrutura, horário das aulas, desnível etário, participação e interação do aluno, não tem conhecimento, qualificação

Fonte: Da autora (2020), com base nos dados obtidos da pesquisa.

Por fim, passei à fase de tratamento dos resultados e interpretações, em que acontece a categorização, onde se realiza o processo estruturalista de duas etapas: o primeiro é o inventário, no qual são isolados os elementos a partir dos códigos; o segundo é a classificação, em que estes são reagrupados de acordo com os critérios de categoria semântica, ou seja, as classes que reúnem um grupo de elementos com características em comum (BARDIN, 2016), que foram: percepções sobre a formação para o ensino e a aprendizagem de alunos jovens e adultos com deficiência, percepções sobre Atendimento Educacional Especializado e percepções sobre as relações entre AEE e EJA.

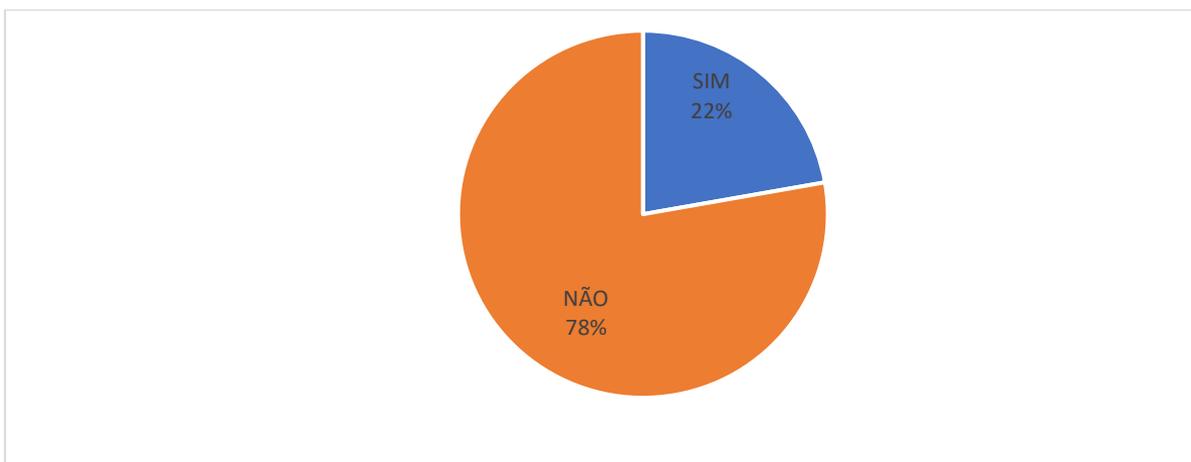
## 5 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM ENTRE O AEE E A EJA

Todo o movimento metodológico explicitado no capítulo anterior possibilitou construir três categorias de análise, organizadas de acordo com as percepções dos professores.

### 5.1 Percepções sobre os desafios de ensinar jovens e adultos com deficiência

Quanto a essa categoria, os docentes foram perguntados sobre a formação em Educação Especial – 78% deles responderam que não a possuíam. Os que a tinham realizado foram os docentes do AEE, com especialização na área de Educação Especial. Dos que ministram disciplinas, apenas uma professora possui especialização em Psicopedagogia; outra respondeu já ter feito alguns cursos; e o professor de Educação Física participou de uma formação mais específica dentro de sua área, relativa à modalidade de basquete para usuários de cadeira de rodas.

Gráfico 1 - Formação em Educação Especial ou Inclusiva



Fonte: Da autora (2020), com base nos dados obtidos da pesquisa.

Um dos grandes percalços para a efetivação da Educação Inclusiva se encontra na falta de formação inicial ou continuada para os professores que atuam com os estudantes com deficiência. Tais docentes não se sentem seguros para encontrar alternativas possíveis para realizar o ensino e a aprendizagem desses alunos. Por meio de formações continuadas frequentes, poderiam ter mais motivação para buscarem novas maneiras de ensinar, a fim de sanar as dificuldades apresentadas e se sentirem mais aptos a atuar de forma mais coletiva.

[...] docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

A fala de Libâneo (2004, p. 227) é retratada no discurso do professor P4: *“O desafio é tornar a aula e proveitosa. Com significados para eles.”*

Percebe-se, em algumas narrativas, a necessidade de formação continuada, que é abordada na fala do professor P2: *“A necessidade de ter um curso de educação inclusiva, nem sempre oferecido pela SEDUC.”* Essa falta de capacitação que os docentes sentem ao trabalhar com alunos com deficiência é bastante evidenciada nas respostas. Ao encontro disso, na pesquisa de Tavares, Santos e Freitas (2016), 25 professores entrevistados destacaram sua falta de capacitação para lidar com alunos com deficiência.

No presente estudo, as respostas dos professores convergiram para o mesmo sentimento de despreparo ao lidar com esses estudantes: *“Reconheço que me falta mais preparo sobre como trabalhar com esse tipo de aluno”* (P10). *“Bastante difícil pois não tenho um conhecimento aprofundado sobre como trabalhar com estudantes deficientes”* (P12). *“[...] Não me sinto preparado para trabalhar com alunos especiais nos mais diversos níveis”* (P15). *“A comunicação e falta de preparo da minha parte nessa relação professor/aluno com deficiência, pois me sinto incompetente para entendê-los”* (P16).

Em vários documentos, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), há menção a currículos, técnicas e métodos que pressupõem a formação de professores preparados para ensinar estudantes com deficiência. Ou seja, apresenta-se um professor que já estaria capacitado para instruir esse aluno dentro do espaço escolar. Por esse motivo, possivelmente os docentes sentem essa carga de responsabilidade em suas costas e, ao terem contato com esses alunos, acreditam não estarem prontos para atendê-los, por falta de apoio necessário na infraestrutura escolar e por não se sentirem capazes de utilizar recursos pedagógicos e realizar práticas que auxiliem em suas atividades de ensino.

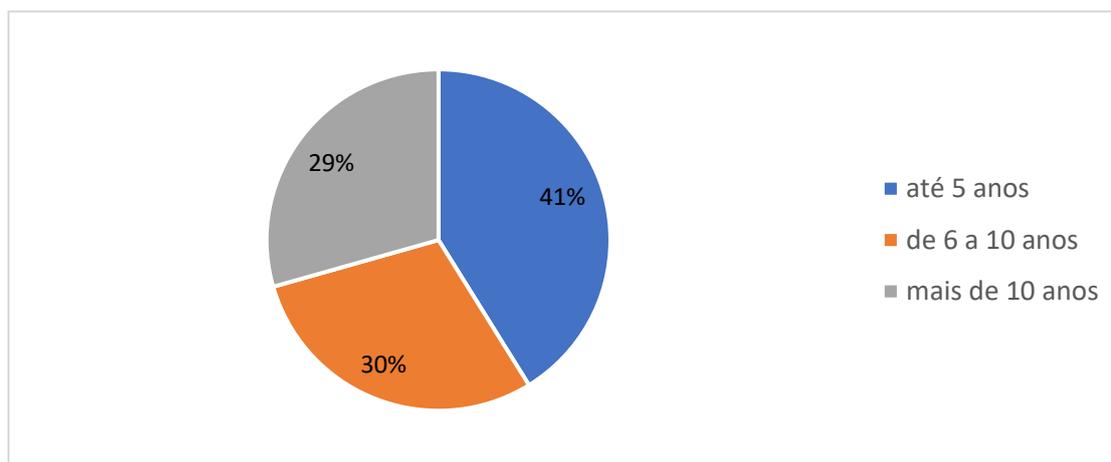
Seguem algumas respostas atinentes aos desafios enfrentados pelos docentes nesse contexto: “*Buscar maneiras de repassar conteúdos acessíveis e fazer com que haja um currículo mínimo para os alunos dessa modalidade de ensino*” (P6). “*A criação de diferentes estratégias para ensinar os conteúdos e de avaliar os alunos de forma efetiva, sejam quais forem suas necessidades*” (P7).

*“Muitos!! Os desafios se encontram em todas as instâncias, tais como tempo de aula, formação em serviço; estruturas físicas, materiais; diversidade das deficiências e afins. Porém, para além de todos os desafios, o desafio mais pulsante é o desejo de conquistar uma mediação do processo ensino e aprendizagem com apropriação”* (P9).

Por isso, ao se refletir sobre a inclusão escolar, precisa-se pensar em como melhorar a qualidade do ensino, de modo a garantir o acesso de todos a uma real aprendizagem, onde o professor se sinta capaz de ensinar, com formação adequada e condições estruturais suficientes em seu ambiente de trabalho.

A pergunta a seguir questiona sobre o tempo de atuação na EJA e com alunos com deficiência. Detectou-se que 80% possuem mais de três anos no magistério com esse público.

Gráfico 2 - Tempo de atuação na EJA com alunos com deficiência



Fonte: Da autora (2020), com base nos dados obtidos da pesquisa.

Mesmo com tanto tempo de atuação, que lhes deu experiência em docência, os professores ainda se sentem despreparados, como descrito na fala do professor P3: “*Os desafios são múltiplos e variados que vão desde as barreiras de ‘comunicação’ a falta de preparo e engajamento do professor para trabalhar com essas deficiências no EJA. [...] Repassar o conteúdo de forma clara e objetiva*”.

Os professores se condicionam a demonstrar que sentem dificuldade de ter um aluno com deficiência em sala e de não ter domínio de como trabalhar com ele, não pontuando quais as práticas boas realizadas, sendo invisibilizadas pelo próprio corpo docente.

Os professores desejam ter formações específicas de acordo com as deficiências dos alunos e esperam que a escola, ou a secretaria de educação, solucione tal problemática, pois, segundo Policarpo (2018, p. 3), eles “recebem esses alunos sem nenhuma orientação, desconhecimento de seus quadros clínicos ou condições de aprendizagem e buscam estratégias e mecanismos, mesmo sem a formação específica”. Ao encontro disso, os professores P10 e P11 afirmam: *“Ainda tenho dificuldades em elaborar esse tipo de material tão específico. Reconheço que me falta preparo sobre como trabalhar com esse tipo de aluno”* (P10). *“Ministrar a aula para que meu aluno com deficiência entenda, participe, possa interagir em todo o processo de ensino-aprendizagem”* (P11).

Lima (2015) pontua sobre a necessidade de formação específica aos professores atuantes na EJA com alunos com deficiência para atenderem a esses perfis estudantis diversos, que já chegam à escola com um repertório educacional e visões de mundo, fazendo com que se consiga realizar práticas que promovam o elo entre aquilo que é oferecido e o que os indivíduos são capazes de realizar, garantindo aprendizagens concretas de acordo com suas potencialidades.

O professor P10 relata as dificuldades enfrentadas para atuar na modalidade da EJA:

*“As dificuldades são enormes. Primeiramente esbarro na questão do horário das aulas noturnas. Muitos alunos vêm direto do trabalho e chegam extremamente cansados para assistir as aulas. Muitas vezes estão indispostos. Outra dificuldade diz respeito ao fato de muitos alunos estarem afastados da escola há muito tempo. O desnível etário também os esmorece. Uma das dificuldades que enfrento também é não dominar a linguagem de meus alunos especiais (libras)”*.

É bem evidenciada, na escola pesquisada, a presença maciça de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. Bins (2013) afirma que vemos cada vez mais alunos com deficiência ocupando o espaço escolar na EJA. Têm-se problematizado discursos educacionais tratando da inclusão, mas ainda faltam políticas educacionais voltadas para essa coletividade.

Os professores elencaram vários desafios em sua atuação junto a esse público, como *“ter mais empatia em relação a essas pessoas”* (P1). O convívio com alunos com deficiência possibilita que se compreendam as diferenças, permitindo um novo olhar para a capacidade de aprender desses indivíduos. Nesse sentido,

Ao se interrogar sobre sua práxis e nas dificuldades de transformações que o processo de aprendizagem e educação produz nos educandos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos com necessidades específicas de aprendizagem ou sem nenhuma dificuldade aparente, o educador está ele próprio, implicado em seu fazer pedagógico. O professor, enquanto educador é também um elemento do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, está implicado no aprender a fazer-se docente, incluído nas dificuldades relativas às condições de seu próprio trabalho (SANTOS, HERNANDEZ, PERES, 2015, p. 201).

Os professores não se sentem preparados, apesar de possuírem formação para a docência. Acreditam que sua formação acadêmica não lhes dá subsídios para lidar com estudantes mais diversos na escola. Em sua falas, repetem-se as afirmações sobre não estarem preparados, como exposto no enunciado do professor P16: *“Falta de treinamento, falta de curso. Não me sinto preparado para trabalhar com alunos especiais nos mais diversos níveis”*. Possuem a compreensão de que uma formação específica vai dar conta de todas as lacunas apresentadas no ensino e aprendizagem desses estudantes.

Os professores costumam adentrar a sala de aula tendo previamente se planejado, lido e estudado anteriormente o que vai ser ministrado. Além disso, levam a bagagem de conhecimento que já possuem para a classe (HATTGE, SCHWERTNER, 2020). A iniciativa de um professor ao ter um aluno com deficiência em sala, segundo Hattge e Schwertner (2020, p. 38), deve incluir os seguintes procedimentos:

Primeiro é importante fazer aquilo que chamamos de sondagem, diagnóstico, avaliação diagnóstica (os nomes são muitos). Então depois de conhecer um pouco melhor esse sujeito, é preciso saber o que ele já sabe, como ele já sabe (pausa); depois vale perguntar também pra ele, como ele se sente mais confortável para aprender, quais as facilidades que percebe, as dificuldades que encontra, aí se colocam em ação diferentes estratégias metodológicas, se adapta o currículo. Portanto, isso pode significar estar preparado.

Alguns desses caminhos são realizados pelos professores para o ensino de qualquer estudante. O docente está preparado para isso – trabalhar com a diversidade – ao compreender que nenhum indivíduo é igual ao outro; cada um é único e possui suas próprias habilidades e dificuldades. Ao encontro disso, da professora P8 afirma: *“Tento ministrar as aulas de acordo com as necessidades dos alunos do AEE. Procuro explicar os conteúdos levando em consideração a limitação dos alunos do AEE.”* Ao afirmar sobre considerar a limitação dos estudantes, percebe-se a visão desse professor a partir da deficiência, como um déficit, um conceito médico enraizado de que esse estudante por conta da deficiência é incapaz, é limitado, se contrapondo ao modelo da abordagem social da deficiência relatado por Diniz (2007).

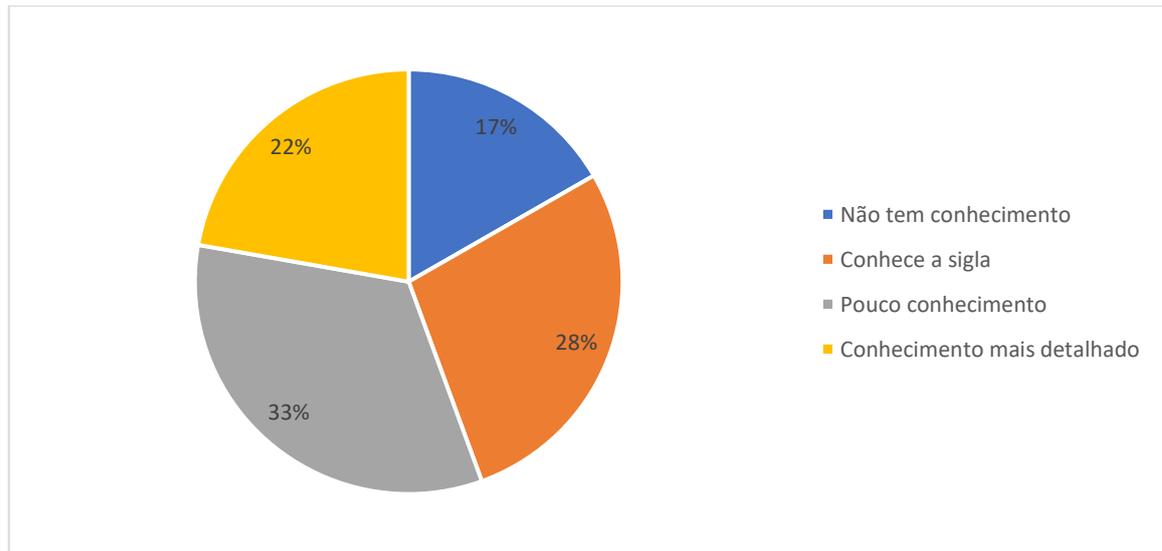
As percepções dos professores dessa pesquisa nesse capítulo se limitam a dizer sobre a sua falta de preparo em atuar com os alunos da EJA que possuem deficiência, seus relatos

traduzem somente a necessidade de formação, como se necessitassem de uma receita” ideal, de formação específica como se ela desse conta de todo o indivíduo com deficiência que adentrar a escola. As experiências exitosas que constroem entre o AEE e os professores de sala de aula para obterem o ensino e aprendizagem desses estudantes, são invisibilizadas. Tais práticas poderiam servir para um repertório formativo entre os professores ao trocarem as experiências realizadas para atenderem os alunos com deficiência da EJA.

## 5.2 Percepções sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Outro ponto tratado foi o entendimento do que seria o Atendimento Educacional Especializado. Várias compreensões foram sistematizadas a seguir.

Gráfico 3 - O que é o AEE?



Fonte: Da autora (2020), com base nos dados obtidos da pesquisa.

Os documentos oficiais descrevem o lugar onde se realiza esse atendimento, que é a Sala de Recursos Multifuncionais, um espaço que possui equipamentos, materiais, recursos e mobiliário adequados para o atendimento aos alunos com deficiência. A análise de dados revelou que um dos professores atrela o AEE a um local onde os estudantes com deficiência aprendem:

*“um espaço de auxílio para a aprendizagem de pessoas com necessidades especiais”* (P1). Expressa, assim, a percepção de o AEE ser somente realizado em um local específico.

Outra consideração presente nas respostas foi a compreensão do AEE como um método: *“método educacional que procura dar melhor grau de participação nas aulas a alunos com algum tipo de limitação”* (P2). Percebe-se novamente o termo utilizado de limitação reforçando o modelo biomédico, contrapondo o modelo social da deficiência evidenciado por Gesser (2012) e Diniz (2007).

Além de tal afirmativa apresentar a compreensão de que o AEE é um método a ser seguido, discorremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 93/94 coloca os sistemas de ensino como provedores de currículo, método, técnicas e recursos para esses alunos, e não somente o Atendimento Educacional Especializado. Contudo, tal visão pode ser entendida por se considerar o professor itinerante do AEE, como afirmado por Vilaronga e Mendes (2014), como aquele que possui o domínio de todos os métodos possíveis para trabalhar com o aluno com deficiência.

Verificou-se também, na fala do participante P2, a utilização do termo limitação, ao se referir às dificuldades apresentadas pelo aluno com deficiência, que por isso precisaria desse *“método educacional do AEE”*. Tal termo pode ter sido utilizado por se ter o entendimento de que o aluno é incapaz; por isso, precisaria do atendimento diferenciado, como nas falas expostas a seguir: *“É um atendimento mais cuidadoso e individualizado a alunos que possuem alguma deficiência cognitiva que interfere em sua aprendizagem”* (P16). *“É um atendimento educacional especializado que garante a participação dos alunos nas atividades escolares, levando em consideração suas necessidades específicas”* (P4). *“Atendimento educacional especializado com objetivo de oferecer condições para que o aluno com necessidades especiais aprenda e se desenvolva”* (P11).

Foram manifestados posicionamentos que compreendem que os alunos precisam de aportes diferenciados e adicionais para sua aprendizagem, em virtude de suas peculiaridades, como na fala exposta por P6: *“É uma modalidade de ensino, onde os alunos recebem um atendimento diferenciado que atende as necessidades específicas de cada um.”* O professor P6 entende o AEE como uma modalidade de ensino, pois a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os anos, etapas, séries e modalidades educacionais. No respectivo turno da escola pesquisada, temos a modalidade EJA e, dentro dela, a Educação Especial por meio do Atendimento Educacional Especializado.

Em outras falas, alguns professores demonstram a importância de ter o Atendimento Educacional Especializado na escola. Tais docentes veem como benéfica a atuação do AEE por entenderem que, por meio dele, o aluno está sendo incluído, podendo participar das atividades escolares de acordo com suas peculiaridades: *“Entendo como uma ferramenta cuja ausência torna impossível o ensino com inclusão”* (P5). *“É um atendimento educacional especializado que garante a participação dos alunos nas atividades escolares, levando em consideração suas necessidades específicas”* (P4). *“Apoio fundamental e inerente ao processo educacional especial”* (P14).

Vale observar que 17% dos docentes demonstram não ter conhecimento nenhum sobre a temática ao dizerem: *“Quase nada. Mas entendo que é um atendimento especializado em pessoas com deficiência”* (P12). *“Não entendo muita coisa, tenho apenas noções básicas de conceitos sobre este tema. Entendo de forma superficial”* (P15) – indicando não saber do que se trata o AEE.

Além disso, 28% das respostas sobre Atendimento Educacional Especializado deram a entender que os professores só conhecem o que significa a sigla AEE como algo direcionado a pessoas com deficiência, sem conseguirem dar maior detalhamento sobre o trabalho realizado e suas contribuições na inclusão escolar: *“Entendo que seria o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais”* (P03). *“Atendimento especializado para alunos com deficiência”* (P07). *“Atendimento especializado aos estudantes que apresentam tipo(s) de deficiência(s)”* (P09). *“Atendimento Educacional Especializado”* (P10). *“Atendimento Educacional de pessoas portadoras de alguma necessidade especial”* (P13).

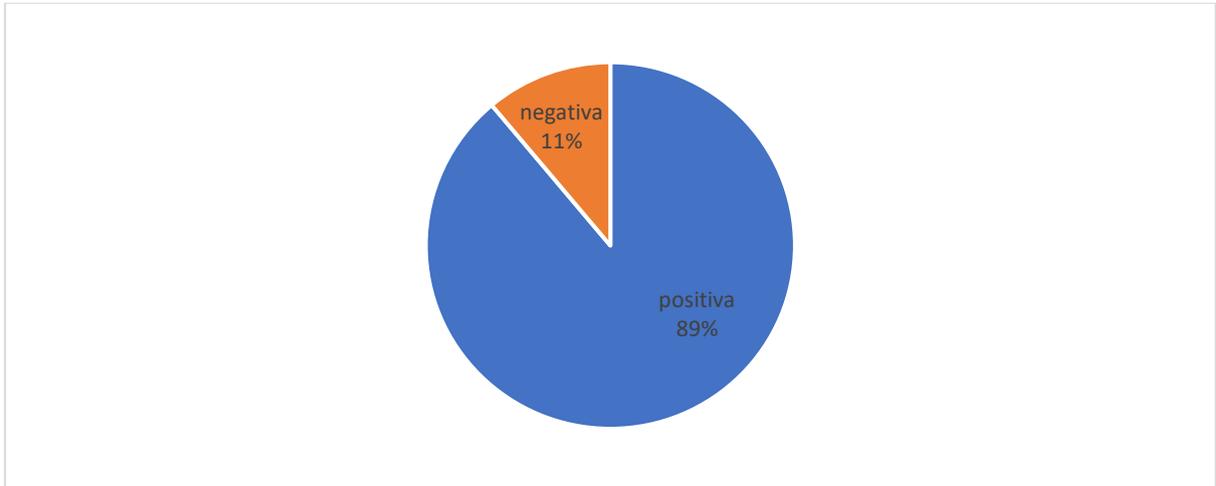
Ademais, somente os professores que são do AEE expuseram de forma mais proeminente qual seu intuito no âmbito escolar: *“É um atendimento que irá proporcionar a equidade ao aluno com deficiência”* (P17).

*“Serviço de apoio ao aluno com deficiência, complementando e suplementado o aprendizado desse público na sala de recurso multifuncional, bem como auxiliando o trabalho do professor da sala regular sobre as demandas dos alunos público-alvo da educação especial para que ele tenha acesso aos conteúdos de forma acessível e participativa que em seu desenvolvimento seja respeitada sua particularidade e seja pautado na autonomia do aluno”* (P18).

De acordo com que é previsto no art. 3 do Decreto nº 7.611/2011, um dos objetivos do Atendimento Educacional Especializado é “[...] fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2011). Isso demonstra que os docentes P17 e P18 têm um certo entendimento do trabalho a ser realizado pelo Atendimento Educacional Especializado, conforme previsto nas legislações existentes.

A porcentagem de professores que só conhecem a sigla e que não sabem nada sobre o Atendimento Educacional Especializado chega a 45% que desconhecem ou resumem como é o funcionamento do AEE, se tornando uma situação impressionante já que possuem um quantitativo considerável de estudantes da EJA com deficiência.

Gráfico 4 - Atuação do AEE



Fonte: Da autora (2020), com base nos dados obtidos da pesquisa.

Sobre a atuação do AEE na escola, 89% dos professores relatam ser de extrema importância o seu trabalho para a aprendizagem dos alunos, como nos relatos a seguir: *“O AEE é de extrema importância pois além do suporte aos alunos ajuda aos professores no sentido de tornar suas atividades mais proveitosas”* (P4). *“Como um órgão indispensável naquilo que propõe o currículo escolar: inclusão de todos os alunos, independente do seu tipo de limitação”* (P2). *“A atuação do AEE é de extrema importância pois além do suporte aos alunos ajuda aos professores no sentido de tornar suas atividades mais proveitosas”* (P4). *“De modo excelente”* (P7). *“De fundamental importância”* (P11). *“Primordial para alunos com necessidades especiais”* (P13). *“[...] atuante e imprescindível”* (P14). *“Como uma modalidade de atuação e ensinagem imprescindíveis ao processo de ensino aprendizagem”* (P9).

Relatos ainda salientam a inviabilidade de trabalhar com esse público sem o AEE presente: *“É um serviço de extrema importância, sem os professores do AEE o trabalho na escola com os alunos com deficiência seria impossível”* (P16). *“De fundamental importância, sem ele, fica de lado, sem alcance dos conteúdos e vivência da escola”* (P17).

Também expõem que, para alcançarem isso, é preciso um grande esforço, e o trabalho é desenvolvido dentro de certas limitações: *“Dentro da realidade da escola, desempenho de um papel importante”* (P1).

*“No geral, os professores não estão preparados, não entanto, o fato de não termos preparação necessária, isso não deve ser um empecilho para que a educação especial não seja realizada. A escola, no caso, a minha escola, faz um esforço muito grande para receber os alunos e trabalhar neste direcionamento para ajudá-lo no intuito de contribuir com sua formação” (P15).*

Há, por parte dos professores, o reconhecimento de que o Atendimento Educacional Especializado procura direcionar uma prática que considere os alunos com deficiência, considerando esse trabalho na escola uma referência: *“Minha escola é uma unidade de referência neste tipo de atendimento. Principalmente à atenção voltada aos alunos surdos. Os professores na medida do possível, buscam ministrar suas aulas buscando ter o cuidado de atingir tal público” (P6).* *“Orientam na organização de atividades, recursos pedagógicos e acessíveis aos estudantes com deficiência. Estão sempre dentro de sala acompanhando as aulas” (P11).*

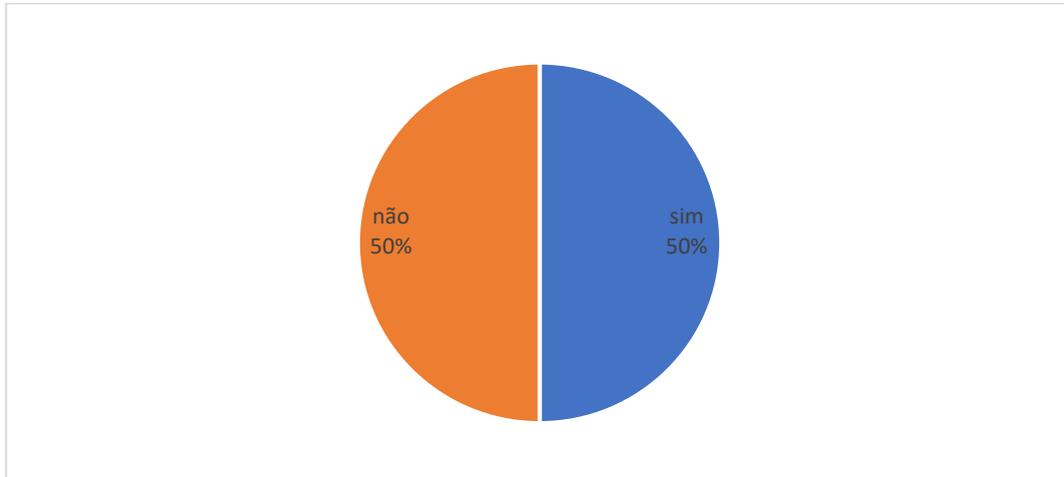
Ao deparamos com as respostas acerca do que é o AEE, 45% dos professores desconhecem ou resumem seu funcionamento e de como é sua atuação 89% relatam sua essencialidade de estar na escola, verificamos uma discrepância entre o conhecer do que seja o AEE e a sua atuação demonstrando que o AEE ainda não conseguiu consolidar sua proposta pedagógica na escola, se tornando um serviço separado que não consegue manter o elo concreto com as práticas dos professores de sala de aula, se tornando um trabalho somente a fim de seguir as recomendações mínimas necessárias para obter o envolvimento do alunado.

Além disso, 11% dos professores viram a atuação do AEE de forma limitada ou com a necessidade de maior interação; mencionaram a necessidade de se disponibilizarem momentos em conjunto para planejarem as aulas e também a resistência de alguns colegas para realizar atividades que atendam aos alunos com deficiência: *“Eu acho que teria que haver uma maior interação entre os profissionais do AEE e os professores” (P6).* *“As equipes precisam realizar reuniões periódicas avaliando metodologias e direcionando ações” (P15).* *“Precisamos estabelecer relação com o professor de educação especial, reconhecer sua importância e preparar as aulas de forma conjunta. As equipes precisam realizar reuniões periódicas avaliando metodologias e direcionando ações” (P15).*

*“A atuação do AEE ela acontece por parte do professor uma vez que a comunidade escolar recebe as orientações, bem como é feito o trabalho com o aluno com deficiência, mas o AEE precisa ser acolhido pela escola com um todo, no PPP, nas ações que envolvem os alunos público alvo da educação especial, não orientação das provas, etc. E, em muitos casos, a pouca sensibilidade em tornar as coisas mais acessíveis a esse público, em especial aos alunos com surdez, encontramos muita resistência o que torna o trabalho mais difícil” (P18).*

### 5.3 Percepções sobre as relações que se estabelecem entre AEE e EJA

Gráfico 5 - Conhece o ensino colaborativo?



Fonte: Da autora (2020), com base nos dados obtidos da pesquisa.

Inicialmente, perguntou-se aos professores se sabiam o que seria ensino colaborativo. 50% disseram que sim, e a outra metade disse que não. Ao serem questionados sobre tal entendimento, deram as seguintes respostas: “*Professor de sala de aula trabalha conjuntamente com o professor do AEE*” (P3). “*Creio que seja o trabalho conjunto entre o professor sala de aula e o professor do AEE*” (P4). “*Entendo como uma parceria de reciprocidade [...]*” (P5). “[...] *imagino que o ensino colaborativo seja a união de práticas educacionais nos mais diversos níveis para o direcionamento e o objetivo do ensino aprendizagem*” (P15). “*É o ensino que efetiva a inclusão e que atende às demandas de todos os alunos*” (P7). “*Vejo como uma parceria entre o profissional especializado e o professor de sala de aula*” (P11). “*Acredito em uma parceria, onde o professor tem que repassar seu planejamento antes para o AEE. Para podermos também planejar e assim ajudar de forma adequada*” (P17).

Tais afirmações são convergentes com o que Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) descrevem como ensino colaborativo: a atuação em parceria entre o professor de ensino comum e o da educação especial, mas de forma ampla, dividindo todas as responsabilidades do processo educativo dos alunos.

Um dos respondentes indicou que sua concepção vai além disso, levando também em consideração as particularidades da modalidade EJA:

*“Compreendo que o ensino colaborativo se estabelece da necessidade em conceber o processo ensino aprendizagem, permeado em atuações disciplinares e ou*

*interdisciplinares no cotidiano da escola e, em especial à EJA, tendo em vista o maior alcance e significado aos que usufruem. Já realizei práticas colaborativas e acredito realizá-las, quando busco contemplar as necessidades dos alunos com deficiência, como também, dos alunos atendidos na EJA, por compreender tempos e lacunas que apresentam em seus processos de ensino” (P9).*

Nas declarações a seguir, evidencia-se o desconhecimento da prática colaborativa; os respondentes nem arriscam a compreender o contexto da palavra para formular suas respostas: “*Não entendo nada*” (P8). “*Não conheço*” (P13). “*Acho que não sei identificar se trabalhei nessa modalidade*” (P14). “*Não realizei*” (P2).

Além disso, obtiveram-se muitas respostas que confundem o ensino colaborativo com a atuação do AEE: “*Ensino colaborativo buscar desenvolver metodologias que possibilitem o acesso e inclusão de alunos especiais. Ainda não realizei tais práticas*” (P10). “*Entendo como apoio pedagógico para o professor de sala de aula com o objetivo de estimular a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais*” (P11). “*Acho que deve ser a ajuda de um profissional especializado com o trabalho de um com pouco conhecimento assunto específico*” (P12).

Tais afirmações evidenciam um distanciamento da atuação desses professores em práticas colaborativas, como se não fizessem parte do processo de ensino dos estudantes com deficiência. Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), uma das dificuldades do papel do docente nesse processo é o seu não envolvimento de sala de aula com o aluno com deficiência, deixando todas as decisões sobre esse estudante a cargo do professor de Educação Especial. Isso se evidenciou na fala do professor P09 ao dizer que realiza as orientações dos colegas especializados, como se ele não necessitasse ter qualquer envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Fica ainda mais destacada essa “confusão” na fala de P18, ao relatar a atuação do AEE como se fosse o conceito de ensino colaborativo.

*“É o ensino onde o aluno é o autor da sua aprendizagem, o professor atua como mediador do processo. Sim, desenvolvendo atividade, no AEE, de contação de história por uma aluna surda onde se a mesma utilizava a internet como fonte de pesquisa (visualização de vídeos, pesquisa de sinais utilizando apps de LIBRAS...). Mediando esse processo, discutimos a sinalização, aprendemos novo vocabulário e reconstruímos a história que foi apresentada na sala de aula regular pela própria aluna pra sua turma regular. A aluna buscou interação na comunidade surda da qual estava próxima para esclarecer sobre alguns sinais” (P18).*

O professor P16 visualiza um ensino somente em prol dos alunos com deficiência, de uma maneira exclusiva a eles. “*Acredito que seja uma integração entre o professor das diversas áreas de conhecimento e os professores que atuam no serviço de AEE em prol das aprendizagens dos alunos com necessidades especiais*” (P16). Esse docente não considera que,

ao se trabalhar com inclusão escolar, as práticas precisam incluir todos, possibilitando-lhes realizarem as atividades de forma igualitária, de acordo com suas potencialidades.

Um dos encaminhamentos para se estabelecer o ensino colaborativo é a aceitação do professor quanto a ter o docente do Atendimento Educacional Especializado em sua sala. Segundo Capelini e Zerbato (2019), nem sempre essa presença é amistosa. Por isso, as autoras indicam que seja primeiro feito esse trabalho de aceitação do professor do AEE, de modo que possa estar em sala para trabalhar em conjunto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Por isso, foi perguntado aos professores de sala de aula como é ter o professor do AEE presente, e também aos professores do AEE como é estar em sala de aula com os outros docentes. No âmbito geral, percebemos que os professores de sala de aula se sentem satisfeitos com a presença do professor de AEE, passando-lhe mais segurança para ensinar os alunos com deficiência: *“Maravilhoso e importante”* (P12). *“Necessário”* (P1). *“Imprescindível”* (P5). *“É essencial que estejam”* (P6). *“Ótimo”* (P7). *“O que é uma exceção deveria se tornar regra. É de fundamental importância a presença desses profissionais em sala de aula”* (P4). *“Importante em todo o processo para atividades realizadas”* (P11). *“Acho que seria ideal”* (P3). *“Importante em todo processo para as atividades realizadas”* (P11). *“Correto e coerente a concepção que é destinado”* (P9).

Ao encontro disso, os relatos a seguir evidenciam que os professores das disciplinas percebem evolução em suas aulas com a presença dos professores do AEE em sala: *“É de uma importância tão grande a ponto de as aulas evoluírem igualmente para todos os alunos com limitação ou não”* (P2). *“Seria ótimo, seu acompanhamento, pelo menos na escola em que trabalho, é de uma importância tão grande a ponto de as aulas evoluírem igualmente para todos os alunos, com limitação ou não”* (P2). *“Excelente, pois contribui para o melhor entendimento nas tarefas diárias”* (P13).

*“Penso que os professores do AEE são importantíssimos para a condução das aulas, sem eles, em uma sala com alunos especiais, a aula pode ocorrer mais não é satisfatória, não ajuda e nem contribui com o aluno especial. Então o objetivo, do ensino aprendizagem não é atingido, a aula se torna uma mera passagem de conteúdo”* (P15).

Algumas falas demonstram distanciamento, como se não acontecesse isso na escola pesquisada; mas os professores manifestam esse posicionamento porque somente se conta com esse modo de trabalho em um turno, indicando a necessidade de se ter o professor do AEE constantemente em sala de aula: *“Seria ótimo. A presença constante de um profissional*

*realmente capacitado nesse âmbito possibilitaria um melhor aproveitamento dos conteúdos abordados em sala de aula, facilitando o ensino- aprendizagem dos alunos especiais” (P10). “Seria uma ajuda muito importante na relação do professor regente com o aluno com deficiência e vice-versa, pois a troca de ideias e conhecimento do professor regente com o professor de sala do AEE seria de grande valia para a aprendizagem dos alunos” (P16). “Depende o turno da tarde é poderia ser mais operante. No entanto, a equipe do turno da noite é bastante proativa” (P5). Em suma, os professores do AEE acreditam ser importante estarem presentes em sala para dar suporte tanto aos professores quanto aos alunos.*

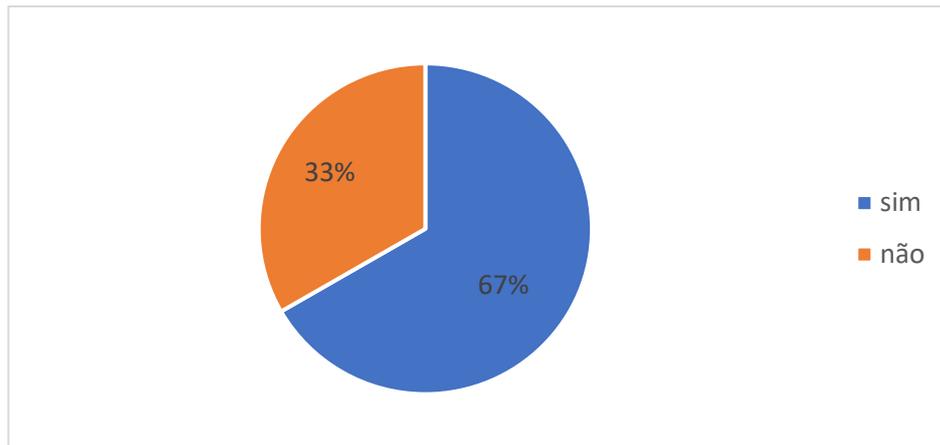
Na fala do professor P18, percebeu-se a atuação conjunta dele e do AEE, contribuindo nas adequações necessárias para que o aluno aprenda dentro de suas possibilidades. Mas também permanece ainda um afastamento do docente, ao relatar que é mediador entre professor e aluno, não tendo o papel daquele que participa de todo o processo de ensino e aprendizagem.

*“É importante, pois acontece as orientações e as facilita as mediações entre o professor e o aluno, bem como ajudar o professor no trabalho pedagógico de apoio as necessidades específicas do educando com deficiência. Orientando e propondo meios que possam ajudar na participação efetiva desses alunos” (P18).*

Outra situação evidenciada pelas autoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) ocorre quando o professor se entende como responsável pelo currículo da turma, mas não entende que também é responsável pelos objetivos específicos dos alunos da Educação Especial, como relata o professor P17: *“Acho que os professores de disciplina deveriam ter mais interesse pelo aluno deficiente, pois tem momento que não conseguimos ajudar, pois o professor só oraliza e não coloca recursos visuais”*. Isso mostra que os professores não realizam suas aulas pensando que possuem alunos surdos, por exemplo, os quais precisam de mecanismos visuais para compreender melhor certos conteúdos.

Diferenciando-se disso, o professor P3 diz ter *“diálogo constante com os professores do AEE buscando constantemente material de apoio com esses colegas”*; e o professor P9 afirma: *“avalio o processo de ensino aprendizagem em Artes a fim de compreender as interfaces que mediam em contínuo as realidades dos alunos atendidos na EJA”* Tais falas evidenciam os papéis mencionados por Frech (2002 apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 90) de avaliar o progresso acadêmico das turmas de alunos e incorporar as adaptações necessárias dentro do currículo, de modo a discutir as orientações.

Gráfico 6 - Realiza práticas colaborativas?



Fonte: Da autora (2020), com base nos dados obtidos da pesquisa.

Ao serem perguntados se realizam práticas colaborativas, 67% disseram sim. As atividades desenvolvidas as quais acreditam se caracterizar como esse tipo de ensino foram práticas que implicam a construção, em conjunto com os professores do AEE, de materiais e meios mais acessíveis para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Entre elas, temos as atividades adaptadas, que são explanadas pelos professores listados em seguida: “[...] provas adaptadas, atividades em parceria e orientação” (P1). “[...] adaptar provas e algumas atividades” (P4). “[...] adaptação daquilo que é passado para os alunos com deficiência, até onde as condições nos permitem” (P7). “[...] procuro elaborar provas adaptadas, preocupando-me com o entendimento do aluno” (P10). “[...] aulas traduzidas, adaptação de material” (P14). “Realizar trabalhos escolares com uso de imagem e trabalho de pesquisa para que eles possam ter experiência de pesquisa” (P8).

*“Envio das atividades que pretendo trabalhar (às vezes falho em não ter maior antecipação deste envio), para juntos tentamos caminhar; acompanho, com determinados limites, o desempenho dos alunos; não somente em minha área de atuação, mas de forma interdisciplinar; apresento atividades que busquem contemplar empatia aos limites do outro, entre os alunos. Como também potencializar as atitudes positivas nos grupos de alunos” (P9).*

Capellini e Zerbato (2019) classificam as atividades adaptadas como práticas realizadas de acordo com o conteúdo ministrado na classe por meio do trabalho realizado entre o professor de sala de aula e o de Educação Especial, que buscam elaborá-las em consonância com as potencialidades e especificidades dos estudantes. Tais autoras defendem a desconstrução do conteúdo ensinado e aprendido somente por meio da escrita no caderno, podendo ser utilizadas atividades que envolvam a oralidade, o desenho, o recorte de figuras,

a interpretação de um assunto, a escrita no computador e tantos outros, devendo ser considerados como registro do aprendizado do conteúdo pelo aluno.

A professora P9 relata o uso de leitura do poema na temática indígena e a solicitação aos alunos da interpretação do conteúdo por meio de desenhos, além do envio de vídeos aos alunos surdos em um seminário com a mediação do intérprete, onde os discentes surdos apresentaram em LIBRAS com a tradução em português, e as explanações dos ouvintes foram interpretadas em LIBRAS para os surdos. As atividades realizadas pela professora P9 são consideradas acessíveis, segundo Capellini e Zerbato (2019), pois possibilitam a participação de todos, mesmo necessitando, algumas vezes, de um apoio, sem exigir a mudança de todo o planejamento de aula.

O professor P14 mencionou o aumento de tempo disponibilizado para um aluno autista realizar suas atividades, adequando-se ao que Capellini e Zerbato (2019) mencionam como menor afastamento do currículo comum, por se utilizarem estratégias relacionadas a organização do tempo, disposição do espaço, uso de recursos educativos que possibilitem ao aluno desfrutar do mesmo conteúdo disponibilizado para todos, com algumas modificações a fim de atender a suas especificidades.

O pressuposto inicial para o coensino, segundo Silva (2018), é a vontade de realizar a colaboração, de trabalhar junto com o outro, estabelecendo uma parceria formativa, com práticas que atendem às sugestões do AEE. Nesse sentido, evidenciam-se tentativas iniciais de práticas colaborativas entre os professores participantes. Um dos modos de envolvimento relatados é o professor de disciplina repassar os conteúdos já prontos para o professor do AEE, que sugere e muitas vezes realiza modificações necessárias a fim de atender ao aluno com deficiência: *“Acho que dando informações referentes as atividades específicas da minha disciplina”* (P12).

Quando o professor de AEE toma a iniciativa de realizar essas mudanças sozinho, acontece de o professor de sala de aula se eximir da responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, tornando-se um mero transmissor de conteúdo: *“Normalmente, repassando os materiais com os conteúdos das disciplinas a serem trabalhados em sala”* (P2).

Capellini e Zerbato (2019) relatam que o ensino colaborativo não acontece com um professor como principal e o outro ajudante, menos ainda quando o docente da Educação Especial fica em um canto da sala com o aluno com deficiência, enquanto o professor da disciplina se ocupa do restante da sala. Quanto a esse aspecto, nas falas dos professores, é mencionada a visão do docente do AEE como ajudante, ao compararem sua função com a do intérprete de LIBRAS, e não o considerando como um parceiro no ensino-aprendizagem dos C

## 6 CONCLUSÃO

A Educação Inclusiva reitera o direito de as pessoas com deficiência estarem presentes nas instituições escolares, junto às demais. É papel da escola se adequar a esse grupo que adentra o âmbito escolar. Nessa perspectiva de dar subsídios para práticas educacionais diferenciadas para receber esse público, considerando-os como seres aprendentes, foram criadas leis, diretrizes, decretos e resoluções educacionais.

Para os alunos com deficiência que saíram de instituições especializadas e das classes especiais, foi oferecido o Atendimento Educacional Especializado, que cumpriria o papel complementar ou suplementar à sua formação junto ao ensino comum. O sistema educacional foi organizado para que o estudante frequentasse a classe regular em um turno e a Sala de Recursos Multifuncionais em outro.

No contexto investigado por esta dissertação, jovens e adultos com deficiência que não se encontram na faixa etária abrangida pelo sistema regular de ensino são encaminhados para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que funciona no turno da noite e recebe um grupo diverso, em grande maioria trabalhadores. Por isso, é necessário ter um olhar diferenciado para essas peculiaridades. Garantiu-se a matrícula desses estudantes nessa modalidade, e o apoio para suas especificidades pelo AEE ocorre no contraturno. As dificuldades começam a aparecer pelo fato de esses estudantes não conseguirem estar presentes na escola em outro horário.

Por isso, as formas de assegurar a aprendizagem de alunos com deficiência começam a ser modificadas devido às necessidades que vão se apresentando com a sua presença na EJA. Uma das formas possíveis de adequar a escola a essa situação é o trabalho itinerante do AEE em sala de aula: a presença dos professores da Educação Especial para dar suporte aos alunos, de forma a realizar um trabalho em conjunto com o professor regente de classe.

Este estudo teve como objetivo conhecer as relações que se estabelecem entre os professores do AEE itinerante e os da EJA, no contexto do ensino dos alunos com deficiência. Para isso, seu escopo abrange a Educação de Jovens e Adultos e o Atendimento Educacional Especializado, a fim de compreender as relações imbricadas entre eles. Ao longo da investigação, percebi que o alinhamento entre o AEE itinerante e a EJA, por meio do ensino colaborativo, pode possibilitar avanços mais satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Essa parceria entre os professores da EJA e do AEE não se dará de forma rápida, pois é preciso entender o contexto de sala de aula.

Para realizar esta investigação, enviei aos professores um questionário para que tratassem de suas perspectivas sobre as relações entre AEE e EJA. De modo geral, alguns dos percalços relatados são a falta de tempo; de apoio para, no seu horário de trabalho, frequentarem cursos a fim de melhorarem sua atuação; além da baixa remuneração, desestimulando-os a procurarem dar continuidade à sua formação. Os professores possuem muitas lacunas nos processos formativos de docência, e muitos não contam com o apoio das secretarias de educação para realizar formação continuada, tendo de custear cursos e necessitando organizar um tempo fora do período de trabalho para essas atividades.

As percepções emanadas das respostas indicam que os docentes se sentem despreparados para trabalhar com alunos com deficiência, com vários relatos expressando a necessidade de terem formação continuada, que não é oferecida pelos órgãos educacionais competentes. Fica ainda mais evidenciada essa necessidade de capacitação ao se constatar que os respondentes atuam há mais de três anos na docência junto a alunos jovens e adultos com deficiência, sem ter realizado formação alguma para atuar na Educação Inclusiva.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado, os professores afirmam não saberem do que se trata; desconhecem o escopo de sua atuação, mas consideram importante esse serviço no ambiente escolar, reconhecendo a sua necessidade para construção de conhecimento dos alunos com deficiência na EJA. Seria possível supor que, ao afirmar saber a importância de alguma coisa, o professor conhece o assunto; todavia, mais de 50% dos docentes se contradisse sobre tais questionamentos.

Foram descritas possibilidades de se realizarem ações conjuntas, uma vez que o professor de sala de aula entende a presença do docente do AEE como uma parceria para a melhora do processo de ensino e aprendizagem. Nesse âmbito, foram relatadas diversas práticas colaborativas entre os professores. Apesar disso, muitos não sabiam que estavam realizando um trabalho colaborativo. Desta forma, os docentes demonstraram um

entendimento inicial sobre o ensino colaborativo entre o AEE e a EJA. Apesar da falta de espaço e tempo no horário de trabalho para se reunirem e planejarem o processo de aprendizagem dos alunos, demonstraram ter compromisso com o alunado ao fazerem isso fora de seu tempo de trabalho escolar.

Com isso, concluo que há necessidade de dar subsídios a esses professores para agirem conjuntamente, o que inclui formação, materiais e momentos de planejamento em conjunto dentro de sua carga horária, pois, se os professores não têm tempo de planejar suas aulas de forma conjunta, ocorre a inviabilização de ações mais exitosas de ensino colaborativo. Nesse sentido, ao se disponibilizar um AEE itinerante junto com o professor regente em sala de aula, são apresentadas possibilidades de iniciativas para a realização de práticas colaborativas no ambiente escolar entre esses professores. A presença dos docentes do AEE em sala de aula com os docentes da EJA diariamente dá mais segurança e provoca algumas mudanças de paradigma, ainda tímidas, mas que se abrem às possibilidades de pensar e realizar novas maneiras de ensinar, principalmente de forma mais colaborativa.

Percebi o esforço para a construção de práticas mais colaborativas, pois, quando os docentes se programam para um planejamento conjunto, isso acontece depois do horário de trabalho ou durante algum intervalo. Por este motivo, é necessária uma mudança estrutural no sistema de ensino, incluindo momentos de planejamento conjunto entre os professores, para que sejam definidas estratégias de ensino, materiais a serem utilizados e formas adequadas de avaliação da aprendizagem.

Nas respostas, as maneiras não muito exitosas de articular a EJA ao AEE concerniram a situações em que professores de sala de aula atuam em todo o processo de ensino de forma individualizada e, depois de concluir seu planejamento, repassam-no para o professor do AEE, que então sugere algumas possibilidades, muitas vezes se responsabilizando sozinho por realizá-las e por repassá-las para o aluno com deficiência.

Por causa da pandemia de Covid-19, este estudo utilizou questionários aplicados à distância, que atenderam ao propósito da pesquisa. Todavia, para estudos futuros, percebo a necessidade de realizar uma observação *in loco* de como acontecem as práticas diárias, assim como de questionar os estudantes sobre suas percepções em relação à qualidade de ensino que recebem – se percebem algo diferenciado, nas relações estabelecidas na escola, quanto a ter o AEE itinerante conjuntamente com os professores de sala de aula. Seria também relevante a ampliação das categorias de participantes, acrescentando a direção e a coordenação escolar, na tentativa de compreender o seu papel em prol do ensino colaborativo

na escola. Finalmente, saliento a necessidade de ampliação do número de escolas pesquisadas, na tentativa de entender os pontos convergentes e divergentes de diferentes realidades.

De modo geral, este estudo pretendeu contribuir com ações mais eficazes em relação ao ensino de jovens e adultos com deficiência, ao expor lacunas apontadas pelos professores e indicar possibilidades de trabalho que podem servir como alternativas aos problemas atuais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

ARROYO, M. G. Educação de jovens- adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adulez, inclusão e aprendizagem. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BISACCIONI, Paola. **Como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas?** Os Desafios da Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução BRA/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de

1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 188, 18 set. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 maio 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 12, de 1978**. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1970-1979/emendaconstitucional-12-17-outubro-1978-366956-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: [www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf](http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf). Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1). Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-283, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo?** 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CHEMIN, B. F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 4. ed. Lajeado: Univates, 2020. E-book. Disponível em: [www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/315/pdf\\_315.pdf](http://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/315/pdf_315.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

CORRÊA, M.A.M. A Educação Especial na História: da Idade Média até o século XX. *In*: CORREA, M. A. M. (org.). **Educação Especial em Tempos de Inclusão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012. p. 01-35.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos: São Paulo: Brasiliense, 2007.

FARIA, E. M. S. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 151-164, 2009.

FERREIRA, B. C. *et al.* Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 29, p. 1-7, 2007.

FONTES, R de S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=614-equipamentos-e-materiais-didaticos&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=614-equipamentos-e-materiais-didaticos&Itemid=30192). Acesso em: 1 ago. 2020.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **O Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007. p. 15-35.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisas qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007-2010)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GONÇALVES, T. G. G. L.; BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 407-426, 2013.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-359, 2015.

HATTGE, M. D; SCHWERTNER, S. F. Estamos preparados? *In: HATTGE, M. D; SANTOS, F. K; COSTA, D. M. (org.) Inclusão escolar: um itinerário de formação docente*. Lajeado: Editora Univates, 2020. p. 37-45.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, F. O. **Experiências inclusivas na educação de Jovens e adultos em um município do interior paulista**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino Colaborativo como prática de inclusão escolar. *In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

MARIN, M.; MARETTI, M. Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM*

DIÁLOGO, 1., 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor em Educação Especial. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, p. 12-17, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MIRANDA, T. G. Articulação entre Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, Belém, n. 1, p. 81-100, 2015.

MOURA C. B. Diversidade, currículo e implicações pedagógicas. *In*: GARCIA; R. M. G.; SILVA, M. P. (org.) **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes**. João Pessoa: Editora da UFB, 2018. p. 47-60.

MOURA C. B.; SILVA, M. P. O sujeito da EJA. *In*: GARCIA; R. M. G.; SILVA, M. P. (org.) **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes**. João Pessoa: Editora da UFB, 2018. p. 11-24.

NUERNBERG, A. H. Os estudos sobre deficiência na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 555-558, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000200555&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200555&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03/03/2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência**. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 3 de dezembro de 1982. [S. l.]: ONU, 1982.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Conferência de Jomtien. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: [www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais](http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais). Acesso em: 10 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Belém: Conselho Estadual de

Educação, 2010. Disponível em: [www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/resolucao%20001%202010\\_0.pdf](http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/resolucao%20001%202010_0.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 304, de 25 de maio de 2017**. Altera Resolução 001/2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino, relativamente aos capítulos VIII e XIV – Seção II, que tratam da Educação Especial e dá outras providências. Belém: Conselho Estadual de Educação, 2017. Disponível em: [www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/resolucao%203042017-CEE\\_1.pdf](http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/resolucao%203042017-CEE_1.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 141-154, 2009.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

POLICARPO, E. A. O papel do professor na inclusão de alunos com deficiência na EJA II. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – TECNOLOGIA PESQUISA E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 1., 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: UNIVAP, 2018.

RIBEIRO, L. L. EJA e Atendimento Educacional Especializado: uma análise da escolarização de jovens e adultos com deficiência no município de Campos dos Goytacazes/RJ. **Revista Científica Interdisciplinar**, [s. l.], v. 2, n. 3 2015.

ROCHA, Celia Aparecida. **A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970**: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente. 2010.

SANTOS, S. S.; HERNANDEZ, A. R. C; PERES, A. G. L. Educação inclusiva: dificuldades entre discurso e prática no cotidiano das escolas. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 201-2017, jan./jun. 2015.

SILVA, R. S. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SOUTO, M. T. **Educação inclusiva no Brasil**: contexto histórico e contemporaneidade. 2014. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.

- TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.
- VAZ, K. et al. O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.
- VENTURA, J. P. A política educacional para EJA na produção científica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED (1998-2008): contribuições para o debate. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-15.
- VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000200211&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200211&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 jun. 2020.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Tocantinópolis, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.
- VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e de práticas conectadas a docência. *In*: DALBEN, A. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Enviado aos Professores**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TLCE)**

#### **Título da Pesquisa: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ITINERANTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÕES COLABORATIVAS**

Prezado(a) participante,

O Sr.(a) está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa acima citada, sob a supervisão da professora Dra. Morgana Domênica Hattge, vinculada ao programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo.

Apresenta-se como objetivo para esta investigação: conhecer as relações que se estabelecem entre os professores do AEE itinerante e da EJA para o ensino dos alunos com deficiência.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir com sua participação, ou desistir dela. Contudo, sua colaboração nesse estudo será de muita importância para a execução da pesquisa.

A sua participação consistirá em responder a um questionário semiestruturado, que apresenta algumas questões norteadoras a serem realizadas pela pesquisadora pela plataforma *Google Forms*.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. A pesquisadora será a única a ter acesso aos dados, tomando todas as providências necessárias para manter o sigilo; e os dados obtidos serão usados somente para fins de pesquisa e trabalhos científicos que possam advir de seus resultados.

A pesquisadora irá tratar de sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Serão publicados somente os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando a investigação for finalizada.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar à pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A pesquisa não lhe trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

Os procedimentos utilizados oferecem riscos mínimos, tais como cansaço, desconforto, incômodo ao responder às perguntas e alterações de visão de mundo em função da reflexão acerca do ensino de pessoas com deficiência. Você poderá interromper sua participação e retomá-la em momento posterior.

Em relação aos benefícios, o estudo fornecerá subsídios para a elaboração de conhecimentos na área de ensino. Da mesma forma, os benefícios com a sua colaboração nesta pesquisa estão relacionados à possibilidade de compreender o fenômeno estudado e à produção de conhecimento científico.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade por eles.

A pesquisadora coloca-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento do estudo, através dos contatos: profcarmelbarros@gmail.com, carmel.barros@universo.univates.br ou (91) 993129805.

Desde já agradeço a atenção, compreensão e ajuda prestada à minha pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de identidade nº \_\_\_\_\_ fui informado(a) sobre o estudo intitulada “O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ITINERANTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÕES COLABORATIVAS”, de maneira clara e detalhada, e me declaro esclarecido(a) sobre o seu conteúdo. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo de livre e espontânea vontade. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e me foi dada a oportunidade de lê-lo e esclarecer as minhas dúvidas.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – Modelo de Carta de Anuência para Realização da Pesquisa, a ser Assinada pela Direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho**

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Aceito que a pesquisadora **CARMEL CRISTINA CHAVES DOS REIS BARROS**, pertencente ao curso de Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, desenvolva sua pesquisa intitulada “O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ITINERANTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÕES COLABORATIVAS” sob a orientação da professora Dra. Morgana Domênica Hattge, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo.

- 1) O cumprimento das determinações éticas;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) A garantia de que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;
- 4) A liberdade de tirar a minha anuência, a qualquer momento, da pesquisa, sem penalização alguma, no caso de não cumprimento dos itens acima.

A referida pesquisa será realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho e poderá ocorrer somente após a concordância dos professores envolvidos.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do Responsável pela Instituição

Carimbo identificador do Responsável

## **APÊNDICE C – Roteiro do Questionário no Google Forms**

- 1 – Você possui alguma formação em Educação Especial ou Inclusiva? Se sim, qual?
- 2 – Há quanto tempo atua na EJA com alunos com deficiência?
- 3 – O que você entende por AEE?
- 4 – Você conhece o ensino colaborativo? Sim ou não?
- 5 – O que você entende ser ensino colaborativo? Você realiza ou realizou práticas colaborativas? Se sim, quais?
- 6 – Como você vê a atuação do AEE?
- 7 – O que você acha de ter os professores do AEE em sala? (pergunta direcionada aos professores de sala da EJA)
- 7 – O que você acha de estar dentro de sala com os professores da EJA? (pergunta direcionada aos professores do AEE itinerante)
- 8 – Você acredita que realiza um ensino colaborativo com os professores de sala de aula? (pergunta direcionada aos professores do AEE)
- 8 – Você acredita que realiza um ensino colaborativo com os professores do AEE? (direcionada aos professores de sala de aula)
- 9 – Se sim, quais as ações desenvolvidas? Se não, o que falta para acontecer?
- 10 – Quais os desafios de ser professor de estudantes com deficiência na EJA?



**UNIVATES**

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09