



**Educação de Jovens e Adultos com deficiência na perspectiva da formação humana:
desafios à práxis docente**

*Inclusive education of young people and adults with disabilities from the perspective of human
formation: challenges to teaching practice*

Márcia da Silva Freitas
Colégio Pedro II (CPII)
Rio de Janeiro-Brasil

Valdelúcia Alves da Costa
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Niterói - Brasil

Resumo

Este artigo resultante de tese de doutorado teve por objetivo analisar a educação de jovens e adultos com deficiência à luz da histórica negação do direito à educação, suas possibilidades humanizadoras e os desafios da *práxis* docente. Foi desenvolvida no Colégio Pedro II, com participação de docentes do PROEJA, do Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas e estudantes jovens e adultos com deficiência, utilizando como instrumentos de coleta de dados: questionário de caracterização; entrevistas semiestruturadas; análise de documentos sobre EJA. Os resultados expressaram compromisso político com educação em Direitos Humanos e práticas pedagógicas inclusivas. Por fim, revelou que a inclusão escolar oportuniza experiências entre estudantes, com e sem deficiência, criando condições à formação humana e emancipação de estudantes jovens e adultos com deficiência.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Humana; *Práxis* Docente.

Abstract

This article, which is the result of a doctoral thesis, aimed to analyze the education of young people and adults with disabilities in light of the historical denial of the right to education, its humanizing possibilities, and the challenges of teaching practice. It was developed at Colégio Pedro II, with the participation of teachers from PROEJA, the Center for Attention to People with Specific Needs, and young and adult students with disabilities, using the following data collection instruments: characterization questionnaire; semi-structured interviews; and analysis of documents on EJA. The results expressed political commitment to education in Human Rights and inclusive pedagogical practices. Finally, it revealed that school inclusion provides opportunities for experiences among students, with and without disabilities, creating conditions for the human development and emancipation of young and adult students with disabilities.

Keywords: Youth and Adult Education; Human Formation; Teaching Praxis.

Introdução

Concebida para um segmento social composto por membros da classe trabalhadora, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde seu início, oculta questões sociais presentes nessa modalidade de ensino, materializadas na interdição ao direito à educação. Quanto a isso, Fávero (2011, p. 33) afirma: “Resta ainda a ser discutida outra expressão da Educação de Jovens e Adultos entendida como educação popular, cujas características principais são o compromisso fundamental com as classes mais pobres e a dimensão expressamente política de suas ações”. A educação pode contribuir, pela ação pedagógica e política dos docentes, com a elevação do nível de consciência dos estudantes quanto à estrutura social e sua posição neste contexto e do senso de humanidade. No que tange à concepção de educação:

Assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira (Adorno, 2000, p.141).

A concepção de educação de Adorno, ressalta a importância da crítica cultural e a urgência de se refletir sobre a educação que, conforme mencionou Adorno (2000), não deveria modelar ou definir padrões preestabelecidos e estereotipados aos indivíduos e nem proceder com a simples transmissão de conhecimento; porém, isso tem acontecido na sociedade cindida, pautada em um sistema socioeconômico no qual prevalece o predomínio do capital em detrimento da formação humana.

Ao objetivar que a escola contribua com a educação e com a formação humana, que preze pelo reconhecimento e respeito às diferenças, que coopere com o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos indivíduos, por meio da promoção de debates e ações que se contraponham à exclusão, reitera-se que é imprescindível, a priori, considerar a educação geral e, conforme o pensamento adorniano, desbarbarizar deveria ser algo prioritário entre todos os objetivos educacionais. Nesse sentido: “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (Adorno, 2000, p. 118). Auschwitz evidencia a fragilidade da formação humana na sociedade capitalista que permitiu a ocorrência de ataques violentos contra grupos específicos, considerados inferiores.

Considerando a histórica exclusão e segregação de pessoas com deficiência, a negação do direito à educação a esses indivíduos e aos modos pelos quais, em geral, foram e são considerados, geralmente com desprestígio e desrespeito aos seus direitos humanos básicos, evidencia-se a importância da promoção do debate na sociedade sobre o enfrentamento a esta realidade.

A sociedade brasileira tem envidado esforços em prol da afirmação de uma cultura contrária à discriminação das minorias historicamente excluídas e, conseqüentemente, cresce a demanda por inclusão em suas diversas instâncias e pela afirmação da educação em direitos humanos (Costa, 2018, p. 36-37).

A afirmativa de Costa (2018) coaduna-se com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948), promulgada com vistas a promover uma cultura de paz e democracia. Em seu Artigo 1º, consta que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 4). A referida declaração ratifica que todos têm direito à educação e sua elaboração foi de grande importância, em especial para fundamentar nossa Constituição Federal. Além de contribuições diretas na Constituição da República Federativa (Brasil, 1988), relacionadas aos direitos humanos, a DUDH também foi base para o Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e para a elaboração de políticas públicas, como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2007a). Este propõe “Ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência”, dentre outras formas de expressão da barbárie, e visa a alicerçar uma cultura de direitos humanos para desenvolvimento da sociedade justa e humana.

Ao pesquisar sobre os direitos, as demandas e os desafios relacionados à educação e à formação de jovens e adultos com deficiência, considerando o desenvolvimento humano dessas pessoas, constata-se que a educação passa a ter estatuto de centralidade, visando impedir que elas permaneçam apartadas. Daí a importância de a formação docente propiciar conhecimentos, reflexões e debates sobre sua práxis, potencializar a sensibilidade quanto à

diversidade dos estudantes, considerar o viés pedagógico e político de sua ação, e a importância do senso de humanidade para as relações sociais.

Revisão bibliográfica

No que se refere à conscientização sobre a necessidade de políticas públicas inclusivas e de ações afirmativas em prol da inclusão das pessoas com deficiência, há contradições, limites sociais e uma longa trajetória constituída por lutas coletivas em defesa das minorias, movimentos nacionais e internacionais que repercutem em transformações na história da sociedade brasileira.

No âmbito dessas transformações, a Constituição da República Federativa Brasileira (Brasil, 1988, Art. 6º) foi instituída e estabeleceu uma série de direitos sociais, assim como o acesso à educação. No que se refere à inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência, ao verificar os desafios da educação e da formação desses estudantes, é importante considerar objetivos fundamentais dispostos no Art. 3º do documento supracitado, dentre eles o previsto no inciso IV: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). No que concerne ao direito à educação, ao contextualizar o percurso transcorrido pelos indivíduos historicamente privados do acesso a oportunidades formativas,

[...] muito se avançou em relação à concepção de educação segregada, presente com maior visibilidade nos primeiros movimentos da educação especial no Brasil, ao mais recente reordenamento jurídico que afirma a inclusão escolar como direito dos estudantes com deficiência (Damasceno, 2011, p. 128).

O referido autor nos remete à reflexão de que mesmo com avanços significativos que visam à reparação aos grupos sociais outrora segregados e excluídos, esses indivíduos ainda demandam atenção e acompanhamento, principalmente de professores e demais profissionais da educação. Em relação às experiências educacionais inclusivas com jovens e adultos, durante a revisão de literatura, ao buscar produções científicas, foram localizadas pesquisas acadêmicas que abordam a temática da EJA para estudantes com deficiência. Dentre tais produções, verificou-se, com base nos estudos de Freitas (2022; 2015), dados coletados por meio de um levantamento de trabalhos publicados em anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, nos Grupos de Trabalho/GT's da Educação de Pessoas Jovens e Adultas e da Educação Especial.

Nesse levantamento, foi possível encontrar significativa quantidade de estudos sobre a escolarização de crianças e adolescentes, considerando algumas deficiências ou transtornos específicos, altas habilidades e questões estruturais que possibilitem o acolhimento a esses estudantes. Também foi possível perceber que grande parte da produção de pesquisas em EJA aborda temas como a alfabetização de jovens e adultos e suas relações com o trabalho. Entretanto, a respeito da educação de jovens e adultos com deficiência, poucas pesquisas sobre essa temática foram identificadas na referida base de dados. De acordo com os estudos de Leite e Campos (2018, p. 18):

A temática da trajetória escolar dos estudantes com deficiência na EJA é pouco discutida no contexto educacional brasileiro, o que justifica a necessidade de estudos, uma vez que, seguindo o movimento inclusivo, a EJA apresenta-se como possibilidade educativa para as pessoas que historicamente foram marginalizadas da escola regular.

No cenário educacional brasileiro, os estudantes jovens e adultos com deficiência constituem uma representativa parcela de pessoas que não foram escolarizadas por terem sido excluídas do acesso à educação desde a infância e, conseqüentemente, privadas de aprendizagem formal para prosseguimento e conclusão da Educação Básica, do desenvolvimento da vida autônoma, das funções cognitivas, da mobilidade e, sobretudo, da convivência com outras pessoas. Com a frieza burguesa que repercute nas relações humanas, tais indivíduos são invisibilizados. Essa condição de invisibilidade obstaculiza a elaboração e a implementação de políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação escolar para esse público de modo especial.

No que tange à precariedade de tais políticas e ao quadro de exclusão educacional existente, Ireland (2016, p. 219) ressalta que “as evidências nacionais apontam para a distância entre o proclamado – o direito de todos à educação – e o efetivado – o acesso, permanência e aprendizagem de jovens, adultos e idosos a práticas educativas gratuitas e de qualidade social no contexto brasileiro”.

Arruda e Castanho (2014, p. 66) destacaram que “O processo de criar estigmas a partir de classificações prévias pode levar a uma cristalização em conceitos e preconceitos antigos que paralisam a evolução do indivíduo e do grupo social”. Considerando a importância da resistência a esse processo, vale considerar o destaque de Costa (2002, p. 41): “Para se

contrapor aos até então modelos existentes, ou seja, aqueles baseados na rotulação, no patológico, no clínico, ou seja, em modelos não neutros”.

Nessa perspectiva, verifica-se a importância da inclusão escolar e da formação docente voltadas ao acolhimento e à efetivação de práticas pedagógicas que propiciem a formação de estudantes com deficiência junto aos demais educandos, contribuindo concomitantemente com o enfrentamento à segregação e às discriminações historicamente ocorridas na sociedade hierárquica e competitiva e colaborando com a elevação do nível de consciência dos membros da comunidade escolar. Segundo Costa (2011, p. 37), “A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade, para que possam planejar de maneira flexível, adaptando sua prática pedagógica à demanda de seus alunos, considerando para tal novas possibilidades de atuação junto a eles”.

Almeja-se a autonomia dos estudantes, não desconsiderando a importância dos apoios especializados quando necessários, assim como é fundamental que os docentes sejam autônomos no que concerne ao planejamento de suas aulas. Entretanto, é importante que essa autonomia não prescindia do planejamento coletivo e dialógico entre os docentes das diversas áreas do conhecimento e os que atuam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo a enfrentar as barreiras às aprendizagens dos estudantes, com e sem deficiência. Em seus estudos sobre formação de professores e educação inclusiva, Costa (2011, p. 41) enfatiza que “professores dispostos a viverem experiências com as diferenças humanas de seus alunos contribuem para o desenvolvimento de práticas docentes fundamentadas na reflexão crítica e na autonomia”. Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, há que se considerar as especificidades dos estudantes e as possibilidades da necessária interlocução entre os docentes da EJA e os profissionais que trabalham com o AEE, com vistas ao planejamento e à execução de estratégias voltadas à formação e à superação dos desafios apresentados à educação, uma vez que “à medida que esses profissionais vão elaborando conhecimentos acerca da inclusão dos alunos, reconhecem suas diferenças como sendo a essência da humanidade” (Costa, 2011, p. 38).

Nesse sentido, para além da formação inicial e contínua dos professores, do estabelecimento das legislações vigentes e dos avanços tecnológicos, é essencial repensarmos as questões atitudinais. Segundo Welby (2018, p. 108), “a saída para a realização de uma inclusão satisfatória não está apenas na promulgação de leis, na qualificação tecnológica, mas, sobretudo, na transformação atitudinal”.

Assim, é mister reiterar que a efetivação da educação inclusiva vai além da compulsoriedade de matrículas em escolas da rede regular de ensino e da transmissão de conteúdos curriculares. A inclusão escolar tem como um dos pressupostos atitudes dos participantes da comunidade escolar, como professores, gestores, coordenadores, dentre outros, que possibilitem transformações nas relações interpessoais propiciadas pela experiência com a diversidade dos estudantes e se contraponham à manifestação do preconceito, à segregação e à exclusão daqueles que **historicamente** estiveram à margem do processo educacional.

Atualmente, outro fator recorrente que contribui para a exclusão escolar dos jovens e adulto tem sido o fechamento de turmas que ofertam a EJA. Segundo estudo realizado por Araújo e Amorim (2018), durante o período de 2008 a 2016, ocorreram fechamentos de turmas de EJA no município de Feira de Santana sob a justificativa da baixa procura pela modalidade de ensino nessa região localizada no estado da Bahia:

No município de Feira de Santana, a modalidade EJA foi oferecida em quase todas as escolas; porém, a demanda que procura essa modalidade ainda é muito pequena, provocando o fechamento de turmas durante o período letivo – fato este que desorganiza as escolas e acaba interferindo sempre no oferecimento das vagas. Durante o período pesquisado, do ano de 2008 a 2016, foram matriculados na rede uma média de 2 mil alunos por ano, sendo que mais da metade não conseguiu concluir o ano letivo (Araújo; Amorim, 2018, p. 43-44).

Percebe-se que entre os motivos elencados pelos professores participantes da pesquisa realizada por Araújo e Amorim (2018) acerca do ciclo de evasão e retorno à escola dos estudantes da EJA – com e sem deficiência – estão fatores estruturais/sociais, como o desemprego e outros, que aparentam culpabilizar os estudantes alegando desinteresse e falta de estímulo como fatores propulsores ao seu afastamento das aulas.

Analisar a situação relatada no trecho acima destacado propicia a problematização sobre o fechamento de turmas de EJA, em algumas localidades, em função da baixa procura pela modalidade, contraditória à alta demanda de potenciais estudantes, indivíduos com baixa ou nenhuma oportunidade de escolarização, regularmente registrados nos censos realizados nacionalmente:

(...) o fechamento de turmas da EJA, a retração de matrículas na modalidade mostra que, além do descompasso entre demanda e oferta, o direito reconhecido precisa ser lido a partir das condições concretas em que vivem jovens e adultos da classe trabalhadora que, no limite, ao mesmo tempo

*Educação de Jovens e Adultos com deficiência na perspectiva da formação humana:
desafios à práxis docente*

confrontam e reiteram a negação do direito à educação para jovens e adultos dos sujeitos da EJA (Alvarenga; Macedo, 2019, p. 79).

Isso posto, é imprescindível investigar quais são as causas que permitem a evasão escolar para analisar os motivos pelos quais muitos estudantes não conseguem permanecer na escola nem concluir sua escolarização. Mesmo quando alguns deles têm a oportunidade de retornar à escola no início do ano letivo seguinte, novamente se ausentam desse espaço que lhes é de direito. Se a demanda que procura essa modalidade ainda é muito pequena, faz-se necessário pensar para onde vão esses estudantes que, mesmo em menor número, frequentavam essas turmas de EJA que têm sido fechadas. Também é importante investigar como os órgãos responsáveis estão realizando a chamada pública e a busca ativa - conforme determina o Plano Nacional de Educação - e como são divulgadas e oportunizadas as vagas disponíveis à população de cada região.

A interrupção da oferta de turmas de EJA ocorre com frequência em vários estados brasileiros, conforme revelam os estudos de Serra (2019) e de Alvarenga e Macedo (2019). Quanto ao fechamento de turmas de EJA e à evasão escolar, cabe salientar que essa situação se agudizou a partir do ano de 2020 em decorrência da pandemia da Covid-19 que, além de ceifar milhares de vidas, teve como consequência o fato de jovens e adultos que frequentavam as escolas se encontrassem em uma nova realidade que impactou seu processo de escolarização, como por exemplo, em função das dificuldades de acesso e utilização dos recursos tecnológicos quando do ensino remoto. Desse modo, a pandemia da Covid-19 ampliou os desafios educacionais existentes na educação geral e na EJA e, conseqüentemente, sua visibilidade. A investigação das causas e das condições objetivas presentes no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, portanto, nos ajuda a refletir sobre a necessidade de elaboração do passado, considerando a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (UNESCO, 1994, p. 6):

Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação.

O trecho supracitado coaduna com o pensamento de Adorno (2000, p. 46), ao explicitar que, “No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou se resistimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível”. Assim sendo, diante do confronto da

história passada com a realidade atual brasileira, ratifica-se a necessidade de problematizações sobre o sistema educacional, cujas políticas públicas não contemplaram as crianças em sua totalidade. Como consequência, ao analisar a trajetória histórica da educação geral e da EJA, é possível perceber a caracterização desta modalidade, conforme afirmou Chistofoli (2010, p. 11), como um “Lugar para o qual se encaminham os excluídos deste processo”. Sendo assim, abrir-se à experiência da educação inclusiva requer um despojar-se de pensamentos estereotipados. Se é para a EJA que os estudantes que tiveram dificuldades em seus percursos escolares são encaminhados, que seja a EJA um espaço de acolhimento, sensibilidade, possibilidades e de pleno respeito às especificidades de cada indivíduo. De acordo com Freire (1987, p. 81):

(...) os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’.

Desse modo, prezar pela formação humana que contribua com a emancipação, é prezar pela transformação social na qual a escola promova o atendimento aos estudantes considerando a diversidade existente. Isso requer da escola não somente a superação de desafios para além da estrutura administrativa, física e funcional; mas também o enfrentamento das questões didático-pedagógicas que contribuam para mudanças atitudinais de professores e gestores da escola frente à educação de jovens e adultos considerados em situação de inclusão.

Método: os caminhos investigativos

Para proceder ao estudo, a coleta de dados foi realizada no Colégio Pedro II (CPII) - nos Campi Tijuca II e Engenho Novo II-, instituição federal de ensino localizada no Rio de Janeiro, tendo por participantes: docentes que atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); os profissionais atuantes no Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE); e estudantes jovens e adultos com deficiência.

Os instrumentos de coleta de dados adotados foram: questionário de caracterização do colégio, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos oficiais do Colégio, em

especial o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e o Documento Base referente ao PROEJA (Brasil, 2007b).

Quanto ao processo de elaboração de questionários, Adorno (2001) ressalta há necessidade da linguagem adotada seja compreensiva para os participantes, sem exigir esforço excessivo no entendimento e que não sugira resposta. Nesse sentido, o questionário elaborado foi organizado com questões objetivas para propiciar o levantamento de dados sobre o quantitativo de estudantes, as formas de ingresso, a acessibilidade arquitetônica dos *campi*, dentre outros, que contribuiriam para a caracterização do Colégio Pedro II e para a obtenção de informações sobre o atendimento pedagógico ofertado aos estudantes jovens e adultos com deficiência nessa instituição de ensino.

No entanto, considerando as condições decorrentes da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19, o questionário não foi aplicado presencialmente, mas em diálogo com a coordenadora da Seção de Educação Especial – NAPNE Geral, por meio de contato telefônico, assim como por entrevistas realizadas remotamente com docentes que atuam no PROEJA, professores membros da gestão escolar e da equipe técnico-pedagógica (professores coordenadores de área).

Com base nas questões e objetivos do estudo e considerando as categorias de análise, foram realizadas entrevistas semiestruturadas por meio de videochamadas gravadas pela Plataforma Google Meet, agendadas previamente via aplicativo WhatsApp, tendo duração de aproximadamente um ou dois tempos de aula (entre 45m a 1h30m). Segundo Adorno (2001), atualmente a entrevista é a técnica de pesquisa mais adotada, sendo considerada um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Considerando o recomendado por Adorno, a entrevista foi o instrumento para entrevistar estudantes com deficiência matriculados no PROEJA e docentes que atuam com esses estudantes (em sala de aula, no Atendimento Educacional Especializado, na sala de recursos multifuncionais, na gestão técnico-pedagógica escolar e na coordenação dos setores responsáveis pelo atendimento aos estudantes com deficiência). O acompanhamento da pesquisadora se deu durante o processo, garantindo a assistência necessária no que tange às possíveis necessidades de esclarecimento às questões apresentadas. Ainda segundo Adorno (2001, p. 108): “[...] a entrevista permite corrigir imediatamente possíveis mal entendidos das perguntas e evitar respostas vagas”. Dessa forma, almejou-se, por meio desse instrumento, contribuir para que os participantes se sentissem à vontade para narrar suas experiências e expectativas quanto à educação inclusiva

na EJA. As categorias utilizadas no processo de análise das entrevistas abrangeram ideias de educação e formação na EJA, desenvolvimento da autonomia, manifestação do preconceito contra os estudantes jovens e adultos com deficiência, experiências de inclusão escolar, dentre outras.

Resultados e discussão

Considerando que muitos jovens e adultos com deficiência tiveram sua formação escolar obstada, a EJA representa uma possibilidade para esses indivíduos iniciarem ou darem continuidade aos estudos interrompidos, frente às contradições e aos limites sociais presentes na sociedade de classes, na qual imperam a injustiça e a desigualdade. Ademais, são verificados limites sociais anteriores ao ingresso na EJA, pelo fato de as instituições escolares não terem recebido esses estudantes com deficiência durante a infância. Nesse sentido, a formação na EJA, na perspectiva da educação inclusiva, contrapõe-se aos processos excludentes das pessoas com deficiência configurados ao longo da história, fortalecendo a oferta dessa modalidade para esses estudantes como um campo de direito e de emancipação humana.

Ao analisar os limites relacionados à Educação de Jovens e Adultos e ao ingresso de pessoas com deficiência nessa modalidade, faz-se necessário problematizar o horário noturno, predominantemente o ofertado para as aulas. A esse respeito, cabem questionamentos acerca da ausência de alternativas de horários para a oferta da EJA (matutino/vespertino) de modo que jovens e adultos com deficiência também possam acessar o ensino no horário diurno, assim como demais indivíduos com mobilidade reduzida, trabalhadores noturnos, mães que não têm com quem deixar seus filhos (considerando ainda a organização da sociedade patriarcal), dentre outros que poderiam cursar a EJA e permanecem sendo alijados do direito à educação.

Analisados os desafios da EJA e da formação de estudantes com deficiência no âmbito do PROEJA ofertado pelo CPIL, foi possível verificar a necessidade de planejamento e realização de aulas que considerem os conhecimentos prévios, os interesses, as demandas e as faixas etárias desses estudantes, a elaboração de atividades pedagógicas não infantilizadoras e/ou reducionistas.

*Educação de Jovens e Adultos com deficiência na perspectiva da formação humana:
desafios à práxis docente*

Vale ressaltar um outro desafio, identificado durante as entrevistas semiestruturadas, que diz respeito à convivência e às relações interpessoais entre os estudantes jovens e adultos com e sem deficiência. Há de se considerar a individualidade de cada estudante, suas idiossincrasias e os contextos vividos, que reverberam nos modos de se relacionar socialmente.

De todo modo, as narrativas de estudantes e de docentes nos permitem refletir sobre os modos como algumas aulas são conduzidas, considerando a importância de, sempre que possível, propiciar a interação e o diálogo entre os estudantes, tais como trabalhos em grupo, debates, dentre outras atividades coletivas, sem prejuízo à estrutura curricular e à organicidade pedagógica.

Assim, verificamos a importância de se refletir sobre a dinâmica das aulas no PROEJA que, além de favorecer a convivência entre os estudantes, pode fortalecer a educação inclusiva, uma vez que jovens e adultos com e sem deficiência se beneficiam quando não são apartados e vivem a experiência com o outro, diferente de si.

Cabe destacar, também, a importância do diálogo entre docentes e discentes com vistas ao enfrentamento à internalização de estereótipos, explicitados por alguns jovens e adultos ao verbalizarem que não se sentiam aptos a participar daquele espaço formativo (Colégio Pedro II) e autodepreciavam-se; consequência da cultura que prioriza hierarquizações e competitividade na sociedade burguesa.

A esse respeito, as pessoas com deficiência e suas famílias são vítimas, ao longo da vida, de atitudes preconceituosas a respeito de suas características, externalizadas por atitudes de piedade; olhares, gestos e falas, que expressam estereótipos relacionados à ‘incapacidade, desqualificação, desvalorização’, dentre outros. Em decorrência disso, essas pessoas são submetidas à situação de invisibilidade, o que afeta seu desenvolvimento humano, a identificação com as demais pessoas e a autoestima. Por isso, dentre outras instâncias sociais, como a família, a escola assume papel central ao criar espaços de diálogo entre professores e estudantes sobre as possibilidades formativas e emancipadoras da experiência entre estudantes, com e sem deficiência estudando juntos.

Quanto às possibilidades da experiência formativa em prol da inclusão escolar, destacamos, dentre as ações pedagógicas desenvolvidas nas unidades do Colégio Pedro II, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o qual a equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) conta com a

parceria dos demais docentes das diversas áreas do conhecimento. Estes têm parte da carga horária de ensino com horários específicos para a realização de atendimentos individualizados ou com grupos reduzidos de estudantes considerando suas subjetividades e necessidades específicas. Profissionais que atuam no NAPNE do Colégio Pedro II, em articulação com os professores das classes comuns, acolhem, avaliam e elaboram atividades e Planos de Ensino Individualizados (PEI), contribuindo com ações pedagógicas que propiciem o desenvolvimento dos estudantes considerados em situação de inclusão. Cabe destacar que, dentre eles, não se encontram apenas as pessoas com deficiência, mas, de acordo com o exposto no PPPI (Colégio Pedro II, 2018), também as que apresentam dificuldades de aprendizagem e impedimentos relativos ao desenvolvimento acadêmico e às relações interpessoais, resultantes de fatores sociais, psicológicos e neurocomportamentais.

É possível afirmar que os atendimentos realizados pelo Núcleo também contribuem com a permanência dos estudantes com deficiência na escola. Uma das participantes, ao narrar sua experiência como estudante do PROEJA, explicitou ter sentido vontade de interromper seus estudos após sequenciais reprovações. No entanto, quando passou a ser acompanhada pelo setor, decidiu prosseguir, sentindo-se acolhida e esperançosa, revelando suas perspectivas futuras. O fato de a instituição oferecer atendimentos individuais a esses estudantes, seguramente contribui no que concerne à aprendizagem e, para além disso, à autoestima e maior segurança frente aos momentos vividos no cotidiano escolar.

Ainda no que diz respeito às ações pedagógicas intrínsecas à formação na EJA, vale ressaltar a implementação - no *Campus Tijuca II* - do Coletivo PROEJA, grupo que se propõe a refletir, a debater e a pensar estratégias de ação em prol do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes. No entanto, nem todos os membros do corpo docente conseguem participar das reuniões do referido Coletivo. Assim, consideramos em nossa análise que tal fato se constitui também como um desafio à instituição, dada a importância de encontrar alternativas para envolver maior número de professores para participar dos debates, o que favoreceria a elaboração do pensamento e aprofundamento dos conhecimentos, com possíveis contribuições à práxis docente no que se refere à formação dos estudantes com e sem deficiência.

Nesse entendimento, ressalta-se que quando há participação e comprometimento coletivo, os debates e as reflexões suscitadas corroboram para a elevação do nível de consciência dos docentes quanto à educação inclusiva, revelando o compromisso ético do ato educativo que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade e, conseqüentemente, propicia a humanização dos indivíduos. Além disso, verificamos que o NAPNE do CPIL se destaca por priorizar em suas reuniões com os docentes as potencialidades dos estudantes, em vez de ressaltar suas deficiências, pois consideram que cada estudante é único e que a deficiência não se sobrepõe ao potencial desses indivíduos. Assim, demonstram a importância de se valorizar e de se respeitar as diferenças e singularidades humanas.

Este cenário sustenta a necessidade de refletir sobre a formação docente atenta à inclusão escolar por princípio. Assim sendo, com o objetivo de investigar a formação de professores que atuam com estudantes com deficiência no PROEJA do CPIL, as seguintes questões feitas no processo das entrevistas, a saber: *Qual sua formação acadêmica? Você participou de outro curso que tenha contribuído para sua formação e para o exercício da função atual?*, nos possibilitou a obtenção de respostas significativas. O professor de Língua Portuguesa, Bernardo, relatou: "(...) fiz uma especialização em Psicopedagogia para pensar a inclusão com mais propriedade, sabendo mais o que as pessoas falavam, sabendo mais do que os teóricos falavam". No que se refere à formação docente para atuação no NAPNE, a professora Lúcia, que atua com o Atendimento Educacional Especializado, salientou: "Eu fiz especialização em AEE, que é um curso de 600 horas. É um curso muito bom, que te dá realmente uma bagagem muito boa porque você tem uma ideia de todo o contexto das deficiências e dos transtornos".

Assim, verificamos que profissionais da instituição buscam ampliar os conhecimentos em outros espaços de formação, para além da graduação, com vistas a uma práxis inclusiva. Conforme Adorno (2005, p. 8): "A formação tem como condições a autonomia e a liberdade", o que nos suscita reflexões sobre a necessária contraposição à reprodução do ideário da lógica capitalista. Portanto, em sendo autônomo, autor e livre pensante, o professor contribui com a formação dos estudantes sob as mesmas perspectivas e possibilidades, o que corrobora com a humanização, a autonomia e a emancipação de todos os envolvidos nesse processo.

Considerações finais

Em uma sociedade que estimula o individualismo e a competição, efetivar uma formação docente que contemple a inclusão escolar, a experiência com a diversidade dos indivíduos, o desenvolvimento da autonomia e a emancipação de estudantes com e sem deficiência é imprescindível. Desse modo, para além do registro e apresentação de aspectos descritivos acerca dos componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento, e mais do que a definição de estratégias voltadas às práticas pedagógicas relacionadas às necessidades educacionais dos estudantes, é relevante a elaboração coletiva de um documento que explicita a concepção de educação inclusiva, o compromisso da escola com relação a esse processo e projetos e ações planejadas pelos docentes. No tocante à educação dos jovens e adultos com deficiência, devem estar previstos o acolhimento, a inclusão escolar e os meios para o enfrentamento a quaisquer tipos de discriminação e manifestações de preconceito em razão de sua condição. Para tal, uma proposta de educação inclusiva com vistas à autonomia e à consequente emancipação requer professores autônomos e emancipados e, como afirmado por Adorno (2000, p. 46), “[...] será necessária uma educação dos educadores”.

Importante considerar que, muitas vezes, a responsabilidade pela busca por conhecimentos e estratégias pedagógicas recai exclusivamente sobre os professores. Lecionar para pessoas jovens e adultas com deficiência requer elementos importantes, como a implementação de políticas públicas educacionais que propiciem condições de acesso aos conhecimentos necessários ao exercício da prática docente e evitar o empobrecimento da formação.

Até meados da primeira década dos anos 2000, na formação de professores em nível de Licenciatura, as abordagens de estudos voltados aos temas da diversidade e inclusão ainda estavam incipientes. Dessa forma, as grades curriculares dos cursos de formação de professores eram insuficientes quanto a essas abordagens. Com a aprovação da Resolução 2 de 1º de julho de 2015, os cursos de licenciatura foram instigados a alterar suas matrizes e incluir tanto os estudos das relações étnico-raciais quanto a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos na formação pedagógica de seus licenciandos. Há, portanto, um início de formação acadêmica de uma geração de professores mais sensíveis a uma EJA inclusiva e integral. Porém, considerando as lacunas na formação, especialmente dos docentes graduados em períodos anteriores, é importante a manutenção de políticas de formação,

corroborando com a inclusão dessas temáticas necessárias à educação inclusiva e à EJA na prática docente, cuja práxis é indissociável à formação teórica (Adorno, 1995).

Em relação à formação docente, são imprescindíveis momentos de reflexão sobre a necessidade de que a escola se constitua em um espaço acolhedor, que considere as diferenças humanas e promova a experiência entre estudantes, com e sem deficiência, contribuindo para o enfrentamento da violência manifestada pelo preconceito. Nesse tocante, a formação docente possibilita resistir aos retrocessos e ataques contra a educação e lutar pela transformação da sociedade.

No que tange à formação, à educação e à inclusão de jovens e adultos com deficiência, cabe investigar a EJA, a educação geral e sua função na sociedade para desvelar o que não está em sua aparência. Nessa modalidade de ensino os indivíduos costumam ser vítimas do preconceito e representados por estereótipos nas relações de trabalho que, por diversas vezes, os desqualificam e, até mesmo, os mantêm sob dominação em detrimento de sua autonomia. Vislumbrar a formação humana e a educação que propiciem a inclusão escolar e social desses indivíduos, para além das questões estruturais para o acolhimento de jovens e adultos com deficiência na EJA, são necessárias ações efetivas em prol do alcance de objetivos educacionais, tais como: a formação docente, a elaboração de projetos pedagógicos e currículos vinculados à educação em direitos humanos e ao fortalecimento de um clima cultural que contribua à resistência aos processos discriminatórios e estigmatizantes que contribuem, sobremaneira, para a manifestação da violência na escola e, conseqüentemente, a segregação educacional e social de indivíduos com deficiência. É imprescindível que a formação docente se volte à emancipação, à elevação do nível de consciência social e ao enfrentamento de tais questões que se apresentam em discursos que representam uma ideologia de homogeneização, atitudes que tendem a inferiorizar e eliminar os que não se enquadram nos moldes do sistema capitalista, impedindo seu acesso aos bens culturais de modo tão perverso que os leva a acreditarem que não são merecedores ou capazes de se desenvolverem e atuarem na sociedade.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Epistemología y Ciencias Sociales**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2001. 128p. Disponível em: <https://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/index.php>
Acesso em: 25 jun. 2020.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 190p.

ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995. 259p.

ALVARENGA, Marcia Soares de; MACEDO, Handerson Fábio. O Direito à Educação de Jovens e Adultos trabalhadores pode servir às lutas sociais? In: RUMMERT, Sonia Maria. (org.).

Educação de jovens e adultos trabalhadores: histórias, lutas e direito em risco. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 79-92, Disponível em:

<https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-de-jovens-e-adultos>

Acesso em: 20 dez. 2019.

ARAÚJO, Maria Auxiliadora Freitas Pimenta de; AMORIM, Antônio. A escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência no município de Feira de Santana. In: CORREIA, Patrícia Carla da Hora; DANTAS, Tânia Regina; SOUSA, Leliana Santos de. (orgs.). **Dialogando com a Inclusão e EJA**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 37-52.

ARRUDA, Irene Vicente de; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Educação de jovens e adultos deficientes mentais: reflexões sobre a permanência na escola especial. **Construção**

Psicopedagógica, São Paulo, v. 22, n. 23, p. 59-71, 2014. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542014000100005&lng=pt&nrm=iso)

69542014000100005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 02**, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF:

Presidência da República. Casa Civil, 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 21

fev. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**.

Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em:

www.mec.gov.br/seesp Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2007a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. **PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007b.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/>
Acesso em: 14 ago. 2019.

CHISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. A sala de aula como espaço rico de aprendizagem ou do óbvio. In: SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 11-14.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Brasília: Inep/MEC, 2018. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019. 593p.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação, inclusão e educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. In: COSTA, Valdelúcia Alves da; SEGURA, Raúl Vargas. (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: formação e inclusão no Brasil e México**. Niterói: Intertexto x CAPES; México: CAPUB, 2018. p. 35-55.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de Professores e Educação Inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, Valdelúcia Alves da. et. al. (org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto x CAPES, 2011. p. 31-52.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores para a educação de alunos com deficiência: questões acerca da escola democrática. **Cadernos de Ensaios e Pesquisas do Curso de Pedagogia da UFF**, Niterói, ano 3, n.7, p. 39-43, jan./jun. 2002. (Caderno n. 7).

DAMASCENO, Allan. Tessituras histórico-políticas da inclusão de estudantes com necessidades especiais: da Educação Especial à Educação Inclusiva. In: COSTA, Valdelúcia Alves da (et al.) (orgs.). **Políticas Públicas e produção do conhecimento em Educação Inclusiva**. Niterói/RJ: Intertexto, 2011, p. 101-134.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011, p. 29-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129p.

FREITAS, Márcia da Silva. **Educação de Jovens e Adultos com Deficiência e inclusão escolar: demandas humanas, contradições e limites sociais**. 2022. 233f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/handle/1/26870> Acesso em: 09 dez 2022.

FREITAS, Márcia da Silva. **Nas margens do direito à educação: o enlace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no município de Itaboraí/RJ**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

IRELAND, Timothy Denis. Todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que as outras: a Educação de Jovens e Adultos como direito humano em debate. In: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antônio; LEITE, Gildecio de Oliveira. (orgs.). **Pesquisa, formação e direitos em Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016. p.

205-222. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27201/1/pesquisa-formacao-alfabetizacao-EDUFBA2016.pdf> Acesso em: 14 dez. 2020.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n.1, p. 17-32, jan./mar. 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 28 jan. 2020.

SERRA, Enio; REGUERA, Emílio. Análise espacial da relação entre oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro. In: RUMMERT, Sonia Maria (org.) **Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p. 143-162. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 19 maio 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Conferência Mundial sobre Educação Especial, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.

WELBY, Marcos. Educação musical especial: trajetória histórica e perspectivas. In: CORREIA, Patrícia Carla da Hora; DANTAS, Tânia Regina; SOUSA, Leliana Santos de (orgs.). **Dialogando com a inclusão e EJA**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 95-112.

Sobre as autoras

Márcia da Silva Freitas

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio Pedro II. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq): Laboratório de Estudos e Partilha de Práticas Emancipatórias nos Anos Iniciais (LEPPEAI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5216-4563> Correio eletrônico: freitasmarcia@id.uff.br

Valdelúcia Alves da Costa

Professora Titular da Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Doutora em Educação: História e Filosofia (PUC-SP). Pós-doutorado em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania pela Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora do Grupo de Pesquisa (CNPq): Políticas de Educação: Formação, Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Violência Escolar. Coordenadora do Observatório de Educação: violência, inclusão e direitos humanos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4751-4861> Correio eletrônico: valdeluciaalvescosta@id.uff.br

Recebido em: 17/04/2025

Aceito para publicação em: 06/11/2025