

MARIA HELOISA RODRIGUES DA SILVA

**MÚTIPLAS PERCEPÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EJA: VIVÊNCIAS NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

JOÃO PESSOA

2024

MARIA HELOISA RODRIGUES DA SILVA

**MÚLTIPLAS PERCEPÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EJA: VIVÊNCIAS NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Biológicas, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Rivete Silva de Lima

Coorientador: Prof. Dr. Eduardo Antonio de Pontes Costa

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586m Silva, Maria Heloisa Rodrigues da.

Múltiplas percepções do ensino de ciências e biologia para estudantes com deficiência no contexto da EJA : vivências no programa residência pedagógica / Maria Heloisa Rodrigues da Silva. - João Pessoa, 2024.
101 p. : il.

Orientação: Rivete Silva de Lima.

Coorientação: Eduardo Antonio de Pontes Costa.

TCC (Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas)
- UFPB/CCEN.

1. Formação inicial de professores. 2. Educação especial. 3. Preparação docente. 4. Saberes pedagógicos. 5. Ciências biológicas. I. Lima, Rivete Silva de. II. Costa, Eduardo Antonio de Pontes. III. Título.

UFPB/CCEN

CDU 57(043.2)

MARIA HELOISA RODRIGUES DA SILVA


**MÚLTIPLAS PERCEPÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EJA: VIVÊNCIAS NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho Acadêmico de Conclusão de
Curso apresentado ao Curso de Ciências
Biológicas, como requisito parcial à
obtenção do grau de Licenciada em
Ciências Biológicas, da Universidade
Federal da Paraíba.

Data: 13 DE MAIO DE 2024

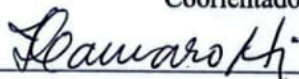
Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA:




Prof^o Dr^o Rivete Silva Lima - DSE/CCEN/UEPB
Orientador

Prof^o Dr^o Eduardo Antonio de Pontes Costa - DME/CE/UEPB
Coorientador



Prof^a Dr^a Maria de Fátima Camarotti - DME/CE/UEPB
Membro avaliador



Prof^a Ma. Alena Sousa de Melo - Secretaria de Educação da Paraíba/UEPB
Membro avaliador

Prof^a Dr^a Maria do Céu Rodrigues Pessoa - DSE/CCEN/UEPB
Membro Suplente

In memoriam

Maria José de Albuquerque

AGRADECIMENTOS

À Maria José, minha tia, minha maior saudade. Saudade é sentimento bonito, sentimento que me faz lembrar que o amor pode simbolizar lar e aconchego. Você, para mim, é saudade. Você é tudo de mais genuíno que sei sobre o amor. Esse trabalho nasceu em meio a sua despedida, ele também representa saudade e amor para mim. Existem tantas memórias e é a elas que me apego, principalmente a sua bondade e o seu coração generoso. Me sinto inundada por cada uma dessas lembranças, me sinto inundada de saudade e amor por você. Espero te orgulhar seguindo seus passos, Professora Maria José.

À minha querida avó materna, Marbene, que dedicou sua vida para cuidar de mim e dos meus irmãos, seu carinho e afeto me acompanham por onde vou. Eu tenho o privilégio de viver ao seu lado e de ter sido criada por você, sinto toda sorte do mundo por tê-la em minha vida.

À Joana Costa da Silva e Antônio Flávio da Silva, meus avôs paternos, por serem símbolo de força e persistência. Esse trabalho também representa que vocês conseguiram, nós conseguimos!

Aos meus pais, Clemens e Sérgio, por serem meus exemplos de garra e dedicação, por acreditarem em mim e por tudo que fizeram para que hoje eu pudesse chegar até aqui. Devo tudo que sou a vocês!

Aos meus irmãos, Karol e Neto, por tudo que representam, pelo amor único, orgulho e inspiração. Vocês são meu maior presente!

À Matheus e Polly, por me acolherem e por cuidarem com tanto amor das duas pessoas mais importantes da minha vida.

À Andréa, por ser A minha dupla, por todo o cuidado, paciência, companheirismo e escuta generosa durante todo o processo de construção dessa pesquisa e em tantos outros momentos. A vida é mais bonita ao seu lado!

À Aléssia pelo afeto, pela infância e juventude compartilhadas, sua amizade alegre os meus dias e faz tudo valer a pena.

À Marina, por me ser aconchego e permitir que eu seja para ela também, sua amizade me abraça.

À Aghatta, por toda troca que tivemos ao longo da graduação, esse processo se tornou mais fácil ao seu lado. À Letícia, pela amizade cultivada. Sinto muita admiração por vocês!

À Hellen e Matheus pela amizade, carinho, consideração e respeito. Vocês são muito especiais para mim!

Aos queridos alunos dos ciclos da escola Profa. Antônia Rangel de Farias, bem como seus familiares. Esse trabalho existe graças a cada um de vocês, agradeço pela troca, receptividade e por todo carinho que demonstram por mim, para além do meu papel enquanto professora. Estou com vocês!

À Prof^a Laura, pela parceria e amizade cultivadas com tanto carinho durante a reta final da graduação e participação no Programa Residência Pedagógica.

Aos queridos orientadores Prof^o Dr^o Rivete Silva de Lima e Prof^o Dr^o Eduardo Antonio de Pontes Costa, por todo apoio e atenção durante a construção dessa pesquisa, pela paciência, respeito e incentivo.

À Prof^a Dr^a Maria de Fátima Camarotti e à Prof^a Ma. Alena Sousa de Melo, por aceitarem fazer parte da banca avaliadora deste trabalho e por serem exemplos de inspiração.

À Universidade Federal da Paraíba, pela formação e vivências oportunizadas.

À CAPES pela bolsa recebida durante a execução do Programa Residência Pedagógica, fundamental para a concretização dessa pesquisa.

RESUMO

O principal objetivo da presente pesquisa foi analisar as múltiplas percepções dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência dos ciclos III, IV e V da escola Professora Antônia Rangel de Farias, mais precisamente os aspectos que circundam as disciplinas de Ciências e Biologia. Estes sujeitos, por sua vez, são os familiares responsáveis pelos estudantes, a professora de Ciências e Biologia das turmas e a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola. Além disso, participam também desta pesquisa licenciandos do curso de Ciências Biológicas atuantes no Programa de Residência Pedagógica (PRP) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do *Campus I* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob o intuito de ampliar a discussão sobre a formação de professores de Ciências Biológicas para atuar com o público-alvo da Educação Especial (PAEE) na EJA. Para tanto, a presente pesquisa avaliou como a formação e a construção do currículo do curso de Ciências Biológicas deve ser embasada por saberes necessários para atuação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente com o PAEE inseridos nesta modalidade. A pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva, cujo método de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com transcrição direta e a interpretação de dados ocorreu a partir do método da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados obtidos revelaram que os licenciandos não se sentem preparados para atuar com o PAEE da EJA, ao demonstrarem insatisfação com a matriz curricular atual do curso e com a preparação recebida. Por outro lado, indicaram que os programas PRP e PIBID contribuem para proporcionar segurança à atuação em sala de aula frente à diversidade existente. A responsável pelo AEE e a professora de Ciências e Biologia revelaram informações pertinentes a respeito das demandas pedagógicas dos estudantes, como as especificidades e a necessidade de adaptar estratégias pedagógicas ao ritmo e preferência de cada estudante, a fim de dialogar com as potencialidades individuais. Além disso, discutiram sobre a relevância de uma formação docente continuada, além da importância de aproximar, durante a formação inicial, a teoria aprendida na universidade com a realidade escolar. A presença dos familiares no processo educativo evidenciou o mérito das ações adotadas na escola, para além da construção de conhecimentos específicos das disciplinas, devido às contribuições apontadas para a socialização dos estudantes através das atividades desenvolvidas durante as aulas de Ciências e Biologia. Por essa razão, a pesquisa concluiu que a compreensão sobre o ensino de Ciências e Biologia para o PAEE da EJA é complexa e carece de uma abordagem integrada às múltiplas percepções de sujeitos envolvidos no processo educativo do PAEE, o que perpassa desde os conhecimentos obtidos ao longo do curso às disciplinas específicas e às demandas dos estudantes.

Palavras-chave: formação inicial de professores; educação especial; preparação docente; saberes pedagógicos; Ciências Biológicas.

ABSTRACT

The main objective of the present research involves analyzing multiple perceptions of subjects involved in the teaching-learning process of students with disabilities in cycles III, IV, and V of Professor Antônia Rangel de Farias School, more precisely the aspects surrounding the subjects of science and biology. These subjects, in turn, are the family members responsible for students with special educational needs (SEN), the science and biology teacher of the classes, and the teacher responsible for Specialized Educational Assistance (SEA) at the school. In addition, participants in this research also include undergraduates from the Biological Sciences program working in the Pedagogical Residency Program (PRP) and the Institutional Program for the Initiation of Teaching Scholarships (PIBID) at Campus I of the Federal University of Paraíba (UFPB), with the aim of broadening the discussion on the training of Biological Sciences teachers to work with SEN in Adult and Youth Education (AYE). Therefore, this research evaluates how the training and curriculum development of the Biological Sciences course should be based on the knowledge necessary to work in the Adult and Youth Education (AYE) modality, specifically with the target audience of special education (SEN) students enrolled in this modality. The research is qualitative and descriptive in nature, with the data collection method being semi-structured interviews with direct transcription, and data interpretation occurring through the method of Discursive Textual Analysis (DTA). The results obtained revealed that the undergraduates do not feel prepared to work with SEN in AYE, as they showed dissatisfaction with the current curriculum of the course and the preparation they received. On the other hand, they indicated that the PRP and PIBID programs contribute to providing security in classroom teaching in the face of existing diversity. The SEA teacher and the science and biology teacher revealed pertinent information regarding the pedagogical demands of students, such as the specificities and the need to adapt pedagogical strategies to the pace and preference of each student in order to dialogue with individual potentials. Additionally, they discussed the relevance of continuous teacher training, as well as the importance of bridging the gap between theory learned in university and school reality during initial training. The presence of family members in the educational process highlighted the merit of the actions taken at the school, beyond the construction of specific subject knowledge, due to the contributions indicated for the socialization of students through activities developed during science and biology classes. For this reason, the research concluded that the understanding of teaching science and biology to SEN in AYE is complex and requires an approach integrated with the multiple perceptions of subjects involved in the educational process of SEN, ranging from the knowledge acquired throughout the course to specific subjects and the particularities of the students.

Keywords: initial teacher education; special education; teacher preparation; pedagogical knowledge; Biological Sciences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo com parte da trajetória histórica e legislativa da EJA no Brasil.....	29
--	----

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Metas do PNE a respeito da Educação de Jovens e Adultos.....	27
Quadro 2 - Marcos históricos da Educação Especial no Brasil.....	32
Quadro 3 - Classificação dos participantes da pesquisa.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Altas Habilidades
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescente e Adultos
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
CONSUNI	Conselho Universitário
CORDE	Coordenadoria para Integração da Pessoa com Deficiência
ECD	Estudantes com deficiência
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ER	Ensino Regular
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com Deficiência
PEI	Plano Educacional Individualizado
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PRP	Programa Residência Pedagógica
SD	Superdotação
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	14
2 INTRODUÇÃO.....	15
3 OBJETIVOS.....	19
3.1 OBJETIVO GERAL.....	19
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	19
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
4.1 Panorama histórico e legislativo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	20
4.2 Diversidade na EJA: Panorama histórico da Educação Especial no Brasil.....	29
4.3 Formação de professores e uma Educação Inclusiva.....	38
5 MATERIAL E MÉTODOS.....	45
5.1 Caracterização da pesquisa.....	45
5.2 Área de estudo e público-alvo.....	45
5.3 Procedimentos metodológicos: coleta, instrumento e tratamento de dados.....	46
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	48
6.1 - Afinal, estamos preparados? Percepções sobre a formação de professores e análise da EJA e da EE enquanto componentes curriculares.....	48
6.2 - Educação para inclusão: A presença do AEE no cotidiano escolar.....	57
6.3 - O papel da relação escola-família no processo educacional.....	66
6.4 - Importância do PRP e PIBID para a formação de professores.....	71
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	
Apêndice A - Roteiro para entrevista com os responsáveis dos estudantes	
Apêndice B - Roteiro para entrevista com professora de Ciências e Biologia	
Apêndice C - Roteiro para entrevista com responsável pelo Atendimento Educacional Especializado	
Apêndice D - Roteiro para entrevista com estudantes do PIBID e do PRP	
ANEXOS	
ANEXO I - Carta de Anuência assinada	
ANEXO II - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	
ANEXO III - Certidão de aprovação do Departamento de Sistemática e Ecologia (DSE)	
ANEXO IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Termo assinado pelos participantes da pesquisa	
ANEXO V - Termo de Autorização para Gravação de Voz Termo assinado pelos participantes da pesquisa	

1 APRESENTAÇÃO

Iniciei o curso de licenciatura em Ciências Biológicas na UFPB me dispondo a vivenciar com total intensidade aquilo que o ambiente universitário poderia oferecer. Sempre me aproximei das ciências humanas, tenho muito apreço por me conectar com as pessoas e conhecê-las, me permitindo ser aberta e vulnerável para esse contato. Por conhecer o meu perfil e entender que a troca com o outro é algo que prezo, percebi que a licenciatura me permitiria vivenciar isso de uma forma muito intensa no contexto escolar. Ao longo do curso, passei a me identificar com os estudos das políticas educacionais, principalmente no que se refere ao contexto do ensino público brasileiro. Durante a graduação, ao cursar a disciplina da EJA, senti despertar um forte interesse nas temáticas que se voltavam à realidade desse público. A disciplina foi um divisor de águas para mim, na época atuava em um programa de extensão universitária focado na educação popular em comunidades ribeirinhas. As vivências com a educação popular, bem como as discussões durante a disciplina da EJA, me impulsionaram quanto ao desejo de vivenciar esta modalidade de ensino. Essa vivência foi possível, ainda que de forma limitada, durante o período da pandemia ao participar das ações do PIBID com os estudantes do PROEJA do Instituto Federal da Paraíba - *Campus I*, na época escola-campo do programa.

O desejo ganhou novos significados quando entrei no Programa Residência Pedagógica (PRP) em 2022. No PRP, de forma inesperada, fui selecionada para atuar como residente na escola Profa. Antônia Rangel de Farias, a qual oferta turmas da EJA para estudantes com e sem deficiência, além das turmas do ensino regular. Me disponibilizei para acompanhar as turmas da EJA, vivenciando durante os três módulos do programa a modalidade e toda a sua diversidade. De forma natural, criei um vínculo muito forte com as turmas dos ciclos III, IV e V, estas ofertadas no turno da tarde e compostas por estudantes com deficiência intelectual e inseridos no espectro autista. Compreender a EJA sempre foi desafiador, mas o entendimento sobre a realidade dos estudantes da Educação Especial inseridos na EJA fez com que essa tentativa de compreensão tomasse proporções cada vez maiores. A cada encontro novos caminhos foram traçados para conseguir dialogar com cada um dos estudante diante de suas especificidades, sinto que me perdi e reencontrei em muitos momentos nesse percurso, sempre me reinventando com a força do carinho de cada um deles. Costumo pensar que a EJA e a EE me firmaram na licenciatura, me fazendo entender que, por acreditar que a educação deve ser para todos, também sou parte atuante nessa luta.

2 INTRODUÇÃO

Desde a implantação do novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, 2018, licenciandos são formados para atuar na Educação Básica através dos componentes curriculares específicos das áreas de estudos da biologia como: Zoologia, Bioquímica, Ecologia, Evolução e Botânica; e por meio das áreas específicas da educação como: os Fundamentos Sócio-Históricos, Antropo-Filosóficos e Psicológicos da Educação, Didática, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Currículo, por exemplo.

Através destas cadeiras específicas da Educação é que ocorre uma preparação mais direcionada a tratar das questões voltadas para o espaço escolar. Assim, acredita-se que o diálogo entre esses conhecimentos gera uma apreensão nos licenciandos quanto a prática docente, em relação aos aspectos teórico-práticos fornecidos pelo curso, revelada a partir das vivências nos programas de formação inicial de professores. Dentre eles, o Programa da Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), gerenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Segundo Silva *et al.* (2019), o PRP foi criado para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, do Ministério da Educação (MEC) e oportunizar aos estudantes dos cursos de licenciatura o aprimoramento de competências e habilidades necessárias à formação e à prática docente de qualidade. Por sua vez, o PIBID objetiva a melhoria da formação de professores, como aponta Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), a partir da inserção do licenciando no cotidiano da rede pública de ensino.

Enquanto programa de fortalecimento à formação profissional, o PRP tem fins de desenvolver atividades que se configuram em ambientação, imersão e regência (Santana; Barbosa, 2020). Assim como no PRP, no PIBID “[...] é valorizado o papel dos professores da educação básica, como coformadores dos futuros professores e incentivada a reflexão sobre o trabalho docente” (Paniago, 2016, p. 79). Assim, promovem a inserção de licenciandos(as) no espaço escolar, ocasionando uma vivência colaborativa em que há uma ampliação, para além de uma articulação, entre aportes teóricos e práticos que facilitam a conexão entre os conhecimentos obtidos na academia com o próprio exercício de ser professor(a).

Nesse sentido, o PRP e o PIBID contribuem para o desenvolvimento de habilidades de ensino, como planejamento de aula, gestão de sala de aula e adaptação às necessidades dos(as) estudantes. Além disso, contam com uma troca de experiências diferenciada através da interação entre residentes e pibidianos, com professores orientadores, professores supervisores, funcionários do espaço escolar e, principalmente, os(as) estudantes de forma direta. Por meio dos programas, licenciandos(as) obtêm *feedbacks* e orientações quanto às suas práticas e, concomitantemente, às posturas profissionais baseadas no próprio perfil de atuação.

O PRP, especificamente, pode ser intenso em sua execução, porém oferece a preparação em torno de questões básicas como a organização de aulas a serem ministradas e produção de materiais, por exemplo, até contextos mais complexos como o trabalho com estudantes que caracterizam um público diferenciado, como estudantes da EJA e Estudantes com Deficiência (ECD). Assim, o contato frequente com o perfil dos estudantes em questão possibilita aos licenciandos(as) uma vivência prática pautada na valorização do espaço escolar atuante em relação à implementação da educação inclusiva, principalmente ao considerar as lutas existentes contra os processos de exclusão histórico-sociais em que os sujeitos da EJA, sobretudo, o público dos ECD se inserem.

Nessa direção, a compreensão acerca dos processos históricos, sociais, políticos e econômicos que circundam a EJA no Brasil funcionam como um aparato norteador para a efetiva ambientação dos dilemas e desafios que permeiam essa modalidade de ensino. Durante a formação histórica do país com relação à EJA, muitas influências exerceram uma desconstrução da “concepção de uma história factual e linear” (Jardilino; Araújo, 2014, p. 42), identificando a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento histórico-social e o surgimento das políticas educacionais em nosso país.

Ao analisar o desenvolvimento histórico do Brasil, o que inclui os períodos de Brasil Colonial e Imperial, é possível tecer observações pertinentes a serem associadas com o cenário contemporâneo, marcado por desigualdades no campo educacional e social que deixam “[...] à margem dos processos culturais, econômicos e sociais uma considerável franja da sociedade brasileira, parte significativa que, hoje, são os sujeitos da EJA” (Jardilino; Araújo, 2014, p. 42).

A respeito do público da EJA, é preciso compreender que sua constituição ocorre, principalmente, pela presença de jovens, adultos e idosos que, expulsos da escola regular ou que nunca a frequentaram, iniciaram ou retornaram o percurso escolar em idade avançada. Além disso, sobre a inserção tardia dos estudantes da EJA no ambiente escolar, é

fundamental tecer análises sobre o cenário de evasão no ensino entre crianças e jovens, processo oriundo dos mecanismos de exclusão social que, de acordo com Freire (2002) está associado ao entendimento de que,

[...] não há crianças se evadindo das escolas como não há crianças fora das escolas como se não estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora proibidas pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer (Freire, 2002, p. 10).

Assim, a ausência de oportunidades e condições econômicas adequadas desencadeia o afastamento desses sujeitos do ambiente escolar e, conseqüentemente, os insere em locais que estimulam a não reinserção ao espaço educativo, ambiente este que passa a ser identificado como algo cada vez mais distante e sem significado diante das demandas impostas em suas rotinas. Diante desta problemática, surge a naturalização dos fatores que ocasionam a invisibilidade dos indivíduos da EJA, problemática que passa a ser vista não mais como responsabilidade social, mas como escolha individual, pois a partir do momento em que os mecanismos que permeiam a invisibilidade desses sujeitos são naturalizados, estes são “[...] destituídos de qualquer reconhecimento social e vítimas de uma exclusão provocada pela pobreza” (Sousa; Vieira, 2022, p. 2).

Dito isso, grande parte da sociedade atribui a esses sujeitos discursos meritocráticos que os faz acreditar na impossibilidade de mudanças concretas diante do cenário ao qual se encontram. Quando não mais se enxerga a realidade desses sujeitos, o conformismo diante da transgressão de direitos sociais passa a ser fortalecido, o que dialoga com a seguinte afirmação: “Penso que não cegamos, penso que estamos cegos [...] Cegos que veem, cegos que, vendo, não veem [...]” (Saramago, 1995, p. 131).

O processo educativo de ECD, por sua vez, ficou marcado por uma separação do sistema de ensino, onde o atendimento educacional ofertado para esse público foi gradativamente construído de forma apartada à educação comum/regular, o que evidenciou processos de exclusão e marginalização social impostos ao longo da história desses indivíduos. Para tanto, projetos recentes como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) dialogam sobre a correlação fundamental da Educação Especial (EE) na perspectiva da Educação Inclusiva (EI) com a questão dos direitos humanos, fato que demonstra a importância que o projeto possui para orientação das políticas nacionais acerca da prática educacional inclusiva no Brasil.

Além disso, o papel da docência no fortalecimento da luta e implementação de projetos legislativos voltados para os ECD torna-se essencial para superar a lógica da

exclusão presente nos espaços educativos. Entretanto, tornar o processo de ensino verdadeiramente inclusivo vai além da simples teorização quanto ao acesso à educação para todos, uma vez que “[...] os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (Brasil, 2008), e conseqüentemente, naturalizam o fracasso escolar.

Para além das questões relacionadas à segregação e ao não-pertencimento desses estudantes nas escolas, há problemáticas internas ao tratar do processo de ensino que ocorre na sala de aula. As dificuldades dos ECD no contexto escolar possuem reflexos no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas curriculares comuns à educação básica, como no caso do ensino de Ciências e Biologia, cuja abordagem tem um papel “[...] importante na obtenção e desenvolvimento de habilidades e capacidades desejáveis para o aprendizado desses alunos” (Oliveira, 2018, p. 22) na tentativa de uma formação crítica e cidadã.

Nesse contexto, “[...] ensinar ciências para todos os estudantes e tentar ao máximo atender à diversidade existente em sala de aula” (Santana; Sofiato, 2019, p. 8) caracteriza um papel ativo que o professor deve ter para adaptar-se à gestão do espaço e da interação dialógica com os(as) estudantes de forma a contemplar as articulações de conhecimentos. Além disso, o uso de modelos didáticos e outros recursos pedagógicos colaboram, segundo afirmam Stella e Massabni (2019), para a aprendizagem significativa dos alunos, além de ser um instrumento fundamental para a efetivação da inclusão e do direcionamento aos professores, para que consigam dar aulas contemplando a diversidade de perfis dos estudantes.

A esquematização desta pesquisa parte de reflexões sobre os processos formativos que circundam a matriz curricular do curso de Ciências Biológicas da UFPB, ao tratar sobre como estes processos e a participação em programas de formação docente, como o PRP e o PIBID, contribuem para a efetivação de práticas no ensino de Ciências e Biologia que sejam pautadas na inclusão dos estudantes com deficiência matriculados nas turmas da EJA. Com o objetivo de compreender as demandas e especificidades educacionais destes estudantes, foi construído um diálogo a partir das múltiplas percepções de sujeitos envolvidos com os processos de ensino-aprendizagem desse público, o que inclui desde a professora de Ciências e Biologia das turmas, à profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os familiares dos estudantes com deficiência da escola EEEFM Profa. Antônia Rangel de Farias, além dos licenciandos atuantes nos dois programas de formação inicial de professores do curso de Ciências Biológicas da UFPB.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Compreender as demandas e potencialidades do ensino de Ciências e Biologia voltado aos estudantes com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar as percepções da professora de Ciências e Biologia dos ciclos III, IV e V, dos familiares responsáveis e da profissional do AEE acerca dos estudantes com deficiência matriculados nas turmas da EJA;

Identificar como as especificidades educacionais dos estudantes demandam a adoção de atividades pedagógica-didáticas adequadas ao Ensino de Ciências e Biologia;

Discutir a construção da matriz curricular do curso de Ciências Biológicas da UFPB e a sua relação com a inclusão de disciplinas específicas para o público da EJA e da EE;

Analisar como o curso de Ciências Biológicas possibilita vivências práticas entre os licenciandos(as) e os estudantes inseridos na EJA, permeando discussões acerca das práticas de ensino voltadas às inclusões social e educacional.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Panorama histórico e legislativo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A compreensão acerca da EJA no Brasil perpassa as discussões atuais da área, bem como a existência de legislações que foram elaboradas na contemporaneidade. Para além disso, é necessário entender as camadas que circundam os movimentos políticos iniciais focados na implementação de projetos educacionais para o público de jovens e adultos, sujeitos estes que, devido a historicidade do país, não concluíram o ensino básico na idade considerada própria ou sequer vivenciaram os espaços educativos. Dessa maneira, é possível identificar, ainda que de forma incipiente, o público que compõe a EJA, a identidade dos estudantes que frequentam as salas de aula dessa modalidade e que, nesse contexto, objetivam voltar para a escola e concluir a formação na educação básica.

Por essa razão, ao discutir sobre a EJA no Brasil, é preciso compreender como se dá a organização dessa modalidade, bem como o seu público-alvo, as legislações implementadas ao longo do tempo - principalmente ao considerar que “[...] todo dispositivo legal tem, em sua concepção, uma história e um cenário social que define seus contornos [...]” (Jardilino; Araújo, 2014, p.106); além da compreensão acerca da sistematização do currículo da EJA e a trajetória histórica percorrida por esses sujeitos, para que seja possível o reconhecimento dessa modalidade como constituída de direitos.

A existência da EJA, por si só, revela o retrato de um país em que grande parcela dos indivíduos não atingem as etapas da educação básica da maneira considerada ideal. Ao contrário disso, os índices demonstram o elevado número de pessoas que não possuem acesso à educação ou não conseguem permanecer na escola pelo período esperado, o que se agrava ao pensar nas diferenças regionais e sociais do país, como apontam Jardilino e Araújo (2014) ao analisarem os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), identificando que:

[...] em todas as regiões brasileiras ocorreu uma redução no número de analfabetos jovens e adultos, mas a situação ainda é bastante crítica nos Estados do Nordeste brasileiro, chegando a ultrapassar a média nacional. Também é preciso considerar algumas variáveis como gênero, matriz étnica, domicílio e idade para refletirmos sobre os grupos mais afetados por essa desigualdade (Jardilino; Araújo, 2014, p. 166).

Conforme consta na Constituição Federal de 1988, o acesso à educação é um direito social básico para todos, porém a concretização desse direito não ocorre de forma plena, o que reflete algo que pode ser observado historicamente. Inicialmente, a estrutura colonial do

país pautada no regime de escravidão se consolidou no campo educacional através do trabalho dos jesuítas com o movimento de catequização para fins de “domesticação” dos nativos, ação esta que ocorreu de forma totalmente articulada “[...] à transmissão da doutrina cristã aos indígenas e filhos de colonos brancos, sem a preocupação precípua de se desenvolver uma educação para todos” (Carvalho, 2009, p. 24).

Um recorte marcante da organização econômica inicial da sociedade brasileira faz-se perceptível na exploração da mão de obra escrava, inicialmente, indígena e depois preta, haja vista que estes sujeitos foram impostos a situação de completa submissão aos interesses dos colonizadores e, conseqüentemente, desprovidos de direitos básicos. Para Passos e Santos (2018), os vestígios da colonialidade, no entanto, permanecem vigentes na sociedade brasileira até os dias atuais, o que legitima as diferenças sociais observadas, por exemplo, no campo educacional. Concomitantemente, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, é possível perceber o foco da educação se direcionando com maior intensidade para o mero cumprimento dos interesses da elite, além da conseqüente manutenção dos processos de desigualdade e marginalização social.

O advento do Brasil Império e da elaboração da Constituição de 1824 demonstra as primeiras referências relacionadas ao ensino para todos, ao dispor sobre a inviolabilidade de direitos, dentre eles “a instrução (*SIC*) primária, e gratuita a todos os cidadãos” (Brasil, 1824), mas o que se observa na prática é contrário ao disposto na legislação. Isto é, como afirma Vieira (2007), o tema educação foi de pouca relevância ou interesse, diante das preocupações do Império, sendo a proposta deixada à margem e o acesso restrito apenas à elite dessa época.

A partir do período da República, a estrutura econômica e social marcada pelo capitalismo se consolidou e, no que tange à educação, os altos índices de analfabetismo perduraram na sociedade brasileira, o que evidencia “o interesse dos ‘nobres’ políticos que o ensino e educação formal continuassem a ter acesso os que apresentavam possuir dinheiro, ou seja, familiares das elites” (Cristóvam; Araújo, 2017, p. 5).

Ao traçar uma ponte do período histórico em questão com a realidade atual, é possível identificar que a grande parcela dos indivíduos que não possuem escolarização ou mesmo os que compõem a EJA na atualidade, representam a parcela social explorada e marginalizada historicamente, fato este que atinge, sobretudo, pessoas negras. Posto isso, de acordo com Patto (2022), a reflexão sobre a intrínseca relação existente entre as questões étnico-raciais do Brasil e o acesso à educação se evidencia, à medida que a culpabilização do insucesso escolar é imposta de forma estereotipada sobre famílias pobres e pretas.

No tocante às influências do cenário em que a EJA atual se insere, com a promulgação da Constituição de 1891 e o surgimento de novos discursos sobre a temática educacional, como a efetivação do ensino laico, Vieira (2007) aponta que o cenário da época foi totalmente influenciado pelos segmentos militares em vigor. Assim, mesmo apresentando maior número de dispositivos que mencionam a temática educacional, a efetivação dos elementos dispostos na Carta Magna de 1891 não ocorreu e, conseqüentemente, as taxas de analfabetismo permaneceram crescentes, o que torna válido mencionar que essa constituição apresenta um inciso, presente no Art. 70 § 1º, referente à proibição do voto por parte das pessoas analfabetas (Brasil, 1891).

Ao passo que a Constituição de 1934 se estabeleceu, avanços importantes no campo inicial da educação voltada para jovens e adultos foram observados, como as orientações para o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação (PNE). A respeito do plano, a carta de 1934 discorre no parágrafo único do Art. 150 sobre o “[...] ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (Brasil, 1934), medidas estas que, similarmente ao ocorrido nas décadas anteriores, não foram prontamente praticadas.

Os retrocessos marcados através da Constituição de 1937, considerada a constituição “claramente inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus” (Vieira, 2007, p. 298), sendo conhecida como Constituição do Estado Novo, marca um período de elevado conservadorismo e preconceito para com o ensino público, evidenciando as desigualdades sociais e o distanciamento do público que forma a EJA na atualidade do processo de escolarização ocorrido na época.

A respeito do analfabetismo, no que lhe concerne, foi discutido na década de 1940 e enquadrado, de forma preconceituosa, enquanto a causa do atraso em que o país se encontrava na época, sendo difundida a ideia de que, segundo Pierro e Galvão (2007), o subdesenvolvimento econômico e social de uma nação se relaciona diretamente aos índices de alfabetização. Diante desse cenário, “[...] a educação de adultos veio se firmando como um problema de política nacional, resultante na criação e ampliação de algumas iniciativas para a educação de jovens e adultos” (Lopes; Silvana; Damasceno, 2016, p. 148), dentre essas iniciativas é válido mencionar a realização de uma série de campanhas focadas na erradicação do analfabetismo no Brasil, sendo as seguintes: a) Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947; b) Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), de 1948; e c) Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958.

As campanhas apresentaram a ideia comum de tornar a pessoa analfabeta produtiva diante das demandas do país, ou seja, não existiu preocupação em discutir sobre as desigualdades sociais, ao contrário, a prática da alfabetização praticada era puramente pautada no ensinar a ler e a escrever, desconectadas do contexto e realidade de cada um. Com relação ao andamento das campanhas, “[...] foram extintas por não atender a nova maneira de compreender o fenômeno do analfabetismo, bem como os interesses políticos da época” (Lopes; Silvana; Damasceno, 2016, p. 156). Ao pensar no público da EJA, percebe-se que as demandas pedagógicas desses estudantes se diferenciam dos que se enquadram no ensino regular.

Por essa e outras razões, as campanhas realizadas nas décadas de 1940 e 1950 foram extintas e não obtiveram os resultados almejados, possivelmente devido a não utilização de práticas pedagógicas condizentes com o contexto vivenciado pelos estudantes, afastando-os. O fato mencionado ocorre, principalmente, devido à “[...] indefinição de conteúdos e da precariedade formativa que, nos currículos de formação, não preparam os professores para atuar nessa modalidade de ensino” (Jardilino; Araújo, 2014, p. 145). Assim, como consta em Brasil (2006), ao lidar com os estudantes da EJA faz-se necessário ao educador compreender que:

Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por outro lado, um olhar receptivo, sensível e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa (BRASIL/MEC, 2006, p. 5).

A respeito da pessoa analfabeta, no cenário em questão e anteriores, se propaga uma visão pejorativa sobre esse sujeito, este apontado como culpado pela situação em que se encontra bem como considerado dependente e incapaz de mudar a realidade imposta, sendo o analfabetismo, de acordo com Pierro e Galvão (2007), não percebido enquanto nítida expressão do processo de exclusão social e violação de direitos básicos. Em contraponto às perspectivas da época a respeito da visão sobre o analfabetismo, surgem as ideias de Paulo Freire e seus estudos sobre a alfabetização e o desenvolvimento educacional, o que culminou no desenvolvimento de projetos de alfabetização de relevância voltados para o público de jovens e adultos, mas que foram interrompidos devido ao golpe militar de 1964. A respeito das ações de Paulo Freire durante a ditadura militar, após o ocorrido, sua atuação no país foi censurada, “[...] devido à sua visão educacional politizadora e de sua prática

inclusiva” Morais *et al.* (2023, p. 3), práticas identificadas enquanto perigosas diante do cenário do regime militar.

O acesso à educação e o estímulo ao pensamento crítico, para a ditadura militar, foi considerado uma ameaça à ordem e à manutenção do regime, a exemplo da censura com relação às propostas defendidas por Paulo Freire, fortemente pautadas em uma educação contextualizada e libertária. Posteriormente, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) surge, em 1970, fortalecendo a proposta da alfabetização de jovens e adultos de forma assistencialista e conservadora, mascarado por uma falsa ideia de preocupação do regime militar com as demandas das classes populares. As ações oriundas do MOBRAL, nesse sentido, culminaram em resultados insatisfatórios diante do esperado na época, corroborando com as ideias de Marquez e Godoy (2020) ao afirmarem que:

O MOBRAL tinha como objetivo suprir a necessidade por mão de obra alfabetizada e entendia a alfabetização como apreensão única da habilidade de ler e escrever, em que os participantes do programa eram tidos como sujeitos sem conhecimento que precisavam ser socializados. Com esse entendimento houve um retrocesso na concepção da especificidade da população de EJA e nas condutas pedagógicas e educacionais para atender tal demanda (Marquez; Godoy, 2020, p. 32).

Ao comparar o período ditatorial aos dias atuais, determinados problemas relacionados ao sistema educacional brasileiro persistiram, sendo interessante refletir que parte dessa persistência se deve à percepção da educação enquanto política de governo descontínua e alterada a cada mudança de gestão, além da reprodução do que se conhece por “concepção bancária da educação” que, de acordo com Freire (2013), se baseia na ideia de que:

[...] o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam (Freire, 2013, p. 64-65).

Por consequência, os efeitos da fragmentação das ações políticas voltadas para a educação no Brasil refletem de forma negativa sobre o ensino público e, principalmente, sobre as ações planejadas para os estudantes que compõem as salas de aula da EJA. Para tanto, compreende-se que os dispositivos legais que respaldam a oferta dessa modalidade de

ensino para as políticas governamentais adotadas, objetivam garantir a prática do direito à cidadania e o acesso à educação de forma plena por todos os indivíduos, o que se contrapõe a políticas anteriores baseadas na “[...] tentativa de tamponar a lacuna de ações [...] que desprezavam o direito a todos os cidadãos à educação, de forma a atender aos anseios políticos e econômicos da época” (Marquez; Godoy; 2020, p. 29).

Com relação às legislações atuais em vigor, a Constituição de 1988 aborda no Art. 6 a educação como direito social, junto com outros direitos básicos como a saúde, alimentação e habitação. A educação para a constituição de 1988 é concebida enquanto “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123). Ademais, o documento apresenta artigos que citam a obrigatoriedade da educação básica para todos, bem como “[...] oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, p. 124), o que evidencia a necessidade da EJA para atender essa parcela da sociedade.

Anterior à constituição de 1988, entretanto, vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.692/1971 conta com a presença de um capítulo sobre o atendimento educacional de pessoas jovens e adultas, o que se desenvolveu, em consonância com o apontado por Jardimino e Araújo (2014), devido à preocupação em qualificar homens e mulheres para o mercado de trabalho.

Por outro lado, a LDBEN de 1971 não aponta a ampliação da educação como direito de todos, como consta na Constituição de 1988, ao passo que é elaborada a partir da preocupação com a efetivação da prática de ensino de forma aligeirada e pensada no preparo para ingressar no mercado de trabalho de forma imediata, o que propiciou o surgimento do ensino supletivo baseado na redução de tempo para conclusão do período escolar. Dentre os artigos dispostos na LDBEN de 1971, as metas presentes no Art. 24 apontam:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 9).

Por outro lado, a Constituição de 1988 e a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 firmam e estendem a obrigatoriedade de acesso gratuito ao sistema de ensino básico para todos os cidadãos com igualdade de condições, o que inclui os sujeitos da EJA. No tocante

ao percurso que circunda o surgimento dos dispositivos legais que abrangem a EJA, a LDBEN nº 9.394/1996 é elaborada e institui a EJA como modalidade de ensino que perpassa toda a educação básica e deve ser assegurada pelo Estado, com foco na garantia da permanência na escola pelos estudantes que a compõe, como consta nos artigos 37 e 38 da legislação ao apontar que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL, 1996, p. 19).

Além disso, a LDBEN versa pela primeira vez sobre os direitos do aluno trabalhador da EJA, que formam, de acordo com Tristoni e Kölln (2014), o maior público da EJA e representa perfis de estudantes que interromperam o processo de escolarização para adentrar no mundo do trabalho. Posto isso, se evidencia a necessidade de compreensão a respeito da dinâmica de vida dos estudantes dessa modalidade e a importância de conciliar os horários de aulas com os disponíveis para os alunos. Isto é, além da gratuidade do ensino, o sistema público assegura os jovens e adultos da EJA, como consta no § 1º do Art. 37, com “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996).

Com os avanços proporcionados pela elaboração e promulgação da LDBEN de 1996 e do surgimento de discussões pertinentes sobre o campo da EJA no Brasil, o Conselho Nacional de Educação publica, Parecer CNE/CEB nº 5 de 1997 com definições relevantes para a modalidade por exemplo, como abordam Jardimino e Araújo (2014), a idade mínima para realização dos exames supletivos, sendo 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio Além disso, o parecer esclareceu a respeito das “competências de ensino sobre essa modalidade e possibilidade de certificação para jovens e adultos”

(Jardilino e Araújo, 2014, p. 121), o que também pôde ser visto mais recentemente na CNE/CEB nº 3 de 2010.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, as define ao publicar uma resolução que dialoga com a oferta do ensino para jovens e adultos articulado às demandas e realidade dos estudantes. Além disso, o Parecer reconhece a Educação de Jovens e Adultos como “dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (Brasil, 2000, p. 5).

A respeito do Plano Nacional da Educação (PNE), segundo Mendonça (2002, p. 14), “[...] excetuando a Constituição de 1937, produto de golpe de Estado que instalou o Estado Novo, todas as demais constituições incluíram a ideia de um Plano Nacional de Educação”, o que revela a importância de organizar um plano nacional que disponha de diretrizes educacionais, metas para o desenvolvimento do ensino em todas as etapas e modalidades, além de estratégias para o cumprimento dessas metas.

Ao todo, vinte metas foram estabelecidas no PNE de 2014, sancionada a partir da Lei nº 10.172/2001, para efetivação no prazo de 10 anos, isto é, total cumprimento no ano de 2024. Com relação à EJA, as metas 8, 9 e 10 do PNE possuem estratégias que implicam diretamente na modalidade e objetivam contribuir na possibilidade de oferecer condições plenas de acesso ao ensino e alfabetização para todos, além de visar a expansão das matrículas na modalidade e integrar o ensino praticado à educação profissional (Quadro 1).

Quadro 1 - Metas do PNE a respeito da Educação de Jovens e Adultos.

META 8 (PNE/2014)	META 9 (PNE/2014)	META 10 (PNE/2014)
Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

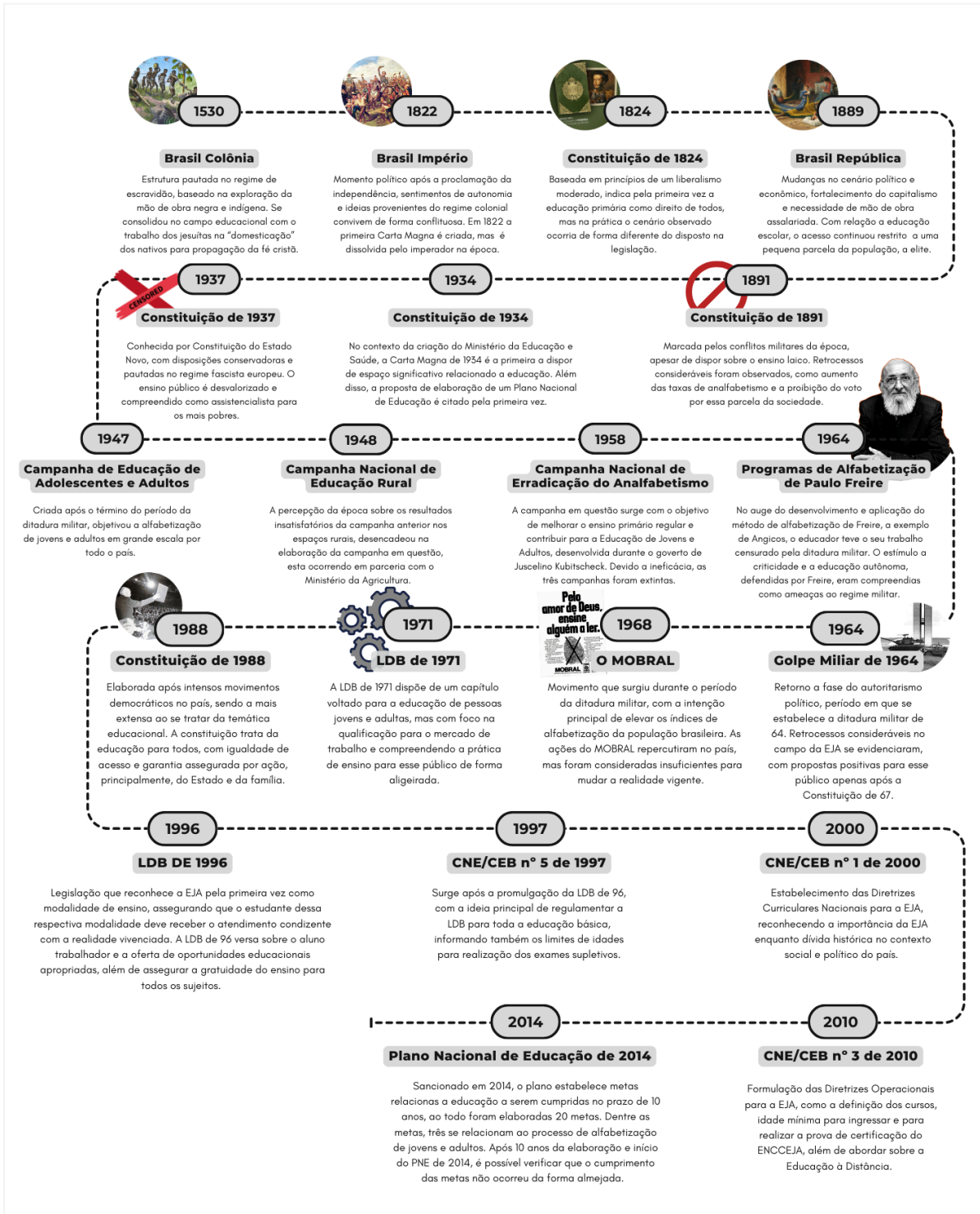
Fonte: Brasil, 2014.

Em contrapartida, as metas relacionadas à EJA dispostas no PNE de 2014 não apresentaram resultados satisfatórios com relação ao planejado no prazo estipulado. Ao contrário disso, o analfabetismo no Brasil continua a existir, como também o analfabetismo funcional não foi devidamente erradicado como almeja o plano. A respeito do não cumprimento das metas do PNE relativas à EJA, é possível destacar a inexistência de acompanhamento das legislações criadas, fato essencial para garantir o devido cumprimento, de acordo com Jardimino e Araújo (2014).

A dívida histórica existente na sociedade brasileira com relação aos jovens e adultos excluídos do processo educativo do país necessita de medidas urgentes a serem adotadas, persiste uma “[...] preocupação com práticas alfabetizadoras que sejam mais exitosas para assegurar a permanência dos estudantes nas diferentes modalidades da escolarização” (Constant; Melo; França, 2021, p. 1395). Através dessas medidas, objetiva-se agir na contramão dos processos de marginalização aos quais estes sujeitos foram submetidos, que reverberam nos dias atuais através da não ocupação ou possibilidade de permanência em um local que lhes deveria ser assegurado por lei, o espaço escolar.

Baseada nos estudos de Jardimino e Araújo (2014); Vieira (2007) e Lopes *Et al.* (2016), a respeito dos principais acontecimentos que nortearam as discussões da EJA em termos históricos e legislativos, é possível traçar uma linha do tempo (Figura 1) com parte das informações pertinentes sobre a modalidade e, assim, facilitar os estudos e compreensão a respeito da temática. Para tanto, o desenvolvimento da linha do tempo se baseia na intencionalidade de sistematizar e organizar dados relacionados ao objeto de estudo para, assim, facilitar a análise e interpretação das informações observadas ao longo da história.

Figura 1 - Linha do tempo com parte da trajetória histórica e legislativa da EJA no Brasil.



Fonte: Silva (2024)

4.2 Diversidade na EJA: Panorama histórico da Educação Especial no Brasil

Diante da complexidade observada no perfil dos estudantes que compõem a EJA, bem como as demandas pedagógicas necessárias para lidar com a realidade desses sujeitos, se evidencia outra vertente que se relaciona à diversidade desses estudantes, a exemplo dos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência diagnosticada. Ao pensar na

Educação Especial (EE), no entanto, faz-se essencial refletir sobre o estabelecimento de diálogo entre as práticas de ensino para implementação da Educação Inclusiva (EI).

A EE, ao ocorrer de forma articulada com a EI, por sua vez, deve se basear na oferta de recursos condizentes com as demandas educacionais de cada estudante, com o objetivo principal de estabelecer condições de acesso e compreensão dos conteúdos curriculares por todos os alunos de forma igualitária. A inclusão, nesse sentido, parte da quebra de paradigmas relacionados aos formalismos presentes no ambiente escolar, logo, “[...] uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (Mantoan, 2003, p. 12).

A análise do histórico da EE, entretanto, revela a presença dos processos de exclusão e marginalização social ocorrendo no âmbito educacional para com pessoas que divergiam do padrão de normalidade da época, culminando em processos de segregação e impossibilidade de acesso ao conhecimento, como confirma Brasil (2004) ao abordar que:

Percorrendo os períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam [compartilhavam] e se criavam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico. Os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem (Brasil, 2004, p. 306 - 307).

Nesse sentido, a percepção a respeito do ensino para pessoas com deficiência ao longo da história da educação no Brasil, se direciona à adoção de práticas assistencialistas e é identificado enquanto caridade por parte dos que as praticam, invalidando a garantia do direito de acesso à educação para todos os indivíduos. As primeiras iniciativas relacionadas a pessoas com deficiência no Brasil ocorreram nos anos de 1854 e 1857 no Rio de Janeiro com a criação, respectivamente, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. As criações desses institutos representaram avanços significativos no campo da EE da época, mas, em contrapartida, o acesso permaneceu restrito aos filhos de membros da elite e, de acordo com Leão e Sofiato (2019), o instituto representava muito mais um espaço de caridade para com esses sujeitos, do que um espaço escolar capaz de promover a formação cidadã plena.

As práticas adotadas por parte dos institutos e das ações governamentais da época, por sua vez, se baseiam nos modelos de segregação e integração, isto é, os indivíduos enquadrados enquanto “anormais” para a sociedade, eram isolados do convívio social e, posterior a adoção de medidas corretivas impostas sobre esses sujeitos, reinseridos no convívio social a depender do desenvolvimento observado. O perfil do ensino praticado na época, em consonância com o observado em instituições que reproduzem essas práticas na atualidade, caracteriza o espaço escolar com a função de “[...] ‘depósito’ de rejeitados, fracassados e deficientes, cujo desempenho não satisfaz a normatividade do currículo regular” (Beyer, 2006, p. 21).

Nessa perspectiva da segregação disfarçada por uma falsa inclusão das pessoas com deficiência do contexto escolar, surge a proposta da classe especial “[...] na qual esses discentes tinham suas matrículas [...] dentro das escolas regulares e estudavam apenas com outros alunos com deficiências” (Dias; Felipe, 2023, p. 8). Assim, a inserção desses indivíduos no ensino regular ocorreu de forma insuficiente diante da discriminação ao qual esses estudantes eram expostos na época, inclusive dentro do próprio ambiente da escola regular, como aponta Brasil (1998).

Segundo a historicidade das legislações do país, comumente se observa a EE sendo tratada a parte das discussões do campo educacional, sem que houvesse a compreensão devida da proposta de inclusão discutida na atualidade, como o disposto na LDBEN de 1961 ao apontar em seu Art. 88 que “[...] a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Posto isso, se observa a utilização do termo “excepcionais”, atualmente não empregada para se referir a esse público.

A respeito da LDBEN de 1971, esta Lei aponta em seu Art. 9 que “[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]” (Brasil, 1971), o que implica na ideia da EE ocorrer de forma assistencialista e com o objetivo de suprir possíveis dificuldades dos sujeitos em questão, uma vez que o tratamento especial mencionado na legislação fortalece discursos de segregação desses estudantes no espaço escolar e, para além disso, culmina na impossibilidade de acessar os conteúdos curriculares e vivenciar as práticas pedagógicas utilizadas com os demais estudantes.

Apesar disso, as ações legislativas da época desencadearam o estabelecimento de críticas pertinentes diante das conquistas e mudanças necessárias no cenário educacional da EE no Brasil, ainda que de forma inicial. Logo, em face das discussões e problemáticas

evidenciadas na área, preocupações de relevância surgem a respeito da implementação de dispositivos legais que dialoguem com a realidade e demandas dos estudantes com deficiência, o que se consolida com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, que funciona “[...] como um marco do processo de institucionalização da educação especial em todo o território nacional” (Kuhnen, 2017, p. 333), com a função principal de proporcionar “a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1973).

A partir do Decreto nº 72.425, o centro passa a ser “[...] transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), como órgão central de direção superior, do Ministério da Educação” (Brasil, 1986), o que desencadeou a implementação da Coordenadoria para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) no ano de 1986. Com a extinção da SESPE, a responsabilidade acerca da EE passa para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Esta secretaria, por sua vez, cria o Departamento de Educação Supletiva e Especializada (Brasil, 1990), como consta no Art. 2º do decreto em questão. Assim, através da criação contínua de dispositivos legais focados na EE, é evidente a ampliação de discussões a respeito da educação para estudantes com deficiência no Brasil, o que demonstra o cumprimento do papel histórico da EE e o entendimento dos direitos sociais pertencentes ao público-alvo dessa modalidade.

Nessa direção, a Constituição de 1988 e as disposições sobre a educação como direito de todos os indivíduos norteiam os passos iniciais que se relacionam à concepção atual da educação inclusiva, como revela Sasaki (1997), ao indicar a mudança gradativa, com relação ao processo educativo e presença dos estudantes com deficiência no espaço escolar, do que se entende por integração para inclusão. A partir dessa perspectiva, surgem uma série de legislações que objetivam ampliar os debates no tocante a EE no Brasil (Quadro 2), cada qual com especificidades e novos direcionamentos a respeito da modalidade, objetivando a contribuição para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Quadro 2 - Marcos históricos da Educação Especial no Brasil.

LEGISLAÇÕES	DISPOSIÇÕES GERAIS
LDBEN 9.394 (1996)	Identificação da EE enquanto modalidade de ensino que deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular e que perpassa todos os níveis. “[...] Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

	<p>III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]</p> <p>[...] Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]" (BRASIL, 1996).</p>
Decreto 3.298 (1999)	<p>Fortalece a ideia da transversalidade da EE enquanto modalidade indicada na LDBEN de 1996.</p> <p>"[...] Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: [...]</p> <p>II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; [...]" (BRASIL, 1999).</p>
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica (2001)	<p>Assegura a matrícula de todos os estudantes no ensino regular, sem restrições.</p> <p>"[...] Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]</p> <p>III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]" (BRASIL, 2001)</p>
Plano Nacional de Educação (2001)	<p>Versa sobre a criação de uma escola inclusiva ao discorrer sobre "[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana" (BRASIL, 2001).</p>
Resolução CNE nº 1 (2002)	<p>A resolução determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, com foco na organização curricular baseada no acolhimento para com a diversidade.</p> <p>"[...] Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: [...]</p> <p>§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:</p> <p>II - Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; [...]" (BRASIL, 2002).</p>
Lei 10.436 (2002)	<p>A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como meio legal de comunicação, além da oferta da disciplina de libras se tornar obrigatória nos currículos dos cursos de licenciatura.</p> <p>"[...] Art. 1ª É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. [...]</p>

	<p>Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. [...]” (BRASIL, 2002).</p>
Lei 6.094 (2007)	<p>Discorre sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, com foco no fortalecimento da inclusão escolar.</p> <p>“[...] Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: [...].</p> <p>IX - Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; [...]” (BRASIL, 2007).</p>
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	<p>Constitui diretrizes pertinentes que articulam e as políticas públicas com a adoção de medidas capazes de promover a inclusão escolar.</p> <p>“[...] A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; • Atendimento educacional especializado; • Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; • Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; • Participação da família e da comunidade; • Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e • Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas [...]” (BRASIL, 2008).
Decreto 6.571 (2008)	<p>Discorre sobre o Atendimento Educacional Especializado e suas respectivas diretrizes no sistema regular de ensino.</p> <p>“[...] Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular [...]” (BRASIL, 2008).</p>
Decreto 6.949 (2009)	<p>Decreto que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.</p>
Plano Nacional de Educação (2014-2024)	<p>Consolidação do Plano Nacional de Educação (2014), com meta específica para o campo da EE.</p> <p>“[...] Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de</p>

	sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados [...]” (BRASIL, 2014).
Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146 (2015)	Consolidação da Lei Brasileira de Inclusão, representando o estatuto da pessoa com deficiência e dispendo de artigos pertinentes acerca da promoção da inclusão de pessoas com deficiência em todas as esferas sociais. “[...] Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania [...]” (BRASIL, 2015).

Fonte: Silva (2024).

Para tanto, apesar do reconhecimento da EE enquanto modalidade de ensino e do respaldo legal que possui na atualidade, as problemáticas relacionadas a exclusão desses estudantes do ambiente educativo continua a ocorrer, o que reverbera na impossibilidade de concluir a formação escolar no período considerado ideal e, conseqüentemente, enquadra parte desses estudantes em turmas da EJA. Com relação à inserção de estudantes com deficiência na EJA, Siems (2012) afirma que:

[...] Há indícios de que a chegada de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos esteja ocorrendo de maneira mais acentuada nos últimos anos como consequência da própria ampliação do acesso desses indivíduos ao ensino regular de maneira geral. Os dados do Censo Escolar da Educação de Jovens e Adultos não apresentam isoladamente os dados referentes aos alunos com deficiência, o que dificulta estabelecer um recorte fundamentado desse crescimento. Mas os relatos dos profissionais da área apontam indícios desta ampliação, que não podem ser desconsiderados (Siems, 2012, p. 63).

A respeito da inclusão dos estudantes sem e com deficiência na EJA, é importante perceber que a inclusão não é garantida apenas com a inserção desses estudantes no espaço físico da escola, ao contrário disso, “[...] não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de, mais uma vez, culpar os próprios alunos pelos seus fracassos” (Haddad, 2018, p. 116). A sensação de fracasso escolar mencionado se justifica através dos acontecimentos históricos de exclusão e marginalização social impostos sobre esses grupos, o que se fortalece na educação ao passo que não se realizam diálogos dentro do ambiente escolar a respeito da diversidade e individualidade dos estudantes que compõem a EJA.

À medida que se observa o histórico da EJA e da EE, é possível identificar semelhanças significativas no campo educacional, como o fato de ambas se caracterizarem a partir do estabelecimento de práticas educativas pautadas, sobretudo, na adoção de medidas assistencialistas e compensatórias. De acordo com Siems (2012), a ideia do viés médico

imposto sobre a EE e o comunitário na EJA afasta dos debates a ideia da educação para todos, reconhecida enquanto direito social independente das condições dos sujeitos e reivindicada através dos movimentos sociais. Nessa vertente, Arroyo (2006) possibilita a ampliação sobre a reflexão acerca dos campos da EJA e dos estudantes que se inserem nessa modalidade ao indicar que:

Se pretendemos reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, teremos que começar por reconfigurar a estreiteza com que vem sendo equacionado o direito à educação em nossa tradição política e pedagógica. O embate tem de se dar no campo do alargamento dessa estreita concepção dos direitos sociais, humanos. A história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos. [...] (Arroyo, 2006, p. 28).

O fortalecimento nos campos da EJA e da EE, entretanto, não se deve apenas a existência de dispositivos legais que enquadram as respectivas áreas na temática da educação para todos. Somado a isso, é válido mencionar que apenas a partir da LDBEN de 1996 as duas áreas são reconhecidas enquanto modalidades e que “[...] como tal, demandam estruturas administrativas e organizacionais vinculadas ao Estado” (Siems, 2012, p. 70-71), o que representa um avanço de grande importância.

Além disso, é essencial que haja investimento no campo da formação de professores para atuar com as diversidades encontradas na EJA, a exemplo do público de estudantes com deficiência. O ensino para esse público, ao contrário do que comumente se pensa, deve se pautar na adoção de estratégias que objetivem a inclusão dos estudantes de forma harmônica em sala de aula a partir, principalmente, da disponibilidade de recursos condizentes com a dinâmica e preferências de cada um. O olhar atento para as demandas de cada aluno, no entanto, não significa que o ensino dos conteúdos curriculares deve ocorrer de forma individual e/ou isolada, ao contrário disso, é através do respeito para com as individualidades de cada sujeito que se constrói estratégias para integrá-lo de forma inclusiva ao processo educativo. Com relação à prática docente, Mantoan (2003) afirma que:

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (Mantoan, 2013, p. 18).

No tocante à luta contra o preconceito para com as pessoas com deficiência, a proibição sobre o uso de determinados termos deve ser discutida para que, assim, se evite a propagação de discursos com tons discriminatórios e capacitistas. Assim, entende-se que o capacitismo diz respeito à prática de ações discriminatórias contra as pessoas com deficiência, sendo importante nomeá-lo visto que “[...] dar nome ao preconceito é tirá-lo, essencialmente, da categoria de ‘opinião pessoal’, piada ou mera brincadeira, e movê-lo para sua categoria de direito, que é a do crime” (Iremar Júnior, 2018, p. 57). A consolidação do que hoje se compreende como capacitismo, para Iremar Júnior (2018), possui um aparato histórico a ser considerado e que se confirma na ideia de que:

No início dos anos 80, se começou a utilizar no Brasil o termo Capacitismo (do inglês, *ableism*), que nasce impulsionado pela efervescência do movimento feminista da década de 60 e 70, onde mulheres feministas com deficiência começaram a questionar o paradigma da “corponormatividade”, que ditava padrões, impunha normas e não levava em consideração a especificidade de cada pessoa, suas subjetividades e o jeito próprio de cada um viver sua vida, adequando-se à sua própria condição. É nesse contexto que surge, inicialmente, um movimento, que logo depois se torna uma teoria, a Teoria Crip. A teoria Crip (aleijar, em inglês) busca questionar a binariedade imposta pelo corpo normatividade - normal/anormal, não deficiente / deficiente e, conseqüentemente, capaz/incapaz. No caso das pessoas com deficiência, essa “anormalidade” é sempre associada à incapacidade. É para questionar essa divisão social, segregando as pessoas em grupos de capazes e incapazes, e confinando as pessoas com deficiência no grupo dos incapazes sem qualquer fundamento crítico anterior, que é cunhado o termo capacitismo (Iremar Júnior, 2018, p. 58).

Nesse sentido, compreende-se que a concepção e o tratamento com relação às pessoas com deficiência (PCD) na atualidade refletem o somatório de acontecimentos históricos que marcaram negativamente o olhar social diante desses sujeitos, isto é, a dignidade humana não era percebida como direito dessa parcela da sociedade. E ao contrário disso, como enfatiza Iremar Junior (2018), desde as civilizações remotas é possível identificar processos discriminatórios praticados contra qualquer pessoa que não estivesse enquadrada nos padrões da época, até mesmo se tratando de beleza e força, sendo considerada sub-humana. A continuidade da reprodução de discursos preconceituosos e capacitistas, por sua vez, perpassam todos os espaços frequentados por esses sujeitos, inclusive o espaço escolar. O fortalecimento de aparatos legais na atualidade, em contrapartida, dialoga diretamente com a noção dos direitos humanos e evidencia a incessante luta de ativistas da área para o reconhecimento da PCD enquanto pessoa de direitos, a ser percebida e respeitada perante às individualidades que apresenta e a forma como se insere na ampla diversidade existente.

4.3 Formação de professores e uma Educação Inclusiva

A estruturação curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, permite tecer análises a respeito da existência recente de disciplinas específicas que possibilitam discussões sobre as modalidades EJA e EE. Inicialmente, de acordo com o PPC de 2018, o curso de Ciências Biológicas da UFPB é criado e organizado a partir da Resolução S/N 04/02/70 do Conselho Federal de Educação, com o currículo estabelecido através Resolução nº. 34 de 1977 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPB (CONSEPE/UFPB). O curso, em primeiro momento, foi construído com foco na formação dos estudantes para atuação no bacharelado, o que fez com que fosse reestruturado gradativamente através de diferentes resoluções do CONSEPE/UFPB.

Nessa vertente, a construção de uma matriz curricular focada apenas no bacharelado demonstrava que, a princípio, a ideia do profissional formado em Ciências Biológicas foi direcionada para a concepção do biólogo enquanto pesquisador em subáreas específicas. A concepção em questão, entretanto, privilegiou por um determinado tempo o estudo de disciplinas voltadas para essa atuação e, conseqüentemente, excluiu a formação pedagógica necessária para a atividade docente que, como aponta Antiqueira (2018), é o que difere a modalidade licenciatura do bacharelado.

A modalidade Licenciatura Plena surge em 1986 por meio da Resolução nº 164/86 do Conselho Universitário (CONSUNI) da UFPB e, através da implementação de outras resoluções, houve modificações na estrutura curricular no curso que culminaram na elaboração do primeiro Projeto Pedagógico do Curso aprovado pelo CONSEPE, através da Resolução nº 65/2006. As modalidades licenciatura e bacharelado, entretanto, permaneceram pertencentes a uma única coordenação e colegiado, apenas com formas de ingresso separadas, o que desencadeou na generalização das ações adotadas para as duas modalidades, desconsiderando as possíveis especificidades que cada uma possui.

A problemática mencionada se estende para outras licenciaturas, como indicam Sá e Santos (2017), ao compartilharem sobre a realidade do curso de licenciatura em Química de outra instituição que, mesmo enquadrado na modalidade licenciatura, possui uma matriz curricular com caráter tendencioso para o bacharelado. Nesta perspectiva, por considerar inicialmente as cadeiras focadas nas questões específicas das ciências biológicas, a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/UFPB foi alterada de forma gradativa.

A mudança que culminou na separação definitiva das modalidades de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas na UFPB ocorreu devido a Resolução nº 2 do Conselho

Nacional de Educação através da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de 2015. As diretrizes determinam, como consta no Art. 22, que “[...] os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação” (Brasil, 2015, p. 16), posteriormente o prazo foi alterado para três anos através da Resolução nº 10/2017.

Nessa perspectiva, o PPC atual do curso da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB é de 2018 e surge após modificações realizadas a partir das orientações das Diretrizes anteriormente mencionadas. Ao pensar no contexto da EJA e da EE, o PPC atual difere da anterior por apresentar em sua matriz curricular a disciplina de EE como conteúdo básico profissional obrigatório e a EJA como conteúdo complementar obrigatório, categorias estas definidas no projeto.

Ao pensar nessa mudança, a inserção das disciplinas na matriz curricular atual do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/UFPB representa um importante avanço quanto à formação de professores para atuar com os grupos-alvo das duas modalidades. Entretanto, a inserção dessas disciplinas na matriz curricular não sinaliza, de forma generalizada, que a carga horária ou mesmo os conteúdos trabalhados considerem a diversidade relacionada à EE e à EJA, especificamente a interseção entre as duas modalidades.

Diante disso, a formação de professores merece ser compreendida através de uma noção de que “[...] a comparação mais adequada para a formação de professores é com a formação dos médicos ou dos engenheiros” (Nóvoa, 2019, p. 6). O senso por trás desta afirmativa reside na importância dada aos professores, sujeitos dedicados ao ato de educar, ato este simbólico mediante a intencionalidade por trás de querer proporcionar mudanças positivas no mundo, através do processo humanitário de auxílio à construção do conhecimento e ao desenvolvimento dos indivíduos em sua diversidade. Conforme destaca Nóvoa (2019, p. 6-7):

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente.

Nesse sentido, os programas de formação de professores reconhecem a importância de reforçar o fortalecimento do processo de construção da postura docente, ao proporcionar que professores atuem e reflitam sobre si. Deste modo, se constrói e se adapta a identidade

profissional, pois é durante o “[...] período de sua formação que são consolidadas as opções e as intenções da profissão que o curso de formação se propõe a legitimar” (Rodrigues, 2021, p. 23). Por isso, o surgimento do PIBID e do PRP traz a proposta de fortalecer a formação docente inicial, ao oportunizar a vivência de futuros professores com a diversidade de sujeitos no espaço escolar.

A partir da integração entre universidade e escola o PRP, por exemplo, estabelece uma colaboração mútua entre licenciandos em formação, professores experientes, estudantes e a própria escola. Assim, consegue “assegurar [...] o vínculo entre universidades e escolas públicas da rede básica de ensino, cooperando verdadeiramente para a construção do professor em início de carreira” (Silva, 2021, p. 14). Através dessa parceria, o compartilhamento de experiências ocorre, bem como atitudes dedicadas a refletir, discutir e pôr em prática ações voltadas aos desafios que são comuns à educação.

O PIBID e o PRP emergem como programas implementados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Com o intuito principal de contribuir para uma formação adequada, os programas possibilitam que futuros professores adquiram conhecimento das disciplinas específicas, mas também desenvolvam habilidades pedagógicas para torná-los aptos a compreender as nuances do âmbito escolar e adotar medidas eficazes para lidar com os diversos contextos que permeiam a educação.

Ao centrar o foco na Educação Inclusiva, os programas buscam proporcionar experiências significativas que incorporem o princípio de inclusão à identidade profissional dos professores, pois “[...] formar professores para o contexto de inclusão, de transformação e garantir a alfabetização de todos, sem exceção, se torna uma tarefa urgente” (Constant; Melo; França, 2021, p. 1405). Nesse contexto, os professores se apropriaram do senso de tentar garantir aos estudantes um acesso igualitário aos saberes científicos. Embora possa ser complexa a adaptação de métodos de ensino que abrangem todos os estudantes, de acordo com suas demandas e particularidades, identifica-se uma necessidade para que haja esforço para alcançar este propósito.

Nessa perspectiva, as vivências possibilitadas através dos programas vão além dos conhecimentos aprendidos ao longo do curso, pois é na escola que conceitos são aplicados na prática e que as adaptações e métodos de ensino são testados. Assim, as experiências através dos programas favorecem trabalhar aspectos que são indagados pelas pesquisas em educação, por exemplo, que apontam sobre a necessidade de diálogos entre teoria e prática na formação de professores.

Ao refletir sobre a formação de professores dedicados ao ensino de Ciências e Biologia, é importante pontuar sobre a necessidade de adotar estratégias que articulem conhecimentos teóricos a realizações práticas. Esta união entre teoria e prática poderá estimular e garantir a participação ativa dos estudantes, principalmente dado à responsabilidade intrínseca de alfabetizar cientificamente os estudantes, dentre eles, os estudantes inseridos nas modalidades da EJA e EE.

Por meio dos conhecimentos científicos, abordados através de diferentes estratégias de ensino que considerem a diversidade que há no ambiente da sala de aula, os estudantes poderão apropriar-se de conteúdos referentes às Ciências e Biologia. Assim, compreender sobre os processos que ocorrem na natureza e sobre a complexidade holística que há entre os diferentes sistemas vivos promove uma perspectiva contextualizada do saber científico aos estudantes. Além disso, conforme Duré, Andrade e Abílio (2018, p. 263) assinalam:

A inclusão de aspectos relacionados à vida dos alunos tem como objetivo melhorar não só(sic) sua aprendizagem dos conteúdos, mas também sua percepção e relação com sua realidade, onde a utilização dos conhecimentos científicos aprendidos possam proporcionar tomadas de decisões mais críticas e melhor fundamentadas, com relação às consequências de suas ações, superando o aspecto técnico do aprendizado, alcançando a aplicabilidade dos temas.

Para além disso, estas disciplinas permitem estimular o desenvolvimento de competências necessárias à vida em sociedade, ao instigar o pensamento crítico, a investigação, a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a capacidade analítica, através do estudo dos fenômenos científicos. Por isso, a importância está evidente no desenvolvimento intelectual proporcionado aos estudantes, ao direcioná-los a uma formação integral (Scarpa; Sasseron; Silva, 2017) e cidadã.

Segundo Drosdoski (2020), Ciências e Biologia são permeadas por conceitos científicos importantes que acabam sendo difíceis para os estudantes, principalmente para uma sala de aula inclusiva. Por isso, para se aproveitar o potencial de conhecimento de mundo proporcionado aos estudantes, exige-se um esforço para compreender que o professor precisa ser ativo no processo de ensinar, tanto quanto os estudantes. O papel das disciplinas está alicerçado à atuação exercida pelos professores, na mediação do conhecimento, e na participação dos estudantes, pois o processo de ensino-aprendizagem apoia-se em práticas pedagógicas apropriadas para condução das aulas.

Diante disso, cabe a estes professores "[...] buscar diferentes estratégias de ensino, direcionado para sua área [...], ampliando cada vez mais o seu conhecimento, rompendo os paradigmas tradicionais do ensino comum" (Silva, 2013, p. 27). Assim, para trabalhar com

determinado público de estudantes, como os estudantes com deficiências, essas estratégias podem basear-se, por exemplo, na utilização de modelos didáticos palpáveis, como os tridimensionais, além de recursos audiovisuais, peças teatrais e dinâmicas. Essas são formas, segundo Silva (2013), para reduzir a abstração dos conteúdos a serem tratados, como uma tentativa para ampliar a compreensão dos estudantes.

Nessa perspectiva, identifica-se que há uma busca por adotar materiais, estratégias e práticas pedagógicas que sejam pertinentes e adequadas aos estudantes, pois “[...] pensar em educação inclusiva é perceber a particularidade de cada um, respeitando e tentando desenvolver em todos os aspectos seu processo de aprendizagem” (Belem; Maciel, 2020, p. 2). Assim, isto parte inicialmente do reconhecimento quanto às necessidades e demandas dos estudantes, como o próprio modo de aprendizagem que melhor lhes favorece.

O cenário atual, por sua vez, evidencia essa necessidade de professores capacitados a oferecer abordagens educacionais que acessibilizem a educação, considerando a diversidade de habilidades e especificidades que os estudantes apresentam, como, por exemplo, os estudantes com deficiência inseridos no contexto da EJA. A particularidade destes sujeitos, dentre tantos desafios com os quais professores precisam lidar, representa um dos principais pontos que merecem atenção, pois torna-se essencial respeitar as diferenças para conseguir abarcar uma educação que seja inclusiva para todos.

Segundo Mucci e Iennaco (2021), o público da EJA tem sido excluído da educação regular por apresentar dinâmicas sociais distintas. Na contramão dessa conjectura, políticas públicas e projetos voltados à educação tentam incluí-los, ao direcionar esforços para contribuir com uma educação acessível e inclusiva. Ao resgatar ações que tentam contribuir para a educação inclusiva, é válido salientar a existência dos próprios programas voltados para a formação de professores, pois embora a inclusão dos estudantes esteja relacionada a uma estruturação que reforce a permanência dos estudantes no espaço escolar, a atuação dos professores exibem o comprometimento com isso.

A escola, assim como diretamente os professores, requerem “[...] uma mudança no sentido de se desenvolver com o objetivo de proporcionar um ensino com o nível elevado a todos os alunos e o máximo de acesso aos que contém deficiência” (Silva, 2013, p. 27). Além disso, Vasconcelos e Lima (2010, p. 325) indagam:

Apesar de reconhecer o papel dos demais componentes humanos no processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor a maior parte da responsabilidade em relação à diretriz metodológica a ser adotada: um ensino repetidor de fórmulas e conceitos, em que o aluno assume uma postura passiva, ou uma abordagem transformadora, contextualizada e questionadora, na qual o sujeito é estimulado a assumir postura crítica e participativa? (Vasconcelos; Lima, 2010, p. 325)

Nesta linha de raciocínio, a priorização à contextualização do ensino emerge diante das críticas entre conteúdos que são aprendidos pelos estudantes em dissonância com a realidade de cada sujeito, como se os saberes científicos fossem meramente a propósito de "memorização" e abstração. Além disso, os autores Duré, Andrade e Abílio (2018) apontam que o próprio documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio traz que:

[...] o tratamento contextualizado do conhecimento é posto como um recurso didático-pedagógico que facilita a elevação do aluno de espectador passivo para sujeito ativo do conhecimento, facilitando a promoção de aprendizagens significativas e uma compreensão mais concreta do conteúdo (Duré; Andrade; Abílio, 2018, p. 261).

Em consonância com a proposta do PRP, o PIBID surge em momento anterior com o objetivo principal de fortalecer e valorizar o fazer docente, se configurando, enquanto programa de fortalecimento à docência vinculado à CAPES. A participação em programas voltados para o incentivo à docência proporciona aos licenciandos a possibilidade de vivenciar o espaço escolar para além dos aspectos teóricos discutidos no ambiente Universitário e, assim, construir a identidade docente a partir de experiências práticas. Devido às contribuições do PRP e PIBID para a formação de professores, é importante destacar o aumento da procura das instituições quanto a submissão de propostas para participar dos programas, a exemplo do indicado por Gatti (2013, p. 63) a respeito do PIBID:

[...] tem crescido o número de instituições que submetem suas propostas, conforme os editais da CAPES, o que revela, no mínimo, entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes. Pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional (Gatti, 2013, p. 63).

Diante disso, a atualização com relação às melhores práticas e abordagens pedagógicas inclusivas viabiliza aos professores o enfrentamento às demandas mutáveis de uma sala de aula baseada na diversidade. A visão do professor, antes identificado como detentor do conhecimento e, portanto, responsável por "transmitir o conhecimento" que detém, passa a ser de alguém que mede o processo de ensino-aprendizagem para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos de forma participativa e engajada.

Assim, professores carecem de adaptações personalizadas para os planos de aula das disciplinas de ciências biológicas, além da criação de materiais didáticos e adequação a atividades e dinâmicas. Estas disciplinas apresentam possibilidades didáticas, como aulas de campo, aulas em laboratório, atividades de ensino por investigação, dentre outras opções.

Assim, principalmente "[...] com os avanços tecnológicos de informação e comunicação, se torna necessário buscar métodos que possam motivar a instigar o interesse dos alunos em empreender" (Souza, 2020, p. 26) para que, dessa forma, a educação para todos se consolide verdadeiramente no espaço escolar.

5 MATERIAL E MÉTODOS

5.1 Caracterização da pesquisa

Os pressupostos teórico-metodológicos são os da Pesquisa Qualitativa, que segundo Markoni e Lakatos (2022), fornece uma análise detalhada sobre investigações e tendências de comportamento. Segundo as autoras, o objetivo desse tipo de pesquisa é compreender o objeto que se investiga em sua particularidade e, assim, compreender fenômenos considerando o contexto que o cerca. Outros autores, como Moraes (2002, p. 191), abordam a pretensão em utilizá-la e indicam essa utilização se baseia em “aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, [...] a intenção é a compreensão”.

Ademais, infere-se que a abordagem qualitativa abrange uma riqueza de dados descritivos onde há um foco na contextualização e complexidade da realidade a ser estudada, a partir de interpretações minuciosas. Além do cunho qualitativo, o método utilizado para a realização da pesquisa é o descritivo, posto que “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 42). Neste caso, o método diz respeito ao procedimento metodológico de aplicação de questionários utilizado com os participantes do estudo em questão.

5.2 Área de estudo e público-alvo

A pesquisa teve como local de pesquisa a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Professora Antônia Rangel de Farias, enquanto escola-campo do Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Biologia. A escola em questão contempla as modalidades do Ensino Regular e EJA, que está organizada através das turmas em ciclos, sendo os ciclos III, IV e V compostos apenas pelos estudantes da EE.

O público-alvo dessa pesquisa são estudantes de turmas da EJA, mais precisamente estudantes da EE, que estudam na EEEFM Professora Antônia Rangel de Farias, bem como os familiares responsáveis por esses estudantes, a professora responsável pelo AEE da instituição e a professora de Ciências e Biologia responsável pelas turmas dos ciclos. Além disso, inclui também licenciandos do curso de Ciências Biológicas, sendo seis participantes dos programas para formação de professores PIBID e seis participantes do PRP.

Ao todo, a pesquisa contou com vinte participantes, que foram classificados conforme consta no (Quadro 3). Para facilitar a determinação dos participantes, foram

definidos siglas de identificação para cada grupo, sendo elas: PA (Professora do AEE); FR (Familiar Responsável); PCB (Professora de Ciências e Biologia); LRP (Licenciando residente) e LPB (Licenciando pibidiano). Para composição da pesquisa, no entanto, houve o consentimento dos participantes ao assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Gravação de Voz, com aprovação sob o parecer nº 6.597.973 submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Quadro 3 - Classificação dos participantes da pesquisa.

CLASSIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA		
PARTICIPANTES	SIGLAS REPRESENTATIVAS	QUANTITATIVO
Professora de Ciências e Biologia	PCB	1
Responsável pelo AEE	PA	1
Familiares responsáveis pelos estudantes	FR	6
Licenciandos PRP	LRP	6
Licenciandos PIBID	LPB	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

5.3 Procedimentos metodológicos: coleta, instrumento e tratamento de dados

Inicialmente, o instrumento de coleta de dados utilizado foi o de entrevista com gravação e transcrição direta, esta que, como aponta Bazeley (2013), é uma fase fundamental na etapa de investigação de dados qualitativos. A técnica utilizada foi a aplicação de entrevista semiestruturada focalizada que foi realizada com os responsáveis dos estudantes e educadores da instituição que atuam com o público, método de entrevista este que, segundo Manzini (2004), está associada a um roteiro com questões relativas ao problema a ser estudado, mas que fornece liberdade a entrevistadora de fazer outros questionamentos.

As seguintes ações foram executadas: **1)** realização de entrevista com os familiares responsáveis pelos estudantes (**Apêndice A**); **2)** realização de entrevista com a professora de Ciências e Biologia das turmas (**Apêndice B**); **3)** realização de entrevista com a profissional responsável pelo atendimento educacional especializado da escola (**Apêndice C**); **4)** realização de entrevista com graduandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas

participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Programa Residência Pedagógica (**Apêndice D**).

O tratamento dos dados obtidos a partir dos instrumentos de coleta utilizados, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, será realizado através da Análise Textual Discursiva (ATD). A análise em questão, como discutido por Moraes (2003) e Galiazzi (2016), parte da desconstrução da ordem textual inicial, o que envolve a desorganização/unitarização dos dados obtidos, seguido da respectiva subdivisão em categorias emergentes para, por fim, estabelecer uma nova ordem e compreensão dos dados analisados, entrelaçados com o olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos dispostos ao longo do *corpus* textual.

Isto é, ao final da pesquisa foi realizada a interpretação dos dados obtidos com as entrevistas para, assim, tecer observações pertinentes a respeito do processo educativo que circunda a realidade dos estudantes com deficiência da EJA da escola em questão. Além disso, ocorreu a discussão sobre a matriz curricular do curso de Ciências Biológicas, especificamente o que tange às disciplinas EJA e EE, bem como a avaliação do percurso formativo dos licenciandos como forma de refletir acerca da capacitação dos futuros professores e professoras de Ciências Biológicas no que se refere a prática docente em turmas da EJA, compostas pelos estudantes-alvo da Educação Especial.

Com base nessas considerações, a estrutura dos resultados e análise contempla as seguintes categorias analíticas: **1^a)** Afinal, estamos preparados? Percepções sobre a formação de professores e análise da EJA e da EE enquanto componentes curriculares; **2^a)** Educação para inclusão: A presença do AEE no cotidiano escolar; **3^a)** O papel da relação escola-família no processo educacional; e **4^a)** Importância do PRP e PIBID para a formação de professores.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cada segmento do trabalho dialoga com respostas obtidas nas entrevistas realizadas, com o objetivo de articular a visão dos participantes às discussões apontadas por autores que fundamentam a pesquisa, dentre eles Jardimino e Araújo (2014) e Mantoan (2003), estudiosos das áreas da EJA e da EE, respectivamente.

6.1 - *Afinal, estamos preparados? Percepções sobre a formação de professores e análise da EJA e da EE enquanto componentes curriculares*

O delineamento desse segmento se inicia com o PPC atualizado em 2018 referente ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB (Licenciatura em Ciências Biológicas/UFPB), mais precisamente a discussão que circunda a inclusão das disciplinas EJA e EE na matriz curricular do curso. Concomitantemente, as perguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 dos questionários aplicados com os licenciandos participantes do PRP e do PIBID serão utilizadas para nortear a presente discussão, uma vez que contemplam aspectos relacionados à estruturação curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB.

Na busca por compreender se os programas de formação de professores estão sendo eficazes em capacitar licenciandos para o enfrentamento aos desafios contemporâneos da educação, o presente tópico se debruça a analisar criticamente esta formação, através de perspectivas de diferentes indivíduos envolvidos nesse processo. A partir do questionamento “*Afinal, estamos preparados?*” surgem embasamentos para a construção de uma discussão pertinente, acerca da qualidade formativa de quem ensina.

Conforme abordam Jardimino e Araújo (2014), a prática docente é constantemente enfatizada no processo de formação de professores e, se tratando de modalidades específicas, é fundamental que o licenciando vivencie situações práticas com os estudantes-alvo que as compõem, não se restringindo apenas às questões teóricas discutidas nas disciplinas da formação inicial de professores. Estas vivências podem ocorrer em diferentes cenários, desde a participação em programas e projetos no ambiente acadêmico, ao cumprimento dos estágios supervisionados obrigatórios do curso nas diferentes modalidades.

A princípio, torna-se importante localizar o que está por trás das experiências que um indivíduo possui. Por isso, de antemão, os entrevistados foram indagados acerca do momento em que entraram nos respectivos programas do qual fazem parte, se já haviam realizado os estágios supervisionados do curso e, o mais importante, caso tivessem

realizado, em qual modalidade da educação básica isso ocorreu. Estes questionamentos referem-se, respectivamente, às perguntas 1, 2 e 3.

É válido salientar que o estágio supervisionado não é compreendido como substituto dos programas de formação de professores, tampouco a premissa se faz contrária. Enquanto vivências que servem para “[...] articulação da teoria e prática como aspecto fundante na formação de professores” (Maciel; Nunes; Pontes Junior, 2020, p. 2225), estas oportunidades podem ser associadas.

O estágio supervisionado, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 61), compreende um “eixo curricular central nos cursos de formação de professores” devido à proposta em servir “[...] à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício docente”. Os estágios são base para a formação docente, haja vista o arcabouço teórico-prático de proporcionar a vivência de estudar sobre a atuação docente, bem como colocar em prática esta atuação, pois a estes competem “[...] recontextualizar a instituição formadora, bem como de reconfigurar os conhecimentos necessários à formação docente” (Maciel; Nunes; Pontes Junior, 2020, p. 2224).

Os estágios servem para fortalecer os debates e apontar questões válidas para tecer um olhar para a realidade escolar. Por outro lado, os programas PIBID e PRP são oportunidades excepcionais para expandir os princípios dos estágios, que estão pautados em modelos em que se destaca “[...] a estreita relação entre uma sólida construção teórica e a vivência prática no contexto escolar” (Johann; Lima, 2023, p. 22).

Os requisitos que tratam dos programas PIBID e Residência Pedagógica indicam o perfil dos estudantes que irão fazer parte de cada programa. O primeiro, conforme regulamento, permite que estudantes que tenham concluído pelo menos um período letivo da licenciatura participem. O segundo, por outro lado, restringe a participação para aqueles que já integraram uma carga horária com mais da metade do curso concluído.

Diante disso, a partir das entrevistas elencou-se que os licenciandos entraram no PIBID a partir do 2º período até a metade do curso, enquanto no PRP, entraram com mais da metade, estando a maioria já próximo da conclusão. As exceções foram unicamente dois entrevistados, sendo um do PIBID e outro do PRP, que já haviam concluído todos os estágios. Esse ponto traz indicativos sobre o nível de experiência que é estimado para a atuação dos estudantes em cada programa, por exemplo, a depender da maturidade individual de cada um. Além disso, atenta-se ao ponto sobre os estágios serem oportunidades de vivências que, na prática, servem à desconstrução de paradigmas.

Em relação à modalidade em que foram realizados os estágios supervisionados, foi unânime que todos realizaram apenas no Ensino Regular (ER), isto é, sem experiências de estágio na EJA ou, principalmente, em turmas compostas por estudantes da EE na EJA. A lacuna de experiências em turmas de modalidades que fogem ao ensino regular permite apontar: como uma formação docente pode ser considerada de qualidade, quando nem todos os públicos estão sendo contemplados como sujeitos de conhecimento?

A lacuna observada pode ser associada ao próprio contexto da EJA no país, isto é, o lugar que essa modalidade da Educação Básica ocupa na formação inicial dos professores durante os cursos de licenciatura é, em grande parte, secundário. Autores como Di Pierro (2006) já discutiam esses aspectos, apontando sobre o silêncio nas licenciaturas com relação ao trabalho específico com a modalidade EJA, fato limitante quanto às vivências práticas proporcionadas pela EJA e que reflete a prioridade dada a modalidade do ensino regular, como aborda Silva *et al* (2021). Sobre essa discussão, Di Pierro aponta:

[...] Num esforço de instaurar essa discussão no âmbito dos cursos de licenciatura, uma alternativa experimentada em algumas universidades tem sido a de abrir aos demais licenciandos a oportunidade de cursar, como eletivas, as disciplinas específicas das habilitações em EJA dos cursos de Pedagogia que a possuem ou a de conceder-lhes a oportunidade de participar de projetos de extensão universitária no campo da EJA. (Di Pierro, 2006, p. 285).

Entretanto, mesmo com os esforços apontados, a ausência de ações sólidas voltadas para a interligação entre EJA, EE e a formação docente inicial reflete na insegurança que os licenciandos apresentam quando diante de turmas compostas por esses sujeitos, lacuna também discutida por Porcaro (2011). Para tanto, discutir a formação de professores abrange aspectos para além da estruturação da matriz curricular dos cursos de licenciatura, atrelado a isso é fundamental refletir sobre as vivências oportunizadas aos licenciandos para articular conhecimentos teóricos com a prática.

Outro ponto plausível buscou questionar na quarta pergunta se, ao longo do programa, o entrevistado teve contato com os estudantes inseridos na EJA ou, mais precisamente, com o público da EE na EJA. Neste momento, adentra o foco para as experiências realizadas durante a participação nos programas PIBID e PRP. Ao compilar a resposta dos entrevistados de ambos os programas, verifica-se que em um grupo de doze estudantes, oito licenciandos não tiveram contato com o público da EJA, tampouco com a EE. Os únicos quatro indivíduos que tiveram esse contato são atuantes como residentes do PRP na escola-campo Profa. Antônia Rangel de Farias, devido a escola ser uma das poucas

que apresentam turmas denominadas CICLOS com estudantes da EJA, no período noturno, e o público-alvo da educação especial da EJA no período da tarde:

*[...] ao longo do programa do pibid, eu **nunca tive nenhum tipo de contato com estudantes que fossem da EJA e educação especial**, porque na escola que eu trabalhei, a EJA era oferecida à noite e a gente atuava na escola pela manhã [LPB6, Q04].*

*Comecei no PRP sendo bolsista do Sesqui e agora estou na escola Antônia Rangel e já **acabei tendo contato com as turmas da educação especial da EJA** [LRP2, Q04].*

A partir disso, é possível contestar como os programas de formação de professores podem não estar focados e/ou preocupados, de forma suficiente, com a inclusão e a diversidade presente no contexto escolar, desencadeando um despreparo. Nas palavras de Pletsch (2009, p. 148), “[...] o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida”. A união desses apontamentos leva a reflexão sobre como os currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas estão carentes em relação a uma formação docente que capacite para uma preparação inclusiva, e que seja capaz de ser acessível e empática. Nesse sentido, de acordo com Pletsch (2009, p. 148):

[...] o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. (Pletsch, 2009, p. 148)

Para além disso, os apontamentos levantam perguntas como: se grande parte dos licenciandos não está exposta a oportunidades para o público da EJA e EE durante a formação, como articular estratégias e adotar mudanças para que isso passe a acontecer? A situação da escola-campo Profa. Antônia Rangel de Farias, por exemplo, direciona o pensamento para as parcerias institucionais de escolas que são colaboradoras nos programas de formação docente e como essa colaboração pode ser expandida de modo que ocorra mais oportunidades de acesso ao aprendizado prático para lidar com turmas diversas. No contexto de programas como o PIBID, principalmente, que trabalha com estudantes que são mais recentes no curso, como alcançar esta oportunidade para contrapor às lacunas?

Pletsch (2009), entre outros pesquisadores, argumentam que no Brasil a formação de professores ainda está permeada por um modelo tradicional que não é coerente para suprir as reivindicações da educação inclusiva. Além disso, a referida autora pontua que as licenciaturas, de modo geral, não estão preparando professores para lidar com a heterogeneidade trazida pela inclusão de indivíduos diversos na escola. Conforme apontam

dois entrevistados, um dos problemas desta formação, além disso, está na proposição de um ensino que se restringe a um público específico e, conseqüentemente, na ausência de articulação entre as disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura;

*O problema é que as demais disciplinas pedagógicas do curso **tratam a educação como sinônimo de ensino regular [LPB1, Q05].***

*[...] em toda minha graduação eu nem sequer sabia o que era a educação especial ou porque existia a educação especial e eu aprendi muito quando cursei a disciplina. **Depois que eu cursei a disciplina, eu nunca mais ouvi falar nesse debate de educação especial, ou de educação de jovens e adultos, fora dessas disciplinas. Não é um debate que eu vejo nem mesmo nas disciplinas dos estágios [LPB6, Q05].***

A exclusão das modalidades que destoam do ensino regular sinaliza uma demanda que carece de atenção, principalmente ao falar sobre programas de formação de professores que servem para propor uma capacitação e vivências que possam construir e ressignificar a educação. Em consonância, os autores trazem algo que Paulo Freire argumenta, sobre uma perspectiva de “[...] atuação comprometida, com a mudança social e com a consciência da não neutralidade do trabalho pedagógico” (Procópio; Mucci; Iennaco, 2021, p. 26).

As percepções acerca do currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas permitem identificar aspectos que circundam as problemáticas em torno do que está faltando ser apresentado ou modificado na estrutura que fornece base à formação de professores. O modo como os conteúdos são abordados, se são suficientes e consistentes para preparar os licenciandos a encarar a complexidade das circunstâncias do âmbito educacional, por exemplo. Além disso, as necessidades de adequação curricular, como um todo, haja vista que mediante um consenso trazido nas respostas dos entrevistados, todos tecem críticas ao currículo, ao apontar lacunas e insatisfação na oferta de cadeiras que tratam da EJA e EE.

Como eu sou da grade antiga da biologia, a minha grade não tem como disciplina obrigatória nem a disciplina de eja, nem a disciplina de educação especial. E... eu consegui ainda pegar a disciplina de educação especial como optativa [...] E... é muito importante, eu ainda não terminei de pagar a disciplina, mas só com o início ela já tem me acrescentado muito, muito mesmo [LRP1, Q05].

*Eu tive apenas acesso a uma disciplina obrigatória que trata sobre educação e inclusão, foi a única dentre algumas outras que pontuaram e que trouxeram... fizeram alusão a esse público. Então, **eu não me sinto preparada, né? Inclusive escuto professores já formados trazendo esse discurso de que não se sentem preparados também para lidar com o público mencionado [LRP2, Q05].***

Eu considero insatisfatória, porque pouco temos contato com esse público e o contato que temos não é diretamente, apenas superficial, sabe? [LRP3, Q05].

Por meio das respostas obtidas dos dois programas na quinta questão, no entanto, foi possível identificar a mudança ocorrida na grade curricular do curso, a qual passou a fornecer como cadeiras obrigatórias dois componentes curriculares, respectivamente, um voltado para a EJA e outro para a EE. Diante disso, licenciados que participam do PIBID estariam mais propensos a pagar essas cadeiras, devido a mudança recente na grade curricular. Numa perspectiva oposta, uma das entrevistadas que participa do PIBID afirmou que as cadeiras, ainda que obrigatórias, acabam sendo permeadas por uma teoria extensa e, no caso, ainda existe uma lacuna quanto à prática.

[...] no final você não consegue ver tudo ou ter uma aprendizagem significativa. Então, é muito complicado o nosso curso de licenciatura só ter uma cadeira de EJA e uma cadeira de Educação Especial [LPB2, Q05].

Eu sinto uma carência para lidar com o público da educação especial da EJA, porque o que a gente aprende na universidade parece um mundo cor de rosa, mas quando a gente vai lidar com esse público em si é uma outra realidade. Eu, pelo menos, me sinto despreparada para lidar com esse público [LPB5, Q05].

[...] acho que as disciplinas, por mais que a gente aprenda muito do conhecimento teórico, não é o suficiente pra nos fazer sentir seguros de, na prática, assumir uma turma com esse perfil, mas aí eu acho que entram os programas de iniciação a docência e o residência pedagógica [LPB6, Q05].

Ao abrir espaço para discussões sobre o currículo do curso, verifica-se a importância de atualizações constantes que, a partir da avaliação do próprio documento, repense as abordagens metodológicas voltadas para o público da EJA e EE. Além disso, torna-se imprescindível examinar se há um equilíbrio entre a teoria das disciplinas estar sendo alinhada às atividades práticas que engajam os licenciandos.

Através da sexta questão, foi questionado sobre como os licenciandos que tiveram a oportunidade de cursar as disciplinas “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação Especial” avaliavam os conteúdos abordados e como visualizam as demandas atuais e futuras vivenciadas em sala de aula com os respectivos públicos. Diante das respostas, foi identificado que somente cinco dentre 12 licenciandos cursaram as disciplinas, o que se justifica devido a mudança recente na grade curricular.

Em relação aos licenciandos que participam do PIBID, estes indicaram que o curso fornece apenas a base teórica e que, tanto os programas possuem grande importância por promover uma prática que expande o conteúdo teórico, como proporciona maior preparação para a sala de aula. Além disso, um dos entrevistados salientou que as demandas da realidade escolar precisam ser supridas e enfrentadas mediante a própria autonomia dos indivíduos.

[...] a universidade dá a base e nós que precisamos correr atrás das futuras demandas, pois é sempre algo inesperado [LPB1, Q06].

A realidade é que a gente não está nada preparado apenas com a teoria, quando a gente chega na prática a gente não tem... a gente não sabe lidar com as demandas e a gente não tem prática para que se consiga incluir esse público, porque ele exige uma formação continuada para além das disciplinas. Ou seja, o programa ajuda mais a gente do que a própria disciplina, porque só com a vivência que a gente consegue lidar com essas demandas [LPB3, Q06].

Por outro lado, dentre as entrevistadas que participam da Residência Pedagógica, três afirmaram que sentem insegurança e/ ou despreparo para lidar com esse público. Duas entrevistadas pagaram a disciplina durante a pandemia, isto é, de forma online e sem a vivência na prática com as turmas em sala de aula.

Essas duas disciplinas não estavam presentes na minha grade curricular; então eu não tive a oportunidade de aprender a conduzir meus conhecimentos para com esse público. Sinto-me saindo do curso prejudicada e com inseguranças [LRP6, Q06].

Eu tive apenas acesso a uma disciplina obrigatória que trata sobre educação e inclusão, foi a única dentre algumas outras que pontuaram e que trouxeram [...] fizeram alusão a esse público [LRP2, Q05].

Conforme Barro e Fialho (2023) trazem, durante o período da pandemia da COVID-19, as instituições de educação decidiram dar continuidade às aulas por meio do sistema remoto, utilizando ferramentas digitais. Contudo, a experiência desse ensino simbolizou aspectos negativos, como a falta de adaptação à forma de ensino, o desgaste mental diante das horas passadas frente a uma tela e outros impactos que questionaram a qualidade de aprendizagem mediante aquele cenário. Não obstante, a experiência do ensino remoto retificou o distanciamento entre teoria e prática, haja visto a restrição das atividades acontecerem de forma online.

Quando paguei as disciplinas não era bolsista da residência pedagógica e foi na modalidade online, durante a pandemia, onde me arrependo, pois se soubesse que era o único contato que teríamos com a temática teria deixado para pagar presencialmente [LRP3, Q06].

As experiências frágeis manifestadas pelos entrevistados confirmam como as competências pedagógicas, que são necessárias a um professor, estão carentes de reavaliação, para que a estrutura do processo de formação docente adeque-se a fornecer aportes que unem teoria e prática, para direcionar os licenciandos a uma prática pedagógica de qualidade. Por isso, conforme Teixeira e Oliveira (2005, p. 222), “[...] a síntese superadora da dicotomia entre teoria e prática” trata-se de uma “condição fundamental para a busca de alternativas na formação do educador”.

Adiante nesta discussão, através da sétima questão, os licenciandos foram questionados acerca dos pontos que identificam como facilidades e dificuldades para lidar com a diversidade de sujeitos em sala de aula, neste caso, considerando os alunos da EJA e da EE. O parâmetro de respostas ao questionamento deve-se atentar ao histórico prévio levantado ao longo da entrevista, como o fato de que a maioria teve pouco ou nenhum contato com essas turmas, além de somente cinco de 12 entrevistados terem cursado disciplinas voltadas para esse público.

Os entrevistados que participam do PIBID pontuaram sobre as dificuldades baseadas na diversidade que o público apresenta, como uma única turma ter estudantes com faixas etárias distintas e, principalmente, demandas específicas. Além disso, apontaram sobre os entraves para os próprios professores, que já estão em atuação, estarem dispostos a desenvolver práticas que sejam inclusivas. Outro ponto, inclusive, é que as facilidades que indicaram referem-se à própria heterogeneidade que a turma apresenta, por esta ampliar as perspectivas e proporcionar experiências singulares.

*[...] a facilidade é que **os meninos são muito participativos**, até mais do que os alunos que não fazem parte do nicho da educação especial [LPB3, Q07].*

*Mas, eu acho que uma maior facilidade é porque [...] **uma turma que não é muito homogênea ajuda a facilitar com que diferentes visões de mundos venham para a sala de aula e, um bom professor, consegue traduzir essas múltiplas visões para um significado para que cada um consiga aprender com o outro [LPB2, Q07].***

[...] há mais dificuldades que facilidades na prática do dia-a-dia [LPB1, Q07].

*Pode haver uma diferença de idade gritante, você pode trabalhar com jovens, adolescentes ou você pode também numa sala estar lidando com idosos, né? [...] E aí eu acho que você conseguir lidar com essa diferença de idade e você conseguir trabalhar os conteúdos de uma maneira que você consiga fazer todos acompanharem, independente do nível de escolaridade, porque alguns podem ter uma base melhor, um pouco mais sólida e outros nem tanto, né? Eu acho que é difícil nas duas modalidades, né? Na educação especial você enfrenta o mesmo problema, **você pode lidar com uma turma com sujeitos com diferentes tipos de deficiências**, né? Deficiência física, deficiência intelectual e você precisa ali saber, é... como lidar e seguir ministrando uma aula em meio a uma turma tão diversa, com tanta diferença e com tantas necessidades diferentes, né? [LPB6, Q07].*

Em relação aos entrevistados que participam do PRP, estes comentaram sobre as dificuldades estarem baseadas na falta de preparação suficiente ao longo da formação inicial para lidar com o público de estudantes da EJA e, principalmente, da EE. Para as entrevistadas que já tiveram contato ou, durante a entrevista, indicaram estar ministrando aula para essas turmas, afirmaram que ministrar aulas para esses públicos pode ser um desafio devido às demandas diferentes frente a tantas especificidades. Ademais, a transposição didática para um público tão heterogêneo amplia o nível de esforço para se

planejar e conduzir a aula, embora tenha existido uma contraposição entre duas entrevistadas:

Para mim a facilidade está na preparação das aulas e as dificuldades está na aplicação das aulas [...] [LRP3, Q07].

Outra dificuldade é o tempo que a gente tem para planejar aula para eles que, como eu falei, não pode ser de qualquer jeito. Precisa ser uma aula bem pensada, tem que ser uma aula para ser boa e, para que você consiga gerar o aprendizado, você precisa conhecer bem os seus alunos [LRP1, Q07].

A distinção nas respostas acima, em que duas entrevistadas convergem quanto ao ponto de planejamento de atividades para o público da EE na EJA ser uma facilidade ou dificuldade pode ser melhor explicado a partir do ponto de vista que se adota. A diversidade do PAEE está imbricada nas especificidades de cada um, ao passo que há perfis de estudantes que, por exemplo, apresentam diagnóstico de deficiência intelectual, não sabem ler nem escrever. Por outro lado, há perfis de estudantes que apresentam, por exemplo, diagnóstico para Síndrome de Down, sabem ler porém não tem a escrita desenvolvida. Nas turmas não se identifica um nível igualitário, mas diferentes níveis e habilidades distintas. O planejamento de aulas para uma turma tão diversa enfatiza um exercício comum ao docente, de construir e organizar materiais que sejam coerentes ao nível da turma, mas quando não se existe um nível semelhante para tantos estudantes, o ponto implica em dificuldade.

*Uma outra dificuldade que vem na minha mente é a questão da **transposição didática**, pois o docente precisa se preocupar com a linguagem e com a forma dos exercícios e avaliações [LPB1, Q07].*

A transposição didática, alinhado aos pontos sobre planejamento e aplicação de aulas, adentra como um conceito norteador que trata, conforme proposto por Chevallard (1985, p. 39), da “[...] passagem de um dado conteúdo do saber a uma versão didática desse objecto do saber [...]”. Assim, essa transposição está circunscrita na função de avaliar e selecionar os conteúdos a serem ensinados, bem como na preocupação em torno da maneira como os conteúdos serão ensinados, isto é, “transpostos no processo de ensino-aprendizagem” (Carvalho, 2009, p. 42). Além disso, está baseado na “[...] transformação das atitudes dos professores em relação à inclusão, uma vez que estes têm um papel fundamental nesse processo” (Santos, 2015, p. 17) para adotar estratégias e práticas que favoreçam os estudantes, de modo a acessibilizar uma educação para a diversidade.

Nessa perspectiva, o planejamento e regência das aulas para ensino ao PAEE necessita considerar as especificidades de cada estudante. Isso pode envolver desde a criação e a modificação de materiais didáticos, ao uso de estratégias pedagógicas que sejam cabíveis

ao que será proposto aos estudantes, isto sem distanciar o conhecimento a ser compartilhado das demandas individuais. Concentrando-se no ensino de Ciências e Biologia, é importante garantir que a transposição não será consolidada apenas na simplicidade ou reducionismo de ideias, ao contrário disso, é fundamental que o conteúdo trabalhado contemple a todos os estudantes.

6.2 - Educação para inclusão: A presença do AEE no cotidiano escolar

Para embasar as discussões dessa categoria o foco será dado às questões 1, 2, 3, 4, 5 e 7 do questionário realizado com a professora responsável pelo AEE da escola (PA), atendimento este previsto em legislações federais, como na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e na Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação de 2009. As ações do AEE, para a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva indicam o papel do atendimento de forma complementar a sala de aula, com funções específicas de:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p. 10)

Além disso, as respostas concedidas na oitava questão dos questionários aplicados com os familiares responsáveis pelos estudantes e com a professora de Ciências e Biologia das turmas serão utilizadas para embasar a discussão acerca da relação entre AEE, escola e família. De forma geral, essa parte da pesquisa focou no entendimento sobre o funcionamento do AEE no contexto da EEEFM Profa. Antônia Rangel de Farias, como também na análise sobre a importância e possíveis impactos da relação existente entre a equipe do AEE, os familiares e professores do público-alvo do atendimento educacional especializado (PAEE).

A respeito do PAEE, de acordo com a LDBEN de 96, mais precisamente no terceiro parágrafo do Art. 4, estão incluídos os seguintes grupos: (1) Estudantes com deficiência; (2) Estudantes com transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e (3) Estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). O profissional à frente dos atendimentos, nesse sentido, deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação continuada específica para atuar com esse público, o que está de acordo com a resposta obtida na primeira pergunta realizada no questionário com a responsável pelo AEE da escola, em que

a participante confirma ter formação em pedagogia, especialização na área da EJA e cursos específicos na área da EE.

A segunda pergunta se interliga à primeira, ao passo que trata sobre aspectos relacionados à formação necessária para atuar no AEE e, especificamente, com os estudantes da EE inseridos na EJA que frequentam o atendimento. Nesse momento, a PA pontua sobre as vivências com esses estudantes e os cursos extras que realiza na tentativa de se atualizar para atuar com o público, reafirmando as especificidades e demandas individuais que observa em cada aluno, o que acredita se tornar ainda mais complexo por ser “*uma modalidade de ensino dentro de outra modalidade de ensino*” [PA, Q02]. Em concordância com a complexidade apontada, Oliveira e Santos (2017), ao abordarem sobre essa questão, indicam a existência de uma interface frágil entre essas duas modalidades, devido à ausência de políticas públicas voltadas para formação de professores para atuar com os estudantes com deficiência, TGD e AH/SD da EJA.

A EE inserida na EJA, resumidamente, diz respeito a junção de duas modalidades em que seus sujeitos-alvo foram privados de acessar a educação básica na idade considerada adequada, excluídos do processo de escolarização e reinseridos de forma tardia, como aponta Arroyo (2017) ao afirmar a respeito dos estudantes da EJA que:

Este é o lugar da EJA nas hierarquias escolares: a última porta de emergência no hierárquico percurso escolar a transportar esperanças do último ônibus. Da última viagem? Nunca foi fácil, nessa última viagem, reverter as hierarquias escolares, muito menos as hierarquias sociais, raciais, sexuais de que os adolescentes, jovens e adultos são vítimas históricas.

Por essa razão, a existência de legislações voltadas para a EJA, bem como para os estudantes com deficiência, TGD e AH/SD da EJA, como aponta Arroyo (2006), representa a conquista de direitos historicamente negados a essa parcela da sociedade, negação esta que se comprova devido a ausência de interesse para se discutir as demandas desses sujeitos, como também os baixos investimentos destinados a essa modalidade. A BNCC, por exemplo, a partir do momento em que não trata dessa modalidade de forma específica, “[...] continua a fortalecer a ideia de que basta educar as crianças para, em um futuro próximo, extinguir naturalmente a EJA” (Cássio; Catelli, 2019, p. 314).

A respeito da conformação dessas turmas na escola em que a pesquisa foi desenvolvida, durante a sua fala nas questões 2 e 3, a responsável pelo AEE partilha a respeito da existência das turmas compostas exclusivamente por estudantes-alvo da EE na escola, o que traz à tona o diálogo frente às mudanças legislativas com relação à inclusão

desses sujeitos na sala de aula regular, a respeito da conformação dessas turmas, a participante diz o seguinte:

[...] Isso não era a nossa realidade até então, porque depois dos anos [...] acho que 2000, a gente voltou mais para a questão da inclusão, sabe? Passou a ser o aluno com deficiência numa sala regular e, de repente, a gente volta e encontra uma turma que antes a gente chamava, antes disso, a gente chamava pelas “turmas especiais”, ou seja, voltadas só para educação especial, é uma educação especial dentro da modalidade EJA [PA, Q02].

*[...] Isso aconteceu realmente depois de umas férias, quando a gente volta para a escola e o que foi passado é que foi um abaixo-assinado que as mães fizeram, porque a FUNAD só tem até o ciclo II, que corresponde ao 5º e 6º ano do ensino fundamental. Como a nossa escola sempre foi muito vista e teve um trabalho relevante em relação a isso, então pelo que foi me passado, e isso foi comentado na escola, é que veio uma **autorização da secretaria da educação para que acontecesse essas turmas**. Em outros anos, essas turmas eram abertas, mas a gente nunca conseguia o público-alvo, porque, quando abriam essas turmas, elas teriam que ser voltadas para inclusão, ou seja, aluno típico e aluno atípico na sala de aula. A gente nunca conseguia... Quando abria a EJA, sempre ficava só aluno típico ou aluno atípico, então não poderia, a secretaria não permitiria que assim continuasse. Então... desde, acho que... 2022, a gente começou com essa realidade e essa implantação foi realizada [PA, Q03].*

Através dessas falas é possível refletir sobre o que se entende por inclusão, dado que a existência de turmas compostas apenas por estudantes com deficiência foi uma realidade no Brasil durante muito tempo, as chamadas “classes especiais”. Esse cenário, entretanto, passou a ser modificado com a adoção das orientações dispostas inicialmente na Declaração de Educação para Todos, da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien na Tailândia, que, em seu quinto parágrafo do Art. 3, aborda sobre a inserção das pessoas com deficiência ao ambiente educativo.

Além disso, conforme apontam Meletti e Bueno (2011), a elaboração da Declaração de Salamanca em 1994 foi muito importante quanto à definição de aspectos relevantes para a prática da inclusão, uma vez que apontava sobre a educação especial passar a ser uma modalidade oferecida de forma preferencial na rede regular, o que também consta na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (lei 13.146) de 6 de julho de 2015. Para essa legislação, o atendimento educacional voltado para esse público “deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, mediante o acesso aos serviços de educação especial” (Brasil, 2015), ou seja, a ideia da inclusão escolar reforçada por esse projeto de lei ressalta o direito dos estudantes com deficiência, TGD e AH/SD de serem matriculados em salas de aula do ensino regular, sendo essa opção a preferencial.

Entretanto, diante das demandas dos estudantes da EE inseridos na EJA da EEEFM Profª Antônia Rangel de Farias, fez-se necessário a criação de turmas específicas para atendê-los, principalmente ao considerar o requerimento recebido da Secretaria de Educação

do Estado e a própria dinâmica do aumento da procura por matrícula, a partir do momento em que essa opção foi implantada. Esse aumento, por sua vez, representa que parte dos indivíduos anteriormente afastados da sala de aula, identificam nessa conformação das turmas a possibilidade de retornar para o ambiente escolar de modo a serem acolhidos e atendidos diante das especificidades que possuem.

Assim, é possível entender que o fato de inserir os estudantes com deficiência na sala de aula regular, ou a criação de turmas específicas para atender esse público, não garante que esses sujeitos possam se sentir efetivamente incluídos no ambiente escolar. Para alcançar tal efeito, é preciso traçar estratégias capazes de concretizar essa prática e garantir que ações voltadas para a inclusão sejam parte do trabalho de todos os sujeitos envolvidos com esses estudantes.

A respeito dessa discussão, Haas (2015) aborda sobre a necessidade de reinventar as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula ao pensar nas especificidades dos estudantes, com o objetivo de promover a inclusão escolar para os estudantes com deficiência da EJA. Sobre o diálogo com as especificidades dos jovens e adultos que retornam para a sala de aula, de forma a promover a valorização dos saberes individuais, Freire (2006, p. 82) destaca que:

[...] A priorização da relação dialógica no ensino que permite o respeito a cultura do aluno, a valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores.

O ponto da discussão sobre a necessidade de compreender a inclusão escolar enquanto um processo de contínua construção é abordado na resposta obtida na quinta pergunta do questionário quando, ao ser questionada se a escola tem contribuído para uma educação inclusiva e de que forma isso ocorre, a PA expressa em sua fala o seguinte aspecto:

[...] Sim, seria um absurdo a gente dizer que não a essa altura, mas ainda temos muito o que caminhar; var dar um trabalho muito árduo, muito difíciil, ainda se há a mentalidade de que a escola foi construída para aquele aluno que tem uma família, um aluno típico, que chega em casa e tem quem ajude; tem um pai disponível, uma mãe disponível. Vários livros traziam essa realidade e a nossa realidade não é essa, a gente tem uma família, muitas vezes atípica, porque quando nasce uma criança deficiente, nasce também um pai deficiente, que tem que estudar, pesquisar e toda aquela família precisa ir atrás. Muitos buscam e dão apoio; as mães, principalmente, a gente vê aqui como exemplo, tem todas as tardes aqui um grande número de mães, a gente só tem um pai, mas sempre uma mãe, uma avó, uma irmã, às vezes uma tia, sempre do sexo feminino... a gente vê o quanto a mulher é batalhadora, para estar atuando nisso aí. Em relação a isso, a gente sempre tem que dizer que precisa de mais e que pode fazer mais, porque se eu chegar e dizer “não, tá ótimo a inclusão na escola”, a gente vai parar nisso aqui. Não, não está, a gente precisa buscar mais, a gente precisa fazer mais, a gente precisa passar muito nas salas de ensino regular também, modificar a

mentalidade desses meninos adolescentes, que, infelizmente, a mídia muitas vezes não ajuda; e a gente tem que mostrar o que é conviver com as diferenças, eles não são preparados para isso [PA, Q05].

Diante da resposta obtida, é perceptível a preocupação da participante quanto a ideia da inclusão não se configurar enquanto algo estático, ao contrário disso, o processo de inclusão deve ser continuamente trabalhado por todos os envolvidos. O sentido de escola inclusiva, nessa perspectiva, se fortalece com a inserção desses estudantes no ambiente escolar e na disponibilidade de condições adequadas para o acompanhamento educacional devido. Isto é, “[...] as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (Mantoan, 2003, p. 16).

Ao mencionar o papel da família durante a sua fala na quinta questão, a PA pontua sobre a maior participação das mulheres no acompanhamento desses estudantes no dia a dia escolar enquanto representantes familiares, o que pode ser confirmado através dos responsáveis que participaram da pesquisa, dado que dos seis participantes apenas um deles é do sexo masculino. A respeito dessa questão, portanto, é válido perceber que a estrutura patriarcal reflete nos papéis de gênero assumidos por homens e mulheres na sociedade, a exemplo da função que recai para as mulheres com relação à responsabilidade do cuidado para com os membros da família, como comentam Oliveira e Finelli (2014).

Além disso, a respeito das ações voltadas para a inclusão adotadas na escola, a PA ressalta a importância de existir uma maior interligação entre Universidade e escola para a construção de um diálogo com os docentes em atuação das Universidades sobre a realidade da EE inserida na EJA e, assim, orientá-los quanto ao preparo dos licenciandos em formação que, posteriormente, podem assumir turmas em instituições que contemplam essas modalidades. Assim, torna-se evidente a importância de repensar a formação de professores para atuar com esse público em múltiplos aspectos, dentre eles a necessidade de dialogar sobre práticas pedagógicas inclusivas. Para Franco (2015), às práticas pedagógicas não se alteram apenas com a implementação de decretos e legislações, ao contrário disso, as mudanças nas práticas só ocorrem com o pleno envolvimento crítico de todos os envolvidos.

Para tanto, é fundamental entender que a formação docente deve ocorrer de forma contínua e articulada às necessidades reais observadas no ambiente escolar, aproximando professores formadores e em formação das vivências do ensino público básico, bem como da diversidade que o compõem. A respeito desse ponto, ainda na quinta questão, a responsável pelo AEE discorre:

[...] O professor que está lá na Universidade, às vezes até na disciplina voltada para a educação inclusiva, ele tem todo o conhecimento teórico, mas a experiência prática, a vivência, ele pode não ter. E só aprende aqui, convivendo, porque não tem receita, não tem feito, pronto. “Ah, porque eu quero tudo isso que já tem feito para lidar com esse aluno autista”. Não, não tem! Porque cada um é cada um. Eu tenho que ver qual é a vivência daquele aluno, qual é a leitura de mundo daquele aluno, qual é o currículo funcional daquele aluno, que ele está precisando. Então, vejo que a gente ainda tá muito distante disso. Eu, às vezes, até chego a dizer que eu acho que vou me aposentar e não vou chegar a ver isso que eu tanto penso, não é tão fácil assim, gente. - Não depende de uma pessoa só... - Não depende, é um trabalho em parceria, e a escola, por outro lado, exige que o professor dê tantas horas de aula, dê tantos conteúdos, e aí, quem não acompanha? Quem não tá querendo aquilo ou não tá precisando daquilo? A habilidade que ele precisa é outra. A necessidade é outra. Então, é essa a maior dificuldade. Eu acho que se torna fácil, muitas vezes, porque é uma mudança de mentalidade. Inclusão é questão de postura, como você se põe diante de uma situação dessa [PA, Q05].

Para compreender as dificuldades vivenciadas em sala de aula com esse público, é preciso questionar o modelo educacional vigente, sua estruturação e, sobretudo, o que está relacionado à formação de professores. As informações dispostas no currículo das licenciaturas “[...] influenciarão no modelo de professor que está se formando para atuar na sociedade” (Jardilino; Araújo, 2014, p. 141) e, em grande parte, a matriz curricular é construída com foco maior no preparo dos licenciandos para atuar em turmas compostas por alunos típicos, estes inseridos no ensino regular. Por essa razão, e ainda com base nesses autores, discutir sobre as práticas adotadas por educadores em turmas da EJA torna-se urgente, principalmente devido à precariedade do currículo formativo das licenciaturas.

Diante da demanda crescente do mercado privado quanto aos índices de aprovação dos estudantes em exames vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os ambientes acadêmicos são condicionados a preparar os licenciandos para exercer essa prática, fato este que tende a distanciá-los da realidade da escola pública e, principalmente, da diversidade de sujeitos que a compõem. O afastamento, por sua vez, estimula no educador um sentimento de insegurança ao se deparar com turmas compostas por alunos atípicos. Essa insegurança, portanto, reflete a dificuldade desses professores para trabalhar com o público da EE inserido na EJA e demonstra, de acordo com Mantoan (2003), que o ambiente escolar foi democratizado quanto a abertura para novos grupos sociais, mas não as diferentes formas de conhecimento que esses grupos podem apresentar.

Ao docente em atuação, cabe proporcionar situações de aprendizagem que contemplem todos os estudantes inseridos na sala de aula, por essa razão, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) se configura enquanto importante instrumento capaz de apoiar o aluno PAEE e deve ser construído pelos professores que acompanham esses alunos. Sobre o PEI, Valadão e Mendes (2018) afirmam:

[...] o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem (Valadão; Mendes, 2018, p. 6).

A falta de conhecimento sobre a importância desse documento e das facilidades que é capaz de proporcionar ao trabalho docente, faz com que muitos professores não realizem a devida elaboração. Para conceber a importância do PEI para o docente e, principalmente para o educando, é preciso entender que “o termo educação não significa somente a escolarização promovida pela escola, mas todas as influências ocorridas na formação do estudante” (Valadão; Mendes, 2018, p. 7), de modo que o plano possibilite o atendimento considerando as características e vivências de cada estudante.

Nessa vertente, a fala da responsável pelo AEE na quarta questão, sobre as dificuldades que os professores costumam demonstrar ao trabalhar com esse público, dialoga diretamente com os aspectos mencionados anteriormente, a exemplo do seguinte trecho:

*[...] Em relação a dificuldade, como qualquer outra turma, eu acho que ainda precisa... acho não, tenho certeza, eles precisam muito de um trabalho em parceria conjunta com outros professores. Não somente aqueles professores que estão ligados diretamente a eles, envolvidos com esses alunos, como é o caso da equipe do AEE, mas aqueles professores de sala regular. Por quê? Por exemplo, um professor do nível médio, muitas vezes chega para mim e fala “**professora, eu fui formado para preparar o aluno para o ENEM**”. Claro que vai ter toda uma adequação curricular, de conteúdos, de atividades, de metodologias e, por fim, de avaliação; mas muitas vezes o professor não dá conta disso. É uma turma grande, que eles não conseguem conciliar isso, esse trabalho. É difícil, muito complicado isso. Muitas escolas aí, inclusive a nossa, não está 100% em relação à **elaboração do PEI**, que é o plano educacional individual, ou PDI, que é o plano de desenvolvimento individual, dependendo do que você quer trabalhar. Então é essa dificuldade que temos e quando a gente vê uma turma dessas, dos ciclos, que é uma turma totalmente atípica, cada aluno é cada aluno. Cada um, mesmo sendo a mesma deficiência... é às vezes até o laudo, o CID é quase igual. Mas gente, é um ser humano com suas diferenças [...] então há essa dificuldade. Então, precisamos ter essa visão de que, **mesmo apresentando CID parecido, cada aluno vai ter as suas individualidades** e isso está relacionado não só ao social, a questão da socialização em si, mas principalmente a como eles vão tá lidando com a abordagem do professor em sala de aula. **Cada aluno traz sua história e precisamos conhecê-la [PA, Q04].***

A partir do momento em que o questionário se volta para a compreensão das estratégias utilizadas nos atendimentos do AEE, é pertinente discutir sobre a necessidade de adaptar as ações de acordo com o processo e ritmo de aprendizagem de cada estudante. O trabalho da equipe responsável pelo atendimento, ao pensar nessas adaptações, deve ser realizado de forma articulada ao dos professores que acompanham esses estudantes, mas em uma sala de recursos multifuncionais. A sala, por sua vez, deve fornecer as condições

necessárias para agregar as atividades planejadas e, assim como aborda Anjos (2014), permitir ao estudante o desenvolvimento de habilidades específicas. A respeito do uso da sala de recursos multifuncionais pelo AEE, o Art. 5 da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação de 2009 indica que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p. 2).

A atuação do AEE no ambiente escolar, ao contrário do que se costuma pensar, não representa um espaço de reforço para os estudantes atendidos, ao passo que não trabalha conteúdos específicos das disciplinas, mas sim o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades dos estudantes. Sobre o papel da equipe no atendimento e as estratégias que costumam ser adotadas para os que alunos utilizem o espaço, a PA responde para a sétima pergunta:

*[...] Olha, primeiro a gente precisa conhecer o aluno e saber as demandas de cada um... como eu já te disse, eu tenho um aluno do 2º ano Médio que desde o 1º ano tá comigo. **Só para exemplificar, esse aluno - eu tô falando o caso do aluno inserido na classe regular - não era alfabetizado e não é responsabilidade do AEE alfabetizar, mas é uma coparticipação, uma corresponsabilidade, é o que ele tá precisando, para que ele sinta até uma liberdade na sala de aula. A gente percebeu isso, com alunos que não estão conseguindo ser alfabetizados. Eu precisei estudar, precisei fazer curso, nunca fui professora alfabetizadora, apesar de ter feito Pedagogia, ter ficado muito tempo em sala de aula, ser pedagoga... Mas nunca foi meu planejamento... Eu fazia essa troca com ele, ele sabia que eu também tava estudando para aprender aquilo ali e tive um resultado muito satisfatório, tô muito feliz. Mas em relação aos ciclos, também, a gente tem que trazer o aluno para dialogar, temos que conversar muito com o professor e com a família, "Qual é a necessidade?". Cada um vai diferenciar; **eu tive alunos do ano passado aqui nos ciclos, que não tinha... ainda não tem, coordenação motora, lateralidade, não conhece as cores, não é alfabetizado, muitas vezes não obedece comandos...** então, a gente teve que fazer todo o trabalho disso aí, para depois se pensar numa alfabetização, porque tudo isso aí vai interferir na aprendizagem em relação a ser alfabetizado. Hoje eu cheguei com essa caixa aí do supermercado, aí com essa caixa eu tento trabalhar com eles conceitos de dimensões; dentro, fora, atrás, frente, lado, lateralidade [...]. **É a necessidade de cada um, às vezes você planeja uma atividade, tá empolgada com aquela atividade, chega e quando você bota para o aluno, não é aquilo que ele precisa. Aquele aluno naquele dia não tá bem, não dormiu bem, esqueceu a medicação; o pai chegou bêbado, brigou com a mãe, a mãe saiu para trabalhar, esse aluno não se alimentou, tá com fome... Tudo isso interfere nesse processo e na dinâmica dele. Não tem um padrão, não tem uma receita. Mas o que a gente mais trabalha, enquanto AEE, é a atenção, concentração, a memória; dependendo do aluno a gente vai trabalhar também o equilíbrio e outras habilidades [PA, Q07].*****

O foco principal do trabalho do AEE se fundamenta na parceria existente entre a equipe que o realiza, os professores que atuam com os estudantes-alvo em sala de aula, além

dos próprios familiares dos estudantes em questão. A parceria mencionada, no que lhe concerne, se fortalece com o disposto no parágrafo único do Art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão ao afirmar que “[...] é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015).

Ao discutir sobre a importância do AEE na oitava questão presente nos roteiros das entrevistas aplicadas com a professora de Ciências que acompanha esses estudantes e com os familiares, foi possível obter retornos bastante positivos sobre o trabalho que é desenvolvido pela equipe do AEE da escola, a exemplo das seguintes falas:

[...] Então, conto com esse apoio do AEE para desenvolvimento das atividades constantemente. Dependendo da situação de algum aluno ou possíveis dificuldades que a gente tem de lidar com aquele aluno, quando a gente percebe que o aluno não está evoluindo, a gente leva até o AEE e a equipe nos dá um norte para que possamos desenvolver nossas atividades com maior tranquilidade. Ao meu ver, o AEE é de extrema importância para dar esse suporte pras famílias, pros próprios alunos que vão até o AEE no horário oposto e para os professores que estão com esses alunos cotidianamente [PCB, Q09].

[...] O AEE é um ambiente que, ao meu ver, trabalha em sintonia com as disciplinas, atuando de forma paralela à sala de aula, dando o suporte complementar e adequado para cada aluno conforme suas dificuldades, explorando suas habilidades [FR1, Q08].

[...] O AEE tem sido importante no conhecimento dele e nos seus estudos, trabalhando as suas habilidades [FR4, Q08].

[...] Muito produtivo! Na sala do AEE ela tem aprendido questões simples e super importantes, como as letras do nome dela, os números, tudo com o uso de histórias e jogos educativos, tem sido muito bom [FR2, Q08].

A criação do AEE, por si só, evidencia um importante avanço a respeito do direito à educação para todos, principalmente por representar uma conquista política por parte dos indivíduos que lutam ativamente pela implementação de projetos de leis que garantam condições adequadas de acesso e permanência ao ambiente escolar para as pessoas com deficiência, TGD e AH/SD. Por essa razão, dialogar sobre o público-alvo do AEE e a importância exercida pela equipe que o compõem é, sobretudo, estimular a visibilidade de uma ação que se contrapõe ao projeto político de exclusão e marginalização social das pessoas com deficiência dos ambientes de ensino. Se contrapor a esse projeto de exclusão potencializada é, assim como defendia Paulo Freire, valorizar a educação emancipatória e libertadora.

6.3 - O papel da relação escola-família no processo educacional

O papel desempenhado pelas famílias ao longo do processo educacional, especialmente no acompanhamento dos estudantes das turmas da EJA compostos pelo PAEE, pode representar um ponto crucial no sucesso educacional desses estudantes. Através da relação com a escola, a família pode estabelecer uma comunicação para tratar sobre as necessidades, progressos e desafios enfrentados pelos estudantes, bem como pelos profissionais da educação envolvidos nesse processo, que são parte da escola.

Mediante a importância que a família representa nesse cenário, foram selecionados seis familiares para participar da entrevista que forneceu subsídio para desenvolvimento deste trabalho, devido ao foco estabelecido para o perfil de estudantes com deficiência no contexto da EJA. Além disso, conforme o trabalho utiliza como base as percepções a partir do contexto do programa de Residência Pedagógica, também foi atribuído um caráter importante à PCB responsável pela atuação dos licenciandos residentes na escola-campo do projeto.

Diante disso, à priori foi verificado o diagnóstico o qual cada estudante apresenta, para compreender melhor sobre a diversidade que existe ou não dentro das turmas que compõem os ciclos. Através da primeira questão, foi identificado que um estudante está dentro do espectro autista, três estudantes apresentam deficiência intelectual e dois apresentam Síndrome de Down e deficiência intelectual associadas. Além disso, foram mencionados outros resultados, como déficit de aprendizagem, transtorno de comportamento, de linguagem e epilepsia.

Com isso, a partir dos diagnósticos já se torna possível identificar a diversidade da turma, que implica diretamente na questão sobre como uma professora poderá conduzir suas aulas neste espaço permeado por uma heterogeneidade de estudantes. Nesta perspectiva, em relação a preparação das aulas para esse público, conforme aponta a PCB:

*[...] é um grupo bem diverso e com diferentes tipos de deficiências, onde nós temos alunos que não conseguem ler ou escrever, tem dificuldade na coordenação motora, alguns não possuem a oralidade bem desenvolvida, não falam. Nós também temos alunos com autismo, onde tem aquele super foco... tem determinados aspectos que o aluno se sente bem interessado, já outros aspectos não chamam a atenção do aluno e passa despercebido. **Então, o professor, ele tem que fazer várias atividades dentro de uma turma para diferentes perfis de alunos, a gente precisa ter esse olhar diferenciado...** tem que ser várias atividades, analisar o perfil do aluno, como ele aprende, o que eu tenho que fazer, que tipo de atividade fazer? Atividade escrita? Através de imagens? Pedindo para o aluno ligar ou apontar? Então, a forma como a gente vai passar esse conteúdo precisa ser bem diversa, principalmente a nossa forma de falar; a forma de conduzir a aula, as atividades, os vídeos... **O professor precisa pensar em diversas estratégias [PCB, Q06].***

Adiante nessa discussão, é válido salientar que a PCB leciona há 22 anos, porém afirma que “*nunca fiz nenhum curso de formação nessa área de EJA [...] nem curso de formação para atuar com alunos com deficiência*” [PCB, Q02]. Além disso, a entrevistada reforça que ministrou aulas apenas para o ensino regular, enquanto na modalidade EJA está em atuação apenas há dois anos. Segundo a mesma, a participação de profissionais da educação em cursos de formação voltado esse público se faz de extrema importância, por isso, acredita que o Governo do Estado deveria oferecer cursos com esses fins, pois há profissionais da educação que “[...] não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade do alunado, com a complexidade e amplitude dos processos de ensino aprendizagem” (Rodrigues, 2011, p. 22) que esse público exige.

A família, conforme indica Santos (2015, p. 13), deve compreender que os estudantes precisam vivenciar uma relação com o meio social para desenvolver suas capacidades e conhecimentos através da vivência escolar. Contudo, ao tratar sobre o PAEE, é possível entender que as demandas existentes para essa vivência configuram um desafio para a realidade educacional desses indivíduos. Por isso, em sala de aula, a PCB afirma que adota diversas abordagens e varia nas aulas que ministra, por meio de aulas práticas, aulas em laboratório ou aulas que contenham teor lúdico. Isso se dá no intuito de conseguir alcançar a todos os estudantes, conforme expressa:

*As estratégias que eu utilizo nas minhas aulas são **atividades bem lúdicas**, utilizamos bastante vídeos nas televisões que as salas de aulas comportam... Então, vídeos bem ilustrativos, jogos diversos, como de memória, bingo... É... **Aulas práticas** para que o aluno possa visualizar a parte da citologia, utilizamos a própria planta para que os alunos possam visualizar algumas estruturas dos vegetais, o próprio animal para ele observar. Ao levarmos o aluno ao **laboratório de ciências** isso já facilita o aluno ter contato com o microscópio [...] Utilizamos bastante das **artes, como músicas, teatro**, são estratégias que os alunos gostam bastante. Utilizamos o **contato com a natureza**, a questão do solo, da terra, a água, a questão da adubação, do desenvolvimento da planta, é... O aluno consegue observar mexendo na terra, irrigando, vendo essa questão do desenvolvimento da planta. [...] Eles gostam muito de **atividades de ligar, de pintar**, aqueles que tem uma coordenação motora mais desenvolvida. [...] [PCB, Q06].*

As estratégias elencadas pela professora são coerentes com o que foi respondido pelos familiares, ao serem questionados sobre os recursos ou estratégias de ensino poderiam contribuir para ajudar os estudantes em relação aos estudos, dentro e fora da escola. As respostas obtidas perpassam entre aulas práticas, aulas no laboratório, aulas que envolvem manifestações artísticas, ou aulas que sejam dinâmicas e visuais. Além disso, um dos familiares sintetizou sua resposta ao dizer que tudo é válido, contanto que consiga despertar o interesse do estudante.

Todos os recursos e estratégias são bem-vindos, já que não podemos subestimar ou pré estabelecer que uma ou outra estratégia, ou que um ou outro recurso não vai funcionar. [...] desde que tenham objetivos que despertem nele o interesse, ou seja, saber porque aquilo que está se fazendo é importante para sua vida [FR1, Q06].

Outro ponto crucial no processo educacional do PAEE é que os estudantes, frente às suas demandas, tiveram a atualização no âmbito legal para terem o acompanhamento de profissionais que atuam como cuidadores. A função dos cuidadores, assegurada através do artigo 58 da LDBEN de 1996 e respectivos acréscimos posteriores, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, indica que estes deverão prestar assistência aos estudantes de modo, segundo Barbosa, Almeida e Nascimento (2018, p. 4) para que “[...] possam realizar as atividades cotidianas e as propostas pelos educadores durante as aulas e nos períodos extraclasse, viabilizando assim sua efetiva participação na escola”.

§ 2º Quando necessário para promover o atendimento educacional na escola regular, e em função das necessidades específicas do aluno, será assegurado ao educando portador de necessidades especiais a presença de cuidador no estabelecimento de ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais. (Brasil, 2010).

§ 4º Ao educando com deficiência será assegurada a assistência de cuidador, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, quando necessário para promover seu atendimento educacional na rede regular de ensino. (Brasil, 2014).

Nessa perspectiva, foi questionado aos familiares se, considerando o contexto do estudante, acreditavam que devia haver em sala de aula o acompanhamento de um(a) cuidador(a) e como isso poderia influenciar na dinâmica do estudante em sala de aula. Uma das familiares respondeu que antes não considerada importante, contudo, repensou e acredita ser necessário esse suporte. De modo geral, os familiares demonstraram reconhecer como importante a presença de cuidadores, necessários para fornecer assistência com as atividades e ajudar o estudante a ter mais atenção na aula. Inclusive, foi pontuado que a atuação do cuidador poderia permitir que a professora tivesse mais tempo para se dedicar a ensinar propriamente.

Penso que um cuidador é fundamental para o processo de aprendizagem dele. Digo até mesmo na organização das tarefas e atividades, tanto individuais ou em grupo [...] [FR1, Q02].

[...] acredito que ele deve ter sim um cuidador, ele e os outros da turma também, porque assim o professor dedicaria o tempo da aula só para o ensino, o que seria bom para a aprendizagem deles [FR3, Q02].

Nessa linha, foi perguntado aos familiares como a vivência em grupo em sala de aula tem impactado no desempenho escolar do seu familiar. Todos os familiares entrevistados consideraram muito positiva a vivência coletiva, pois contribui para o desenvolvimento

social, melhora o desenvolvimento pessoal e proporciona um sentimento de interesse e felicidade, que se expande para além da sala de aula.

Tem influenciado em muitos aspectos, dentre eles o desenvolvimento pessoal, a socialização e também nas novas formas de se expressar, já que a fala dele é mais comprometida [FR3, Q03].

É muito positivo para ele, tanto que ele comenta sobre essa interação que tem na sala de aula da escola e fica muito feliz com isso, se sente bem em vir para a escola [FR5, Q03].

No contexto das aulas de ciências, existe uma amplitude de abordagens passíveis de serem realizadas para despertar o interesse dos estudantes e transformar a aula num processo de aprendizagem significativo. Em consonância a isto, segundo Santana e Sofiato (2018, p. 6) assinalam, “[...] é importante que o professor de ciências considere as peculiaridades dos seus estudantes ao elaborar o planejamento de suas aulas, [...] usando estratégias diferenciadas”. Ao extrair informações acerca das aulas dos conteúdos em Ciências, segundo familiares, atividades como a de reciclagem, coleta seletiva e construção de horta escolar foram as propostas que mais tiveram efeitos positivos nos estudantes.

*A aula sobre reciclagem, quando foi feita uma atividade de separar os lixos, plásticos, vidros, papéis, ela gostou e participou bastante, **quando chegou em casa lembrou e quis fazer do mesmo jeito que aprendeu na escola [FR2, Q07].***

*Aquela atividade da horta, ele amou! Ele gosta de aprender coisas novas e isso deixa ele bastante feliz, a atividade da horta foi uma delas. **A aula que vocês levarem eles para cuidar da horta, não tem? Ele fez aqui e também quis fazer em casa.** Por isso, mesmo com essa idade, eu não desisto dele! Ele tem muita força de vontade, ele tem muita vontade de aprender, é muito esforçado e por isso eu me esforço por ele também, eu sei que ele sempre tem algo mais a conseguir, ele tem vontade e esforço. **Eu luto por ele, porque sei do esforço que ele tem, mesmo com as dificuldades [FR5, Q07].***

Isto é, os potenciais de uma apropriação positiva por parte dos estudantes frente aos conteúdos que estão sendo estudados, sinalizam que o processo de ensino-aprendizagem está ocorrendo de um modo que seja eficaz. A premissa é de planejar, aplicar e repensar os aspectos positivos e os pontos de melhorias que determinado movimento pedagógico sinaliza, conforme a PCB afirma, ao mencionar a participação colaborativa das residentes do PRP:

*[...] cada aluno aprende do seu jeito, né? Então, isso fez com que eu, junto com as residentes do programa, sentássemos para **pensar como cada aluno aprende, como ficaria melhor para ele aprender?** Então, sempre levamos diferentes propostas de atividades sobre um mesmo conteúdo, onde a gente avalia no final das aulas se o tipo de atividade levado foi satisfatório para o rendimento e aprendizagem desses alunos, se foi válido... [PCB, Q09].*

Durante o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, estima-se que

mudanças ocorram para transformar suas posturas frente à realidade do cotidiano, através da construção de conhecimentos e adoção de habilidades pertinentes. Por isso, foi questionado aos familiares quais mudanças puderam observar em seu familiar ao longo dos anos escolares. A maioria indicou notar transformações comportamentais, como uma melhor socialização, além de maior atenção e interesse nos estudos.

Um dos familiares, em exceção, evidenciou uma visão distinta ao pontuar que o seu parente teve o desempenho prejudicado desde a pandemia, que trouxe o ensino remoto, bem como a utilização frequente das tecnologias digitais. Com isso, o próprio familiar sugere que os celulares ou outros recursos tecnológicos sejam utilizados, para retomar o interesse do estudante que está no espectro autista em aprender, principalmente nas aulas de ciências.

Contudo, aos familiares foi questionado sobre as facilidades e dificuldades que identificam nesse contexto educacional. Através das respostas, foi verificado que a maioria apresenta dificuldade em se concentrar, o que torna um desafio maior para os estudantes. Ademais, muitos apresentam dificuldade em leitura e escrita, principalmente, além de coordenação motora e o problema de acompanhar o ritmo da aula.

*As dificuldades que percebo nele estão relacionadas à **capacidade de concentração**. [...] Nesse contexto, chamo a atenção para uso de celular nas aulas, sobretudo dentro da sala de aula, pois considero uma ferramenta poderosa contra o problema da concentração [FR1, Q04].*

De acompanhar o ritmo, mas ela não acompanha porque, ao meu ver, ela primeiro se organiza, gosta de organizar todo o material dela antes da aula começar. A gente já falou muito sobre isso, mas não adianta, é o jeito dela, é dela! [...] O tempo de aula é muito pouco, talvez o problema seja a duração da aula também e não o tempo que ela leva na organização dela, essa duração curta acaba não respeitando o ritmo de todos [FR6, Q04].

Por fim, como mencionado no tópico anterior, foi questionado aos familiares, bem como à PCB, acerca de como avaliam o papel do AEE na escola. A começar pela PCB, ficou claro como AEE é percebido sendo de extrema importância, pois serve como um auxílio complementar aos estudantes. Ao contrário do que se é pensado, o AEE não funciona como um reforço escolar, mas como um suporte para instigar os estudantes a desenvolver habilidades básicas que são essenciais.

Nessa perspectiva, como demonstrado através das falas anteriores, em concordância ao que foi dito pela PCB, os familiares acreditam que o atendimento deste espaço é muito produtivo em fornecer assistência aos estudantes, ao trabalhar diretamente com dificuldades que apresentam, além de servir para agregar aos conteúdos das disciplinas que são estudadas ao longo do ano.

6.4 - Importância do PRP e PIBID para a formação de professores

Os programas PRP e PIBID são, segundo Silva e Reszka (2021, p. 114), “[...] políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores, realizados pela CAPES [...], em parceria com as instituições de ensino superior”. Estes programas são iniciativas que visam fortalecer a integração entre teoria e prática durante o curso.

Cada programa possui critérios de atuação, bem como requisitos essenciais para que os licenciandos possam participar. Desde modo, o PIBID busca promover a inserção dos licenciandos no contexto da escola pública desde o início do curso, enquanto o PRP tende a fornecer uma imersão prolongada dentro das escolas públicas, para licenciandos que já possuem bagagem no curso.

Ao questionar os entrevistados acerca de suas percepções sobre o programa, identificamos um consenso nas respostas, confirmando a importância que o programa apresenta, seja para os estudantes das escolas públicas ou para o próprio espaço escolar, de forma geral. Não obstante, é evidente o retorno obtido aos próprios licenciandos, pois os programas conseguem reacender “[...] a chama da profissão, fazendo com que o futuro professor se descubra, dialogando e refletindo suas ações pedagógicas que o programa proporciona” (Silva; Reszka, 2021, p. 114).

Ao focar nas entrevistas com os próprios licenciandos, que participam dos programas PIBID e PRP, especificamente a oitava pergunta do questionário aplicado, ficou nítido que o programa promove um senso de segurança para lidar com os desafios da sala de aula, além de prepará-los para a aptidão de atuar com diferentes públicos. Além disso, o programa agrega, em contraposição às lacunas e insuficiência apresentadas pela grade curricular do curso, uma vivência prática que se une à teoria.

Eu considero a minha vivência no pibid de grande importância e relevância na minha futura carreira profissional, foi a partir dele que eu aprendi muita coisa para além do teórico aprendido na universidade [LPB3, Q08].

[...] é mais fácil lidar com a docência depois da experiência que eu tive, do que antes. Até durante o próprio estágio, ele se tornou mais simples, graças ao processo que eu estava vivenciando no pibid. É... antes... até coisas dentro da própria faculdade, como apresentações, eu tinha um certo nível de dificuldade, mas hoje em dia eu sou muito mais disposto para participar delas [...] [LPB4, Q08].

eu acredito que programas como o pibid e residência pedagógica podem fazer total diferença na formação de professores para atuar com esse público [...] [LPB6, Q08].

Considerando que o PIBID inclui estudantes que estão em fases iniciais do curso, um programa como esse proporciona desde cedo uma vivência enriquecedora de inserir

licenciandos na realidade da educação brasileira, ainda que o PIBID não foque em regências, mas em auxílio aos professores supervisores. Nessa visão, segundo Fagundes (2018, p. 152), o programa “permite ao futuro educador ampliar e qualificar a sua prática docente, o que possibilitará minimizar as possíveis falhas nos processos de ensino e aprendizagem”.

Por outro lado, o PRP também atribui o senso de imersão que expande as possibilidades dos licenciandos, pois estes já possuem experiências e são maduros frente às dinâmicas do contexto educacional. Além disso, por estarem em fase de conclusão de curso, os licenciandos podem aproveitar a oportunidade de realizar o trabalho de conclusão de curso a partir das vivências no programa.

Segundo os entrevistados que participam do PRP, o programa fortalece a formação inicial e possibilita experiências que podem ser levadas para além da formação docente, como estimular a autonomia e desenvolver a segurança para atuar na docência. Além disso, contribuem para uma junção de prática agregada à teoria (estudada ao longo do curso, ainda que não seja diretamente ligada a EJA ou EE), a exemplo das seguintes falas:

[...] as práticas aprendidas durante o programa residência pedagógica permitem que a gente consiga lidar de forma mais segura [...] [LRP1, Q08].

Meu intuito ao entrar no programa era exatamente esse, me sentir parte da escola e o programa também proporciona isso, né? Você se sente parte da escola, você está ali desde o momento do planejamento até você chegar na sala de aula, tudo é extremamente importante [LRP5, Q08].

A partir da fala da entrevistada LRP5, ficou nítido o sentimento de estar pertencendo ao ambiente no qual se está realizando a experiência de trabalhar, neste caso, através de um programa. Através dos movimentos pedagógicos, como àqueles envolvidos na própria vivência estimulada pelo PRP, segundo Nóvoa (2009, p. 8), é que se reforça “um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”. Em concordância a esse argumento, Borges (2023) complementa que a relação entre escola e universidade constitui um elo essencial para a formação da identidade docente.

Nessa perspectiva, os potenciais do programa não são percebidos apenas pelos licenciandos que participam do programa. A Residência Pedagógica subprojeto Biologia, que atua na escola-campo Profª. Antônia Rangel de Farias, também é notada por outros indivíduos inseridos no contexto educacional da escola, como a entrevistada que é responsável pelo AEE. Segundo a mesma,

Essas parcerias são super importantes, a gente precisa dessa rede de apoio [...] É muito interessante e muito proveitoso esse trabalho de vocês [residentes] aqui, e

é um trabalho que a gente já tem uma parceria faz tempo com a universidade [PA, Q08].

Em resumo, a entrevistada abordou sobre como a parceria estabelecida com o PRP é única em sua importância, especialmente pelo apoio proporcionado aos estudantes com deficiência inseridos na EJA, que compõem os CICLOS. A entrevistada destacou como a colaboração entre a escola e a universidade impactou positivamente para que, em articulação com os professores, os residentes pudessem auxiliar e motivar os estudantes. Inclusive, mencionou-se o auxílio na preparação para exames como o ENEM, bem como a criação de materiais didáticos adaptados para atender ao público-alvo da EE. Por fim, comentou sobre uma metáfora que expressa a necessidade da inclusão e que ressalta o valor de respeitar as diversidades e compreender as necessidades dos estudantes.

Tem uma frase que eu acho muito bonita que diz assim ‘Incluir é chamar pra festa, inclusão é chamar pra dançar’. Então é isso que a gente precisa, vá chamar esses alunos para a dança e dançar junto com eles [PA, Q08].

Ao questionar a PCB sobre a sua experiência e como avalia o PRP na nona pergunta, a mesma teceu elogios ao programa. Segundo afirma, a mesma possui experiência com turmas dos ciclos da EJA compostos por estudantes com deficiência há dois anos e a participação do PRP tem sido fundamental nisso.

[...] as residentes me dão esse apoio na questão da regência com esses alunos. Como eu falei anteriormente, é um público bem diverso e desafiador, porque são diferentes tipos de deficiência. E cada aluno aprende do seu jeito, né? Então, isso fez com que eu, junto com as residentes do programa, sentássemos para pensar como cada aluno aprende, como ficaria melhor para ele aprender? Então, sempre levamos diferentes propostas de atividades sobre um mesmo conteúdo, onde a gente avalia no final das aulas se o tipo de atividade levado foi satisfatório para o rendimento e aprendizagem desses alunos, se foi válido... O que podemos fazer para chegar nessa parcela de alunos que não foram atingidos, né? O que a gente pode fazer com eles? Existe sempre essa troca e apoio com o grupo da residência, esse grupo vem da Universidade e são alunos que estão frescos quanto a teoria aprendida na Universidade e podem aplicar essa teoria diretamente em sala de aula. Contei demais com o apoio das residentes, elas diziam “Professora, vamos fazer dessa forma, vamos usar tal estratégia, talvez isso dê certo!”, elas sempre trazem inovações pedagógicas e a gente coloca em prática e, a partir da prática, a gente analisa o que dá certo ou o que precisa ser modificado, muitas coisas modificamos de acordo com a situação ou perfil dos nossos estudantes. Para que eu consiga ministrar essas aulas com esse público tão desafiador, contei muito com o apoio das residentes, sempre com muitas ideias e inovações e isso facilita demais a dinâmica [PCB, Q08].

Além disso, o foco da questão foi direcionado às próprias demandas do público em questão, devido à necessidade de adotar estratégias, recursos e abordagens que atendam às suas necessidades. Conforme já foi discutido anteriormente, o foco da formação tende a ser unicamente o ensino regular, então as metodologias utilizadas, por vezes, não são adequadas

aos estudantes com deficiências que compõem as turmas da EJA, conforme pontua a PCB. O desafio, em concordância com a LRP1, está em precisar pensar e repensar, antes de levar à prática da regência com esses estudantes.

*[...] às vezes, a gente acaba tendo uma forte tendência de utilizar as mesmas estratégias usadas no regular com esse público mais específico, acontece muito devido ao tempo de sala de aula, mas a gente vê que, **na prática, atuar com esse público exige de nós, professores, essas inovação e modificação da nossa forma de conduzir a aula, pois muitas das metodologias usadas no ensino regular não se adequam a esse público da eja e, principalmente, a esse público de alunos com deficiência, o desafio é bem maior e as modificações precisam ser feitas constantemente [PCB, Q08].***

*[...] a gente não pode chegar lá e usar qualquer termo, usar qualquer palavra, colocar qualquer imagem nos slides, **a gente tem que pensar muito bem como a gente vai falar e quais os exemplos que vamos usar durante a apresentação de uma temática, porque são sujeitos bem específicos e exige isso da gente [LRP1, Q07].***

De acordo com o que a PCB comenta, um dos pontos fortes no papel das residentes está nessa auxílio que, em colaboração com a PCB, amplia as possibilidades de troca de experiências e atividades a serem desenvolvidas. A construção de aulas que possam servir às especificidades dos estudantes dos ciclos, como por exemplo, a adoção de aulas com fábulas, a utilização de música ou jogos didáticos. Além disso, apesar dos desafios na preparação de aulas que consigam atender ao máximo esse público de estudantes, eles “*sempre estão dispostos a aprender algo e o simples pode ser o que mais vai impactar no aprendizado deles*” [LRP6].

Ao continuar no contexto do PRP, uma vez que o programa atua diretamente com estudantes com deficiência das turmas de EJA, foi possível verificar na nona pergunta do questionário com os familiares o que esses sujeitos consideravam sobre o programa e a atuação das residentes. A partir das respostas, foi possível concluir a unanimidade em que todos os familiares entrevistados julgaram a atuação das residentes como valiosa, por diversos motivos, dentre eles o aumento do interesse dos estudantes pelas aulas de ciências, as atividades desenvolvidas contribuíram para um ensino-aprendizagem divertido, além dos benefícios gerados em retorno às próprias residentes através dessa experiência.

*[...] o projeto da residência pedagógica é **um projeto merecedor de prêmio** e deve ser mantido e ampliado para outras ciências [FR1, Q09].*

*É um trabalho **muito bonito e importante**, o que as residentes fazem é muito legal [FR2, Q09].*

*Foi de **suma importância a atuação dos residentes em sala de aula**, pois ficou claro o interesse dos mesmos no processo, tanto da aprendizagem como na forma*

como eles se relacionaram com os estudantes, mostrando o quanto eles estão preparados para enfrentar os desafios da educação [FR3, Q09].

[...] Espero que tenha sempre essa oportunidade, para poder trazer mais conhecimento e atividades para trabalhar com os nossos filhos sobre as ciências, sobre como cuidar do nosso planeta e de todas as formas de vida [FR4, Q09].

*Ele gosta, tem sido uma ajuda nas aulas e nas atividades que são feitas, ele também fala que gosta muito. **Ele gosta muito de vocês, ama as aulas de ciências, fala sempre quando volta das aulas, lembra de vocês e comenta de cada atividade que é feita [FR5, Q09].***

*[...] ela ama as atividades que são feitas e sempre está falando sobre vocês. **É além da sala de aula, esse trabalho de vocês é muito bonito e importante, pode ter certeza. Eu amo esse trabalho de vocês, como professora não quero perder um dia das aulas de vocês só para ver tudo que é feito [FR6, Q09].***

À princípio, é importante expressar o retorno positivo que fica nítido através das falas dos familiares entrevistados. O trabalho da PRP, enquanto programa que visa propiciar aos licenciandos a identificação com a profissão docente, encontra respaldo na experiência realizada com os estudantes da EJA. Conforme Campos e Duarte (2011, p. 278) afirmam,

[...] a família cria expectativas diante da escolarização de seus filhos com deficiência na EJA. Provavelmente, a inserção desses alunos em um novo ambiente escolar seja também para a família motivos de medos, inseguranças; por outro lado, sinaliza a motivação na continuidade dos estudos de seus filhos.

As expectativas criadas pelos familiares frente à escolarização sinalizam uma responsabilidade à escola e, principalmente, àqueles responsáveis por ensinar aos seus parentes. Por isso, obter um *feedback* positivo para atuação das residentes, ainda que haja demandas e aspectos que possam ser melhorados, representa que o programa está seguindo por um caminho promissor. Nessa visão, é possível expressar como o processo formativo, por si só, deveria expandir para alcançar esse público, não sendo uma oportunidade restrita somente àqueles que participam de programas de formação de professores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de responder ao objetivo geral da pesquisa, conclui-se que foi possível compreender as demandas e potencialidades do ensino das disciplinas de Ciências e Biologia para os estudantes com deficiência inseridos na EJA, através de múltiplas percepções a respeito desse público. Cada sujeito entrevistado trouxe embasamentos pertinentes para destacar pontos como a importância de adotar estratégias pedagógicas capazes de lidar com as especificidades dos estudantes para, assim, proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuem para a melhoria do processo educacional.

Em relação a análise das percepções dos entrevistados que participam do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência das turmas da EJA, foi possível discutir sobre as especificidades dos estudantes bem como a necessidade de adequação, dentro da promoção da inclusão social, das ações desenvolvidas em sala de aula. Sobre este aspecto, é possível verificar a necessidade de articulação entre a formação inicial e continuada, mais precisamente entre universidade e escola, no que diz respeito à adoção de estratégias pedagógicas capazes de compreender e dialogar com as particularidades dos estudantes da EE, matriculados na EJA, demanda que se estende para além das disciplinas de Ciências e Biologia.

Com relação à adoção de atividades pedagógica-didáticas adequadas ao ensino de Ciências e Biologia, avaliou-se que é essencial pensar uma transposição didática para o PAEE da EJA que reforce a necessidade de trabalhar o ensino de Ciências e Biologia sem transformar o conhecimento em algo meramente “simples” e sem reduzir a complexidade a ponto de descaracterizar o ensino dos conteúdos essenciais. O sentido de inclusão, dessa forma, supera a mera inserção desses estudantes no contexto escolar ou a adaptação das atividades realizadas na sala de aula.

Para além disso, os resultados conduzem a discussão para o entendimento de que a inclusão deve abranger a participação ativa de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes-alvo da Educação Especial, para que seja possível alcançá-los através das práticas adotadas. No tocante ao papel da escola, foi possível compreender a sua importância enquanto espaço capaz de estimular as potencialidades dos estudantes, além de ampliar a socialização através da utilização de abordagens de ensino diferenciadas, como aulas em laboratório, aulas de campo, oficinas pedagógicas, recursos audiovisuais, dentre outros.

Em retomada à questão levantada: “Afinal, estamos preparados?” atestou-se que a qualidade formativa de quem ensina ainda não está consolidada, devido às carências que competem à formação inicial dos licenciandos, o que dialoga com a análise de como o curso de Ciências Biológicas possibilita vivências práticas entre os licenciandos(as) e os estudantes inseridos na EJA. Contudo, os programas PIBID e PRP aumentam as oportunidades de experiências ao longo da formação inicial durante o curso, de modo a intensificar e/ou garantir uma imersão no ambiente escolar e fornecer contribuições à própria escola atuante.

Diante disso, acredita-se que os programas de formação docente cumprem o papel de proporcionar vivências práticas, para que licenciandos não estejam restritos a parcela teórica das disciplinas, mas a qualidade desta está sendo diretamente questionada, uma vez que o foco está sendo destinado ao público do Ensino Regular, deixando de lado modalidades da EJA e EE. Por essa razão, é urgente refletir sobre a possibilidade de haver cadeiras práticas que ocorram de forma articulada as cadeiras teóricas do curso.

Evidenciou-se ainda, que embora os programas PIBID e PRP fortaleçam a experiência dos estágios, a base da formação inicial de professores está no próprio currículo do curso, o qual carece de adequações e uma reestruturação, principalmente por considerar que as lacunas e insatisfação em relação aos componentes curriculares voltados ao público da EJA e EE.

Por fim, é possível indicar as recomendações para trabalhos futuros que apontam para que as discussões sobre políticas e ações pedagógicas voltadas ao público da EE e, no geral, da EJA, sejam ampliadas. Além disso, uma atenção especial merece ser dada à formação de professores, desde a formação inicial à formação continuada, para que os públicos destas modalidades sejam sujeitos de conhecimento e para que oportunidades como os estágios supervisionados e os programas de formação docente os coloquem como público-alvo de atuação.

Ademais, uma vez que a pesquisa se atenta ao ensino de Ciências e Biologia, que os próximos trabalhos possam expandir a proposição de alternativas didático-pedagógicas para os estudantes, principalmente ao considerar as particularidades apresentadas pela diversidade existente em sala de aula. Não obstante, que mais trabalhos possam utilizar-se de uma visão inclusiva a partir de diferentes pontos de vista para tecer um parâmetro maior sobre o contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, I. R. S. D. **O atendimento educacional especializado em salas de recursos.** Revista Fórum Identidades, Itabaiana-SE: p. 4-11, 2014.
- ANTIQUUEIRA, L. M. O. R. Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte: v. 8, n. 2, p. 280–287, 2018.
- ARROYO, M. G. Formação de educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.(org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 2 ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2006, p. 19-50.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 396 p.
- BARBOSA, V. M.; ALMEIDA, M. B.; NASCIMENTO, S. N. O papel do cuidador (a) no contexto da educação inclusiva: o caso do município de Campina Grande (PB). **Anais: V CONEDU.** Campina Grande: Realize, 2018.
- BARROS, A. S.; FIALHO, W. C. G. **Experiências de estágio supervisionado no curso de ciências biológicas na pandemia.** [S.l.]: Revista Ciências & Ideias, 2023, v.14, 18p.
- BAZELEY, P. (2013). **Qualitative data analysis:** Practical strategies. London, England: Sage Publications, 2013. 584 p.
- BELÉM, K. M.; MACIEL, T. R. **O ensino de Ciências e Biologia na inclusão da pessoa com deficiência na educação básica:** tendências dos trabalhos apresentados no ENPEC entre os anos de 2011 a 2019. **Anais Educon 2020,** São Cristóvão/SE: v. 14, n. 2, p. 1-16, 2020.
- BORGES, L. M. R. **O Pibid na constituição da identidade docente e do professor formado em Pedagogia:** um balanço do conhecimento no GT8 da ANPED. 2023. 109 f. Goiás: Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2023.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 1, de 3 de abril de 2002. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF: 9 abr. 2002.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil.** Rio de Janeiro: 1824.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora

de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008. Atendimento Educacional Especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2008.

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, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 26 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF: 4 jul. 1973, Seção 1, p. 6426.

BRASIL. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais**. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2004. 353 p.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 1961.

BRASIL. Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2007.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília: CNE: MEC maio, 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos da EJA. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: Alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC-Secad, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: Educação Especial. Brasília: 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação (MEC), Brasília: 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto presidencial nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

CALDEIRA, A. M. A. ; ARAUJO, E. S. N. N. (org.). **Introdução à Didática da Biologia**. São Paulo: Escrituras. 2009, p. 34-57.

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. 271-284, maio/ago. 2011.

CARVALHO, P. L. **Afastamento por abandono na educação de jovens e adultos**: fatores relevantes. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília: 2009.

CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. **Educação é a base? 23 Educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CRISTOVAM, F. K. G. et al. **Educação e constituições brasileiras**. Anais COPRECIS. Campina Grande: Realize, 2017. 320 p.

Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, Brasília: 02 de julho de 2015.

CONSTANT, E; MELO, S. C. D; FRANCA, D. **Paulo Freire, alfabetização e inclusão escolar**: o direito à educação a partir da formação crítica e reflexiva. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* [online]. [S.l.]: 2021, vol.37, n.3, pp.1393-1412.

Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. (1986, 24 de Novembro). Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. *In*: SOARES (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ Unesco, 2006. p. 281-291.

DROSDOSKI, J. B. P. **Uma experiência docente no ensino de biologia para estudantes inclusos em sala de aula regular**. Monografia (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná: 2020, p. 140.

DURÉ, R. C.; ANDRADE, M. J. D.; ABÍLIO, F. J. P. **Ensino de biologia e contextualização do conteúdo**: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano? *Revista Experiências em Ensino de Ciências*, [S. l.]: v. 13, n. 1, p. 259-272, 2018.

FAGUNDES, A. **A importância do PIBID na formação docente**. *In*: Reinheimer. Dalva Neraci et al. (orgs.). PIBID-FACCAT: ação-reflexão-ação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 152-161.

FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender**: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. São Paulo: Olho D'água, 1997. 190 p.
- GALVÃO, A. M. D. O; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007. 128 p.
- GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, (50), p. 51-67, São Paulo: 2013.
- GIL, A. C.; 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antonio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.
- HAAS, C. **Educação de jovens e adultos e Educação Especial: a(re)invenção da articulação necessária entre as áreas**. Educação. Santa Maria: v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015.
- JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. D. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 216 p.
- JOHANN, C. A. H.; LIMA, J. R. **Pibid e Residência Pedagógica e seus impactos na formação docente: percepção de coordenadores institucionais**. Revista Linhas. Florianópolis: v. 24, n. 56, p. 12-31, set./dez. 2023.
- JÚNIOR, I. **Agentes de inclusão: Reflexões sobre as Especificidades das Pessoas com Deficiências**. Recife: 2018.
- KUHNEN, R. T. **A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016)**. Revista Brasileira De Educação Especial, [S. l.]: 23(3), p. 329-334, 2017.
- LEÃO, G. B. de O. e S., & SOFIATO, C. G. **A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX: Revisitando a História**. Revista Brasileira De Educação Especial, 25(2), p. 283-300. Bauru: 2019.
- LOPES, E. S.; SILVANA, F. S. S.; DAMASCENO, E. G. **Campanhas de Educação de Jovens e Adultos - EJA: Aspectos Históricos e Avanços**. [Ceará]: [Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia], p. 147-163, 2016.
- MACIEL, A. O.; NUNES, A. I. B. L.; PONTES JUNIOR, J. A. F. **Estágio supervisionado e residência pedagógica: possibilidades para formação docente crítica**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara: v. 15, n. esp. 3, p. 2223-2239, nov. 2020.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Moderna, 2003. 96 p.
- MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, Bauru: v. 2, p. 10, 2004.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Grupo GEN, 2022.

- MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos**: em movimento e disputa. Revista de Educação Popular, Uberlândia: v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020.
- MENDONÇA, E. **Plano Nacional de Educação**: desdobramentos na política educacional. São Bernardo do Campo: UMESP; Biblioteca ANPAE, p. 156-177, 2002.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. D. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p.
- MORAIS, J. M. O. **Contribuições de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos**: uma revisão narrativa. Educação em Revista [online]. Belo Horizonte: 2023, v. 39, p. 1-11.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, A. A. **Um olhar sobre o ensino de Ciências e Biologia para alunos deficientes visuais**. Dissertação de Mestrado (Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus: 2018, 83 p.
- OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. **Educação Especial de jovens e adultos**: um olhar para o atendimento educacional em escolas especializadas. Anped 38º Reunião Nacional, GT15 – Educação Especial – Trabalho 321, São Luís: MA, p. 2-15, 2017.
- OLIVEIRA, J. F., Finelli, L. A. C. **Qualidade de vida de mães com filhos atendidos na APAE de Montes Claros/ MG**. Revista bionorte, 3(2), p. 30-38. [Minas Gerais]: 2014.
- PANIAGO, R. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**. 2016. 367f. (Tese de doutorado). Universidade do Minho, Portugal: 2016.
- PANIAGO, R. N., SARMENTO, T., & ROCHA, S. A. D. **O pibid e a inserção à docência**: experiências, possibilidades e dilemas. Educação Em Revista, p. 2-31, e190935. Belo Horizonte: 2018.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**: Produção Didático-pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.2. (Cadernos PDE).
- PASSOS, J. C.; SANTOS, C. S. D. **A educação das relações étnico-raciais na EJA**: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. Educação em Revista [online]. Belo Horizonte: 2018, v. 34, p. 2-28.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015. 454 p.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. 312 p.
- PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista [online]. Belo Horizonte: 2009, n. 33, p. 143-156.
- PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

- PROCÓPIO, E. R.; MUCCI, G. M. F.; IENNACO, J. P. **Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação do alfabetizador da EJA**. *Interação*, Varginha, MG: v. 23, n. 1, p. 25-37, 2021.
- RODRIGUES, D. J. **Inclusão escolar dentro da educação de jovens e adultos**. Monografia de Especialização (Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília. Brasília: 2011.
- SÁ, C. S. D. S.; SANTOS, W. L. P. D. **Constituição de identidades em um curso de licenciatura em Química**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: v. 22, n. 69, p. 315-338, abr./jun. 2017.
- SANTANA, F. C. DE M.; BARBOSA, J. C. **O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências**. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l]: v. 25, p. e250065, 2020.
- SANTANA, R. S.; SOFIATO, C.G. **Ensino de Ciências para todos: uma experiência com um estudante com deficiência intelectual**. Santa Maria: v. 44, p. 2-27, 2019.
- SANTOS, V. C. R. **Família: Uma aliada na educação inclusiva?**. Monografia de Especialização (Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília. Brasília: 2015, p. 46.
- SARAMAGO, J. **Ensaio Sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 312 p.
- SASSAKI, R. K. **Sociedade Inclusiva: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Artes Médicas, 1997. 176 p.
- SCARPA, D. L.; SASSERON, L. H.; SILVA, M. B. e. **O Ensino por Investigação e a Argumentação em Aulas de Ciências Naturais**. *Tópicos Educacionais*, Recife: v.3, n.1, p.7-27, 2017.
- SIEMS, M. E. R. **Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção**. *Educ. foco*. Juiz de Fora: v. 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012.
- SILVA, F. A. B. **O professor de biologia diante da inclusão de alunos com deficiência: desafios, limites e possibilidades**. Monografia (graduação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde, Curso de Ciências Biológicas a Distância. Beberibe: p. 50, 2013.
- SILVA, F. V. C.; SANTOS, A. L. C.; SANTOS, L. G. T.; FEITOSA, A. A. F. M. A. **Residência Pedagógica de biologia: percepção dos residentes sobre as contribuições do programa em sua formação docente**, João Pessoa-PB, Brasil. *In: Congresso Nacional de Educação*, 6, 2019. Anais. Fortaleza: 2019.
- SILVA, M. F. F.; **Políticas públicas e mobilidade urbana: uma compreensão científica da atualidade**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. 402 p.
- SOUZA, F. C. S. S. **Metodologias ativas no ensino de ciências: uma abordagem bibliográfica**. Monografia (Pós- Graduação em Ensino de Ciências) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná: p. 38, 2020.

STELLA, L. F.; MASSABNI, V. G. **Ensino de Ciências Biológicas**: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais. *Ciência & Educação*, Bauru: v. 25, n. 2, p. 353-374, abr. 2019.

TANNUS-VALADAO, G.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado**: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro: v. 23, p. 1-18, 2018.

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. **O professor de Biologia em formação**: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. *Ciência & Educação*. Bauru: v. 16, n. 2, pp. 323-340, 2010.

VIEIRA, S. **A educação nas constituições brasileiras**: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: v. 88, n. 219, p.291-309, 1 ago. 2007.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro para entrevista com os familiares responsáveis dos estudantes.

Entrevista semiestruturada
Público-alvo: Familiares responsáveis pelos estudantes (FR)
<p>Codificação da(o) participante: FR1, FR2...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seu familiar apresenta algum diagnóstico? Caso sim, qual seria? 2. Considerando o contexto do seu familiar, você acredita que ele deve ter em sala de aula o acompanhamento de um(a) cuidador(a)? Como isso pode influenciar na dinâmica dele em sala de aula? 3. Para você, como a vivência em grupo em sala de aula tem impactado no desempenho escolar do seu familiar? 4. Quais dificuldades você percebe que seu familiar apresenta durante as aulas? 5. Quais mudanças você tem observado em seu familiar ao longo dos anos escolares? 6. Quais recursos ou estratégias que podem ajudar o seu familiar com relação aos estudos, dentro e fora da escola? Ex. maquetes, vídeos, pinturas, músicas, histórias, jogos didáticos, aula de campo, aula no laboratório, dentre outras. 7. Você poderia contar uma experiência que seu familiar vivenciou durante alguma aula de ciência que você percebeu ter sido positiva para o aprendizado dele? 8. Como você identifica a importância da atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), diante das demandas do seu familiar? 9. Como você identifica a importância da atuação das residentes de Biologia nas aulas do seu familiar?

Fonte: Silva, 2024.

Apêndice B - Roteiro para entrevista com a professora de Ciências e Biologia.

Entrevista semiestruturada
Público-alvo: Professora de Ciências e Biologia (PCB)
<p>Codificação do(a) participante: PCB</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Há quanto tempo você atua como professora de Ciências e Biologia? 2. Você possui formação específica para trabalhar com turmas da Educação de Jovens e Adultos? E com estudantes com deficiência? 3. Você acredita ser importante a participação de profissionais da educação em cursos de formação voltado para esse público? 4. Há quanto tempo você ministra aulas para turmas da EJA, de estudantes com deficiência? E como tem sido essa experiência? 5. Quais dificuldades você percebe em relação a preparação de aulas para esses estudantes? 6. Quais recursos ou estratégias de ensino você tem utilizado para favorecer as suas aulas de Ciências e Biologia com esses estudantes? 7. Como você realiza a avaliação da aprendizagem destes estudantes? 8. Como você identifica a importância da atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), diante das demandas desses estudantes? 9. Como você identifica a importância das estudantes de Biologia, da Residência Pedagógica, quanto a atuação e preparação das aulas desses estudantes?

Fonte: Silva, 2024.

Apêndice C - Roteiro para entrevista com responsável pelo Atendimento Educacional Especializado.

Entrevista semiestruturada
Público-alvo: Responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (PA)
<p>Codificação do(a) participante: PA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua formação inicial? 2. Você possui formação para trabalhar com grupos de estudantes da EJA? E com estudantes com deficiência? 3. Como se dá a organização das turmas formadas especificamente por estudantes com deficiência na escola? 4. Quais dificuldades você identifica que os professores costumam apresentar para trabalhar com esse público? 5. Na sua visão, a escola está contribuindo para uma educação inclusiva? De que forma? 6. Como funciona a relação entre o AEE e os familiares dos estudantes com deficiência da EJA? 7. Quais estratégias você costuma adotar para que os estudantes utilizem o espaço do AEE? 8. Como você identifica a importância das estagiárias de Biologia, da Residência Pedagógica, quanto a preparação para atuar com esse público de estudantes?

Fonte: Silva, 2024.

Apêndice D - Roteiro para entrevista com licenciandos do PIBID e do PRP.

Questionário com perguntas abertas e fechadas
Público-alvo: Licenciandos participantes do PIBID (LPB) e do PRP (LRP)
<p>Codificação do(a) participante: LPB1 à LPB6 e LRP1 à LRP6.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em qual período você estava quando entrou no PIBID ou PRP? E em qual está atualmente? 2. Você realizou algum dos estágios? Se sim, qual(ais)? 3. Ainda sobre os estágios, as turmas escolhidas se inserem em qual modalidade da educação básica? Ex: Ensino regular ou EJA. 4. Ao longo do programa, você teve contato com o público dos estudantes inseridos na EJA ou, mais precisamente, o público da Educação Especial na EJA? 5. Sobre o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, qual a sua percepção em relação às demandas formativas disponibilizadas para atuar com o público mencionado? 6. Como foi para você cursar as disciplinas “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação Especial” sendo bolsista do PIBID ou PRP? Qual a sua avaliação em relação às demandas atuais ou futuras vivenciadas em sala de aula com esse público? 7. Fale-nos um pouco sobre as facilidades e dificuldades que você identifica para lidar com a diversidade de sujeitos em sala de aula? Por exemplo, o público da Educação Especial da EJA. 8. Enquanto futuro(a) docente você acredita que as práticas pedagógicas aprendidas ao participar do PIBID ou PRP possibilita lidar com o público em questão?

Fonte: Silva, 2024.

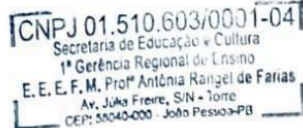
ANEXOS

ANEXO I - Carta de Anuência assinada



Somos todos
PARAÍBA
Governo do Estado

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUND. E MÉDIO PROFª ANTONIA RANGEL DE FARIAS
RUA /AV. Julia Freire S/N TORRE CEP: 58040-040
JOÃO PESSOA/PB (83) 3225-6015 UTB 1104800



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Maria Heloisa Rodrigues da Silva**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “MÚLTIPLAS PERCEPÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EJA: VIVÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”, que está sob a orientação do(a) Prof. (a) Dr. **Rivete Silva de Lima** e coorientação do(a) Prof. (a) Dr. **Eduardo Antônio de Pontes Costa**, cujo objetivo é compreender as demandas e potencialidades do ensino de Ciências e Biologia voltado para os estudantes com deficiência no contexto da Educação de Jovens e Adultos, através das múltiplas percepções advindas de profissionais da educação, familiares e residentes do Programa Residência Pedagógica.

Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como Instituição Co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantir de tal segurança de bem-estar.

João Pessoa, em 29 / 11 / 2023.

(Nome/assinatura e **carimbo** do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada)

Carlos Cavalcante da Silva
Secretário Escolar - Aut. Nº 7.784
Mat. 190.297-1

ANEXO II - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MÚLTIPLAS PERCEPÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EJA: VIVÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Pesquisador: Rivete Lima

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76647123.0.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.597.973

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), egresso do CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, do CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna MARIA HELOISA RODRIGUES DA SILVA, sob orientação do Prof. Dr. Rivete Silva Lima e Coorientação do Prof. Dr. Eduardo Antônio de Pontes Costa.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura enquanto modalidade de ensino criada com o objetivo de incluir no campo educacional estudantes que, por processos de exclusão relacionados à segregação e marginalização social, não acessaram o ambiente escolar na idade considerada ideal. Para além disso, a EJA se constrói a partir da identificação de diferentes particularidades que circundam a realidade dos estudantes inseridos na respectiva modalidade, dentre elas, a existência dos estudantes com deficiência da EJA. Assim, se tratando das práticas de ensino e, mais precisamente, as destinadas para o ensino de ciências e biologia (ECB), é interessante avaliar como a formação e a construção do currículo de licenciandos(as) em Ciências Biológicas dialoga com os saberes pedagógicos necessários para atuar com o perfil de estudantes mencionado. O Programa Residência Pedagógica (PRP), nessa vertente, surge enquanto programa de fortalecimento profissional, dado que possibilita aos licenciandos(as) participantes o aprimoramento de competências e habilidades que são necessárias à formação docente de

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comiteeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.597.973

qualidade, articulando o período de formação inicial com o contato direto diante das diferentes realidades observadas em sala de aula, como as oriundas das lacunas existentes na prática de ECB voltada para os estudantes com deficiência inseridos na EJA. Através do presente trabalho, busca-se analisar as percepções sobre o ECB, bem como das práticas utilizadas em sala de aula e das demandas específicas sobre as questões educacionais que permeiam a realidade dos estudantes com deficiência da EJA, a partir da visão dos sujeitos que atuam com esses estudantes, dentre eles a pessoa responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), a docente das turmas, além da participação dos familiares e responsáveis pelos estudantes em questão. Ademais, a pesquisa inclui a observação do comportamento dos estudantes durante as aulas de ciências e biologia, com anotações dispostas em um diário de bordo pertencente à pesquisadora assistente. Com relação a metodologia da pesquisa, a entrevista semiestruturada foi adotada enquanto método de coleta de dados e contou com a transcrição direta dos registros para posterior análise através do método de Análise Textual Discursiva (ATD).

Objetivo da Pesquisa:

Na avaliação dos objetivos apresentados os mesmos estão coerentes com o propósito do estudo:

Objetivo Primário:

Compreender as demandas e potencialidades do ensino de Ciências e Biologia voltado para os estudantes com deficiência no contexto da Educação de Jovens e Adultos, através das múltiplas percepções advindas de profissionais da educação, familiares e residentes do Programa Residência Pedagógica.

Objetivos Secundários:

Analisar como o corpo docente da instituição, junto à família, compreende o perfil dos estudantes com deficiência da EJA e se há necessidade de planejamentos específicos quanto aos materiais a serem utilizados em sala de aula;

Identificar como as particularidades comportamentais dos estudantes direcionam à adoção de atividades pedagógicas mais adequadas no ensino de ciências e biologia;

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.597.973

Avaliar como a Residência Pedagógica possibilita vivências práticas entre licenciandos(as) do curso de Ciências Biológicas e os estudantes inseridos na EJA, permeando a preparação de materiais didáticos de relevância.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

Riscos:

Os alunos participantes da pesquisa não serão submetidos a nenhum material ou substância nociva a sua saúde, tendo sua privacidade mantida no ambiente escolar. Por isso os riscos vinculados à pesquisa são mínimos possíveis, em consonância com os que comumente ocorrem no contexto escolar. A colaboração dos demais participantes voluntários(as) da pesquisa ocorrerá através das entrevistas semiestruturadas, sendo mantidas em sigilo todas as informações obtidas, asseguradas pelo anonimato no momento da divulgação. Entretanto, caso algum dos participantes apresente desconforto com alguma etapa da pesquisa, a liberdade para abandonar a pesquisa será respeitada. De forma geral, não há evidência de riscos tangíveis ou ações de caráter invasivo a serem descritos.

Benefícios:

Os benefícios do projeto estão associados a compreensão de como as percepções dos familiares e educadores envolvidos com estudantes da EJA que apresentam alguma deficiência diagnosticada, bem como a análise diagnóstica dos estudantes, pode contribuir para auxiliar licenciandos(as)-residentes com relação a adoção de ações pedagógicas capazes de melhorar o interesse e assimilação dos estudantes a respeito dos conteúdos de ciências e biologia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, compreender as demandas e

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comiteeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.597.973

potencialidades do ensino de Ciências e Biologia voltado para os estudantes com deficiência no contexto da Educação de Jovens e Adultos, através das múltiplas percepções advindas de profissionais da educação, familiares e residentes do Programa Residência Pedagógica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENCAMINHE EMENDA COMUNICANDO A INSERÇÃO DO NOME DO CO-ORIENTADOR EDUARDO DE PONTES COSTA NA EQUIPE DE PESQUISA.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), O PESQUISADOR RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETER EMENDA INFORMANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS POR FIM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.597.973

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	CERTIDAO_DE_APROVACAO_DO_PROJETO_MARIA_HELOISA.pdf	21/12/2023 11:05:01	GERSON DA SILVA RIBEIRO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2257243.pdf	01/12/2023 15:40:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	01/12/2023 15:38:42	Rivete Lima	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia.pdf	01/12/2023 15:38:09	Rivete Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_AUDIO_Professora_Familiares_Responsavel_AEE.pdf	01/12/2023 15:33:45	Rivete Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professora_Familiares_Responsavel_AEE.pdf	01/12/2023 15:32:57	Rivete Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_estudantes_maiores.pdf	01/12/2023 15:32:35	Rivete Lima	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	01/12/2023 15:31:55	Rivete Lima	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	01/12/2023 15:28:19	Rivete Lima	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	01/12/2023 15:27:56	Rivete Lima	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 21 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO III - Certidão de aprovação do Departamento de Sistemática e Ecologia (DSE).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CERTIDÃO N° 23/2023 - CCEN-DSE (11.01.14.08)

N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

João Pessoa-PB, 21 de Dezembro de 2023

CERTIDÃO

A chefia do Departamento de Sistemática e Ecologia, no uso de suas atribuições legais, certifica que apreciou e aprovou ad referendum o projeto de TACC intitulado **MÚLTIPLAS PERCEPÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EJA: VIVÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**, que será desenvolvido pela Licencianda MARIA HELOISA RODRIGUES DA SILVA, sob orientação do professor RIVETE SILVA DE LIMA.

(Assinado digitalmente em 21/12/2023 10:03)
CRISTIANE FRANCISCA DA COSTA SASSI
CHEFE DE DEPARTAMENTO
Matricula: 2543831

Processo Associado: 23074.128490/2023-36

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **23**, ano: **2023**, documento (espécie): **CERTIDÃO**, data de emissão: **21/12/2023** e o código de verificação: **7da8e48375**

ANEXO IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | Termo assinado pelos participantes da pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **MÚLTIPLAS PERCEPÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EJA: VIVÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**, desenvolvida por Maria Heloisa Rodrigues da Silva, aluna regularmente matriculada no CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – GRADUAÇÃO do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor Dr. Rivete Silva de Lima.

O presente estudo tem como objetivos: Compreender as demandas e potencialidades do ensino de Ciências e Biologia voltado para os estudantes com deficiência no contexto da Educação de Jovens e Adultos, através das múltiplas percepções advindas de profissionais da educação, familiares e residentes do Programa Residência Pedagógica.

Justifica-se o presente estudo devido a relevância de haver discussões no campo teórico que sejam capazes de orientar licenciandas(os) do Programa Residência Pedagógica, em articulação com as percepções e vivências individuais, para trabalhar os conteúdos do ensino de Ciências e Biologia com estudantes com deficiência, em turmas da Educação de Jovens e Adultos, os quais apresentam perfis característicos e demandas particulares, as quais caracterizam carências formativas pela falta de maiores vivências e aportes teórico-práticos na grade curricular do curso de Ciências Biológicas para que a(o) licencianda(o) esteja capacitado para saber reconhecer e trabalhar a partir de tal realidade.

A participação do(a) Sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento, dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o

esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado. Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados. Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, estas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2024

Participante da Pesquisa



Rivete Silva de Lima

Pesquisador responsável

Pesquisador Responsável: Rivete Silva de Lima

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Comerciante Edilson Paiva de Araújo, 215/1002. Bairro Jardim Cidade Universitária. CEP: 58052-750. João Pessoa – Paraíba. Email: rivete@dse.ufpb.br

Pesquisadora Participante: Maria Heloisa Rodrigues da Silva

Endereço da Pesquisadora Participante: Avenida Otacílio de Albuquerque, 434, Torre; CEP: 558040720. João Pessoa - Paraíba. Email: bioheloisarodrigues@gmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: comitedeetica@ccs.ufpb.br – Fone: (83) 3216 7791. Endereço: Centro de Ciências da Saúde - CCS - 1º andar. Campus I - Cidade Universitária – Bairro Castelo Branco; CEP: 58.051-900 - João Pessoa - PB.



Rivete Silva de Lima - Pesquisador responsável

Testemunha

ANEXO V - Termo de Autorização para Gravação de Voz | Termo assinado pelos participantes da pesquisa.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **MÚLTIPLAS PERCEPÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EJA: VIVÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora assistente Maria Heloisa Rodrigues da Silva a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa Maria Heloisa Rodrigues da Silva, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

João Pessoa - PB, ___ / ___ / _____

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

Pesquisador Responsável: Rivete Silva de Lima

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Comerciante Edilson Paiva de Araújo, 215/1002. Bairro Jardim Cidade Universitária. CEP: 58052-750. João Pessoa – Paraíba. Email: rivete@dse.ufpb.br

Pesquisadora Participante: Maria Heloisa Rodrigues da Silva

Endereço da Pesquisadora Participante: Avenida Otacílio de Albuquerque, 434, Torre; CEP: 558040720. João Pessoa - Paraíba. Email: bioheloisarodrigues@gmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: comitedeetica@ccs.ufpb.br – Fone: (83) 3216 7791. Endereço: Centro de Ciências da Saúde - CCS - 1º andar. Campus I - Cidade Universitária – Bairro Castelo Branco; CEP: 58.051-900 - João Pessoa - PB.

Fonte: Silva, 2024.