

Relações colaborativas entre o Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos

Collaborative relations between Specialized Educational Assistance and Youth and Adult Education

Relaciones colaborativas entre la Asistencia Educativa Especializada y la Educación de Jóvenes y Adultos

 CARMEL REIS BARROS*

Secretaria de Educação do Estado do Pará, Belém- PA, Brasil.

 MORGANA DOMÊNICA HATTGE**

Universidade do Vale do Taquari, Lajeado- RS, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste estudo é conhecer as relações estabelecidas entre os/as professores/as do Atendimento Educacional Especializado – AEE e os/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no contexto do ensino dos/as alunos/as com deficiência. Para isso, desenvolveu-se pesquisa em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Belém do Pará. O instrumento de coleta de dados deu-se por meio da aplicação de questionários, ao todo, 18 docentes da EJA responderam à pesquisa – 16 professores/as de disciplinas diversas e dois atuantes no AEE. A análise assumiu natureza qualitativa, os questionários respondidos foram submetidos ao método da análise de conteúdo proposto por Bardin, e composto pelas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações. Na constituição do corpus documental aplicou-se as regras de exaustividade, representatividade,

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará e em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. Mestra em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari. Atualmente é professora de educação inclusiva da Secretaria de Educação do Estado do Pará. *E-mail:* <profcarmelbarros@gmail.com.br>.

** Graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora do PPGEnsino na Universidade do Vale do Taquari. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão – GEPI/UNISINOS e do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento – CEM. *E-mail:* <mdhattge@univates.br>.

homogeneidade e pertinência. Percebemos que o alinhamento entre o AEE e a EJA, por meio do ensino colaborativo, pode possibilitar avanços satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência. Concluimos que há necessidade de ofertar subsídios que permitam aos/às docentes da EJA e do AEE agirem conjuntamente, o que inclui formação, materiais e momentos de planejamento.

Palavras-chave: Práticas Colaborativas. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT: The objective of this study is to know the relations established between the teachers of Specialized Educational Assistance (AEE) and the ones of Youth and Adult Education (EJA) in the context of teaching students with disabilities. Therefore, research was carried out in a school of the State Education Network of Belém in Pará. The data collection instrument was the application of questionnaires. In total, 18 teachers from EJA – out of which 16 taught different subjects and two taught worked with AEE. The analysis assumed a qualitative nature, the answered questionnaires were submitted to the content analysis method proposed by Bardin, and it was composed of the steps of pre-analysis, exploration of the material and treatment of the results and interpretations. In the constitution of the documentary corpus, the rules of exhaustiveness, representativeness, homogeneity and pertinence were applied. We realize that the alignment between AEE and EJA, through collaborative teaching, can enable satisfactory advances in the teaching and learning process of students with disabilities. We conclude that there is a need to offer subsidies that allow EJA and AEE teachers to act together, which includes training, materials and planning.

Keywords: Collaborative Practices. Special Education. Specialized Educational Assistance. Youth and Adult Education.

RESUMEN: El objetivo de este estudio es conocer las relaciones que se establecen entre los/as docentes de la Asistencia Educativa Especializada – AEE y los/as de la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA, en el contexto de la enseñanza de estudiantes con discapacidad. Para ello, se realizó una investigación en una escuela de la Red Estatal de Educación de Belém do Pará, Brasil. El instrumento de recolección de

datos se realizó a través de la aplicación de cuestionarios, respondidos por 18 docentes de la EJA – 16 docentes de diferentes disciplinas y dos activos en la AEE. El análisis fue de carácter cualitativo, y los cuestionarios contestados fueron sometidos al método de análisis de contenido propuesto por Bardin y compuesto por las etapas de preanálisis, exploración del material y tratamiento de los resultados e interpretaciones. En la constitución del corpus documental, se aplicaron las reglas de exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia. Percibimos que la alineación entre la AEE y la EJA, a través de la enseñanza colaborativa, puede permitir avances satisfactorios en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad. Concluimos es necesario ofrecer subsidios que permitan a los/as docentes de EJA y AEE actuar en conjunto, lo que incluye capacitaciones, materiales y momentos de planificación.

Palabras clave: Prácticas colaborativas. Educación especial. Servicios educativos especializados. Educación de jóvenes y adultos.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos – EJA recebe alunos/as a partir dos 15 anos. Sujeitos com experiências diversas e histórias marcadas por dificuldades relacionadas à frequência e/ou ao aprendizado e que, também por inúmeros outros motivos, acabam por recorrer a esta modalidade educacional, que acaba por se tornar um espaço inclusivo exatamente por possibilitar o acesso e a permanência de todos/as à educação, mesmo daqueles/as que não têm ou tiveram condições de permanecer no ensino tido como convencional (ARROYO, 2015; GLAT & BLANCO, 2007).

As necessidades desse público foram reconhecidas na Constituição Federal de 1988, na qual o Ensino Fundamental foi assegurado para todos/as que não o tiveram na idade adequada, por meio da EJA, oportunizando a inserção destes sujeitos no ambiente escolar. Tal medida é uma forma de democratizar o ensino para alunos/as que ficam excluídos/as do ensino convencional, devido a sua idade (BRASIL, 1988).

Em meio às peculiaridades da EJA, destaca-se também a presença de jovens e adultos/as com deficiência, que desejam ser percebidos/as como sujeitos com direito à educação, e que anseiam recebê-la de forma condizente às suas características e necessidades. Com relação a tal demanda, é a Lei nº 13.632/18 que caracteriza a EJA como instrumento para educação e aprendizagem ao longo da vida, evidenciando-a como espaço de oportunidades e inclusão destes/as jovens e adultos/as que chegam às escolas. Esta lei trata ainda

da oferta da educação especial ao longo da vida, disponibilizada nos ambientes escolares através do Atendimento Educacional Especializado – AEE, considerando o atendimento das especificidades dos/as alunos/as com deficiência, o que a torna um serviço importante na garantia de ensino a estes/as estudantes dentro da escola (BRASIL, 2018)¹.

No Pará, cenário desta pesquisa, a garantia dos/as estudantes com deficiência à EJA é reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/PA, por meio da Resolução nº 304, de 25 de maio de 2017, que trata da Educação Especial. Segundo o art. 87 desta resolução, os/as educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades com severa distorção idade-série e com 17 anos ou mais serão, preferencialmente, matriculados na EJA, com ampliação do atendimento educacional para eles/as. Além disso, a fim de possibilitar a ampliação do atendimento aos alunos e alunas com deficiência, estudantes da EJA, prevê-se ainda a possibilidade de oferta do AEE itinerante (PARÁ, 2017, p. 5).

É tendo esse cenário em vista – no qual se entrecruzam duas políticas educacionais distintas e complementares – que o objetivo deste artigo se estabelece. O que se pretende aqui, é conhecer as relações estabelecidas entre os/as professores do AEE itinerante e da EJA na oferta de ensino aos/as estudantes com deficiência. Para isso, desenvolveu-se estudo em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Belém do Pará. A unidade escolar analisada possui turmas de EJA de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio e, atualmente, dos/as 185 estudantes que frequentam a escola no período noturno, na modalidade da EJA, 47 possuem alguma deficiência, sendo que 45 são surdos/as e dois autistas. Sendo assim, o alvo desta pesquisa foram, especificamente, os 16 professores e professoras de disciplinas diversas da EJA que atuam em sala de aula com alunos/as com deficiência, além dos dois professores que atuam no AEE desta mesma escola.

Na fase inicial deste estudo, os instrumentos de produção de dados previstos eram observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com os/as professores/as. Contudo, uma das adversidades no decorrer da realização da pesquisa foi o advento da pandemia da Covid-19, que assolou o mundo. Como consequência, a rede de ensino do Pará suspendeu as atividades presenciais a partir de março de 2020. Frente à impossibilidade de estar presente na escola, alterou-se o instrumento de coleta de dados, passando a utilizar a aplicação de questionário.

Os questionários utilizados eram compostos por dez perguntas, de respostas abertas, e cuja aplicação se deu de modo assíncrono. Segundo Beatris Francisca Chemin (2020), um questionário consiste em uma série de perguntas, apresentadas por escrito aos/as pesquisado/as, sem a presença do/a pesquisador/a, e cujo objetivo é conhecer os anseios, opiniões e situações vivenciadas por quem o responde.

O questionário foi elaborado na plataforma *Google* Formulários. O roteiro envolvia questões sobre o ensino de jovens e adultos/as com deficiência, a fim de entender a visão dos sujeitos docentes sobre tal processo (GODOY, 1995). As perguntas foram formuladas

de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Junto ao questionário constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que continha explicações sobre a pesquisa, com informações suficientes para que os/as participantes decidissem sobre seu envolvimento ou não (GRAY, 2012).

O questionário deu ênfase às relações estabelecidas entre os/as professores para conseguirem desenvolver a aprendizagem dos/as estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. As questões elaboradas versaram sobre três temas amplos: quais suas concepções em relação à EJA, ao AEE e ao ensino colaborativo; quais práticas eram realizadas pelos/as docentes para efetuar o ensino-aprendizagem dos/as alunos/as da EJA com deficiência; e quais os desafios enfrentados por eles/as nessa empreitada.

Foi enviado um convite a cada professor/a, via *WhatsApp*, para que participassem da pesquisa. Nesta mensagem, tratou-se de forma objetiva dos propósitos do estudo, esclarecendo que o seu detalhamento estaria no TCLE e indicando que, caso precisassem de mais esclarecimentos, poderiam recorrer à pesquisadora. Os questionários foram encaminhados por *e-mail* e pelo *WhatsApp*.

Ao todo, dentre os/as professores/as do AEE e das disciplinas que atuam nas turmas que possuem alunos/as com deficiência, foram enviados 22 convites. Dos/as 22 docentes convidados/as, 18 aceitaram participar da pesquisa, dos quais seis eram mulheres e doze homens. O nome dos/as docentes foi ocultado ao longo do texto, de modo a garantir seu anonimato. Os/as docentes das disciplinas foram identificados/as por meio das siglas P1 a P16, e os/as que atuam no AEE pelas siglas P17 e P18.

Este trabalho assumiu natureza qualitativa, ou seja, se preocupa em analisar e interpretar os aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade humana por meio da análise detalhada de atitudes, hábitos, tendências e comportamentos de um público-alvo (MARCONI & LAKATOS, 2009).

Os questionários respondidos foram submetidos à análise de conteúdo, que consiste em “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 15). Método este que, segundo Bardin (2016), é composto pelas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, e interpretações.

Após recebidos, os questionários passaram pela pré-análise, etapa em que foi realizada a leitura flutuante do material, de modo a conhecer as respostas dos/as participantes e obter as primeiras impressões. Em seguida, prosseguiu-se com a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, organizando os questionários de acordo com temas amplos: Educação de Jovens e Adultos, Atendimento Educacional Especializado e relações entre AEE e EJA. Para a constituição do *corpus* documental, ou seja, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126), foram aplicadas as regras de exaustividade,

representatividade, homogeneidade e pertinência. Levando em consideração a regra de exaustividade, utilizou-se todos os elementos existentes no *corpus*, não deixando nenhum de fora. Para a preparação do material, os questionários foram impressos, de modo a melhor agrupá-los. Na identificação dos dados, sistematizou-se o retorno dos formulários e a quantidade de professores/as, de acordo com suas áreas de atuação.

Posteriormente, passou-se à exploração do material. Realizou-se ainda a codificação indutiva, na qual os códigos apareceram a partir dos dados, bem como se fez os recortes de modo a escolher as unidades de registro temáticas, devido à necessidade de procurar nas afirmações a convergência com os objetivos de pesquisa. Em seguida, foi realizada a regra de enumeração de acordo com a frequência, ou seja, a quantidade de vezes em que os códigos apareciam nas explanações dos/as professores/as.

Por fim, realizou-se a fase de tratamento dos resultados e interpretações. Nela, a categorização se deu por meio de processo estruturado em duas etapas: a primeira na qual se inventariou e isolou os elementos a partir dos códigos; e a segunda, que consistiu na classificação e reagrupamento dos questionários de acordo com os critérios de categoria semântica, ou seja, as classes que reúnem um grupo de elementos com características em comum, as quais foram: percepções sobre a formação para o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos/as com deficiência, percepções sobre AEE e percepções sobre as relações entre AEE e EJA.

Atendimento Educacional Especializado itinerante

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

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

O trabalho de itinerância é posto nos documentos orientadores do MEC como uma visita periódica do/a professor/a especializado/a da Educação Especial à escola do/a estudante com deficiência. Nela, o/a professor/a visitante atuará conjuntamente com o/a docente de sala de aula, de maneira a orientar e a supervisionar a realização das atividades voltadas a estes/as estudantes.

Enicéia Gonçalves Mendes, Carla Ariela Rios Vilaronga & Ana Paula Zerbato (2018) descrevem o modelo de serviço itinerante como aquele que funciona com atendimentos esporádicos, onde há um menor contato do/a professor/a, por ele/a não estar integralmente

com o/a estudante. Além disso, não é prevista a parceria em um modelo de coensino entre os/as professores/as.

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

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

Na escola pesquisada, porém, a atuação do/a professor/a itinerante é diferenciada. Isso porque a unidade escolar em questão possui Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, com AEE funcionando diariamente no período noturno. Os/as professores/as do AEE não ficam na SRM esperando os/as alunos/as para atendimento, pelo contrário, se fazem presentes em sala diariamente, ofertando suporte tanto aos/às docentes das disciplinas quanto aos/às estudantes, evidenciando ser este um serviço de itinerância diferenciado daquele descritos nos documentos oficiais. A itinerância, neste caso, se caracteriza pela circulação desses/as professores/as especializados/as que, dependendo da organização das matrículas dos/as estudantes e de suas necessidades específicas, podem atuar todas as noites em uma mesma turma; em duas turmas durante a semana, dividindo-se nas diferentes disciplinas; ou ainda, assumir outras formas de organização que possam vir a ser necessárias; dando, assim, maior suporte aos/às professores/as e estudantes, possibilitando o exercício de outros modos de ensino e aprendizagem compartilhados.

A realidade das escolas públicas brasileiras, contudo, costuma ser a de classes lotadas e alta rotatividade diária dos/as professores/as, fazendo com que, de modo geral, os/as alunos/as com deficiência fiquem desassistidos, sem direcionamento e precisando de apoio maior em suas atividades, tal como afirmado por Miryam Bonadiu Pelosi & Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes:

Dentro do universo das necessidades educacionais especiais, há alunos que necessitam de mediação todo o tempo em que estão na sala de aula. Os alunos com *déficits* motores mais graves muitas vezes não são capazes de falar para responder às solicitações do professor, não escrevem com autonomia, apresentam dificuldades na percepção visual que os impedem de ler um texto que não esteja ampliado e são dependentes em sua mobilidade e autocuidado. Contudo, esses mesmos alunos podem aprender e se expressar se lhes forem oferecidas maior acessibilidade (PELOSI & NUNES, 2009, p. 143).

Não que a presença dos/as professores/as itinerantes vá evitar situações de exclusão, mas isso as minimizaria, pois as boas relações entre os/as professores/as itinerantes e os/as demais professores/as da unidade escolar favorece a inclusão dos/as alunos/as com deficiência e melhora o trabalho com os/as outros/as estudantes (PLETSCH, 2005).

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

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

Carla Ariela Rios Vilaronga & Enicéia Gonçalves Mendes (2014) afirmam que os estudos sobre inclusão escolar mostram que o agir individual em sala de aula dos/as profissionais da escola não tem respostas para a maioria das dificuldades apresentadas pelos/as alunos/as. Isoladamente, eles/as são incapazes de concretizar processos de ensino adequados para os/as estudantes com deficiência, por isso a necessidade de atuação conjunta dos/as professores/as pertencentes ao AEE e a sala de aula regular. O/a AEE sozinho/a, sem a parceria do/a professor/a do ensino regular, pouco colabora com a aprendizagem de alunos/as com deficiência. E, o contrário, também muito dificilmente acontece: o/a professor/a de sala de aula, sem apoio, não consegue atender às demandas desses/as alunos/as. Dessa forma, é imprescindível um trabalho construído em conjunto, entre os/as professores/as especializados da Educação Especial e os/as não especializados/as.

As relações colaborativas entre AEE e sala de aula

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

O Ensino Colaborativo funciona por meio da parceria entre os dois profissionais, o professor do ensino comum – que tem experiência sobre a sala de aula, conhecimento sobre os conteúdos e o currículo específicos – e o professor de Educação Especial, que possui o conhecimento especializado sobre as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, além de atender sobre estratégias diferenciadas, adaptação de atividades e materiais e avaliação dos recursos necessários, para dar acesso ao aprendizado para o aluno em sala de aula (CAPELLINI & ZERBATO, 2019, p. 75).

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

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

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

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

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

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

As percepções docentes sobre as relações estabelecidas entre o AEE e a EJA

Ao trabalhar com inclusão escolar, é preciso acolher todos e todas, possibilitando-lhes realizarem as atividades de forma igualitária, de acordo com suas potencialidades. Um dos encaminhamentos necessários ao estabelecimento do ensino colaborativo é a aceitação, por parte do/a professor/a, em ter o/a docente do AEE em sua sala, o que, segundo Vera Lúcia Messias Fialho Capellini & Ana Paula Zerbato (2019), nem sempre se dá de forma amistosa, sendo necessário, primeiro, realizar um trabalho de aceitação do/a professor/a do AEE, de modo que este/a possa estar em sala para trabalhar em conjunto no processo de ensino-aprendizagem junto aos/as alunos/as. Tal como é possível perceber por meio da fala do/a docente P15:

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

Na fala do/a professor/a P18, docente do AEE, percebeu-se também a atuação conjunta, de modo a contribuir nas adequações necessárias para que o/a aluno/a aprenda, dentro de suas possibilidades. No entanto, percebeu-se também a permanência de certo afastamento do/a docente, ao relatar que é mediador/a entre os/as professores/as das disciplinas e os/as alunos/as, não sendo aquele/a que participa de todo processo de ensino e aprendizagem.

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

Outra situação, evidenciada por Mendes, Vilaronga & Zerbato (2018), ocorre quando o/a professor/a se entende como responsável pelo currículo da turma, mas não entende que também é responsável pelos objetivos específicos dos/as alunos/as da Educação Especial. Diferenciando-se disso, o/a professor/a P3 diz ter “diálogo constante com os professores do AEE, buscando constantemente material de apoio com esses colegas”. Já o/a professor/a P9 afirma: “avalio o processo de ensino aprendizagem em Artes a fim de compreender as interfaces que mediam em contínuo as realidades dos alunos atendidos na EJA”. Tais falas evidenciam os papéis mencionados por Nancy.K French (2002 *apud* MENDES, VILARONGA & ZERBATO, 2018, p. 90) de avaliar o progresso acadêmico das turmas e incorporar as adaptações necessárias dentro do currículo, de modo a discutir as orientações.

Os/as professores/as foram também inquiridos/as sobre a realização de práticas colaborativas. Ao serem perguntados se as realizam, 67% disseram sim, ao passo que 33% disseram que não. As atividades desenvolvidas caracterizadas como colaborativas foram

aquelas nas quais a construção de materiais e meios mais acessíveis aos/as estudantes da Educação Especial se deu em conjunto com os/as professores/as do AEE. O/a docente P1 afirmou realizar “*provas adaptadas, atividades em parceria e orientação*”; o/a P4 disse “*adaptar provas e algumas atividades*”; o/a P7 alegou providenciar a “*adaptação daquilo que é passado para os alunos com deficiência, até onde as condições nos permitem*”; já o/a P10 afirmou: “*procuro elaborar provas adaptadas, preocupando-me com o entendimento do aluno*”; o/a P14 realiza “*aulas traduzidas, [com] adaptação de material*”; e o/a P8 afirma “*realizar trabalhos escolares com uso de imagem e trabalho de pesquisa para que eles possam ter experiência de pesquisa*”.

Em uma de suas respostas, um/a docente nos conta um pouco mais sobre como se dá essa relação, entre os/as professores/as das disciplinas e os/as da AEE:

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

De acordo com Capellini & Zerbato (2019), as atividades adaptadas são práticas realizadas de acordo com o conteúdo ministrado na classe por meio do trabalho realizado entre o/a professor/a de sala de aula e o/a de Educação Especial, que buscam elaborá-las em consonância com as potencialidades e especificidades dos/as estudantes. Tais autoras defendem a desconstrução do conteúdo ensinado e aprendido somente por meio da escrita no caderno, podendo ser utilizadas atividades que envolvam a oralidade, o desenho, o recorte de figuras, a interpretação de um assunto, a escrita no computador e tantos outros, devendo ser considerados como registro do aprendizado do conteúdo pelo/a aluno/a.

O/a docente P9 relata o uso da leitura de poemas com temática indígena e a solicitação aos alunos e alunas que interpretem o conteúdo por meio de desenhos. Além do envio de vídeos aos/as alunos/as surdos/as, em um seminário com a mediação do intérprete, onde os/as discentes surdos/as apresentaram em LIBRAS para seus/as colegas, com tradução para o português; e as explicações dos/as ouvintes foram interpretadas em LIBRAS para os/as alunos/as surdos/as. Estas atividades, segundo Capellini & Zerbato (2019), são consideradas acessíveis, pois possibilitam a participação de todos/as, mesmo necessitando, algumas vezes, de apoio. E assim o fazem sem exigir a mudança de todo o planejamento de aula.

O/a professor/a P14, por sua vez, menciona o aumento de tempo que disponibilizou a um/a aluno/a autista, a fim de que este realizasse suas atividades, adequando-se, assim, àquilo que se caracteriza como menor afastamento do currículo comum (CAPELLINI & ZERBATO, 2019). O que ocorre ao se utilizarem estratégias relacionadas à organização do tempo, disposição do espaço e uso de recursos educativos que possibilitem ao/a aluno/a desfrutar do mesmo conteúdo disponibilizado para todos/as, com algumas modificações, a fim de atender suas especificidades.

O pressuposto inicial para o coensino, segundo Rossicleide Santos da Silva (2018), é a vontade de realizar a colaboração, de trabalhar junto com o outro, estabelecendo uma parceria formativa, com práticas que atendem às sugestões do AEE. Nesse sentido, evidenciam-se tentativas iniciais de práticas colaborativas entre os/as professores participantes. Um dos modos de envolvimento relatados foi quando o/a professor/a de alguma disciplina repassa os conteúdos já prontos para o/a professor/a do AEE, que sugere e realiza modificações necessárias neste a fim de atender aos/às alunos/as com deficiência. As práticas de ensino realizadas por esses/as professores/as manifestam uma organização capaz de proporcionar aos/às alunos/as uma educação inclusiva.

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

O ensino colaborativo não acontece tendo um/a professor/a como principal e outro/a como ajudante, menos ainda quando o/a docente da Educação Especial fica em um canto da sala com o/a aluno/a deficiente, enquanto o professor da disciplina se ocupa do restante da sala. Nas falas dos/as professor/as que responderam ao questionário, é mencionada a visão do/a docente do AEE como ajudante, sobretudo ao compararem sua função com a do/a intérprete de LIBRAS, não o/a considerando como parceiro/a no ensino-aprendizagem dos alunos.

Com relação aos/às professores/as que afirmaram não realizarem práticas colaborativas, destacam-se as queixas por falta de tempo para planejarem o trabalho conjuntamente com os/as colegas do AEE, pois, segundo eles/as, os momentos destinados a esse processo acontecem de forma muito corriqueira e durante intervalos de aula. Fala-se em *“falta de tempo”* (P4), e na ausência de *“um tempo para melhor interação entre os professores e profissionais do AEE”* (P6), bem como na necessidade de se *“ter tempo para apropriação de didática necessária, bem como remuneração adequada”* (P14).

As afirmações coadunam com os escritos de Miranda (2015), que relata a falta de horários pré-estabelecidos para os/as professores/as se reunirem no contexto do trabalho escolar, ampliando a resistência do/a professor/a de sala de aula em trabalhar colaborativamente.

Além disso, os/as docentes ressaltam a falta de formação e preparo para trabalharem com estudantes com deficiência como um empecilho à realização de práticas colaborativas: *“Poderia ser melhor se eu tivesse formação acadêmica ou institucional para ser proativo”*, afirma o/a docente (P5). Já para o/a docente P18, isso se explica pela *“falta política pública que vá desde a valorização do ensino, investimento em formação de professores e estrutura para se realizar essa forma de ensinar e aprender”* (P18). Para ele/a,

“Os desafios estão primeiramente da falta de política pública em tornar o trabalho de fato colaborativo, pois geralmente se quer que trabalhe assim, mas sem oferecer o que realmente precisa para se efetivar o trabalho com os alunos. Isso sendo resolvido, a formação do professor de forma contínua para que domine as tecnologias, para assim oferecer mais dinâmica e qualidade a aprendizagem dos educandos” (P18).

De modo geral, os resultados permitiram observar relatos que indicam a presença de um ensino colaborativo não consolidado, sobretudo devido à falta de momentos de planejamento entre os/as docentes para organizarem o processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes. Não obstante, há aqueles/as que conseguem se organizar a fim de possibilitar uma educação inclusiva na EJA.

Considerações Finais

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

Na EJA, as formas de assegurar a aprendizagem de estudantes com deficiência começam a ser modificadas em decorrência das necessidades que vão se apresentando. Uma das formas possíveis de adequar a escola a tal situação é o trabalho itinerante do AEE em sala de aula: a presença dos/as professores/as da Educação Especial de modo a ofertar suporte aos/as alunos/as, e realizar um trabalho em conjunto com o/a professor/a regente de classe.

Este estudo teve como objetivo conhecer as relações que se estabelecem entre os/as professores/as do AEE itinerante e os/as da EJA, no contexto do ensino dos/as alunos/as com deficiência. Ao longo da investigação, percebemos que o alinhamento entre o AEE itinerante e a EJA, por meio do ensino colaborativo, pode possibilitar avanços satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência. No entanto, essa parceria, entre os/as professores/as da EJA e do AEE, não se dá de forma rápida, pois é preciso entender o contexto da sala de aula.

Foram descritas possibilidades de realização de ações conjuntas uma vez que, nas percepções iniciais dos/as professores/as de sala de aula sobre as suas relações com o/a professor/a especializado, teve-se a presença do/a docente do AEE como uma parceria para a melhora do processo de ensino e aprendizagem. Nesse âmbito, foram relatadas diversas práticas colaborativas entre os/as professores/as. Apesar disso, muitos/as não sabiam que estavam realizando trabalho colaborativo. Desta forma, os/as docentes demonstraram um entendimento inicial sobre o ensino colaborativo entre o AEE e a EJA. Apesar da

falta de espaço e tempo no horário de trabalho para se reunirem e planejarem o processo de aprendizagem dos/as alunos/as, os/as docentes demonstraram ter compromisso com os/as estudantes ao fazerem isso fora de seu tempo de trabalho escolar.

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

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

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

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

Recebido em: 03/05/2021; Aprovado em: 16/08/2021.

Notas

- 1 A AEE é também abordada por outras leis e diretrizes brasileiras, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o Decreto nº 6.571 de 2008 (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009a).

Referências

- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio.; GIOVANETTI, Maria Amélia & GOMES, Nilma. Lino. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 19 - 50.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1994.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 188, 18 set. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.
- BRASIL. *Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em: 19 ago. 2020.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- CAPELLINI, Vera. Lúcia Messias Fialho. & ZERBATO, Ana Paula. *O que é o ensino colaborativo?* 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.
- CHEMIN, Beatris. Francisca. *Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação*. 4. ed. Lajeado: Univates, 2020. E-book.
- FERREIRA, Bárbara. Carvahó. *et al.* Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 29, p. 1-7, 2007.
- GLAT, Rosana. & BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007. p. 15-35.
- GODOY, Arilda. Schmidt. Introdução a pesquisas qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GRAY, David. *Pesquisa no mundo real*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MARCONI, Marina de Andrade. & LAKATOS, Eva. Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; VILARONGA, Carla. Ariela. Rios. & ZERBATO, Ana Paula *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

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

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

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 304, de 25 de maio de 2017*. Altera Resolução 001/2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino, relativamente aos capítulos VIII e XIV – Seção II, que tratam da Educação Especial e dá outras providências. Belém: Conselho Estadual de Educação, 2017.

PELOSI, Miryam Bonadiu. & NUNES, Leila. Regina d' Oliveira de Paula. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 141-154, 2009.

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

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

VILARONGA, Carla. Ariela. Rios. & MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Tocantinópolis, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.