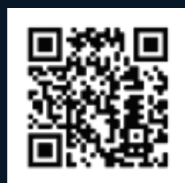


REVISTA ELETRÔNICA

DOCUMENTO MONUMENTO



ISSN: 2176-5804 - Vol. 37 - N. 1 - Dez/2024

Obras Raras
HEMEROTECA DIGITAL
ACERVOS Mato Grosso
Equipe Profissional IGHD
Preservação de Documentos
História Regional
Acesso à Informação identidade
NDIHR UFMT Educação
ELIZABETH MADUREIRA
PROJETOS Fontes Históricas
PESQUISA Acervo Fotográfico Ensino
Revista Eletrônica memória
PESSOAS
Extensão



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO

INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E
DOCUMENTAÇÃO - IGHD

NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

www.ufmt.br/ndihr/revista

A PEDAGOGIA INCLUSIVA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CUIABÁ-MT: UM BREVE ESTUDO DA PRÁTICA INCLUSIVA

Abilio Anicézio de Oliveira Filho

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Mestre em Ciências da Educação da Instituição Agência Educacional Brasileira (AEBRA) em 2019

Técnico em Administração na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

bilanil.50@gmail.com



REDM
ISSN: 2176-5804

RESUMO

Este artigo teve como objetivo investigar, de forma crítica e participativa, as políticas educacionais direcionadas à formação de jovens e adultos sob a perspectiva da pedagogia inclusiva, promovendo o engajamento nas transformações sociais e preparando para o ingresso no mercado de trabalho. A pesquisa, de caráter exploratório e descritivo, utilizou uma abordagem bibliográfica e um estudo de caso realizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em Cuiabá-MT. Buscou-se entender como as estratégias pedagógicas inclusivas eram aplicadas na prática e em que medida correspondiam às diretrizes curriculares da educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados apontaram que, apesar dos grandes desafios enfrentados, o CEJA vem desenvolvendo programas inclusivos e estruturas pedagógicas que favorecem a aprendizagem contínua, incentivando o desenvolvimento de um senso crítico ao longo da vida.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Pedagogia Inclusiva. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The article aims to investigate the educational policies adopted for the training of young people and adults from the perspective of inclusive pedagogy, in a critical and participatory way in social changes, with competence to enter the job market. The bibliographical research of an exploratory and descriptive nature of a case study in the youth and adult education center in Cuiabá-MT, as a way of understanding how pedagogical strategies occur in practice from the perspective of inclusion, contemplate what they suggest the curricular guidelines in EJA. The results showed that the EJA education center, despite facing major challenges, has been developing inclusive programs with pedagogical structures that include permanent learning with the guarantee of developing critical thinking throughout life.

Keywords: Educational Policies. Inclusive Pedagogy. Youth and Adult Education.

INTRODUÇÃO

Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que enfrenta intensos desafios para conquistar seu espaço na educação básica brasileira. Esse público, formado por indivíduos que, por circunstâncias de vida, como pobreza e falta de oportunidade, tiveram suas trajetórias interrompidas, buscam hoje retomar seus estudos e alcançar novos horizontes

oportunizadas pelas políticas educacionais inclusivas. No entanto, essas políticas ainda apresentam resultados pouco expressivos em relação aos seus objetivos de transformação social e pessoal.

Dentro desse contexto, o conceito de *inclusão* ganha relevância. Nesse estudo, a inclusão é vista como um processo que possibilita ao aluno desenvolver sua autonomia e capacidade crítica, participando ativamente na transformação social. A educação inclusiva tem como meta formar cidadãos que, independentemente de suas origens, sejam solidários, acolhedores e aptos a lidar com as constantes mutações do mundo contemporâneo.

O reconhecimento histórico formal da Educação de Jovens e Adultos como parte da Educação Básica aconteceu a partir da Constituição Federal de 1988 consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96. Desde então, as orientações curriculares para a Educação Básica têm enfatizado a necessidade de atender à realidade do aluno da EJA, cuja experiência de vida e bagagem cultural merecem ser valorizadas em um contexto pedagógico. As políticas educacionais inclusivas buscam responder a novas demandas sociais e econômicas, desenvolvendo estratégias pedagógicas que estimulem o aluno a pensar, criar, questionar e sugerir a partir de vivências cotidianas e diferentes valores culturais, como defendido pela educação inclusiva (Mato Grosso, 2010).

Nesse sentido, buscando desvelar essa realidade, este estudo objetiva identificar e analisar a prática da inclusão no contexto da EJA, investigando como, na prática, as políticas educacionais inclusivas são implementadas e se atendem às expectativas e necessidades, tanto pessoais quanto profissionais, dos alunos. Pretende-se compreender como essas práticas contribuem para que os estudantes intervenham criticamente e participem das mudanças sociais, além de adquirirem habilidades para o mercado de trabalho e para uma vida social plena.

A pesquisa é baseada em um estudo de caso desenvolvido em um centro educacional de EJA, tendo como sujeitos os professores que atuam há décadas na área. Esses profissionais compartilham suas percepções sobre os reais significados de inclusão e integração e discutem o acesso à educação por grupos menos favorecidos, incluindo trabalhadores operários, pessoas desempregadas, estrangeiros, pessoas com deficiência (PCDs) e egressos do sistema prisional. São indivíduos que, devido às circunstâncias singulares, afastaram-se da escola e, por isso, tiveram seus direitos de acesso à educação interrompidos.

EJA E OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS NA PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS INCLUSIVOS

A educação, por se constituir como um processo evolutivo de inclusão social, visa o desenvolvimento cognitivo do aluno e parte da premissa de que, independentemente de sua condição

social, o indivíduo busca entender a sociedade em seu tempo, bem como as causas que influenciaram seu atraso cultural e condição de iletrado.

Em se tratando de alunos analfabetos, é essencial que o professor estimule a criticidade por meio de conteúdos de aprendizagem que estejam conectados à realidade desses estudantes, permitindo que eles compreendam por si mesmos suas atuais condições e fortaleçam suas capacidades de inclusão.

Nesse sentido, Vieira Pinto (1993, p. 85) afirma:

É evidente que se necessita aprender os elementos básicos do saber letrado, as primeiras letras, a escrita, os rudimentos da matemática, mas este saber, ainda que fundamental e indispensável, só vale por seu significado instrumental, por aquilo que possibilita ao educando para chegar a saber. É o saber para chegar a saber, para o mais saber. Por consequência, é preciso que a sociedade tenha preparado todo elenco de oportunidades de saber para ser adquirido pelo alfabetizando depois de determinada sua alfabetização. Do contrário, a simples alfabetização é um nojo sem finalidade, um luxo social que não recompensa a comunidade dos elevados custos que apresenta.

Esse trecho de Vieira aborda a importância da alfabetização não apenas como um fim em si mesma, mas como um meio para o desenvolvimento de um saber mais amplo e significativo. Destaca que, embora o aprendizado dos elementos básicos da leitura, escrita e matemática seja essencial, seu valor está no papel instrumental que desempenha, possibilitando ao indivíduo o acesso a conhecimentos mais complexos e à construção de um saber contínuo. Assim, a alfabetização deve ser vista como um ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, não apenas como um processo isolado. Caso contrário, a simples aquisição da leitura e escrita, sem a continuidade das oportunidades educacionais, perde seu valor prático e se torna um esforço em vão, com impactos negativos para a sociedade, que não se beneficia do potencial pleno da formação do indivíduo. A reflexão sugere que a sociedade deve oferecer uma sequência de oportunidades de aprendizagem para garantir que a alfabetização se traduza em um caminho para o conhecimento mais abrangente e transformador.

Nesse contexto, a alfabetização de adultos deve pautar-se em métodos criativos, respeitando as diferenças de experiências e hábitos individuais que passam a ser valorizados como elementos simbólicos, capazes de facilitar a compreensão do sujeito sobre o mundo em que está inserido. Neste aspecto, o papel do educador é abrir portas para que o aluno interaja ativamente no campo do conhecimento, não de forma funcional, como um mero espectador e decodificador de letras, mas como alguém que desenvolve consciência crítica e relaciona o aprendizado com os objetos e fatos do mundo. Esse processo permite que o conhecimento adquirido seja aplicado em práticas sociais significativas para o próprio aluno.

Caso contrário, a sociedade estaria se empenhando em vão, já que o simples ato de ler e escrever, em si mesmo, constitui apenas uma habilidade mecânica, um jogo de decifração, um reconhecimento de sinais gráficos arbitrários. A alfabetização só adquire valor quando conecta o aluno ao conhecimento que contribui para sua autonomia e inclusão social.

Na opinião de Vieira (1993), o adulto é um elemento central social na produção e organização social, e o caminho para a inclusão não pode ignorar essa posição. Excluir o adulto da educação é perpetuar estigmas e desigualdades, desconsiderando o valor que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) traz ao desenvolvimento social.

Lisita e Souza (2003) destacam que a escola inclusiva propõe um modelo que respeita as diferenças e contribui para reduzir a exclusão social. Esse modelo reconhece a importância de acolher aqueles que foram historicamente marginalizados, seja por questões de gênero, raça, religião, cultura, ou por deficiências físicas ou mentais. Essa perspectiva enfatiza a escola inclusiva como um modelo educacional que vai além da simples integração de estudantes com necessidades específicas, propondo, na verdade, um ambiente que respeita e valoriza as diferenças. Ao reconhecer a importância de acolher aqueles que foram historicamente marginalizados, seja por questões de gênero, raça, religião, cultura ou deficiências, o modelo inclusivo busca promover a igualdade de oportunidades e a justiça social no contexto educacional.

Esse movimento implica um compromisso com a transformação das práticas pedagógicas, para que a escola se torne um espaço de aprendizado acessível e significativo para todos, independentemente das suas condições ou características. Esse tipo de abordagem, portanto, não apenas visa a integração de diferentes grupos, mas também propõe uma mudança cultural nas instituições de ensino, estimulando a conscientização sobre a diversidade e combatendo as barreiras sociais que perpetuam a exclusão. A educação inclusiva, nesse sentido, assume um papel central na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, oferecendo a todos os indivíduos as condições necessárias para o pleno desenvolvimento de seu potencial.

No caso específico da EJA, muitos alunos se enquadram na chamada *exclusão cultural*, o que criou um estigma, rotulando esses jovens e adultos como *diferentes* ou como pessoas sem condições cognitivas favoráveis para acompanhar e questionar o processo de desenvolvimento social. Esse estigma desconsidera a capacidade desses alunos de participar da sociedade, apenas porque não dominam a linguagem padrão culta instituída pelo Estado por meio de literaturas políticas educacionais. Para Lisita e Souza (2003), os conceitos de *inclusão e exclusão* não podem ser explicados senão vinculados a desigualdades sociais, que sustentam a formação hierárquica das classes sociais.

Nesse viés, Vieira Pinto (1993) acrescenta que é um erro concentrar todos os recursos apenas na alfabetização de crianças, ignorando a educação de adultos sob pretexto dos resultados futuros. Esse desprezo fere a dignidade do adulto, que poderia contribuir de forma significativa para o avanço educacional e o desenvolvimento das gerações futuras.

Diante do exposto, fica claro que o currículo e a diversidade em sala de aula representam pilares fundamentais para o processo de inclusão social na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao mesmo tempo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA oferecem o arcabouço legal necessário para orientar a construção e implementação de práticas pedagógicas inclusivas, que atendam à realidade e às necessidades desse público específico, como será apresentado nas próximas sessões.

O CURRÍCULO E A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DO ALUNO DA EJA

A literatura educacional brasileira apresenta uma pluralidade de definições para o currículo, cada uma baseada em valores e concepções específicas. Em termos amplos, o currículo pode ser considerado um programa de ensino, uma matriz curricular ou um conjunto de conteúdos, sendo a base para todas as ações desenvolvidas na escola (Silva, 2006).

Atualmente, o currículo escolar enfrenta questões associadas ao domínio econômico e cultural, que são amplamente discutidas em congressos e seminários nacionais. Essas discussões frequentemente levantam críticas sobre o que a escola vem desenvolvendo em suas atividades nas salas de aula (Fernandes, 1977).

O currículo pode ser entendido tanto como um conjunto de prescrições, que estipula o que deve ser ensinado e quando, quanto como um conjunto de atividades desenvolvidas na escola, incluindo conteúdos de formação que nem sempre são oficialmente determinados.(Forquim, 1996).

Nesse sentido o currículo consiste no conjunto de competências ou disposições adquiridas na escola por meio de experiência, impregnação e familiarização, que não estão explicitamente previstas no currículo oficial, mas são essenciais para atender às necessidades de sua comunidade escolar. Depreende-se que currículo oficial ou formal é o produto de uma cultura acumulada ao longo do tempo.

Ainda Forquim (1996, p. 187), afirma que:

A escola é o espaço institucional privilegiado que tem o objetivo de transmitir os conhecimentos, os valores, as crenças e os hábitos produzidos e acumulados na humanidade. [...] maior compreensão de que aspectos relacionados à escolha dos conteúdos do ensino e de sua incorporação aos programas escolares pode possibilitar um olhar mais crítico para questões até então restritas apenas ao plano pedagógico.

Percebe-se que o currículo tradicional não atende às expectativas e realidades de clientela da EJA. A construção curricular exige tomada de decisões em relação à seleção, organização e distribuição de conteúdos, que influenciam a formação de toda a população. Cenário comum quando se trata da EJA, historicamente marginalizada no contexto educacional regular, essas decisões têm implicações ainda mais profundas. Nesse contexto, a escola como uma instituição fundamental na transmissão dos conhecimentos e valores acumulados ao longo da história da humanidade. Ao destacar a importância da escolha dos conteúdos a serem ensinados, Forquim sugere que o currículo escolar não é neutro, mas reflete decisões sociais, culturais e políticas que impactam profundamente a formação dos indivíduos. A crítica implícita aqui é que, muitas vezes, os conteúdos escolares são escolhidos de forma a privilegiar determinadas perspectivas, em detrimento de outras que também fazem parte da realidade social e cultural. Essa reflexão aponta para a necessidade de uma maior consciência crítica sobre como os programas educacionais são estruturados e como eles podem, ou não, atender às necessidades e realidades dos estudantes.

Ao ampliar o olhar sobre a seleção dos conteúdos, o currículo escolar pode ser um espaço de reflexão e transformação, indo além da mera instrução técnica para se tornar um campo de questionamento e compreensão mais profunda das questões sociais. Isso implica que a educação deve ser um processo dinâmico e reflexivo, capaz de considerar não apenas os saberes acumulados, mas também as relações de poder, as desigualdades e as diversidades que caracterizam a sociedade. Nesse contexto, a escola se torna um espaço não só de aprendizado, mas de formação crítica e cidadã.

Hohlfeldt (2003), em seu artigo *A comunicação enquanto diálogo em Paulo Freire e Luiz Beltrão*, destaca que o termo *marginalizado* implica o reconhecimento da condição de exclusão. Segundo o autor, esse rótulo, convencionalmente imposto, ignora o contexto cultural, social e histórico dos alunos.

Na visão de Freire (1980, p. 43) “Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos”. Para ele, o mundo humano se caracteriza, assim, por ser um espaço de troca e comunicação entre as pessoas. Ele acreditava que a falta de comunicação é um dos principais fatores que contribuem para a marginalização.

Beltrão (1980) é categórico ao afirmar que existem três contextos que manifestam a marginalização: rural, urbano e cultural, e cada um traz consigo especificidades originadas de suas experiências de vida, crenças e valores que, necessariamente, devem ser transformados em saberes sistematizados na escola.

Desta forma, a EJA enfrenta o desafio de construir um currículo escolar que respeite essas particularidades, conferindo identidade e valor ao conhecimento do aluno. A escola é o espaço

institucional privilegiado, por onde circulam saberes e símbolos e deve incluir práticas que reflitam a realidade dos alunos, integrando sua diversidade cultural ao processo educativo. De acordo com a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), a formação integral deve estar fundamentada em uma concepção ampla do currículo. Segundo Carneiro (2012, p. 312):

[...] o redimensionamento das formas de organização e de gestão do tempo e espaço pedagógicos e deve ser objeto de discussão pelos sistemas de ensino e unidades escolares, de modo a humanizar e assegurar um processo de ensino aprendizagem significativo, capaz de garantir o conhecimento a todos e que venha a se consubstanciar no projeto político pedagógico da escola, por meio da discussão dos aportes teórico-práticos e epistemológicos da inter e da transdisciplinaridade, reconhecendo nos conselhos da escola, democráticos e participativos, instâncias legítimas e fundamentais nesse processo.

Nessa perspectiva, o redimensionamento do tempo e espaço pedagógicos é crucial para tornar o ensino mais humanizado e acessível, integrando saberes por meio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Incorporado ao projeto político-pedagógico da escola, esse processo promove uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. Os conselhos escolares, enquanto instâncias democráticas, garantem a participação de diferentes vozes, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática e enriquecendo a formação dos alunos.

Assim, o currículo deve refletir as práticas sociais e culturais dos alunos e da comunidade local, funcionando como um conteúdo reflexivo e com potencial formador, articulado com a educação escolar. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço de estudo, diálogo, troca de ideias e participação política, onde todas as opiniões são respeitadas com o objetivo de construir uma política educacional mais igualitária.

Nesse sentido, segundo Freire (apud Gadotti, 1969, p.72), “a Educação de Adultos é entendida como uma educação de base linear a todas as modalidades da educação formal”, sublinhando que a educação deve ser uma ferramenta de conscientização e emancipação, e não apenas um meio funcional para o trabalho. Para Freire, a educação deve ser entendida como um meio de transformação social, e não apenas como um processo mecanicista ou utilitário voltado exclusivamente para a formação de mão de obra. Nesse sentido, ele propõe que a Educação de Adultos seja uma ferramenta de conscientização, ou seja, um processo que vai além da aquisição de habilidades práticas e abrange também o despertar para a realidade social, política e econômica dos indivíduos. A educação, dessa forma, deve capacitar os adultos não só para exercer funções no mercado de trabalho, mas também para reconhecerem seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação de adultos, sob essa ótica, se torna, portanto, um caminho para a autonomia, para a participação ativa na sociedade e para a superação das condições de opressão. Ao destacar a educação como um meio de emancipação, Freire propõe uma ruptura com a ideia de que o ensino deve ser uma simples preparação para o trabalho, ampliando sua função para a formação integral do ser humano, capaz de questionar, transformar e lutar por uma sociedade mais equânime. A crítica freiriana, então, sugere que a educação deve ser voltada para o fortalecimento da cidadania e para o exercício da liberdade, com os indivíduos se tornando agentes de sua própria história.

A esse respeito Arroyo (2005, p. 7) aponta que a educação de jovens e adultos é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros. É um espaço político denso que carrega consigo o rico legado da Educação Popular.

Arroyo (2005) observa que o currículo destinado à EJA frequentemente se limita a um padrão humanístico limitado e estreito, que ignora a diversidade do repertório cultural dos alunos ao reduzir os conteúdos a uma carga horária mínima, e a estruturas padronizadas, como exames e níveis rígidos de ensino.

Para Fischer (1992), o currículo destinado à EJA não deve ser um conjunto mínimo de conhecimentos sistematizados com caráter compensatório de reparação, mas um currículo robusto que respeite os princípios formativos da atual Legislação Educacional Brasileira (LDB 9.396/96), que determina em seu art. 1º o seguinte: “A educação abrange os processos formativos que se usa na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Nessa trilha, as ideias se coadunam já que vários estudos apontam que, apesar de haver discursos favoráveis à inclusão, a política educacional da EJA ainda carece de um currículo específico que promova a liberdade e o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, a concepção curricular pedagógica da EJA precisa, portanto, se desvencilhar de pensamentos e tendências pedagógicas que desconsiderem a complexidade e o potencial dos alunos, construindo um caminho entre a sistematização curricular e os conhecimentos prévios dos educandos.

A LDB (9.394/96) E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EJA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos jovens e adultos em sala de aula vai além de afirmar a educação como um direito universal; ela também reforça a necessidade de inclusão e acolhimento. Carneiro (2012) aponta que, para alcançar qualidade educacional, é essencial implementar práticas inclusivas e criar uma organização escolar aberta, apta a integrar a diversidade. Para ele, a escola deve

ser um espaço acessível e acolhedor para todos, inclusive para alunos com algum tipo de limitação orgânica ou dificuldades de aprendizagem. Ele afirma que:

O critério da inclusão, como consagração do princípio da igualdade, pressupõe uma escola comum, espaço aberto para a introdução de todos os alunos no mundo social, cultural e científico. Se o mundo é de todos, a escola não pode ser de alguns (Carneiro, 2012, p. 50).

A LDB 9.394/96 defende que é dever das escolas contextualizar os programas escolares a fim de se tornem instrumentos vivos de formação crítica e de cidadania moderna e participativa. Baseada na visão de “Educação para Todos” (UNICEF, 1991), a LDB é uma legislação educacional que parte do princípio de que o processo de ensino- aprendizagem deve ocorrer de maneira ampla e significativa, por meio de parceria entre o setor público e o privado, e sempre focado na realidade dos alunos.

Desde a sua promulgação a LDB 9.394/96 vem sendo constantemente atualizada para resgatar as pessoas que não tiveram acesso à Educação Básica constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. No campo da Educação de Jovens e Adultos, o propósito não é apenas garantir o acesso à educação, mas oferecer um ensino de qualidade que inclua formação profissional e o desenvolvimento de uma postura crítica, capacitando os alunos a atuar como cidadãos conscientes e proativos. O Artigo 37 destaca:

A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [...] parágrafo 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, interesses, condições de vida e de trabalho.

Por conta disso, atualmente o Poder Público, conforme o parágrafo 2º, também se responsabiliza por articular programas de formações integrados para EJA, flexibilizando horários e condições para facilitar o acesso dos alunos, especialmente aqueles que trabalham ou tem outras responsabilidades Para isso, são mantidos cursos e exames supletivos, garantindo a continuidade da formação de jovens e adultos (Art. 38).

Atualmente, as práticas da EJA refletem mudanças que desafiam governantes, sociedade, escola, alunos e famílias a compartilhar o compromisso de estimular a participação e o envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desejo racional e emocional de aprender ao longo da vida. As práticas atuais da EJA não se limitam mais a um simples repasse de conteúdos acadêmicos, mas visam à formação integral do sujeito, valorizando a construção de conhecimento que seja significativo, relevante e capaz de transformar a realidade do aluno e da comunidade em que ele está inserido. A proposta de uma educação voltada para a cidadania, para o

exercício de direitos e para a reflexão crítica é um avanço importante, que torna a EJA um instrumento poderoso para a emancipação social e pessoal dos adultos.

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) revisa constantemente a base curricular da EJA nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que propõe metodologias inovadoras que orientam o ensino para a transversalidade e cidadania, cujos conteúdos vão além das áreas tradicionais do conhecimento. As metodologias inovadoras propostas, que abordam a transversalidade e a cidadania, são um exemplo claro dessa evolução, indo além das disciplinas tradicionais para incluir temas que envolvem a realidade social, política e cultural dos alunos. Esse enfoque amplia a visão da educação, permitindo que os conteúdos abordem questões que impactam diretamente a vida dos estudantes e os preparem para uma participação ativa e crítica na sociedade.

No estado de Mato Grosso, as Diretrizes Curriculares atualmente adotadas para a Educação de Jovens e Adultos buscam desenvolver propostas que superem históricos de fracasso escolar, compensando o atraso intelectual motivado por práticas educativas baseadas em conteúdos infantis e supletivos. Essas diretrizes procuram evitar o processo fragmentado de ensino-aprendizagem, em que os conteúdos costumavam ser descontextualizados e desconectados da realidade dos alunos, promovendo agora uma educação voltada para a formação integral e inclusiva (Mato Grosso, 2010).

METODOLOGIA

Este estudo, de caráter exploratório e descritivo, adota um estudo de caso centrado no Centro de Estudo Supletivo denominado CEJA Almira de Amorim e Silva, uma unidade educacional urbana dedicada à modalidade da EJA. O centro de ensino atende atualmente cerca de 1000 alunos matriculados nos períodos matutino e noturno, oferecendo cursos presenciais nos níveis fundamental e médio. A instituição possui registro no INEP sob o n. 51038021.

Conforme Ludke e André (1986), o estudo de caso possui características qualitativas, voltadas para a descoberta e compreensão aprofundada do contexto. Neste caso, a revisão bibliográfica realizada nos capítulos anteriores ofereceu uma fundamentação teórica essencial para abordar a inclusão social de alunos da EJA.

Os participantes da pesquisa são professores atuantes nas quatro áreas do conhecimento na modalidade EJA, utilizando metodologias da interdisciplinaridade e transversalidade, com enfoque na valorização da diversidade cultural.

A coleta de dados incluiu métodos que possibilitam maior precisão e profundidade na obtenção das informações desejadas. A observação permite ao pesquisador estar presente no ambiente estudado, registrando a dinâmica do contexto e dos sujeitos envolvidos. Esse contato *in loco* garante

uma compreensão mais próxima da perspectiva dos participantes e fortalece a credibilidade da pesquisa (Ludke e André, 1986).

Segundo Zago (2003, p. 303), é essencial que a pesquisa ofereça flexibilidade de diálogo, possibilitando ao pesquisador alcançar o nível desejado de informações. Porém, para manter o foco investigativo, é fundamental utilizar um roteiro que direcione o pesquisador às metas pretendidas.

Além da observação e dos questionários, as entrevistas também foram realizadas como técnica complementar, promovendo uma interação mais aprofundada entre o pesquisador e os entrevistados, e permitindo uma compreensão mais detalhada das experiências e percepções dos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa foi inicialmente pensada com o objetivo de realizar uma explanação reflexiva sobre a cultura da Educação Inclusiva no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, foram abordados temas relativos às mudanças que vêm ocorrendo no currículo da modalidade EJA, desde o seu surgimento como movimento de educação popular até seu reconhecimento pela Constituição Federal 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), como uma modalidade da Educação Básica.

No contexto específico da escola analisada, os relatos apontam que a instituição tem se empenhado em manter e aprimorar uma cultura de educação inclusiva. As respostas obtidas, durante a entrevista com os professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos “Almira de Amorim e Silva”, em relação à Educação Inclusiva revelam uma compreensão sólida sobre a concepção no contexto da inclusão. Essa percepção se destaca principalmente em dois aspectos fundamentais do processo: a metodologia e o conteúdo, ambos considerados como instrumentos essenciais para a promoção da inclusão no ambiente educacional.

Para os professores, a educação inclusiva é uma prática realizada com dedicação e empatia, porque envolve a inclusão de pessoas de nacionalidades diferentes, pessoas com deficiência e aquelas em situações de vulnerabilidade, promovendo a interação e o respeito mútuo entre esses alunos e os alunos regulares. Assim, as estratégias inclusivas dependem de um currículo e flexível e adaptado, cuja metodologia e conteúdo exigem amplas ações estrategicamente estruturadas para atender, por meio de aulas práticas, as expectativas dos alunos, de modo diferenciado.

Quando questionados sobre o papel da escola como mediadora de inclusão, os professores afirmaram que, dentro das possibilidades, a instituição se empenha em incorporar diversas formas de aprendizagem para responder à diversidade própria da Educação de Jovens e Adultos. Esse

compromisso é voltado para atender à necessidade de formar sujeitos críticos e reflexivos, algo que constitui uma preocupação constante para professores e coordenadores. Eles reconhecem que a metodologia, bem como os recursos materiais e humanos, são essenciais para construir habilidades e competências que possibilitem a permanência ativa dos alunos no processo de inclusão.

Em relação à elaboração do conteúdo de inclusão, os professores reconhecem que esses é um dos maiores desafios, devido à diversidade de experiências e culturas presentes na sala de aula. O grupo que envolve alunos estrangeiros, pessoas com deficiências visuais e de locomoção, além de reeducandos de instituições de ressocialização. Segundo os professores, essa heterogeneidade torna difícil atender plenamente às necessidades de todos; no entanto, eles se esforçam para desenvolver atividades significativas que possam alcançar e beneficiar cada aluno, dentro das possibilidades.

Nessa perspectiva, a escola, que é uma referência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, busca desenvolver projetos pedagógicos que agregam diversas possibilidades de aprendizagens, respondendo à rica diversidade cultural dessa modalidade e atendendo às variadas necessidades educacionais dos alunos.

Para isso, são desenvolvidas atividades que promovem a interação entre os diferentes grupos de alunos, cada qual com suas necessidades específicas. Esse espaço permite o diálogo, a comunicação, o compartilhamento e a troca de conhecimentos e experiências, o que direciona as práticas educativas de aprendizagem ao longo da vida.

Nessa perspectiva, os professores da EJA destacam a importância de uma visão ampla para atender às dificuldades de assimilação dos alunos. Para isso, utilizam recursos como materiais escritos e audiovisuais, incluindo projetores, vídeos e outros atrativos. A aprendizagem compartilhada adquire um significado peculiar, pois facilita a integração cultural e elimina barreiras; desse compartilhamento surgem contribuições valiosas e transversais.

As atividades promovem a interação entre diferentes grupos, proporcionando diálogo e troca de conhecimentos e experiências, elementos que orientam práticas educativas voltadas para a aprendizagem ao longo da vida. Para que essa aprendizagem seja significativa e construa um conhecimento real e crítico, é necessário que o professor tenha uma formação contínua.

Quando solicitados a relatar brevemente suas experiências com alunos jovens e adultos, alguns professores destacaram que a troca de conhecimentos é fundamental, pois aprendem com as experiências dos alunos. No entanto, apesar da interação e do coleguismo, eles sentem que faltam recursos para colocar em prática tudo o que definido na sala do educador, para implementar plenamente o que é planejado na sala do educador, de modo a otimizar o aprendizado dos alunos. Outros professores enfatizaram que é preciso enfrentar desafios e barreiras para dar aulas contextualizadas,

Apesar dos esforços da escola, os professores acreditam que é necessário maior apoio do governo por meio da SEDUC/MT, e ressaltam que a capacitação permanente é fundamental para trazer inovações à prática pedagógica. Essa formação permite que compreendam melhor as necessidades dos alunos em relação às constantes transformações sociais, capacitando-os a aprender e a se tornar agentes críticos e ativos nas mudanças de forma consciente.

Nesse sentido, o aluno deixa de ser alienado e se torna um sujeito crítico, o que representa o propósito do direito — antes negado aos alunos da EJA — de aprender de forma contínua sobre seu contexto e cotidiano ao longo da vida. O professor da Educação Básica Inclusiva, por sua vez, precisa adaptar atividades e desenvolver estratégias para possibilitar um recomeço permanente, levando em conta as circunstâncias e condições de vida dos alunos.

Para isso, é preciso apostar nas relações éticas e afetivas entre os alunos, sejam aqueles com alguma deficiência — de locomoção, visual ou de comunicação, como no caso de alguns estrangeiros por conta da linguagem — sejam aqueles considerados alunos regulares. Os professores destacam também que a distinção entre *alunos regulares normais* e *alunos com deficiência*, assim como entre estrangeiros e egressos do sistema prisional, muitas vezes reforça preconceitos e estigmas.

Ainda assim, os professores são unânimes em afirmar que trabalhar na Educação de Jovens e Adultos é uma experiência de grande enriquecimento profissional, pois a aprendizagem ocorre em uma via de mão dupla. Os alunos, com suas diversas vivências, trazem conhecimentos valiosos que constantemente contribuem para o desenvolvimento das aulas. Dessa forma, a prática educativa na EJA não só promove a inclusão e o aprendizado contínuo, mas também se reafirma como um espaço de transformação mútua, onde professores e alunos se enriquecem e crescem juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se mostrou altamente significativo do ponto de vista teórico, por meio de intensas leituras e de relevantes trabalhos voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas fontes revelaram práticas pedagógicas oriundas de políticas públicas fragmentadas e, muitas vezes, discriminatórias que inviabilizavam a inclusão plena no contexto da EJA, cujo objetivo é proporcionar aos alunos a oportunidade de serem tratados de forma igualitária aos da escola regular, conforme o sistema nacional de ensino.

Um dos principais achados foi em relação aos conteúdos, metodologias e temas recorrentes nos discursos do campo pedagógico e na formação dos professores, considerados fundamentais para a pedagogia inclusiva. Esses conteúdos, muitas vezes, deixavam de valorizar as experiências de vida, a cultura e os costumes dos alunos da EJA. Em razão do analfabetismo que prevalecia entre os anos

1960 e 1990, as práticas sociais desses alunos não eram formalmente reconhecidas no contexto escolar.

Houve muitos problemas, desafios e barreiras em torno do reconhecimento desse direito. Um dos principais obstáculos foi a formação dos professores para atuar com esse público, considerado à época *quase imperfeito*. Os docentes não tinham preparo específico, e tanto a metodologia de ensino quanto os recursos materiais disponíveis não atendiam às reais necessidades desses alunos. Foram realizadas várias tentativas, especialmente no combate ao analfabetismo, focando apenas na decodificação e no reconhecimento de letras para finalidades funcionais, muitas vezes voltadas aos interesses dominantes.

Os professores não estavam adequadamente preparados para lidar com as expectativas dos alunos da EJA, que traziam experiências de vida significativas e, ao mesmo tempo, se sentiam isolados, limitados e oprimidos por conteúdos e metodologias descontextualizadas. Nesse sentido, faltava uma abordagem que valorizasse a diversidade e respeitasse as limitações dos alunos, promovendo a superação de barreiras atitudinais, como o preconceito e a discriminação, e de barreiras físicas, como a falta de interação e de comunicação. A ausência de diálogo entre alunos e professores tem sido um dos maiores entraves na construção de um ambiente pedagógico inclusivo e interativo.

Nesse contexto, observou-se que a escola pesquisada vem buscando alternativas pedagógicas inclusivas. As práticas observadas são um exemplo dessas conquistas, embora a Educação de Jovens e Adultos ainda enfrente desafios, especialmente na política de formação continuada de professores, que visa atender às necessidades dos alunos.

Os entrevistados afirmaram que é ínfima a participação da Secretaria de Educação do Estado em ofertar cursos de formação continuada para os professores. Fora isso, a escola se apoia em eventos como encontros, congressos e seminários pontuais. Atualmente, cerca de 80 alunos com múltiplas deficiências, estrangeiros e egressos do sistema prisional estão matriculados. Esses alunos, incluindo aqueles com deficiência, participam das aulas regulares e têm acesso a atividades de apoio em turnos alternados.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Almira de Amorim e Silva se destaca como referência em educação inclusiva, buscando agregar todas as possibilidades de aprendizado e abordando a diversidade por meio de um currículo aberto e flexível, com o objetivo de formar sujeitos críticos. Para tanto, adota metodologias e recursos materiais e humanos padronizados, garantindo que sua equipe tenha habilidades e competências para atuar de forma ativa no processo de inclusão.

Para os professores, a elaboração de conteúdos inclusivos é um dos maiores desafios, considerando a diversidade de experiências e culturas em sala de aula. Esse é um dos aspectos mais

preocupantes, pois é difícil contemplar todas as necessidades; no entanto, os docentes se esforçam para desenvolver atividades significativas que alcancem todos os alunos.

Segundo os professores, a Educação Básica inclusiva precisa flexibilizar as atividades, desenvolvendo estratégias para proporcionar recomeços constantes, adaptados às circunstâncias e condições de vida dos alunos. As relações éticas e afetivas entre alunos e professores são essenciais, tanto para aqueles com alguma deficiência (de locomoção, visual ou de comunicação, como os alunos estrangeiros) quanto para os alunos regulares.

Os professores se opõem à separação e distinção entre *alunos normais* e alunos *com deficiência* ou *estrangeiros e egressos do sistema prisional*, pois essa visão, segundo eles, acaba gerando estigmas no processo de aprendizagem inclusiva.

Em relação à avaliação, as atividades pedagógicas diárias mostram que a escola rompe com uma visão fragmentada, interligando as diferentes disciplinas e valorizando o pluralismo de ideias, as subjetividades e as diferenças dos alunos. Assim, a avaliação ocorre de maneira contínua, por meio de relatórios dos professores, questionários, trabalhos desenvolvidos em oficinas e análises do impacto das intervenções pedagógicas. Esses dados são socializados em grupos de estudo, nos quais são definidas novas estratégias metodológicas.

Embora este estudo tenha sido realizado em apenas uma unidade educacional da EJA, os resultados são positivos, especialmente à luz dos referenciais teóricos que destacam a importância da educação inclusiva. As opiniões dos professores entrevistados e as evidências documentais indicam o compromisso com a metodologia inclusiva defendida pelas diretrizes curriculares de Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BELTRÃO, Luís. **Folk comunicação**: a cultura dos marginalizados. São Paulo: Cortez. 1980.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** – Revisão do Artigo 33 – Lei nº 9.475/1997. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 05 jul. 2024.

CARNEIRO, M. L. F.; SILVEIRA, M. S. Objetos de aprendizagem sob o ponto de vista dos alunos: um estudo de caso. **RENOTE** - Revista Novas Tecnologias na Educação, porto Alegre, v. 10, n.3, p. 312, 2012.

FERNANDES, F. **Os círculos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FISCHER, N. B. Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. **Revista em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, 1992.

FORQUIN, J.C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.1.1996, p.187.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1969.

HOHLFELDT, A. A Comunicação enquanto diálogo em Paulo Freire e Luiz Beltrão. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, [S. l.], n. 11, 2011. Disponível em: <https://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/35>. Acesso em: 5 jul. 2024.

LISITA, V.; SOUSA, L. (org.) **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação/SEDUC, Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais/SAPE, Superintendência de Educação Básica/SEB. **Orientações Curriculares para a Educação Básica**. Cuiabá. 2010.

SILVA, A. M. M. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.

UNICEF. Plano de Ação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial de educação para Todos** (Jomtien/Tailândia, 5 a 9 de março de 1990). Brasília: UNICEF, 1991.

VIEIRA, P. Á. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ZAGO, N. **Itinerários de pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.