

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

5

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

5

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora



Prof^o Dr^a Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 5

Diagramação: Camila Alves de Cremo

Correção: Yaiddy Paola Martinez

Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga

Revisão: Os autores

Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 5 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ariana Batista da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0157-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.575222604>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Silva, Ariana Batista da (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: avanços, limites e contradições”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de desafios demandados pela Pandemia.

Sabemos que o período pandêmico, como asseverou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada do processo de ensino e aprendizagem presencial, pelas redes de ensino, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade, vivenciada na atualidade. Dessa forma, não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além do “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel desta, assim como, da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Diante disso, a Educação se consolida como parte importante das sociedades, ao tempo que o “ato de ensinar”, constitui-se num processo de contínuo aperfeiçoamento e transformações, além de ser espaço de resistência, de um contínuo movimento de indignação e esperar, como sinalizou Freire (2018). No atual contexto educacional, a Educação assume esse lugar “central”, ao transformar-se na mais importante ferramenta para a formação crítica e humana das pessoas, como lugar real de possibilidade de transformação da sociedade.

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves. Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1


QUESTÕES EDUCACIONAIS: UMA REALIDADE EM ANGOLA E NO BRASIL

Gabriel Rodrigues Serrano

Damião de Almeida Manuel

Niembo Maria Daniel

Elijane dos Santos Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226041>

CAPÍTULO 2..... 20

OS DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O ENSINO REMOTO

Ilze Maria C. Machado

Katia Mosconi Mendes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226042>

CAPÍTULO 3..... 30

ESTÁGIO DOCENTE SUPERIOR E O CONSTITUIR-SE PROFESSORA NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE GENÉTICA

Ariana Batista da Silva

Américo Junior Nunes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226043>


CAPÍTULO 4..... 43

AS LEIS 10639/2008 E 11645/2008 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Adriany de Ávila Melo Sampaio

Antônio Carlos Freire Sampaio

Rosana de Ávila Melo Silveira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226044>

CAPÍTULO 5..... 51

MERCOSUL EDUCACIONAL E PROCESSO DE BOLONHA: A INTEGRAÇÃO DOS SISTEMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM QUESTÃO

Tatiana Carence Martins

Aurélio Ferreira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226045>


CAPÍTULO 6..... 61








EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA DUALIDADE EDUCACIONAL






Plínia de Carvalho Bezerra


João Paulo Lira Martins

Prucina de Carvalho Bezerra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226046>

CAPÍTULO 7	73
A BIOÉTICA E AS CIÊNCIAS NATURAIS - 1975 A 2019	
Sérgio Olim Gomes de Mendonça	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226047	
CAPÍTULO 8	92
CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA FREIRIANA À INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO- ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Olga Mara Bueno	
Vanessa Bernardi	
José Carlos Winkler	
Rita de Cássia da Silva Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226048	
CAPÍTULO 9	106
ENCRUZILHADAS VIRTUAIS E ANTIRRACISMOS CONTEMPORÂNEOS	
João José do Nascimento Souza	
Rogério Luís da Rocha Seixas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226049	
CAPÍTULO 10	119
FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO E A VIOLÊNCIA	
Rebecca de Castro Teixeira	
Florença Cruz da Rocha Ebeling	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260410	
CAPÍTULO 11	128
ADOLESCENTES MARCADOS: VIOLÊNCIA E EMANCIPAÇÃO EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	
Carolina Cunha Seidel	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260411	
CAPÍTULO 12	140
REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS DINÂMICAS EDUCATIVAS, CULTURAIS E TRADICIONAIS COM CRIANÇAS E JOVENS: UM ESTUDO DE CASO	
Paulo César Bulhões	
Isabel Cabrita Condessa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260412	
CAPÍTULO 13	155
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PREFIGURAÇÃO DO AGIR DOCENTE	
Regina Aparecida de Moraes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260413	

CAPÍTULO 14	174
COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: INOVAR, INTERAGIR E INTEGRAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Sueli Perazzoli Trindade	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260414	
CAPÍTULO 15	184
ESTILOS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN ADMINISTRATIVA DE LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE LA REGIÓN PUNO DEL PERÚ	
Demetrio Flavio Machaca Huancollo	
Leopoldo Wenceslao Condori Cari	
Edy Larico Mamani	
Jenner Volney Sanchez Arapa	
Proto Washington Caira Centeno	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260415	
CAPÍTULO 16	195
FACTORES PARA LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CASO UNAD-COLOMBIA	
Diana Marcela Cardona Román	
Hugo Alberto Martínez Jaramillo	
María Crisalia Gallo Araque	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260416	
CAPÍTULO 17	227
GESTÃO E CURRÍCULO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM MUNICÍPIO DO SUL CATARINENSE	
Gisele da Silva Milanez	
Antonio Serafim Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260417	
CAPÍTULO 18	242
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO ACERCA DA EQUIDADE DE GÊNERO	
Thayse Melo Borges	
Mareli Eliane Graupe	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260418	
CAPÍTULO 19	249
EDUCACIÓN CONTINUA, COMO ALTERNATIVA PARA AMPLIAR LA OFERTA EDUCATIVA EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE TEPEXI DE RODRÍGUEZ	
Behetzaida Martínez Regules	
Socorro Pacheco Pérez	
Edgardo Roldán Y Tovar	
Heriberto Vázquez Guevara	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260419>

SOBRE OS ORGANIZADORES	256
ÍNDICE REMISSIVO.....	257

CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA FREIRIANA À INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data de aceite: 01/04/2022

Olga Mara Bueno

Mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI.
Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG
Ponta Grossa, Paraná, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0005701703627383>

Vanessa Bernardi

Mestranda em Educação Inclusiva- PROFEI.
Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG
Ponta Grossa, Paraná, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5049133079971170>

José Carlos Winkler

Mestrando em Educação Inclusiva- PROFEI.
Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG
Ponta Grossa, Paraná, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9841079438071649>

Rita de Cássia da Silva Oliveira

Professora Doutora, em Educação da
Universidade Estadual de Ponta Grossa-
UEPG. Professora Permanente do Mestrado
e do Doutorado em Educação – UEPG.
Coordenadora do Mestrado Profissional em
Educação Inclusiva –PROFEI- UEPG
Ponta Grossa, Paraná, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0396336269506743>

RESUMO: A diversidade característica do grupo que compõe a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a agregar mais uma parcela de estudantes que não atingem o que se espera na educação formal: os estudantes público-alvo da Educação Especial, grupo este que busca

na EJA a última tentativa de fazer parte de uma escola que segrega e exclui. Independente e apesar de políticas afirmativas que nem sempre atendem às necessidades desse grupo, o sistema continua a discriminar quem busca na escola um caminho para a dignidade e liberdade. Assim, neste estudo teórico, discutimos sobre a pertinência e contribuição da perspectiva freiriana à inclusão desse estudante, que sai do ensino regular após atingir idade que destoa dos demais e apresenta o fracasso, não dele, mas de um sistema educacional que necessita aceitar a heterogeneidade e respeitar as diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Alunos público-alvo da Educação Especial. Inclusão. Perspectiva freiriana.

CONTRIBUTIONS FROM THE FREIREAN PERSPECTIVE TO THE INCLUSION OF STUDENTS TARGET PUBLIC OF SPECIAL EDUCATION IN THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

ABSTRACT: The characteristic diversity of the group that makes up the Youth and Adult Education (EJA) has started to add another portion of students who do not achieve what is expected in formal education: the target audience of Special Education students, a group that seeks to in EJA the last attempt to be part of a school that segregates and excludes. Independent and despite affirmative policies that do not always meet the needs of this group, the system continues to discriminate against those who seek in school a path to dignity and freedom. Thus, in this theoretical study, we discuss the relevance

and contribution of the Freirean perspective to the inclusion of this student, who leaves regular education after reaching an age that differs from the others and presents the failure, not of his own, but of an educational system that needs to accept heterogeneity, and respect differences.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Target audience of Special Education students. Inclusion. Freirean perspective.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire foi um grande educador, idealista, movido pela materialização dos sonhos, não só preocupado com a inserção nos espaços educacionais de grupos minoritários, segregados e excluídos, mas em como esse movimento poderia transformar a vivência social desses sujeitos. Nessa perspectiva, faz sentido vincular o pensamento freiriano à inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tidas por Arroyo (2017) como um dos últimos grupos de excluídos a chegar à EJA. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) define que os alunos público – alvo da Educação Especial, aqueles que têm direito ao atendimento educacional especializado nas escolas regulares, são os “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, Art. 58, 1996)

Sob o propósito da inclusão, buscamos analisar as possíveis relações e elegemos os questionamentos iniciais, assim apresentados: “como podemos usufruir da perspectiva freiriana, da compreensão da relação sujeito e educação, para a disseminação da escola inclusiva para os alunos público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos? Quais relações podemos tecer a partir do pensamento freiriano, nessa perspectiva de homem/ comunidade e educação, para o fortalecimento das práticas inclusivistas na EJA, considerando as contradições e a ordem econômica, social e cultural dominante?”

Para o delineamento do estudo procedemos a uma investigação bibliográfica, na expectativa de se dialogar sobre a trajetória e a materialização do ideário inclusivista das pessoas PAEE na EJA, com o alongamento do discurso dentro da concepção freiriana, a fim de debater as relações de inclusão e exclusão, caracterizadas na luta pela construção da escola sob uma perspectiva dialógica e transformadora.

Dessa forma, o estudo apresenta inicialmente uma reflexão sobre a escola pública inclusiva e suas políticas inclusivistas, numa abordagem crítica mediada pelos contrassensos que permeiam o cenário educacional. Na sequência avança na construção do cenário inclusivista, seguindo a trajetória histórica, das práticas iniciais até o momento atual onde se insere a inclusão das pessoas com deficiência na EJA, para finalmente adentrar na profícua concepção freiriana e se aprofundar em suas contribuições, considerando os questionamentos iniciais.

INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

A realidade da escola pública brasileira e suas políticas inclusivistas descortinam um cenário onde as histórias individuais se enredam nos contextos históricos sociais. Nesse propósito Mantoan (2015) caracteriza e define essa escola como

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso de toda ordem, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social - alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo das condições de pobreza em que vivem, em todos os sentidos" (MANTOAN, 2015, p. 32)

Visando alavancar em seu processo de formação, atuação e respondendo a determinadas exigências de uma sociedade neoliberal, marcada por contradições entre trabalho e capital, a educação brasileira vem passando por transformações significativas, com a implementação de políticas inclusivistas postuladas em orientações internacionais, como na Declaração de Salamanca (1994). Tais políticas que caracterizam e definem as propostas de educação vivem a influência do contexto econômico social “perpassado por antagonismos de classes e concessões paliativas aos interesses populares”, que foi “vendida como uma proposta progressista e até mesmo revolucionária, não obstante derivada do ideário neoliberal.” (BEZERRA, 2016, p. 272 e 273)

E se o cenário educacional reflete tais significados, as atitudes frente à diversidade e inclusão determinam as linhas de ação. Nesse contexto cabe repensar acerca das compreensões sobre diversidade e inclusão, as relações que envolvem a sociedade e o contexto educacional, dentro de uma proposta que sustente uma educação de qualidade para todos.

É a escola descrita por Mantoan (2015) que compreende a realidade brasileira, onde se inserem alunos com e sem deficiência e urge por revolução em suas práticas marcadas por contradições. Para Bezerra (2016), nesse horizonte se pode vislumbrar o “fetiche da diversidade”, que dificulta a racionalidade, ao sustentar que

a complexidade do trabalho com os alunos com deficiência, a diversidade fica escamoteada pelo fetiche, pela retórica que celebra e fetichiza a diversidade, além de depositar no “entrosamento” da equipe escolar a solução pragmática para as dificuldades docentes. (BEZERRA, 2016, p. 275)

Nessa conjuntura, ainda prevalecem outras questões como a da não consideração do conhecimento ontogenético das deficiências, suas implicações no aprendizado e desenvolvimento, em função da pedagogia do aprender a aprender, no qual se camuflam ideais de que para aprender basta colocar todos juntos no mesmo espaço. (BEZERRA, 2016)

Ao buscar a compreensão da realidade da inclusão, da diversidade e seus atenuantes

na inclusão educacional a partir das representações sociais de docentes, Abdalla (2016, p. 95) concluiu que “sentimentos positivos e o desvelo (carinho, paciência, atenção, paixão)” funcionam como elementos compensadores frente às dificuldades que enfrentam no processo de inclusão educacional para compensar fatores que estão além da função docente, corroborando com Bezerra (2016) quando critica a questão do “entrosamento” da equipe escolar como a solução para as dificuldades docentes. Tais fatores remontam às políticas inclusivistas, funcionamento e composição das suas estruturas. E frente ao contexto econômico e histórico social brasileiro revelam “a materialização da escola inclusiva, enquanto universalização precária e pouco dispendiosa do ensino, que revela na essência a primazia dos interesses de mercado”. (BEZERRA, 2016, p. 275)

Nesse sentido, podemos afirmar que só afetividade e sentimentos positivos não são suficientes para a construção da inclusão educacional, apesar de esses serem elementos essenciais para se continuar acreditando no processo e seguir em frente. Na realidade, os docentes são conhecedores das barreiras e das precariedades, mas seguindo os argumentos de Bezerra (2016, p. 275) falta um posicionamento crítico para enfrentar o poder atribuído à escola dita inclusiva, o mesmo que falta à sociedade, e cita Saviani (2002) para esclarecer que isso não deve ser entendido como uma posição para se “descambar para o pessimismo ou o otimismo, ambos ingênuos”, mas para se enfrentar os condicionantes dessa realidade para se ter um entusiasmo crítico, que movimente outras perspectivas.

Situando-se nesse cenário, Bezerra (2016, p.273) anseia por uma pedagogia inclusiva que seja mais que “uma das manifestações assumidas pelas pedagogias do aprender a aprender, com a particularidade de enfatizar a escola que incorpora as diferenças humanas”, mas que nesse sentido se vislumbre uma “pedagogia que seja também crítica, desmistificada e emancipadora, em vez de meramente inclusivista”. É a inclusão educacional inventada pelo capitalismo, mas que não se sustenta à luz de uma análise crítica com o discurso de educação de qualidade para todos.

Essas discussões suscitam as diferentes representações sociais e deveriam reorientar dentro dessa perspectiva a formação docente para a Educação Especial perpassando todas as disciplinas curriculares, discutindo a organização social capitalista que move o país e coaduna com a desvalorização das condições de trabalho na educação. Sendo assim, de acordo com Bezerra (2016, p. 282) do contrário, permaneceremos na fase romântica da inclusão escolar, que superestima os “poderes” da escola, vista como um espaço harmoniosamente “includente”, por si só corretor das desigualdades socioeconômicas, ou como observado por Abdalla (2016) que identifica o desvelo como um consolo, como o parâmetro que impulsiona as práticas pedagógicas inclusivistas e alimenta suas frustrações.

Sob o pressuposto da Educação Inclusiva, o conceito de deficiência está relacionado à questão ontogenética dos estudantes público alvo da Educação Especial, o que não pode ser desconsiderado, como a ausência ou insuficiência de um órgão ou função. Mas,

carece de um posicionamento mais crítico, de que deficiências também são causadas por desigualdades, que surgem de condições sociais precárias e podem ser perpetuadas dentro de um espaço inclusivo que não considere tais condições.

Assim, atuar na construção da escola inclusiva, não se trata do estabelecimento de atitudes simples ou de soluções imediatistas, mas de ações que devem ser intensificadas na sociedade e na escola, cobrada sob a materialização de políticas públicas (BEZERRA, 2016), num espaço onde as trajetórias individuais são marcadas pelas venturas e desventuras dos cenários históricos sociais.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS PÚBLICO–ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência foram tratadas de diferentes formas, conforme a cultura de cada civilização.

Na Antiguidade, em alguns países, eram “consideradas parte da sociedade, como no Egito Antigo” (SILVA, 2010, p. 40). Mas, o abandono dessas pessoas foi o que predominou nesse período.

Posteriormente, na Idade Média, por questões religiosas, as pessoas com deficiência passaram a ser acolhidas em asilos e hospitais de caridade. Os hospitais e asilos de caridade, com objetivos de abrigar, proteger e educar, acabavam excluindo-os da convivência social (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 135).

A partir da Idade Moderna começaram a surgir os estudos médicos, pedagógicos e as tentativas de educar as pessoas com deficiência. Mazzotta (2011, p. 16) cita que até o século XVIII as noções a respeito da deficiência eram “basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo bases científicas para o desenvolvimento de noções realísticas”. Assim, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas com deficiência fossem excluídas, marginalizadas e ignoradas.

Considerando os diferentes tempos históricos nas sociedades, no Brasil até por volta de 1900, a maioria das pessoas com deficiência não tinha acesso à escola, assim como grande parte das crianças e adolescentes não deficientes desse período. As pessoas com deficiência eram entregues às instituições existentes, ou ficavam em casa, escondidas da sociedade.

Depois com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a educação para todos passou a ser considerada um direito humano. E, por volta de 1960, a partir do surgimento de instituições como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e outras na área da surdez e cegueira, iniciaram-se as tentativas de escolarização, mas ainda voltadas para o assistencialismo. As próximas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1961, e 1971) iniciaram o movimento de integração, na qual as escolas regulares começaram a receber alunos com deficiência, em classes especiais. (MAZZOTTA, 2011)

Seguindo nessa trajetória, em 1988, a Constituição Brasileira positiva a educação

das pessoas com deficiência como um direito, oferecido preferencialmente na rede regular.

Com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), as políticas públicas passaram a ser influenciadas pela ideia de inclusão educacional e com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), ampliaram-se os atendimentos educacionais especializados para o acesso preferencial à escola regular. (SILVA, 2010). Dentro desses pressupostos e das possibilidades de atendimento, os alunos público-alvo da Educação Especial vão adentrando os espaços educacionais regulares e na Educação de Jovens e Adultos vai se observando a presença das pessoas com deficiência. Referente ao estranhamento e a reorganização das estruturas, Arroyo (2017) questiona, se nessa modalidade “Há lugar para corpos com deficiência? ”

Nessa acepção, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil contemplou trajetórias que foram se materializando historicamente e constituindo tendências que se manifestam até hoje. Inicialmente era concebida como uma extensão da escola formal principalmente para a área rural, depois passou a ser compreendida a partir de tendências mais significativas, como ação libertadora e de conscientização, com as ideias de Paulo Freire ao final dos anos de 1950, concomitante à educação funcional (profissional). Posteriormente se consolidou sob a forma de campanhas, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava basicamente o controle da população, encerrado em 1985 (GADOTTI, 2011).

A conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, consagra a concepção de que a alfabetização de jovens e adultos não pode ser separada da pós- alfabetização, da ideia de continuidade da aprendizagem que ela representa.

Nesse cenário, em 1996, a LDB 9394/96, Art. 37 orienta que a Educação de Jovens e Adultos compreendida como modalidade de educação “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. ” Para Bueno e Oliveira (2019, p. 4 e 5), na Educação de Jovens e Adultos, “O conceito de educação para a continuidade e término da escolarização básica é uma proposta recente, o que significa avanços para superação de políticas educacionais segregatórias e excludentes”.

Esse acesso os torna reconhecidamente humanos, pois ao analisar a sociedade e seus percursos histórico - sociais identifica que

Em nossa tradição, até faz poucos anos essas corporeidades humanas tidas como deficientes humanos porque com limitações corpóreas foram mantidas fora, na esfera privada, distantes do público, estranhas ao dever do Estado, entregues ao cuidado da família, das mulheres mães-avós, alguns cuidados por instituições assistencialistas educativas. (ARROYO, 2017, p. 271)

Nessa lógica, o autor afirma que os corpos com deficiência foram os últimos reconhecidos com direito a chegar aos espaços públicos como a escola, a serem contemplados em políticas públicas, e dentro dessa realidade lança os questionamentos que envolvem a EJA e suas práticas

Chegam jovens-adultos “deficientes” na EJA? Há lugar para esses corpos humanos? No final da sala? Há condições de trabalho docente para acolher e trabalhar essas corporeidades humanas, pensadas com deficiências? Dessas corporeidades totais vêm as indagações mais desestruturantes às pedagogias do conhecimento, da mente, das aprendizagens escolares (ARROYO, 2017, p. 271, 272).

Assim, a Educação de Jovens e Adultos torna-se o espaço onde esses sujeitos passam a se reconhecer como sujeitos de direitos, apesar das contradições da prática, em um espaço onde a inclusão, tida como um processo vai se construindo, com o enfrentamento das barreiras, que sempre existirão e as respostas podem nem sempre ser suficientes (MENDES, 2017).

Para melhor compreensão dessa realidade, Arroyo (2017, p. 273) faz um chamado para que se busque o conhecimento crítico e reflexivo, pois a “chegada dos deficientes ausentes às escolas nos obrigam a tomar consciência desses processos brutais, sociais, políticos, persistentes de subalternização em que todos os outros são segregados como deficientes”, e que esse olhar permitirá o entendimento das trajetórias dos adolescentes, jovens, adultos deficientes que resistem a “tantas formas de subalternização exigindo reconhecimentos como humanos sem deficiências. Plenos. ”

Nessa busca de entendimento e de reconhecimento dos espaços que esses sujeitos com corporeidades desestruturantes às práticas educativas, com itinerários e trajetórias marcadas historicamente pela exclusão, que a inclusão na EJA merece ser olhada a partir das concepções freirianas, para a tomada de consciência e decisões na continuidade da busca pela estruturação da escola inclusiva. De acordo com Bueno e Oliveira (2019, p. 5) a inclusão nessa modalidade de ensino oportuniza “aos estudantes com deficiência possibilidades não só para a escolarização, mas também para o ingresso no mundo do trabalho e o desenvolvimento e participação social. ”

Assim, tratando-se do sujeito jovem adulto, sempre haverá a quem incluir, conforme o que argumenta Bueno (2008, p. 17) de que exclusões escolares e sociais deveriam ser políticas inquestionáveis “a educação inclusiva, porque haverá sempre alguém para incluir na escola, já que ela não será para todos; e da mesma forma, da sociedade inclusiva porque a inclusão social ocasionada pela única possibilidade para a maior parte da população - o trabalho - também não será para todos. ” Essas afirmações nos remetem à dicotomia da inclusão / exclusão que permeia os espaços sociais e adentra os espaços da EJA, os subalternos (ARROYO, 2017), que merecem ser ouvidos, percebidos, incluídos, pelos quais a escola de EJA tem que lutar, na extensão e efetivação do seu legado.

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIRIANO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O pensamento do educador Paulo Freire contempla as dimensões sociais e humanas, de modo que a educação é vista como um processo de humanização, de resgate de dignidades, no qual os excluídos e os outrora deixados à margem, também podem ocupar o espaço da escola.

Sob a perspectiva da Educação Inclusiva podemos estabelecer relações entre o pensamento de Freire e as ideias inclusivistas. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire faz um paralelo entre essas condições ao relacionar humanização e desumanização

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 1987, p. 19)

A luta efetivada ao longo do percurso histórico, as tentativas de inclusão manifestadas pelas pessoas com deficiência ao longo do tempo, podem ser entendidas sob essa perspectiva de humanização discutida pelo educador. Nessa obra Paulo Freire trabalha com a questão de que, os que se libertam da condição de opressão, continuam a lutar para que antigas práticas não retornem “Os oprimidos de ontem, que detêm os antigos opressores na sua ânsia de oprimir, estarão gerando, com seu ato, liberdade, na medida em que, com ele, evitam a volta do regime opressor ” (FREIRE, 1987, p.28).

Na medida em que a sociedade foi evoluindo na questão histórica da inclusão, é possível observar as contradições dentro da própria sociedade na garantia dos direitos das pessoas até então, marcadas pela condição da deficiência, e as lutas contra retrocessos.

Sob essa circunstância defende o caráter pedagógico das lutas, de aprendizados em busca de desconstruções e realinhamento de atitudes, fazendo-se nesse contexto, perceber-se antes de tudo como homem, como humano. “É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como ‘coisas’ ” (FREIRE, 1987, p. 35).

A escola que recebe esses sujeitos deve se pautar pela característica dialógica, para que seja totalmente libertadora, alterando a condição de um sujeito historicamente oprimido para a de um sujeito que é parte da sociedade, e também para que os demais reconheçam a existência desses sujeitos e os espaços a que eles têm direito.

Sem essa visão prospectiva de inclusão, a escola e a sociedade não se figurarão como inclusivas e não construirão as bases necessárias ao processo. São ensinamentos que podemos aprender com Freire, que as condições de opressão só se alteram se forem proporcionadas as condições para isso. Bueno e Oliveira (2019, p. 12) afirmam que no cenário da inclusão das pessoas com deficiência, há que se reforçar o debate para a

conscientização, visto que “Os enfrentamentos são diversos, mas o primeiro e principal é a conscientização do sujeito e da família do seu papel social e da sua capacidade argumentativa e produtiva que os definem como pessoas, como cidadãos.”

As lutas cotidianas e a conscientização são importantes ferramentas de materialização. E como se consegue isso, para que a escola seja instrumento de libertação, de luta pela efetiva inclusão?

Freire (1996) aponta que o caminho é a formação conscientizadora, não sendo apenas um aprendizado de conteúdos sem reflexão, mas a formação crítica frente às questões do mundo. Nessa perspectiva, considerando a inclusão dos sujeitos jovens adultos, Bueno e Oliveira (2019, p. 14) reforçam que essa formação compreende “debates que transcendem a sala de aula, o espaço da escola, mas que são inevitáveis que se iniciem nesse contexto, senão as práticas pedagógicas se descaracterizam e perdem o seu caráter de atuação, como propulsoras de aprendizado e desenvolvimento para esses sujeitos.”

O diálogo sobre quem é o sujeito que está na escola e que formação se espera dessa instituição, está presente na obra *Pedagogia da Autonomia*, no primeiro capítulo, no qual Freire (1996, p. 12) afirma “Não há docência, sem discência”. Dessa forma, a perspectiva freiriana visualiza a discência na sua diversidade e aponta para a construção de uma escola com características inclusivas, onde todos têm direito aos mesmos ensinamentos, às mesmas oportunidades que os farão sujeitos mais conscientes em suas dimensões históricas e sociais, capazes de se reconhecerem como parte da cultura e de problematizar seus aspectos cotidianos.

Educar nessa perspectiva exige a formação e o reconhecimento docente, questões tão persuasivas e tão discutidas ultimamente nos escopos educacionais, em particular quando a sociedade se depara com os entraves, contradições e dificuldades para a efetivação dos processos de educação inclusiva dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Considerando esses posicionamentos, a atuação docente com os discentes (com ou sem deficiências) para ser efetiva, deve-se pautar pela rigorosidade metódica, porque “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 14).

Dentro da concepção freiriana no que envolve a pedagogia da autonomia, o autor já destacava que a escola libertadora, progressista que assenta suas bases no diálogo, no entendimento e no desenvolvimento, assume que educar “exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p. 20). É a disposição do compromisso em se arriscar e de aceitar o novo, de desconstruir paradigmas, que “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade” (FREIRE, 1996, p. 20 e 21). Essa afirmação se aplica também às pessoas com deficiência, nos

remetendo às palavras de Arroyo (2017) sobre quais pedagogias usar quando os corpos deficientes chegam à escola, principalmente corpos jovens, adultos.

Assim, ensinar também exige a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e o ato de assumir a identidade cultural, com a defesa por Freire, da formação e reconhecimento docente,

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 21).

É nesta perspectiva que os educadores se entendem e deveriam atuar, construir suas marcas e identidades, como sujeitos históricos e sociais, como seres pensantes e dialógicos, envolvidos no combate a toda forma de exclusão.

Como um processo contínuo dentro do pensamento freiriano, a educação para a libertação, para o progresso, para o se fazer ouvir como sujeito de direitos e de expectativas dentro do contexto social é retomada, como na Pedagogia da Esperança (1992). Dentro de uma proposta para mudanças na realidade e de conscientização social, defende uma postura progressista por parte do educador e da escola, em atitudes que enfrentem os imobilismos e a falta de esperança, sendo que “Os educadores e as educadoras progressistas coerentes não têm que esperar que a sociedade brasileira global se democratize para que elas e eles comecem também a ter práticas democráticas com relação aos conteúdos” (FREIRE, 1992, p. 58).

No cenário amplo e complexo, como o da inclusão das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, a manutenção da esperança serve como estímulo para jornadas tão áridas na educação, em relação à falta de investimentos, de valorização, de respeito e fé na instituição Escola. Pois, se abandonarmos essa luta, o que restará no cenário da inclusão? Os ensinamentos de Freire nos chamam à reflexão

É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes (FREIRE, 1992, p. 47).

É um convite para o enfrentamento às contradições e acomodações, para que se materializem as lutas e movimentos visando à construção de uma sociedade mais democrática, com respeito às diferenças, ensinamento esse, que podemos aproveitá-lo para a construção de uma escola mais inclusiva.

A PERSPECTIVA FREIRIANA PARA A DISSEMINAÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA E O FORTALECIMENTO DE SUAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RETOMANDO OS QUESTIONAMENTOS INICIAIS

A contradição entre o que seria o ideal de escola inclusiva e a realidade dos espaços escolares, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, revela o distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que se efetiva na prática, o que nos levou aos questionamentos iniciais adotados neste estudo. Seguindo a concepção freiriana, quanto menos se buscar o sonho da inclusão real, mais longe dela se estará, e assim se abrem espaços para retrocessos e desconstruções de movimentos e estruturas conquistadas até então. Isso se traduz na proposta de Freire, onde afirma que

Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste re-conhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual “nada há que fazer, a realidade é assim mesmo” (FREIRE, 2000, p. 56).

Dessa forma, a aceitação da realidade, o conformismo, a acomodação frente às realidades que ainda almejam a inclusão de fato, é negar a existência do diferente, da atuação e manifestação de poder que permeia a sociedade e que faz distinção entre normais e os não normais, quais escolas são feitas para determinados grupos e quais são para outros, aqueles “catalogados como deficientes, os últimos a chegar, a ser reconhecidos com direito à escola, à educação, ao trabalho, à formação humana plena ” (ARROYO, 2017, p. 271).

Nesse horizonte, a escolarização precisa fazer a diferença, constituir-se como um processo desencadeador de mudanças e desenvolvimento para o sujeito jovem adulto público-alvo da Educação Especial, porque nessa concepção “O acesso ao currículo, o avanço no processo de escolarização tem que se tornar significativo, influenciar na mudança de paradigmas e superação de antigas concepções sociais quanto ao desenvolvimento adulto, como o estereótipo de uma vida tutelada ” (BUENO; OLIVEIRA, 2019, p.13).

No contexto de inclusão/ exclusão, onde a educação é indispensável para que se pense em uma sociedade mais justa, Freire também se posiciona como crítico das demagogias políticas em Pedagogia dos Sonhos Possíveis, ponderando que educação e transformações sociais não se concretizam sem investimentos (FREIRE, 2001), contextualizando o que em Educação Inclusiva, Mendes (2017, p 70 e 71) define como a “inclusão escolar, pelo viés da matrícula e acesso na escola regular, que é a concepção adotada nos discursos políticos”.

Esses posicionamentos nos levam a refletir acerca da necessidade de se discutir com maior profundidade os conceitos, a constituição e o financiamento público dos serviços e apoios especializados, porque de acordo com Mendes (2017), a escola que separa os diferentes é inerentemente prejudicial, mas a que meramente iguala também pode ser desigual e injusta.

Assim, imbricadas nesses pressupostos, as concepções freirianas permanecem tão atuais, tão presentes no cenário educacional, contributivas para se pensar e entender a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na EJA, numa perspectiva mais humana, dialógica, crítica e perseverante.

Diante dessas abordagens, entendemos que a concepção freiriana contribui para reforçar o entendimento acerca da conjuntura da inclusão educacional dos sujeitos público-alvo da Educação Especial na EJA, principalmente das pessoas com deficiência, para estabelecer contraponto, em uma prática que para se caracterizar como inclusiva deverá ser essencialmente transformadora.

REFLEXÕES FINAIS

Trabalhar com a educação inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial na EJA é reinventar as concepções freirianas dentro de um novo contexto, junto a corpos e mentes diferentes, os “corpos deficientes” (ARROYO, 2016), os até outrora excluídos do espaço escolar.

Entender a presença desses alunos na EJA sob a perspectiva freiriana nos leva a ressignificar as práticas, reavivar as esperanças e continuar acreditando na inclusão, mesmo que só o acreditar não seja o suficiente para a efetivação, mas, um ponto de partida importante. É o acreditar, que constitui a luta diária que move a busca da efetivação do sonho, como defendia Paulo Freire, permeado por consciência e crítica à conjuntura vigente, com o objetivo de ir além, para uma escolarização que seja efetiva.

A consciência crítica nos possibilita entender que pensamentos positivos e desvelo podem se constituir em elementos impulsionadores de movimentos contrários à submissão, que se manifestem no reconhecimento da inclusão como direito, propulsora de desenvolvimento e transformação social.

Sob esse pensamento mais crítico e prospectivo de reconhecimento da educação inclusiva de jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, é que devemos estruturar o debate sobre investimentos e a constituição de políticas inclusivistas, que possibilitem garantir a disponibilidade e fortalecimento de estruturas, a formação e reconhecimento docente, questionando e se contrapondo ao que se encontra na prática com a “materialização pouco dispendiosa do ensino” (BEZERRA, 2016), que relega e fragiliza os processos inclusivos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Ana Paula. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 16, n. 68, p. 272 – 287, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos: Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de mar. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BUENO, José Geraldo da Silveira. As políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS Roseli Albino dos. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.p. 43-63.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32. p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 30 de nov. 2020.

CORRÊA, Vera Lúcia Alves dos S. STAUFFER, Anakeila de Barros. Educação inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública. In SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira (Org.) **Inclusão em Educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p.123-142.

FERNANDES, Lorena. Barolo. SCHLESENER, Anita.; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Pesquisas e Estudos Interdisciplinares em Musicoterapia**. Curitiba, v. 2, p. 132 -144, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Ana Maria Araújo (Org.) São Paulo: UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, práticas e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Org.). **Educação Especial Inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p.60-83.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

SILVA, Aline Maria da. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: história e fundamentos. Curitiba: IBPEX, 2010.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescentes 21, 96, 98, 113, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 138, 139

Agir docente 155, 156, 161, 165, 166, 167, 172

Alfabetização 97, 172, 256

Angola 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 15, 16, 17, 18

Antirracismo 49, 106, 107, 113

Aprendizagem 5, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 45, 63, 64, 69, 83, 84, 97, 101, 105, 107, 108, 110, 116, 117, 140, 141, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 158, 159, 161, 163, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 229, 230, 233, 234, 235

B

Bioética 73, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89

Brasil 1, 2, 3, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 26, 29, 31, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 92, 93, 96, 97, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 130, 131, 139, 155, 171, 177, 229, 231, 236, 240, 245, 246, 247

Brincadeiras 140, 146, 148, 151, 242, 243, 244, 246, 247, 248

C

Cidadania 27, 43, 44, 67, 74, 78, 110, 114, 123, 128, 129, 150, 151, 162, 172, 230, 231, 232, 239, 245

Ciências 1, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 29, 30, 33, 34, 36, 41, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 103, 128, 140, 152, 153, 154, 227, 232, 256

Complexidade 23, 31, 36, 39, 94, 159, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 182, 183

Conhecimento 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 15, 19, 23, 27, 28, 29, 34, 35, 36, 39, 44, 48, 52, 53, 55, 58, 69, 73, 74, 75, 94, 96, 98, 102, 113, 114, 115, 138, 140, 147, 148, 156, 157, 158, 168, 169, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 230, 231, 236, 238, 246, 247

Conscientização 97, 100, 101, 126, 182

Crianças e jovens 25, 140, 142, 143, 144, 146, 148, 151, 245

Cultura 5, 6, 10, 15, 16, 18, 19, 30, 32, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 63, 66, 71, 89, 96, 100, 104, 105, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 195, 204, 207, 210, 211, 217, 218, 219, 223, 228, 229, 230, 238, 246, 247, 255, 256

Currículo 4, 12, 43, 44, 48, 49, 66, 71, 73, 76, 78, 79, 83, 84, 89, 102, 107, 108, 153, 166, 176, 181, 182, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 241

D

Dinâmicas culturais 144, 148, 151

Dinâmicas educativas 140, 144, 145, 151

Direito 9, 15, 54, 66, 93, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 108, 111, 112, 113, 121, 122, 125, 132, 134, 244, 245

Diversidade 1, 2, 5, 8, 31, 44, 46, 49, 53, 59, 73, 80, 81, 88, 89, 92, 94, 100, 110, 114, 115, 142, 152, 153, 158, 167, 231, 248

Docência no ensino superior 30

Dualidade 61, 62, 63, 66, 68, 69, 70, 71, 165, 243

E

Educação de jovens e adultos 67, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 105

Educação infantil 1, 3, 27, 66, 154, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248

Educação superior 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 66, 68, 69

Educación 59, 184, 185, 186, 190, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 210, 211, 212, 214, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Educación continua 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Educación superior 59, 186, 195, 196, 197, 201, 206, 210, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 249, 250, 253, 255

Egresados 193, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 249, 251, 252, 253, 254

Ensino de ciências biológicas 30

Ensino profissional 61, 72

Equidade de gênero 242, 243, 244, 245, 246, 247

Escola pública 18, 70, 93, 94, 104, 109

Estágio docente 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41

F

Filosofia 1, 18, 73, 89, 103, 106, 107, 115, 116, 128, 173, 256

Formação integral 61, 74

Foucault 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 159, 172

G

Gênero 1, 2, 4, 5, 16, 100, 123, 125, 155, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248

Gestão 15, 16, 18, 19, 27, 45, 50, 59, 74, 78, 89, 130, 134, 170, 185, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240

Gestión académica 195

Gestão administrativa 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 212, 217

Gestão tecnológica 195, 208

I

Identidade docente 30, 33, 36

Inclusão 3, 9, 67, 69, 70, 71, 75, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 113, 148, 172

Instituição de ensino 2, 8

Integração 45, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 68, 69, 70, 78, 96, 104, 182, 233, 234

Internacionalização 51, 57

L

Lei 10639/2003 43

Lei 11645/2008 43

Liderazgo 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 198, 204

M

Mercosul educacional 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58

O

Oferta acadêmica 197, 206, 208, 209, 212, 214, 221, 249, 253

Organización 185, 186, 187, 188, 193, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 220, 222

P

Pandemia 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 41, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115

Perspectiva freiriana 92, 93, 100, 102, 103

Planejamento 33, 37, 39, 40, 45, 50, 56, 155, 156, 167, 168, 169, 170, 171, 176, 185, 233, 234, 237

Planificación 185, 187, 188, 197, 204, 205, 206, 212

Práticas pedagógicas 33, 37, 68, 95, 100, 115, 169, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 244, 245

Privação de liberdade 128, 129, 133, 138

Processo de Bolonha 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Professoras 25, 156, 160, 161, 162, 166, 170, 227, 228, 232, 233, 234, 235, 236, 238

R

Racismo 43, 44, 46, 49, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118

Representações sociais 95, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 227, 228, 231, 232, 239, 240

S

Sociedade 3, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 15, 21, 26, 34, 44, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 55, 56, 58, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 78, 80, 86, 87, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 110, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 137, 139, 140, 142, 144, 146, 151, 152, 158, 159, 160, 161, 175, 177, 231, 240, 243, 244, 245, 246, 247

Subjetividade 128, 138

T

Transdisciplinaridade 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183

Transformación digital 195, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 205, 207, 208, 211, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226

V

Violência 21, 47, 99, 107, 108, 110, 111, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 135, 136, 138, 139

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES





5

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

5

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br