



Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

## Práticas Discursivas Sobre a Formação Docente para uma Educação de Jovens e Adultos Inclusiva

*Prácticas Discursivas Sobre La Formación Del Profesorado Para La Educación Para Personas Jóvenes Y Adultas Inclusiva*

### RESUMO

Ao analisarmos as escolas atualmente e, de modo mais específico, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), deparamo-nos com um grupo de estudantes invisibilizados, a saber, os jovens e adultos com deficiência, para os quais as políticas educacionais chegam ainda de forma muito precarizada. Dentre tais ausências, verificamos a falta de uma formação continuada que viabilize discussões e que problematize a realidade escolar, pensando possíveis práticas pedagógicas bem como mudanças qualitativas nesse contexto educativo. O presente artigo visa compreender de que modo a experiência vivenciada por meio da formação continuada crítico-colaborativa se torna elucidativa para

pensarmos elementos de uma formação possível e que efetivamente colabore no sentido de fomentar práticas pedagógicas inclusivas, no âmbito da EJA. Para tanto, fazemos uso da pesquisa-ação crítico-colaborativa como principal proposta metodológica para coleta e produção dos dados desta pesquisa, tendo a colaboração de cinco profissionais da educação da rede municipal de Bayeux-PB, bem como da Análise Crítica do Discurso, para tratamento desses dados. Desse modo, são focos de nossa análise as práticas discursivas sobre a formação docente com vistas à construção de uma EJA inclusiva. Ressaltamos como resultados de nossa pesquisa apontamentos para os elementos que constituem uma





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
 Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

formação possível e que provoquem mudanças nas práticas pedagógicas vivenciadas nessa modalidade. Nesse sentido, concluímos que só por meio de uma formação construída de modo crítico-colaborativa, a partir dos reais problemas da realidade escolar, e que promova a colaboração de seus sujeitos, é que poderemos repensar nossa *práxis* pedagógica, de modo a vencer os desafios inerentes ao processo de inclusão de nossos jovens e adultos com deficiências.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva; Formação Continuada Crítico-Colaborativa.

#### RESUMEN

Cuando analizamos la escuela en la actualidad y, más concretamente, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), nos encontramos ante un grupo de alumnos invisibles, es decir, los jóvenes y adultos con discapacidad, a los que las políticas educativas aún llegan de forma muy precaria. Entre tales ausencias, verificamos la falta de formación permanente que facilite discusiones y problematice la realidad escolar, pensando en

posibles prácticas pedagógicas y cambios cualitativos en este contexto educativo. Este artículo tiene como objetivo comprender cómo la experiencia vivida a través de la educación continua crítica-colaborativa se vuelve esclarecedora para pensar elementos de una posible formación que colabore efectivamente en el sentido de promover prácticas pedagógicas inclusivas en el ámbito de la EPJA. Para ello, utilizamos como principal propuesta metodológica de recolección y producción de datos para esta investigación la investigación-acción crítico-colaborativa, con la colaboración de cinco profesionales de la educación de la red municipal de Bayeux-PB-BR, así como el Análisis Crítico del Discurso, para procesamiento de estos datos. Así, el foco de nuestro análisis son las prácticas discursivas sobre la formación docente con la intención de construir una EPJA inclusiva. Destacamos como resultados de nuestra investigación apuntes para los elementos que constituyen una formación posible y que provocan cambios en las prácticas pedagógicas vividas en esta modalidad. En este sentido,





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
 Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

concluimos que sólo a través de una formación construida de forma crítico-colaborativa, a partir de los problemas reales de la realidad escolar, y que promueva la colaboración de sus sujetos seremos capaces de repensar nuestra praxis pedagógica, para

superar los desafíos inherentes al proceso de inclusión de nuestros jóvenes y adultos con discapacidad.

**Palabras clave:** Educación de Personas Jóvenes y Adultas; Educación Inclusiva; Educación Continua Crítica-Colaborativa.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao discutir a formação docente, Nóvoa (2019, p. 11) aponta que “é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores”, tal proposição fortalece a ideia de que a formação continuada é um importante instrumento nesse processo de mudança social e a efetivação da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, pensar uma formação docente que vise potencializar o processo de escolarização dos educandos com deficiência significa desafiar “os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino” (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 17). Para esses autores, a formação continuada tem se constituído enquanto uma possibilidade de refletir





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
 Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

sobre as demandas oriundas do contexto escolar, sobretudo, em se tratando dos educandos com deficiência.

O reconhecimento do outro perpassa, pois, o exercício de perceber a educação enquanto direito de todos, sendo o espaço da formação continuada

[...] um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 18).

Sendo assim, Novais (2010, p. 199) nos chama a atenção para o aspecto relacional entre os sujeitos, quando pensamos a formação docente com vistas à educação inclusiva, de modo que considera ser importante trazer as narrativas e realidades plurais de seus sujeitos, buscando reconhecer a contribuição do outro nessa relação educativa, de modo que “a pessoalidade requer o fortalecimento e a valorização da dimensão pessoal no processo de constituição profissional do(a) professor(a)”.





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

Logo, concordamos com a premissa elucidada por Pimentel (2012, p. 140), para a qual “a inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos”, através da construção de um espaço democrático e inclusivo, no qual o processo de inclusão seja constituído como sendo

[...] responsabilidade de todos da comunidade escolar e deve ser praticado pelo corpo de funcionários, equipe pedagógica, equipe administrativa e, em especial, pelo grupo de professores e alunos. Esse processo é um desafio e seu sucesso depende, em grande parte, da forma como a escola percebe e promove a inclusão. O sucesso dos alunos está intimamente ligado às oportunidades de participação e de aprendizagem que lhe são disponibilizadas pelo docente, as quais precisam considerar as particularidades e especificidades de cada um (RODRIGUEZ; DUTRA; STORTO, 2017, p. 246).

Desse modo, percebemos que, embora nossas escolas se caracterizem por certo hibridismo em suas abordagens educativas, importa aos seus sujeitos (educadores, gestores, discentes) que possam ter clareza de suas concepções e que possam se reunir no mesmo propósito de aprender.





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

Considerando o exposto, o presente artigo visa analisar as práticas discursivas que versam sobre a formação docente de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, em suas práticas didático-pedagógicas, lidam com educandos com deficiência nessa modalidade da educação básica. Nesse sentido, interessa-nos compreender, ainda, quais as expectativas das colaboradoras a respeito da formação continuada, bem como de que modo a experiência vivenciada por meio da formação continuada crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005) se torna elucidativa para pensarmos elementos de uma formação possível e que efetivamente colabore no sentido de fomentar práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da EJA.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa-ação crítico-colaborativa<sup>1</sup> com cinco profissionais<sup>2</sup> da EJA da rede municipal de Bayeux-PB, sendo, 03 professoras, 01 transcritora

---

<sup>1</sup> Informação retirada a fim de garantir a avaliação às cegas.

<sup>2</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade XXXXX.





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

de braile e 01 supervisora, por meio da realização do projeto de extensão intitulado *Formação Continuada em Práticas Inclusivas na EJA (FoCo PInEJA)*, totalizando oito encontros formativos, todos gravados e transcritos para análise em nossa pesquisa. Nos encontros formativos desse projeto de extensão, pudemos problematizar junto aos profissionais da educação (doravante chamadas de colaboradoras da pesquisa), suas percepções sobre o lugar da pessoa com deficiência na EJA, bem como os desafios e possibilidades por elas vivenciados.

Soma-se aos encontros formativos, a realização dos cadernos de memórias, espaços nos quais as colaboradoras registravam, encontro a encontro, seus aprendizados (com relação a novos conceitos ou insights), as provocações (no tocante às situações pedagógicas das quais recordavam no decorrer da formação e como elas se implicavam nesse processo), as reflexões sobre suas inquietações e, por fim, as novas práticas proporcionadas a partir desses encontros formativos.

As informações coletadas foram analisadas a partir das lentes da Análise Crítica do Discurso elucidada por Norman Fairclough (2016), uma vez que partimos de um problema social: a ausência de formação continuada para profissionais da EJA, observando quais





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

práticas sociais e discursivas são construídas e reproduzidas nesse contexto educacional e quais as mudanças discursivas são percebidas dentro de uma pesquisa propositiva como essa em questão.

A partir do recorte elegido, para publicação neste artigo, organizamos o presente texto em três seções: a primeira, chamada *uma formação necessária*, na qual ressaltamos os discursos que reclamam essa formação; a segunda, intitulada *uma formação possível*, na qual discorremos sobre as vivências possibilitadas pela experiência vivenciada no Curso FoCo PInEJA; e a terceira, *avaliando o Curso de Formação Continuada em Práticas Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos*.

## UMA FORMAÇÃO NECESSÁRIA: PRÁTICAS DISCURSIVAS QUE RECLAMAM UMA FORMAÇÃO CONTINUADA

Partindo, inicialmente, da reivindicação dos docentes por uma formação que os auxiliassem no processo de inclusão dos jovens e adultos com deficiência, razão que impulsionou o desejo de realizar essa pesquisa, trazemos a prática discursiva da professora





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

Dorina sobre a sede de aprender, comparando a necessidade formativa metaforicamente a uma necessidade física, e já demonstrando o porquê de seu interesse – como trabalhar melhor com ele (seu estudante com deficiência) e com os demais estudantes de sua turma.

*Então, assim, estou aqui com **essa sede de aprender** a como trabalhar melhor, com ele e com outros também em sala de aula* (Professora Dorina, Formação dia 07 de junho de 2019).

Destacamos, na prática discursiva de Dorina, uma importante constatação: o professor que busca trabalhar de forma mais inclusiva não só contribui para o desenvolvimento do estudante com deficiência, como também com todos os seus educandos, uma vez que a educação inclusiva abarca a turma como um todo. Dorina também nos permite refletir, através de sua prática discursiva, sobre a necessidade de o docente ter essa busca por uma formação contínua, tal como fica ressaltada na expressão “*sede de aprender*”, sendo esta uma característica do docente comprometido com a educação inclusiva, conforme nos assinalam Rodriguez, Dutra e Storto (2017).

Alinhado a esse desejo da professora Dorina, vemos que a supervisora Penha soma nessa direção, ao afirmar que o professor deve se preparar para receber seus estudantes, no





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

entanto, o estar pronto não compreende um sentido estático, ou um patamar acabado, tal qual uma linha de chegada.

*Porque a gente nunca se prepara pra nada, no sentido de estar pronto. A gente não está pronto. Se eu tenho um aluno diferente, com deficiência, eu estou acostumada com um aluno cego, de repente chega um surdo, eu tenho que me preparar pra me adaptar a esse aluno (Supervisora Penha, Formação dia 02 de julho de 2019).*

Assim, Penha nos aponta aos saberes específicos e que podem variar em razão das particularidades de cada deficiência, gerando demandas pedagógicas, as quais se atrelam as suas necessidades específicas. Todavia, ressaltamos ainda que se somam a esses aspectos intrínsecos ao estudante com deficiência as suas próprias subjetividades, de modo que, ainda que o professor se depare em dois anos letivos com dois estudantes com a mesma deficiência, cada educando trará consigo suas diferenças sociais, culturais, entre outras. Por isso, retomamos aqui a necessidade de que tais estudantes sejam vistos a partir do modelo





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
 Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

biopsicossocial<sup>3</sup> da deficiência, respeitando, assim, a heterogeneidade que comporá a turma a cada novo ano letivo.

Nessa ótica, considerando o fato de que cada educando é único, contrapomos o discurso da supervisora Penha em diferentes encontros, uma vez que, no dia 02 de julho de 2019, a supervisora refletia sobre a preparação pela ótica da deficiência, todavia, no encontro do mês anterior, ela própria tratava da diversidade e da singularidade de cada pessoa com deficiência, ao afirmar:

*De não estar preparado profissional a gente nunca está, por quê? Cada pessoa com deficiência é única, eu posso trabalhar com dez pessoas surdas, mas todas dez são diferentes. Dez downs, todos os downs são diferentes, dez, cada um é um como cada um de nós, é um* (Supervisora Penha, Formação dia 07 de junho de 2019).

No enunciado do discurso acima, a supervisora Penha problematiza que, embora tenha vários estudantes com deficiência, cada estudante é único, assim como cada indivíduo da sociedade. De modo que não basta reconhecer o fato de não estar preparado para lidar

<sup>3</sup> **Modelo Biopsicossocial:** Modelo de representação da pessoa com deficiência que agrega tanto os fatores intrínsecos ao indivíduo (biológico e psicológico) como também os fatores ambientais (sociais), oriundos do meio no qual estes sujeitos se encontram inseridos (PRYCHODCO, 2020).





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
 Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

com as demandas dessa modalidade, faz-se necessário estar disposto a perceber as especificidades do outro, assim como a subjetividade dos sujeitos nesse processo educativo, sendo diferentes entre si; e estar aberto para reconhecer que serão também diferentes a cada novo ano letivo.

Prychodco (2020), nesse sentido, assinala que:

Duas pessoas que apresentem o mesmo código CID podem responder aos estímulos do ambiente de diferentes maneiras, da mesma forma que a mesma pessoa pode funcionar de maneira diferente dependendo dos facilitadores ou barreiras impostas pelo ambiente (PRYCHODCO, 2020, p. 43).

Ainda sobre a prática discursiva da supervisora Penha, vemos que ao afirmar que “*nunca está*” preparada, refere-se à consciência de seu inacabamento, o que é fundamental para o processo formativo. Nessa perspectiva, utilizamo-nos de Freire (1996, p. 124-125), para o qual, “inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão”. E é nesse âmbito da decisão que vemos o deslocamento do enfoque para uma ação do sujeito, nesse caso, o sujeito





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
 Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

educador, que decide buscar formar-se continuamente visando, assim, atender do melhor modo a cada um de seus estudantes.

As práticas discursivas de Penha nos ajudam a pensar sobre o desconforto gerado à medida em que compara o desejo de formação de seus colegas (*Escola Y*)<sup>4</sup>, em contraste com o protagonismo exercido pelas educadoras da *Escola X*<sup>5</sup>, uma vez que nesse contexto específico de sua escola percebia que não houve, entre os professores, o mesmo empenho em estar em uma formação como a proposta nos moldes dessa pesquisa, conforme afirma:

*Eu vendo o processo da escola de vocês, na minha escola eu sinto a necessidade de que os professores participem de uma formação a esse nível, para entender como é que funciona o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência. Porque é dada formação ao profissional de apoio, mas ao professor não é dado* (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Podemos inferir, a partir da prática discursiva dessa supervisora, que a ausência de seus pares nesse contexto formativo se constituía em um fator de incômodo, uma vez que as demais colaboradoras faziam parte de uma mesma instituição, o que facilitava um trabalho

<sup>4</sup> Nomes fictícios atribuídos às escolas nas quais as colaboradoras da pesquisa atuavam na época.

<sup>5</sup> Idem.





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
 Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

mais colaborativo. Em contrapartida, Penha constata que seus colegas precisariam compreender melhor sobre o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência, ao passo que reclama ser disponibilizada, por meio da Secretaria de Educação do Município, formação para os profissionais de apoio da educação especial (cuidadores e monitores dos estudantes com deficiência), sendo que para os professores da sala regular essa mesma formação não era ofertada.

De modo que ela afirma que a formação vivenciada nessa pesquisa-ação deveria ser estendida aos demais professores.

*Eu acho que esse curso devia ser aberto aos professores em geral* (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Nessa mesma compreensão, a professora Dorina afirma que a formação poderia constituir-se como ferramenta para quebra de estigmas, sobretudo daquele que assemelha a deficiência a uma doença contagiosa.

*Inclusive, eu ouvi uma frase de uma professora que eu fiquei horrorizada, ela disse: Não brinque, não, minha netinha, senão você vai pegar essa deficiência, saia de perto, senão você vai pegar essa doença. Eu queria que ela tivesse essa*





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

*formação pra ela entender que isso não é doença* (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Como vemos no discurso de Dorina, identificamos que o discurso capacitista que estereotipa a deficiência como sendo uma doença contagiosa é mencionado por uma outra professora, de modo que ela cria uma barreira entre a sua neta e os colegas com deficiência. Analisando a prática discursiva tecida por essa educadora, vemos o papel que é atribuído à formação continuada como uma ferramenta para quebra de estereótipos e estigmas, à medida que ela afirma: “*Eu queria que ela tivesse essa formação pra ela entender que isso não é doença*”, ou seja, a nosso ver, uma formação que, uma vez estando ancorada em uma perspectiva inclusiva, fosse consolidada no combate a toda e qualquer prática capacitista.

Desse modo, analisamos, nesse tópico, as diferentes práticas discursivas as quais possuem em comum esse reclame a uma formação continuada que contribua na mudança de perspectivas e que se apresente como um recurso que construa, junto aos educadores, saberes pedagógicos inclusivos que preparem não de forma genérica, mas de modo crítico-reflexivo, trazendo ao professor uma sensibilidade para trabalhar com os distintos estudantes e suas especificidades.





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

Uma vez tendo apresentado essa formação continuada como uma demanda suscitada nos discursos de nossas colaboradoras, analisamos, na seção a seguir, as inferências extraídas da experiência oriunda de nossa pesquisa-ação crítico-colaborativa e os elementos que, nela destacados, revelam-nos uma formação possível.

### **UMA FORMAÇÃO POSSÍVEL: REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA**

Pensando essa formação que se pretendia construir colaborativamente e que nasce de uma demanda comumente trazida em nossa época junto à Secretaria de Educação do Município de Bayeux-PB, analisamos, nessa seção, as percepções e as práticas discursivas que eram trazidas a cada encontro.

Para tanto, tínhamos sempre como atividade inicial (com exceção do primeiro encontro), realizar um *feedback* das discussões trazidas no encontro anterior, de modo a observarmos junto às colaboradoras quais aspectos lhes haviam chamado a atenção e quais reflexões foram suscitadas a partir de então.





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
 Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

A exemplo desse exercício de refletir sobre o encontro anterior, trazemos as falas a respeito do encontro da EJA, de modo que íamos percebendo a formação como instrumento de sensibilização do olhar docente:

*Pra mim foi maravilhoso, foi muito válido, reavivou (na memória) a questão das leis, de alguns conceitos e assim, pra mim mesmo pessoalmente, pra meu conhecimento pessoal foi excelente, **pra eu ter uma nova visão desses alunos especiais em minha sala** (Professora Mara, Formação dia 02 de julho de 2019).*

*Foi muito importante, porque **só reforça que nós enquanto estudantes e enquanto profissionais da educação precisamos estar estudando e estar lendo, relendo, revendo o que é que nós temos de direitos para os nossos alunos... E eu enquanto supervisora, pra mim assim, só melhorou e me fez feliz, porque ele pensa como eu penso** (Supervisora Penha, Formação dia 02 de julho de 2019).*

Vemos, nas falas da professora e da supervisora, que o encontro serviu inicialmente como uma retomada na memória a respeito dos direitos dos sujeitos da EJA, o que reforça a necessidade de que os profissionais que atuam nessa modalidade estejam em constante busca e atualização sobre o aporte legal que ancora e fundamenta a EJA enquanto modalidade específica.





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

Em sua pesquisa, Araujo (2018) assinala para a falta de conhecimentos dos sujeitos de sua pesquisa no tocante às normativas que respaldam a modalidade da EJA, apontando esse fato como sendo um obstáculo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais efetiva com os estudantes dessa modalidade.

Desse modo, a professora Mara afirma que tal encontro serviu para que ela tivesse uma nova visão sobre seus estudantes com deficiência; já a supervisora Penha ressalta a necessidade de estar revendo quais direitos seus estudantes possuem e que ela, enquanto supervisora, poderia estar somando, nesse sentido.

Chama-nos a atenção o processo de identificação entre essa colaboradora e o professor mediador daquele encontro, à medida que ela afirma ter ficado feliz, uma vez que em suas palavras *“ele pensa como eu penso”*, o que se evidencia numa partilha de visões quanto à EJA, assim como quanto à inclusão. O sentimento positivo mediante esse encontro formativo explicita não apenas a expectativa da docente pelo aprendizado, como também uma expectativa de corroborar os saberes docentes já existentes, em um processo reflexivo na/sobre a prática, conforme ressaltava Pimenta (1996).





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
 Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

Uma constatação também trazida em um dos nossos encontros dizia respeito ao papel da formação como fomentadora de novas práticas, como expõe a transcritora Vanessa:

*Interessante que EJA é isso, não é? É bagagem. Porque Lucas, como você falou, tem uma bagagem muito grande de conhecimento e experiência, e esse curso fez com que, justamente, com que Dorina, desse essa visibilidade para Lucas. Durante 10 anos ele ficou ali, na mesma, e **esse ano, a partir dessa formação, ele pôde avançar**. Porque se você não estivesse aqui, provavelmente, ia ser mais um ano que Lucas iria continuar... 11, 12, 15 anos (Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).*

Analisando o discurso trazido pela transcritora Vanessa, vemos que os objetivos iniciais do curso FoCo PInEJA foram atendidos, ficando evidente uma mudança de uma prática social no tocante à visibilidade conferida ao estudante com deficiência. Desse modo, Vanessa relata um quadro histórico no qual, em 10 anos, o estudante seguiu sem ser visto e que “a partir dessa formação, ele pôde avançar”. Assim, ela acrescenta:

*E o que a gente percebe com isso, **através dessa formação, Mara focou muito**, eu como estava com Mara todas as noites, eu percebia, essa questão de chamar, de puxar, de sentar com Karol. **Claro que a gente sabe que não é da noite para o***





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

*dia, mas durante todo ano teve essa motivação e no final a gente percebeu isso*  
(Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Ao relatar o foco maior da professora Mara em virtude da formação, vemos que Vanessa segue relatando mais um exemplo de mudança na prática pedagógica da docente, de modo que a educanda Karol foi igualmente trazida para um lugar mais ativo em seu processo de aprendizagem, sendo de suma importância esse movimento de trazer o estudante para o centro da atividade educativa, tal como assinalam Rodriguez, Dutra e Storto (2017). Vanessa também assinala que essa é uma mudança social que não se dá de modo repentino, mas de forma processual (MITTLER, 2003), como resultante de um trabalho desenvolvido no decorrer de todo um ano letivo e cujas novas práticas começam a ser melhor percebidas após o investimento de esforços coletivos.

Professora Dorina, em concordância ao exposto pela transcritora, afirma:

*Esse ano foi o primeiro que eu participei de um curso que foi oferecido fora de Bayeux, e serviu de muita aprendizagem pra mim. Porque eu trabalhava com o aluno deficiente, mas sem ter muita noção, sem ter um caminho, então esse ano a gente pôde aprender aqui. A gente norteou nossos caminhos. Porque pra mim, trabalhar com Lucas esse ano foi uma descoberta maravilhosa. Eu comecei com Lucas de um jeito e hoje ele vai para o segundo ciclo de outro. Então, avanços eu*





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

*encontrei com ele, praticando* (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Analisando o discurso dessa professora, percebemos que há a referência a dois tempos verbais, um no passado, “*trabalhava*”, atribuindo a esse o fato de não compreender como trabalhar com os estudantes com deficiência; e o segundo, no tempo presente, no qual afirma “*ter aprendido*” nesse espaço formativo a como trabalhar com seu educando, de modo que conclui apontando para os avanços obtidos com esse educando, ao ponto de possibilitá-lo chegar ao ciclo subsequente.

Ainda na prática discursiva de Dorina, vemos que a educadora ressalta ter sido, essa, sua primeira formação desenvolvida fora de seu município, evidenciando seu empenho em frequentar um curso que lhe demandaria um maior esforço, uma vez que necessitaria o deslocamento para uma outra cidade e que precisaria organizar seu tempo de modo a poder participar do curso.

Aspecto que fica evidenciado por meio de seu compromisso com essa formação através de sua assiduidade. Vemos também que a formação é ressaltada por Dorina como sendo um espaço de aprendizados e novos caminhos, ela diz: “*Porque eu trabalhava com o*





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
 Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

*aluno deficiente, mas sem ter muita noção, sem ter um caminho, então esse ano a gente pôde aprender aqui*". De modo que a professora segue assinalando os aprendizados que pôde construir na formação e que lhe serviu, inclusive, para orientar suas práticas pedagógicas para com o estudante Lucas.

Acrescentamos a nossa análise a experiência proporcionada por meio dessa formação continuada crítico-colaborativa, refletida por meio dos relatos registrados nos cadernos de memórias, os quais nos apontavam alguns outros elementos significativos para nossas colaboradoras. Dentre esses relatos, destacamos:

***A formação continuada de julho foi muito relevante, onde Rayssa abordou a função da EJA, pressupostos da educação inclusiva, entre outros, e também ressaltou sobre a adaptação das atividades propondo que cada professora adaptasse uma atividade e que estimulasse o interesse do aluno e foi o que aconteceu*** (Transcritora Vanessa, Caderno de Memórias, sem registro da data).

*A primeira aula, troca de experiências entre os orientadores e os cursistas, foi muito proveitosa porque **me fez lembrar alguns conceitos importantes para a minha prática, como também o esclarecimento de algumas questões relacionadas às leis que estabelecem o direito e a garantia da Educação de um modo geral*** (Professora Mara, Caderno de Memórias, em 16 de junho de 2019).





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

*A oficina realizada pela professora Rayssa foi muito criativa, pois me fez refletir, ter um novo olhar para os alunos que evadem. De forma que quando planejar as aulas, buscar atender as necessidades de aprendizagem de cada um da melhor maneira possível com atividades que facilitem realmente a aprendizagem (Professora Mara, Caderno de Memórias, em 16 de junho de 2019).*

Nos excertos acima, destacamos a constatação da transcritora Vanessa sobre o planejamento de uma atividade adaptada, visando estimular o interesse do estudante. Experiência essa realizada por meio do mapa sensorial e que foi posta em prática na turma de EJA da professora Mara e da transcritora Vanessa. Assim, a transcritora ressalta que tal ação foi não apenas proposta, como de fato ocorreu, o que nos leva a refletir sobre a adjetivação da formação como sendo “*muito relevante*”, conforme ela inicia afirmando.

Inferimos, a partir da prática discursiva de Vanessa, que a formação continuada ganha contornos de relevância quando os saberes nela construídos servem para refletir e mudar práticas, a exemplo da atividade que fora adaptada e desenvolvida em sala de aula, sendo essas mudanças percebidas de modo gradativo e através de um trabalho cooperativo, como ressaltam Magalhães e Cardoso (2014).





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

No segundo excerto, destacamos que a professora Mara classifica a formação como proveitosa a partir de dois distintos critérios: 1) à medida que problematiza conceitos relacionados à modalidade da EJA: “*me fez lembrar alguns conceitos importantes para a minha prática*”; e, 2) ao trazer as leis educacionais ao debate: “*como também o esclarecimento de algumas questões relacionadas às leis*”. Percebemos que, em ambos os aspectos, Mara relaciona os conhecimentos teóricos a sua prática pedagógica, permitindo-nos refletir sobre a relevância de uma formação que não se faz alheia das realidades vivenciadas em nossas escolas, mas que, pelo contrário, faz-se nesse constante e profícuo diálogo.

Para Pimenta (1996, p. 76), “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”, ou seja, é nesse movimento de criticidade que conseguimos repensar nossas práticas e, só então, sermos agentes de mudanças sociais.

Destacamos, ainda, no terceiro excerto trazido acima (o qual se refere a um registro do caderno de memórias da professora Mara), em que a professora inicia apresentando sua mudança de olhar a partir de uma oficina vivenciada na formação, na qual realizávamos um planejamento de ações integrativas frente à proposição de um estudo de caso. Nessa





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

vivência, ela pôde ter uma nova percepção sobre o estudante que evade da escola, percebendo-o e a si própria como alguém que possui um papel ativo nesse processo, tal como constata na oração: “*De forma que quando planejar as aulas, buscar atender as necessidades de aprendizagem de cada um da melhor maneira possível com atividades que facilitem realmente a aprendizagem*”. Assim, a professora Mara chama para si a responsabilidade de repensar seu planejamento, construindo-o de modo inclusivo e visando facilitar a aprendizagem de seus estudantes. Em consonância a essa compreensão, vemos a contribuição de Tassinari (2019), ao afirmar que:

Portanto, ao planejar suas aulas, o professor na EJA deve manter um olhar favorável ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e não se restringir às limitações e dificuldades de tais alunos, uma vez que as especificidades deles requerem um (re)planejamento e organização dos tempos, espaços escolares e práticas pedagógicas (TASSINARI, 2019, p. 60).

Embora a autora se refira, em seu estudo, ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, vemos que a necessidade de o professor se atentar às





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

especificidades de seus estudantes se aplica de igual modo aos estudantes com deficiência em geral, assim como aos demais estudantes sem deficiência.

Nessa perspectiva, vemos que a experiência construída no âmbito dessa formação continuada crítico-colaborativa nos revela uma formação possível, à medida que nos serve para reacender os saberes, assim como refletir coletivamente sobre dúvidas e questões relacionadas à modalidade da EJA, que motive e sensibilize a mudança, que fomente novas práticas e que mostre caminhos que possam ser traçados e problematizá-los coletivamente.

Percebendo todas essas reflexões e práticas discursivas fomentadas no decorrer desse processo formativo, trazemos, na seção a seguir, uma avaliação do curso em si, buscando enxergar suas contribuições e limitações, a fim de apontar para desenhos futuros de novas formações nessa mesma direção.

## **AVALIANDO O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

Ao fim do oitavo encontro, e uma vez estando nos momentos finais da realização da nossa pesquisa-ação, optamos por avaliar junto as nossas colaboradoras a respeito dos aspectos específicos no tocante a essa formação.

Retomamos, aqui, o caráter crítico desse modelo formativo, percebendo que essa criticidade ocorre inclusive no sentido de perceber e apontar elementos que podem ser considerados como potencialidades e os que acreditamos ser passíveis de melhorias para estudos futuros.

Dentre os pontos fortes, obtivemos os seguintes apontamentos:

*Informações que eu não tinha conhecimento e **aprendizagem*** (Professora Ana, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*As **experiências trocadas** aqui na sala. Profissionais qualificados que estiveram conosco compartilhando conhecimento, e **as oficinas*** (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*As palestrantes, os temas, **as rodas de conversa** a partir dos saberes em formação* (Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*Os temas, os convidados, as oficinas, **a roda de conversa**, os debates e **as trocas de experiências*** (Professora Mara, Formação dia 13 de dezembro de 2019).





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
 Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

*Os temas, a segurança dos convidados com relação aos temas. Inclusive a sua segurança em relação ao projeto, porque, não só do foco, como de todo o processo. Apesar da gente conversar, um tema levar para outros temas... e aí trazer de volta. Teve um foco* (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Desse modo, observamos que os *temas abordados* a cada encontro foram um aspecto mencionado por todas as colaboradoras, cabendo salientar que estes foram escolhidos junto a elas, tanto ao responderem o questionário de matrícula como nos diálogos estabelecidos nos primeiros encontros. Além disso, destacamos que essa ação se deu em razão da natureza de uma pesquisa-ação, cuja formação continuada crítico-colaborativa se faz com os professores, e não para eles (PIMENTA, 2005).

A *troca de experiências* também foi expressa por duas colaboradoras, assim como os *debates* e, sobretudo, as *rodas de conversas* também foram mencionadas enquanto potencialidades desse modelo de formação continuada. Ressaltamos que a troca de experiência fora mencionada por essas educadoras no início dessa pesquisa como sendo uma expectativa em relação ao curso e que, ao avaliá-la como um ponto forte, podemos concluir que tais expectativas foram atendidas, pois “é nesse confronto e num processo





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática” (PIMENTA, 1996, p. 84). Logo, ressaltamos a troca de experiências, os debates e as rodas de conversas como ações cujo elemento comum seria a abertura para o diálogo de modo crítico e com uma clara finalidade: a partilha de saberes.

Ressaltamos, ainda, “*a qualificação dos mediadores convidados*”, conforme mencionado pela professora Dorina, assim como “*a segurança dos convidados com relação aos temas*”, mencionado pela supervisora Penha, em referência aos saberes específicos dos professores que mediavam cada encontro, o que se caracterizou como um ponto forte nos discursos das colaboradoras, uma vez que o conhecimento deles possibilitava a ocorrência de discussões mais aprofundadas mediante os temas abordados, todavia, sem estabelecer uma hierarquia de saberes, mas em uma perspectiva de saberes diferentes que se somavam nessa prática formativa e dialógica (FREIRE, 1996).

Nesse contexto, as *oficinas pedagógicas* eram percebidas como meio de problematizar situações reais e fictícias, a fim de mobilizar saberes, construindo uma série de possíveis ações frente às situações postas. Para Moita e Andrade (2006, p. 1-2), essa técnica “é





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

pensada com o olhar voltado para a formação desses(as) profissionais de ensino, no contexto de um modelo epistemológico que supõe o conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade”.

Por fim, foi também ressaltado como aspecto positivo dessa experiência o *foco* dessa formação, mencionado pela supervisora Penha, uma vez que, segundo ela, “*um tema levava a outros temas*”, o que implicava a necessidade de retomar o enfoque maior do curso, o qual consistia em refletir sobre o processo inclusivo dos jovens e adultos com deficiência.

Como aspecto a melhorar, chamou-nos a atenção o desejo das colaboradoras em trazer à formação estudantes da EJA com e sem deficiência, que pudessem somar suas percepções e trazer suas vozes, no sentido de pensar uma EJA inclusiva com eles, não apenas para eles.

*Trazer os alunos com e sem deficiência para participar da formação* (Professora Ana, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*E também tem a questão de que um exemplo, poderia dar um conteúdo: Hoje o tema foi deficiência física, aí no próximo encontro poderia trazer essa pessoa **para fazer a vivência, a experiência de como é ser uma pessoa com deficiência.** Uma*





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

*roda de conversa com relatos dos alunos* (Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Como vemos, as colaboradoras trazem em suas práticas discursivas o desejo de ouvir a voz dos estudantes da EJA. Vanessa aponta para a finalidade dessa ação como sendo ouvir esses estudantes com deficiência sobre sua experiência de vida, o que se alinha ao movimento das pessoas com deficiência, cujo lema é “Nada sobre nós, sem nós”, sobre o qual Sasaki (2007, p. 8) comenta: “Em outras palavras, as pessoas com deficiência estão dizendo: ‘Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação’”.

Refletimos criticamente sobre a experiência construída por meio dessa formação, percebendo que a participação e escuta dos estudantes com deficiência em nosso estudo se deu por meio de vídeos, nos quais os jovens e adultos com deficiência relatavam sobre suas relações com a EJA, assim como por meio dos discursos dos educandos que as próprias colaboradoras traziam para o diálogo. Todavia, reconhecemos por meio de suas práticas discursivas, a necessidade de um maior protagonismo desses estudantes com deficiência em projetos e formações com vistas à inclusão.





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a formação continuada vivenciada nesta pesquisa, não apenas nos possibilitou que ressaltássemos, a partir das falas de nossas colaboradoras, apontamentos para constituir uma formação que de fato contribua para a construção de uma educação inclusiva, como também se tornou instrumento para mudança nas práticas discursivas e na realidade educacional no contexto das escolas onde as colaboradoras atuavam.

O protagonismo de quatro das cinco colaboradoras de nossa pesquisa e o fato de todas pertencerem a mesma instituição possibilitou que elas construíssem uma rede colaborativa de apoio mútuo no planejamento, assim como na execução de projetos institucionais inclusivos.

Assim, as práticas discursivas sobre a formação docente para uma EJA inclusiva, analisadas neste estudo, apontam para a importância de investirmos numa formação que se constitua de *modo colaborativo*: valorizando os saberes e as práticas de seus sujeitos e de *modo crítico*, à medida que problematiza os reais desafios vivenciados em nossas escolas. Portanto, uma formação com vistas à construção de uma EJA inclusiva é, sobretudo, uma





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
 Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

formação que reflete sobre e com os sujeitos que a compõem, em destaque, aqui, os jovens e adultos com deficiências.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Maria A. F. P. de. **Percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: (Im) possibilidades no âmbito da formação continuada.** 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de. **Formação continuada crítico-colaborativa na educação de jovens e adultos: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência.** 2021. 271f. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

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

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira **Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões.** *In:* MIRANDA, Theresinha





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
 Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Docência no contexto da escola Inclusiva. *In: Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOITA, Filomena Ma. G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César B. de. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **Reunião Anual da ANPED**, v. 29, p. 16, 2006. Disponível em: <http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06-1671.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

NOVAIS, Gercina Santana. Formação docente e inclusão escolar: ensinando de um jeito que não aprendi? *In: NOVAIS, Gercina Santana; CICLINI, Graça Aparecida. Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
 Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-158.

PRYCHODCO, Robson Celestino. **Influência dos modelos biomédico, social e biopsicossocial nas concepções e práticas de intervenção direcionadas à inclusão escolar**. 2020. 277 f. Tese (Doutorado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação e Doutorado em Ciências da Educação), Universidade Estadual de Campinas, Porto Campinas, 2020.

RODRIGUEZ, Eglaucimara Oliveira; DUTRA, Alessandra; STORTO, Leticia Jovelina. Inclusão escolar na educação de jovens e adultos (School inclusion in youth and adult education). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, p. 243-259, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, p. 8-16, 2007.





Rayssa Maria Anselmo de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba**  
Emanuel Soares Anselmo  
**Universidade Federal da Paraíba**

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. 157 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

Recebido em: 03/08/2023  
Aprovado em: 10/08/2023

