



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

GRACILIANA GARCIA LEITE

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
PARA UMA JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
MATRICULADA NA EJA**

**SÃO CARLOS
2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

GRACILIANA GARCIA LEITE

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
PARA UMA JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
MATRICULADA NA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para o título de Mestre em Educação Especial.

Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Apoio Financeiro: CNPq

**SÃO CARLOS
2020**

Leite, Graciliana Garcia

Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA / Graciliana Garcia Leite. -- 2020. 178 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Juliane Aparecida de Perez Paula Campos

Banca examinadora: Carla Ariela Rios Vilaronga, Annie Gomes Redig

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Planejamento Educacional Individualizado. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Graciliana Garcia Leite, realizada em 20/02/2020:

Profa. Dra. Juliâne Aparecida de Paula Perez Campos
UFSCar

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga
UFSCar

Profa. Dra. Annie Gomes Redig
UERJ

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Annie Gomes Redig e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Juliâne Aparecida de Paula Perez Campos

*Dedico este trabalho a todos as pessoas com deficiência
intelectual com as quais convivi.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos pelo acolhimento desde a graduação, pela confiança em mim depositada, pela orientação realizada sempre com muita atenção, respeito e amizade.

Aos membros da Banca, Profa. Dra. Maria Amélia Almeida e Profa. Dra. Annie Gomes Redig, pelas contribuições durante o exame de qualificação que me orientaram na continuidade da pesquisa.

Aos membros da Banca de defesa, Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga e Profa. Dra. Annie Gomes Redig, pelas críticas e sugestões finais da pesquisa.

A todos do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência, em especial à Professora Dra. Márcia Duarte pela receptividade e aprendizagem compartilhada com o grupo.

À escola, local da pesquisa, especialmente, a diretora, professores participantes a estudante e todos os demais alunos da sala, os quais me receberam muito bem e contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa. Muito obrigada!

Às minhas queridas amigas Waldísia e Ana, as quais agradeço pelo privilégio de conhecer e conviver com vocês nos últimos anos, sou grata pelo carinho, respeito e contribuições ao longo da realização desse trabalho.

Às minhas amigas Ju, Leo e Samanda presentes em todos os momentos desde a graduação.

À minha amiga Carine por toda parceria, e, principalmente, pela preocupação e apoio constantes. Sua contribuição foi fundamental nesse processo de desenvolvimento da dissertação.

À minha família que mesmo distante fisicamente esteve sempre presente ao longo dessa caminhada.

Em especial, agradeço ao Paulo Sérgio Coelho, que nos momentos de desânimo e dúvidas esteve presente e fortaleceu meu caminhar.

Meu agradecimento especial para Jozef Kalapos que esteve ao meu lado, incondicionalmente, sou grata por cada gesto de carinho e cada sorriso.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro durante o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, muito obrigada a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desse trabalho!

PRÁTICA PEDAGÓGICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PARA UMA JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADA NA EJA

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivos principais caracterizar as práticas pedagógicas dos professores da sala de aula regular e da educação especial para jovens e adultos (EJA) e elaborar e aplicar o plano educacional individualizado (PEI) no contexto da sala de recursos multifuncionais para uma aluna com deficiência intelectual na EJA. A pesquisa foi dividida em 2 estudos. O estudo 1 teve como objetivo caracterizar as práticas pedagógicas dos professores da sala regular e da educação especial que atuam com estudantes com deficiência intelectual matriculados na EJA e suas concepções sobre o PEI. Os participantes do Estudo 1 incluíram uma professora da sala de aula regular da EJA e uma professora de educação especial. A coleta de dados foi realizada com base em observações da sala de recursos multifuncionais e da sala de aula regular e os professores responderam a um roteiro de entrevista semiestruturada. Os instrumentos utilizados tiveram como objetivo verificar aspectos sobre a organização e desenvolvimento de práticas pedagógicas e a concepção dos professores sobre o PEI. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do interior de São Paulo. Os resultados identificaram uma falta de entendimento sobre o PEI e de suas funções no contexto escolar e a dificuldade dos professores em desenvolver práticas pedagógicas adequadas a estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual. O estudo 2 teve dois objetivos: (a) identificar as demandas escolares e o comportamento adaptativo de uma estudante com deficiência intelectual matriculada na EJA e (b) elaborar e aplicar o PEI para uma estudante com deficiência intelectual na EJA, em parceria com a Professora da educação especial. A pesquisa adotou a abordagem quantitativa-qualitativa realizada com base em pesquisa colaborativa. Os participantes do estudo foram uma aluna com deficiência intelectual e uma professora de educação especial. O estudo 2 foi organizado em três etapas. Na primeira etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a mãe da aluna-alvo e com a aluna, para avaliar a aluna foram aplicadas a Escala de Intensidade de Suporte (SIS) e o Inventário de Habilidades Escolares; na segunda etapa, o PEI foi elaborado e aplicado em colaboração com o professor de educação especial, sendo realizadas reuniões reflexivas com a professora para discutir e planejar práticas pedagógicas, além de observações na sala de recursos multifuncionais; na terceira etapa, a aluna foi reavaliada e foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora de educação especial, para verificar se houve alguma mudança em suas práticas pedagógicas após a implantação do PEI. As avaliações iniciais mostraram que a aluna apresentava um déficit significativo em relação à matemática e necessitava de suporte adaptativo nas atividades relacionadas ao item que inclui “aprendizagem ao longo da vida”. Os resultados indicaram que o processo de elaboração e implementação do PEI contribuiu para uma melhor compreensão da professora de educação especial para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas para estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual e as intervenções realizadas no PEI contribuíram para o desenvolvimento acadêmico e adaptativo da aluna.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Planejamento Educacional Individualizado. Prática Pedagógica.

PEDAGOGICAL PRACTICE AND EDUCATIONAL PLANNING FOR A YOUTH WITH INTELLECTUAL DISABILITIES ENROLLED IN EJA

ABSTRACT

This research had as main objectives to characterize the pedagogical practices of teachers of the regular classroom and of special education for youth and adults (EJA) and to elaborate and apply the individualized educational plan (PEI) in the context of the multifunctional resource room for a student with intellectual disability in EJA. The research was divided into 2 studies. Study 1 aimed to characterize the pedagogical practices of teachers in the regular classroom and special education who work with students with intellectual disabilities enrolled in EJA and their conceptions about PEI. Study 1 participants included a regular EJA classroom teacher and a special education teacher. Data collection was carried out based on observations from the multifunctional resource room and the regular classroom, and teachers responded to a semi-structured interview script. The instruments used were aimed at verifying aspects about the organization and development of pedagogical practices and the teachers' conception of the PEI. The research was carried out in a municipal school in the interior of São Paulo. The results identified a lack of understanding about the PEI and its functions in the school context and the difficulty of teachers in developing pedagogical practices suitable for young students and adults with intellectual disabilities. Study 2 had two objectives: (a) to identify the school demands and adaptive behavior of a student with intellectual disability enrolled in EJA and (b) to develop and apply the PEI for a student with intellectual disability in EJA, in partnership with the Teacher of special education. The research adopted the quantitative-qualitative approach carried out based on collaborative research. The study participants were a student with intellectual disabilities and a special education teacher. Study 2 was organized in three stages. In the first stage, semi-structured interviews were conducted with the target student's mother and the student, to assess the student, the Support Intensity Scale (SIS) and the School Skills Inventory were applied; in the second stage, the PEI was developed and applied in collaboration with the special education teacher, reflective meetings were held with the teacher to discuss and plan pedagogical practices, in addition to observations in the multifunctional resource room; in the third stage, the student was reevaluated and a semi-structured interview was conducted with the special education teacher, to check if there was any change in her pedagogical practices after the implementation of the PEI. The initial evaluations showed that the student had a significant deficit in relation to mathematics and needed adaptive support in activities related to the item that includes "lifelong learning". The results indicated that the process of elaborating and implementing the PEI contributed to a better understanding of the special education teacher for the development of new pedagogical practices for young and adult students with intellectual disabilities and the interventions carried out in the PEI contributed to academic and adaptive development of the student.

Keywords: Special Education. Youth and Adult Education. Individual Educational Plan. Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Esquema do desenvolvimento do Estudo 1.	65
Figura 2 Disposição da sala de aula da EJA.....	71
Figura 3 Esquema do desenvolvimento do Estudo 2	100
Figura 4 Resultados iniciais da Escala de Intensidade de Apoio (SIS).....	129
Figura 5 Resultados finais da Escala de Intensidade de Apoio (SIS).....	12929

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das professoras participantes do Estudo 1.....	63
Quadro 2 Caracterização da aluna participante do Estudo 2.....	64
Quadro 3 Categorias e subcategorias do Estudo 1.	69
Quadro 4 Síntese das atividades desenvolvidas nos encontros reflexivos.	102
Quadro 5 Síntese das observações na SRM durante a implementação do PEI.	105
Quadro 6 PEI Parte A - Caracterização da aluna.	113
Quadro 7 PEI Parte B - Descrição Geral do Documento.	114
Quadro 8 PEI Parte C - Planejamento das atividades a serem realizadas.	116
Quadro 9 PEI Parte D - Registro da Atividade Realizada.....	117
Quadro 10 Exemplo de Atividade Planejada.	122
Quadro 11 Registro de Atividade Realizada.	124
Quadro 12 Exemplo de Atividade Planejada.	126
Quadro 13 Registro de Atividade Realizada.	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Avaliação Inicial de Comunicação Oral.....	108
Gráfico 2 Avaliação Inicial de Leitura e Escrita.	109
Gráfico 3 Avaliação Inicial de Raciocínio Lógico Matemático.	110
Gráfico 4 Avaliação final de Comunicação Oral.....	120
Gráfico 5 Avaliação final de Leitura e Escrita.	122
Gráfico 6 Avaliação final Raciocínio Lógico Matemático.....	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Bases e Diretrizes
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão De Jovens
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	17
1. ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA EJA.....	23
1.1 Educação de jovens e adultos no Brasil: um breve resgate histórico	23
1.2 Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA.....	31
1.3 O papel da escola para os estudantes com deficiência intelectual na EJA.....	37
2 ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA PARA OS JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	41
2.1 Formação de docentes na EJA no contexto da educação inclusiva.....	41
2.2 Práticas pedagógicas para estudantes com deficiência intelectual na EJA	44
2.3 O atendimento educacional especializado (AEE) na EJA.....	48
3. O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	53
3.1 O Plano Educacional Individualizado	53
3.2 Mapeamento das produções sobre o PEI.....	56
4. ESTUDO 1 - CARACTERIZAÇÃO das práticas pedagógicas dos professores da sala regular e da educação especial	61
4.1. MÉTODO.....	61
4.1.1 Caracterização da pesquisa.....	61
4.1.2 Aspectos éticos.....	61
4.1.3. Local da pesquisa	62
4.1.4 Participantes	63
4.1.5 Instrumentos de coleta de dados.....	65
4.1.5.1 Protocolo para observação em sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais.....	65
4.1.5.2 Roteiros de entrevista semiestruturada para Professores da EJA da Sala Regular e Professor da Educação Especial.....	66
4.1.6 Procedimento de coleta dos dados.....	67
4.1.6.1 Observação da atuação docente.....	67
4.1.6.2 Entrevista com docentes participantes	68
4.1.7 Procedimento de análise dos dados	68
Caracterização das práticas pedagógicas da professora da sala regular da EJA e da Professora de Educação Especial.....	69

4.2 RESULTADO E DISCUSSÃO	71
4.2.1 Organização e atuação docente na sala de aula regular.....	71
4.2.2 Organização e atuação docente na sala de recursos multifuncionais	77
4.2.3 Articulação entre a Professora da Sala Regular e a da Professora de Educação Especial na EJA	85
4.2.4 Concepções das professoras sobre o PEI	90
5. ESTUDO 2 - elaboração e aplicação do PEI no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para uma estudante com deficiência intelectual na EJa	95
5.1 Método	95
5.1.1 Caracterização da pesquisa.....	95
5.1.2 Aspectos éticos.....	96
5.1.3 Local da pesquisa	96
5.1.4 Participantes	96
5.1.5 Instrumentos de coleta de dados.....	96
5.1.5.1 Roteiro semiestruturado de entrevista para os responsáveis	97
5.1.5.2 Roteiro semiestruturado de entrevista para estudante com deficiência intelectual ..	97
5.1.5.3 Inventário de Habilidades Escolares dos estudantes com deficiência intelectual ...	97
5.1.5.4 Escala de Intensidade de Apoios (SIS).....	97
5.1.5.5 Roteiro para desenvolvimento dos encontros reflexivos com a professora.....	99
5.1.5.6 Protocolo para elaboração do PEI	99
5.1.5.7 Roteiro de observação na sala de recursos multifuncionais	99
5.1.5.8 Roteiro de entrevista semiestruturado para Professora de Educação Especial.....	100
5.1.6 Procedimento de coleta dos dados.....	100
5.1.6.1 Primeira Etapa - Avaliação inicial.....	101
5.1.6.1.1 Entrevista com a responsável pela aluna	101
5.1.6.1.2 Entrevista com a estudante com deficiência intelectual	101
5.1.6.1.3 Inventário de Habilidades Escolares	101
5.1.6.1.4 Escala de Intensidade de Apoio (SIS)	101
5.1.6.2 Segunda Etapa - Construção e Implementação do PEI	102
5.1.6.2.1 Protocolo para os encontros reflexivos	102
5.1.6.2.2 Protocolo de construção do PEI	104
5.1.6.3 Terceira Etapa – Avaliação final	105
5.1.6.3.1 Escala de Intensidade de Apoios (SIS).....	105
5.1.6.3.2 Inventário de Habilidades Escolares	105
5.1.6.3.3 Entrevista com a Professora de Educação Especial	106
5.1.7 Procedimentos de análise dos dados	106
5.2 Resultados	107

5.2.2 Implementação do PEI e o trabalho pedagógico na sala de recursos multifuncionais.....	115
5.2.3 Novas possibilidades pedagógicas e contribuição do PEI para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual	119
5.3 DISCUSSÃO.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	153
APÊNDICE A - TCLE: PROFESSORES.....	154
APÊNDICE B – TCLE: RESPONSÁVEL PELA ESTUDANTE NA CONDIÇÃO DE INFORMANTE.....	158
ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO: ESTUDANTE.....	162
APÊNDICE d - PAIS/ RESPONSÁVEIS DE ESTUDANTES.....	164
APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DA EJA SALA COMUM.....	169
APÊNDICE F - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS DO PROFESSOR DA SALA RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	170
APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES DA EJA E PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	171
APÊNDICE H - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA PARA OS RESPONSÁVEIS.....	172
APÊNDICE I - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	173
APÊNDICE J - INVENTÁRIO DE HABILIDADES ESCOLARES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	174
APÊNDICE K – ROTEIRO PARA AS REUNIÕES COM AS PROFESSORAS	176
APÊNDICE L - PROTOCOLO PARA ELABORAÇÃO DO PEI.....	177
APÊNDICE M – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	178

APRESENTAÇÃO

Sempre tive contato com pessoas com deficiência desde minha infância, na família e conhecidos. Minha irmã mais velha é professora e desde que se formou trabalha em uma instituição que atende pessoas com deficiência. Pude acompanhar seu trabalho, e foi dessa vivência que despertou em mim o interesse em ser professora e tentar contribuir para o processo educacional das pessoas com deficiência.

Graduei-me em Licenciatura no curso de Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Durante a graduação, tive a oportunidade de conhecer melhor o público-alvo da Educação Especial, por meio de disciplinas específicas para cada tipo de deficiência. No primeiro ano da universidade, na disciplina de Processos Investigativos I e II, ministrada pela Profa. Dra. Maria Amélia em colaboração com a Profa. Dra. Rosimeire Orlando tive oportunidade de desenvolver uma pesquisa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de compreender como estava ocorrendo à inclusão nesse contexto, nas perspectivas dos alunos e dos professores.

Ao cursar a disciplina, “Apoio Educacional Especializado: ensino médio e Educação Jovem e Adulta”, ministrada pela Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos, tive a oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre o contexto da EJA, conhecer e analisar as políticas e práticas pedagógicas relativas ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos; além de propor procedimentos de trabalho colaborativo. Foi o momento em que me identifiquei com esse público nesse contexto específico, em especial os jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Durante a graduação tive a oportunidade de fazer dois estágios em três escolas regulares e um estágio em uma instituição especial para pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista. Três estágios foram no Ensino Fundamental I e o outro, com jovens e adultos com deficiência intelectual. Nos estágios, a proposta era o desenvolvimento de uma parceria colaborativa juntamente com os professores, visando a elaboração de recursos pedagógicos, estratégias de ensino e avaliação dos alunos, tive a oportunidade de implementar uma sequência didática para o ensino de habilidades monetárias para jovens e adultos com deficiência intelectual. Embora não tenha feito uma avaliação sistematizada dos benefícios da intervenção, observei que os estudantes passaram a reconhecer as cédulas monetárias e sua utilização no contexto da lanchonete da escola.

Durante a graduação, frequentei desde 2014, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD) o qual ainda estou vinculada e participo dos estudos, pesquisas e demais atividades desenvolvidas. As linhas de pesquisa estão voltadas para a Escolarização, Trabalho e Participação Social de jovens e adultos com deficiência e Formação de professores e práticas pedagógicas em Educação Especial. As experiências e atividades desenvolvidas no grupo incluíram também a participação em eventos científicos da área de educação, como apresentação de trabalhos em congressos nacionais, congressos internacionais, seminários, colóquios em outros eventos de áreas afins, com apresentação de comunicação oral ou pôster com registro das publicações nos anais dos eventos.

Ao longo da graduação, participei também de duas Iniciações Científicas com orientação da professora Juliane Ap. de Paula Perez Campos, durante os anos de 2016 e 2017. As pesquisas desenvolvidas centralizaram no processo de escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual no contexto da educação de jovens e adultos (EJA). Os estudos desenvolvidos, desde 2016, possibilitaram discussões diversas sobre a temática. Por meio das pesquisas realizadas, constatei vários desafios presentes no processo de escolarização desses sujeitos; ao mesmo tempo, percebi que muitas professoras se empenham para possibilitar o processo de ensino de aprendizagem e que a EJA é vista como uma oportunidade de participação social e ingresso ao trabalho pelos estudantes e familiares (LEITE, CAMPOS, 2017; LEITE, CAMPOS, 2018b; LEITE, CAMPOS, 2019).

Meu trabalho de conclusão de curso, defendido em 2017, teve como objetivo (a) compreender como os estudantes com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os responsáveis veem o processo de escolarização; (b) analisar as contribuições e limitações da EJA na perspectiva dos estudantes e dos responsáveis. Contou com a participação de sete estudantes, bem como seus responsáveis. Como procedimento delimitação de pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa de cunho descritivo. Os resultados indicaram que os participantes que frequentaram a escola especial, permaneceram um longo período na instituição. Entre os participantes que frequentaram somente a escola regular, observou-se a presença de retenções e reprovações. Os estudantes destacaram boas considerações em relação a EJA, principalmente pela possibilidade de atuação profissional. E os responsáveis reconhecem que o espaço da instituição especial, proporcionou aprendizados importantes, no entanto, apontam a simplificação de conteúdos e a ênfase em atividades manuais. A grande

expectativa dos pais em relação a escolarização é a alfabetização (LEITE; CAMPOS, 2018a).

No caminhar do mestrado, tive a oportunidade de realizar o curso sobre Fundamentos da educação para jovens, adultos e idosos - teoria e história na Universidade Federal de Campinas (UNICAMP). O curso permitiu compreender um pouco melhor as minhas ações de prática docente, ampliando assim meu olhar filosófico sobre a EJA, refletindo diretamente na minha prática enquanto educadora, além de contextualizar o cenário histórico da EJA e os desafios ainda presentes, ampliando minhas percepções para fatos importantes envolvidos no cenário histórico e político da modalidade. Em especial destaco todas as questões envolvidas que culminaram para o retrocesso das políticas direcionadas para essa modalidade, assim pode-se ter outra visão das políticas educacionais, e como é importante desenvolver o senso crítico e formar cidadãos participativos e conscientes na sociedade (LEITE, 2019).

Dessa forma, a ideia de desenvolver essa pesquisa de dissertação surgiu da minha trajetória acadêmica. Na tentativa de poder auxiliar os professores nos processos de ressignificação de suas práticas, isto é, desenvolver ações que possam favorecer o processo educacional dos jovens com deficiência intelectual estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio do Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

INTRODUÇÃO

A prática da educação inclusiva apresenta-se cada vez mais indispensável para os sistemas educacionais. Em vários países, incluindo o Brasil, existe o consenso que todas as pessoas têm direito à educação, independentemente de sua etnia, gênero, religião, deficiência, etc. (UNITED NATIONS, 1948). Outros acordos de importância universal resultaram no aumento da discussão sobre a importância de respeitar as diversidades e as diferenças, bem como do debate sobre os aspectos da inclusão e das práticas de ensino e aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9.394 de 1996, consiste em uma modalidade de ensino da Educação Básica destinada ao atendimento de jovens e adultos que não iniciaram ou não concluíram seu processo escolar por diferentes motivos. Essa modalidade caracteriza-se pelo reconhecimento de que a educação é um direito social que visa promover a cidadania. A LDBEN estabeleceu também a idade de 15 anos para o ingresso no ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 1996).

A proposta estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA reforça o direito à educação para os jovens e adultos, bem como expressa as funções da modalidade. A primeira delas tem caráter reparador, ou seja, de restabelecer a igualdade de educação para todos sem discriminação, possibilitando o acesso à escolarização como reconhecimento do direito da cidadania. A segunda, assume o papel de equalizar, garantir abrangência de oportunidades para todos os que se encontram em distorção de série/idade eliminando as desigualdades; e, a terceira função tem o propósito de qualificar, em outras palavras, de oferecer conhecimentos para toda a vida, reconhecendo o caráter incompleto do ser humano, mas também sua possibilidade de desenvolvimento, ao longo da existência, em diferentes contextos além do escolar (BRASIL, 2000).

Verifica-se nas referidas Diretrizes a garantia do direito a uma escola de qualidade com padrões mínimos estabelecidos para o ensino considerando as especificações da EJA (BRASIL, 2000). Com isso, há o reconhecimento da EJA como uma educação que qualifica e não se restringe ao processo de alfabetização, mas incorpora funções mais abrangentes (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2007). Afinal, o desafio do atendimento na educação de jovens e adultos não se refere apenas à população que jamais foi à escola, essa modalidade se estende àquela população que frequentou os bancos escolares, contudo, não obteve aprendizagem suficiente para participar plenamente da vida

econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Portanto, não basta apenas promover o acesso à educação, mas também propiciar as condições necessárias ao processo educativo para que as pessoas possam exercer seus papéis como cidadãos na sociedade, reconhecendo na educação a base constitutiva do ser humano, em seu poder de ampliar as possibilidades de transformação social e emancipação dos cidadãos (HADDAD; GRACIANO, 2006).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerando a educação como princípio dos direitos humanos, na qual a igualdade e a diferença são valores inseparáveis, assumiu a necessidade de reparar os processos históricos de exclusão (BRASIL, 2008b). Em relação à EJA, a política reconheceu que “[...] as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.” (BRASIL, 2008b, p.16).

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Instituto de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, indicam que, no ano 2018, havia 130.289 matrículas de estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na EJA em Classes Comuns ou Classes Exclusivas; sendo 115.170 estudantes estavam na EJA no ensino fundamental e 15.119 estudantes na EJA no nível ensino médio (INEP, 2018).

Quanto a essas questões, Moreira e Carvalho (2014) destacam que a escassez de estudantes com deficiência matriculados no ensino médio pode indicar a negligência da política pública voltada para essa população. Assim sendo, constata-se “não só o quadro de exclusão educacional desses alunos, mas a precariedade de políticas educacionais que contemplem estratégias de acesso e a permanência para a totalidade da educação básica.” (MOREIRA; CARVALHO, 2014, p. 284).

Além do acesso, é preciso oferecer permanência nos espaços escolares e recursos para aquisição de conhecimentos científicos pelos educandos com deficiência intelectual. Por isso, faz-se indispensável que as escolas analisem seus procedimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem supondo os aspectos do currículo, planejamento das atividades, tempo e aprendizagem dos estudantes (GLAT; PLETSCHE, 2012).

Em meio aos estudantes matriculados na EJA, encontram-se aqueles com deficiência intelectual, caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, expressas em habilidades adaptativas, sociais e práticas. Contudo, essa incapacidade origina-se antes dos 18 anos de idade

(AAIDD, 2010). Considerar a deficiência intelectual nessa perspectiva rompe com a concepção de um processo patológico do indivíduo e faz valer uma compreensão na qual a deficiência intelectual está relacionada e influenciada pelos fatores orgânicos e/ou sociais (SCHALOCK *et al*, 2007).

Os estudos relacionados à educação especial no contexto da EJA, como de Dantas (2012), Gonçalves (2012), Bins (2013), Haas (2015), Freitas (2014), Lima (2015), apontam as dificuldades dos estudantes ao longo do processo de escolarização, as passagens por instituições especiais e a permanência na mesma etapa de ensino. Desse modo, os estudos assinalam a necessidade de ampliar as possibilidades desses estudantes via políticas públicas ressaltando a questão das matrículas dos estudantes com deficiência na EJA.

Todavia, estudos indicam que, muitas vezes, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores para os estudantes com deficiência intelectual na EJA não são condizentes com o perfil e suas principais demandas. No entendimento de Dantas (2012) e Freitas (2014), é preciso repensar as práticas pedagógicas para os estudantes com deficiência na EJA, eliminando conteúdos infantilizados, calcados na suposição de incapacidade deles de assumirem papéis de adultos.

A literatura demonstra as dificuldades dos professores em organizar o trabalho pedagógico para os estudantes com deficiência intelectual são muitas, entre outros motivos, em virtude da pouca atenção dos cursos de licenciatura em formar docentes qualificados para esses educandos. Para Avila (2015), as oportunidades para os professores realizarem formação continuada são poucas, e, dar continuidade à formação é vital para que esses profissionais da educação possam obter melhor planejamento sobre a atuação pedagógica.

O PEI pode ser definido como documento pedagógico elaborado para planejar e acompanhar o desenvolvimento de estudantes do PAEE em áreas acadêmicas, pessoais, sociais, motoras, profissionais, entre outras. Ao aplicar o PEI, os professores podem avaliar melhor o desenvolvimento dos estudantes e executar sua revisão periodicamente e, por outro lado, os estudantes-alvo precisam ser reavaliados a fim de garantir a elegibilidade e a integridade do plano (GLAT; PLETSCHE, 2013).

Para essa autora, o PEI é compreendido como um documento pedagógico amplo que incorpora diferentes serviços e suportes necessários ao longo do processo de escolarização do aluno. À título de ilustração, no Estados Unidos, o PEI é projetado por uma equipe de colaboradores que inclui a família, o estudante, a equipe escolar e os

profissionais da saúde quando necessários. O PEI estabelece metas e objetivos relacionados às necessidades individuais dos estudantes, relacionando a conteúdos curriculares e está aberto à inclusão de outros conteúdos funcionais, o PEI especifica as funções e responsabilidades dos envolvidos, as formas de avaliação, possíveis adaptações; além de estar amparado pela legislação educacional (TANNÚS-VALADÃO, 2013).

No Brasil, existem orientações criadas pelo Ministério da Educação (MEC) para o desenvolvimento de planos educacionais individualizados. Embora a legislação brasileira não apresente um modelo uniforme para o PEI, ela orienta que a elaboração do PEI fique a cargo dos professores que atuam no AEE, “[...] em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (BRASIL, 2009, p. 2).

A literatura aponta uma dificuldade da gestão pedagógica das escolas em organizar o processo de elaboração do PEI, tendo como exemplo, a falta de clareza dos papéis dos professores do ensino comum e da educação especial durante a implementação do PEI, o que contribui para que cada instituição escolar desenvolva de sua própria maneira o PEI (MASCARO, 2017).

Segundo as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) todos os estudantes incluídos nas escolas regulares, isto é, matriculados em turmas comuns, devem receber uma complementação ou suplementação pedagógica ofertada pelo AEE, com o atendimento de um professor especialista, preferencialmente em uma sala de recursos, no turno inverso à sua escolarização.

Garante-se aos alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas regulares o atendimento educacional especializado (AEE), todavia o AEE não é o único responsável pela inclusão, mas uma parte integrante das ações desenvolvidas pela escola, isto é, não substitui o ensino regular e deve ser oferecido no contra turno do ensino regular. Embora o número dos estudantes PAEE nas escolas comuns vem aumentando nos últimos anos, como reflexo das próprias intencionalidades das políticas públicas de atrelar a matrícula na escola comum como garantia de inclusão.

De acordo com a Resolução N° 4 (BRASIL, 2009):

Art. 2 O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e

estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Entende-se que o AEE assume uma posição para a eliminação das barreiras que impeçam o acesso ao currículo e ao desenvolvimento dos estudantes; logo, o PEI pode contribuir para o desenvolvimento da organização e planejamento do trabalho pedagógico para os estudantes com deficiência. Assim sendo, o tema central dessa pesquisa consiste no processo de planejamento pedagógico para estudantes jovens com deficiência intelectual e as implicações na atuação de professores da EJA no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Em decorrência do exposto, a presente pesquisa se justifica pela importância em auxiliar os professores que lecionam na EJA no contexto das SRM, junto aos estudantes com deficiência intelectual por meio da elaboração e implementação do PEI sendo que o mesmo pode ser configurado como alternativa viável para a organização de práticas pedagógicas mais favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem.

A partir do contexto apresentado, a pesquisa foi organizada em dois estudos. No Estudo 1 foram levantados os seguintes questionamentos:

- a. Como é a prática pedagógica dos professores que atuam na EJA na sala comum e na SRM para os estudantes com deficiência intelectual?
- b. Qual a concepção que esses professores têm sobre o PEI?

Sendo assim, o Estudo 1 teve como objetivo caracterizar as práticas pedagógicas dos professores da sala regular e da educação especial que atuam com estudantes com deficiência intelectual matriculados na EJA e suas concepções sobre o PEI.

No Estudo 2, os questionamentos que nortearam o estudo foram:

- a. Quais são as demandas escolares e o comportamento adaptativo de uma estudante com deficiência intelectual;
- b. De que maneira o PEI pode auxiliar o planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas com esses estudantes na EJA na SRM?

A partir de tais questionamentos, o Estudo 2 teve como objetivos: Identificar as demandas escolares e o comportamento adaptativo de uma estudante com deficiência intelectual matriculada na EJA; Elaborar e aplicar o PEI para uma estudante com deficiência intelectual na EJA, em parceria com a Professora da educação especial na SRM.

Com base nesses objetivos, a dissertação encontra-se organizada em 5 capítulos.

O primeiro capítulo, “Escolarização de jovens e adultos com deficiência

intelectual no contexto da EJA” apresenta um breve resgate histórico sobre a EJA que permite refletir como se deu a efetivação dessa modalidade de ensino, as práticas pedagógicas desenvolvidas e o atual papel da EJA para a escolarização dos jovens e adultos com deficiência intelectual.

O segundo capítulo, “Atuação docente na EJA para os jovens e adultos com deficiência intelectual”, discute o processo de formação dos professores e a atuação na EJA junto aos estudantes com deficiência intelectual. Esse capítulo tece algumas reflexões sobre os aspectos que o estudo considera como importantes para as práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual.

O terceiro capítulo, “O Plano Educacional Individualizado (PEI)”, descreve os principais aspectos do PEI, sua caracterização e importância no processo de escolarização dos estudantes. Apresenta também algumas pesquisas internacionais realizadas sobre o PEI direcionado para jovens e adultos com deficiência.

O quarto capítulo, “Estudo 1” descreve os aspectos metodológicos utilizados, e os principais resultados encontrados e discussão. O quinto capítulo, “Estudo 2”, apresenta o processo metodológico, os resultados obtidos e discussão. Por fim, as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida, com destaque para as reflexões considerando a interface dos dois estudos realizados.

1. ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA EJA

Esse capítulo tem como objetivo retratar alguns aspectos de como a educação de jovens e adultos configurou-se histórica e politicamente no Brasil, além de algumas discussões sobre os sentidos da escola para os estudantes nos espaços da EJA. A intenção é de refletir como a EJA assume um papel importante para o desenvolvimento e a escolarização dos jovens e adultos com deficiência intelectual.

1.1 Educação de jovens e adultos no Brasil: um breve resgate histórico

Sem a intenção de esgotar toda a complexidade dos aspectos presentes na EJA no Brasil, o propósito agora é apresentar um breve resgate de alguns dos principais componentes históricos e políticos da EJA que permite refletir como se deu a efetivação dessa modalidade de ensino. As análises estão apoiadas principalmente em Beisiegel (1974), Paiva (1987), Guidelli (1996), Haddad e Di Pierro (2000) e demais autores, assim como, algumas legislações criadas com o propósito de caracterizar e compreender os avanços e discontinuidades que a EJA sofreu ao longo do tempo.

A ideia de uma educação direcionada para jovens e adultos existe no Brasil, desde o período colonial. Nesse período, os jesuítas (1549-1759) desenvolveram um trabalho de catequização e alfabetização em língua portuguesa dos indígenas crianças e adultos e, posteriormente dos escravos. Essa proposta atendia aos interesses do regime político da época, ou seja, disseminar o catolicismo e uma educação voltada para a formação humanística (PAIVA, 1987).

A vontade da coroa portuguesa era permanecer escravizando os índios, contraditoriamente, os jesuítas tinham como missão proteger os índios da escravidão (CUNHA, 2013). A influência dos jesuítas incomodou a coroa portuguesa que, por sua vez promoveu a Reforma Pombalina resultando na expulsão dos jesuítas, consequentemente no regresso e desorganização do sistema educativo instituído até aquele momento. Esse acontecimento afetou principalmente a alta sociedade, já que as práticas educativas direcionadas às camadas populares eram quase inexistentes.

De acordo com Cunha (2013), não houve a introdução de um sistema de ensino de imediato, somente em 1722, foram implantadas as aulas régias que correspondiam a aulas avulsas ministradas por um único professor sem nenhuma relação entre uma aula e

outra; logo, pouco modificou o cenário educacional. A ausência de investimentos tanto em escolas quanto na formação de professores contribuiu significativamente para expansão do analfabetismo no Brasil.

Somente a partir do Império (1822-1889) se inicia praticamente em todas as províncias uma proposta mais direcionada para a educação de jovens e adultos. Com o processo de manufatura passou-se a exigir mais leitura e escrita da população, pois havia também interesse da elite em que o país fosse considerado culto (GUIDELLI, 1996). A primeira Constituição Brasileira, em 1824, tem-se a garantia de uma instituição “primária e gratuita para todos os cidadãos”, o que significa também um direito para as pessoas adultas, embora quase nada fosse realizado permitiu manter o debate sobre a questão (HADDAD; DI PIERRO, 2000). A legislação aceitava que as aulas acontecessem nas escolas no período noturno e de modo filantrópico. O modo como ocorria o desenvolvimento destas práticas educativas consolidou a EJA com um caráter informal. Nesse sentido, os autores Haddad e Di Pierro informam que:

Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108)

Na prática, a educação continuou direcionada para atender a elite, em outras palavras, somente esse pequeno grupo exercia a cidadania. Outro agravante foi o fato da sociedade ser, majoritariamente, agrária. Assim sendo, não houve interesse da elite em despertar interesse em educar o povo. O ensino era voltado para o ingresso nos cursos superiores de caráter propedêutico (DAVID *et al*, 2014). O fato da responsabilidade do ensino ficar a cargo das Províncias fez com que uma pequena parte da população tivesse acesso à educação básica, pois o governo imperial preocupou-se somente com o ensino das classes econômicas bem sucedidas (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

A consequência destas iniciativas políticas implantadas foi o alto índice de analfabetismo. A responsabilidade atribuída às Províncias, durante o período imperial, pelo ensino primário e secundário instituído legalmente não foi efetivado, pois as escolas e os professores eram insuficientes. Por conta disso, a lei que garantia a educação primária para todos não se efetivou na prática.

Segundo Paiva (1987), na transição do Império para a República (1889-1930), não alterou o contexto educacional nos 25 primeiros anos desse período, em relação às

décadas finais do Império, “[...] não existiu qualquer mobilização concreta mais ampla em favor da difusão do ensino; assistimos ao crescimento da demanda por educação popular, e seu precário atendimento, apenas nas cidades maiores” (PAIVA, 1987, p.79).

Ainda de acordo com Paiva (1987), as mudanças começaram a acontecer após o final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). A euforia pela educação coincide com o processo de industrialização e está diretamente relacionado ao crescimento das bases eleitorais, por isso surge preocupação em ofertar uma educação elementar para a população mais pobre. Além do mais, a autora aponta que “[...] a supervalorização da educação como fator capaz de solucionar todos os demais problemas da nação (PAIVA, 1987, p.27)”, transformou a educação em um problema de ordem nacional; ou seja, todos os problemas do país foram atribuídos à condição do analfabetismo associado à falta de participação/ou interação/articulação com as nações mais cultas (PAIVA, 1987).

A partir desse período, o contexto educacional passa por novas alterações. A introdução das ideias liberais, o interesse econômico e o processo de industrialização influenciaram a visão de que a educação viabilizaria o desenvolvimento e a cidadania, uma vez que os analfabetos eram impedidos de votar e participar da ordem democrática (PAIVA, 1987). As mudanças implantadas na educação foram caracterizadas por várias reformas educacionais na tentativa de normatizar e melhorar a precariedade do ensino básico. Tais reformas resultaram pouco efeito, pois cerca de 72% da população adulta, em 1920, era analfabeta (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

A Revolução de 1930 trouxe uma nova forma de exercício do poder público. O Estado assume um novo papel com relação à educação caracterizado principalmente pela centralização da vida política e administrativa. Assim, os problemas da educação, entre outros, antes sob a responsabilidade dos Estados passaram a ser “[...] examinados, agora, sob uma perspectiva mais ampla, se definem como problemas nacionais.” (BEISIEGEL, 1974, p.80).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o Plano Nacional de Educação, em 1934, firmou a educação de adultos, pela primeira vez, como direito do Estado. Os anos 40 e 50, a educação de adultos passa a ter um tratamento específico no qual foram criados vários programas governamentais, entre eles, a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942); do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947); Campanha de Educação Rural (1952) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), sendo essas últimas iniciativas de curta duração e sem muitos efeitos. De modo geral, os resultados das iniciativas dessas

duas décadas foram significativos, pois houve redução dos níveis de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7%, em 1960 (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Os primeiros anos da década de 60 foram marcados pela busca de novas alternativas metodológicas, acrescido pelo pensamento pedagógico brasileiro para a consolidação da educação direcionada à população adulta que permitisse a participação social. Embora a EJA tivesse uma organização, as práticas se caracterizam como as mesmas desenvolvidas na educação infantil.

Até então, o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto. (PAIVA, 1987, p. 209)

Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, evidenciou-se a inquietação dos educadores sobre a necessidade de repensar o fazer pedagógico sobre a alfabetização de adultos (HADDAD, DI PIERRO, 2000). Esse novo pensar pedagógico teve como paradigma as ideias de Paulo Freire que discordou da concepção da “educação bancária” em que o analfabeto era visto pelo educador como um ser ignorante; logo, a prática de alfabetização deveria estar associada à transmissão do conteúdo cultural.

Ao contrário das práticas anteriores, que atendiam prioritariamente ao aprendizado instrumental, no método Paulo Freire cuida-se, sobretudo, do tratamento da natureza dos conteúdos da ação educativa possível durante o processo de alfabetização. Essa ação educativa aparecia, ao mesmo tempo, como objetivo do processo, como elemento de motivação para o aprendizado das técnicas e como solicitação para a continuidade no uso instrumental adquirido (BEISIEGEL, 1974, p.167). Sob a perspectiva de Paulo Freire, o educador reconhece as pessoas analfabetas como agentes do conhecimento, portanto produtoras de cultura. Sendo assim, as práticas de alfabetização incluem a exploração das situações do cotidiano, isto é, a alfabetização como maneira de participação e inserção social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 4.024/61, tornou obrigatório o ensino, a partir dos 7 anos de idade, para aqueles que começarem a estudar. Depois dessa idade, poderiam ser alocados em classes especiais ou em cursos supletivos de acordo com o nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961). Havia também a possibilidade de conseguir o certificado de conclusão do curso ginásial para os maiores de 16 anos e do curso colegial

para os maiores de 19 anos após a realização dos exames de “madureza” (BRASIL, 1961).

Em referência aos anos de 1960, Fávero (2009) acrescenta que nesta fase se inicia a concepção de que a educação de adultos seja compreendida como um direito a se concretizar “[...] como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática”. (FÁVERO, 2009, p. 23). Desse modo, construiu-se a EJA com características próprias e especificidades relativas ao material didático e as práticas educativas.

Afirma-se que, na década de 60, houve um grande engajamento social no que diz respeito à educação de adulto. Os movimentos de Educação Popular contaram com a participação da igreja, de estudantes e intelectuais, podendo ressaltar o Movimento de Cultura Popular (MCP, 1960); o Movimento de Educação de Base (MEB, 1961) e o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961) (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Entretanto, no período da Ditadura Militar (1964-1985), os movimentos de ordem popular foram inibidos, seus idealizadores reprimidos e julgados como subversivos. Também com o militarismo houve uma ruptura das atividades artísticas e culturais, entre outras ações que fossem interpretadas como inferência contrária ao Regime Militar (DAVID *et al*, 2014).

No tocante à educação, o governo cria por meio da Lei nº 5.379/67, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) com a intenção de

[...] produzir uma população com pensamento reducionista e acrítico, sendo um programa que centralizava a orientação e supervisão pedagógica e a produção de material didático sem nenhum sentido crítico e problematizado. (CUNHA, 2013, p. 442).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o propósito do governo era controlar a população através da centralização das ações, inclusive pelo controle do material didático.

Até o final da década de 70, o Mobral teve diversas reformulações a fim de garantir a sua permanência. Apesar das críticas e distância da proposta inicial, o programa se expandiu por todo território nacional.

Em 1971, com a reforma do ensino básico por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, a educação de adultos foi implantada pelo Ensino Supletivo a fim de suprir a escolarização daqueles que não tiveram oportunidade na idade adequada (HADDAD; DI PIERRO, 2000). De acordo com os autores, ao contrário dos movimentos

de educação popular que tinham como objetivo atender uma determinada classe da população, o ensino supletivo se apresentava como uma proposta neutra direcionada a todos que não tiveram oportunidade de estudar e que gostariam de atualizar e acompanhar o movimento de modernização vivenciado na época (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No mesmo ano em que o Mobral foi extinto, em 1985, criou-se a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação EDUCAR) que, em termos práticos, continuou sendo o Mobral, porém com algumas alterações à subordinação ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). As atividades foram descentralizadas e a Fundação ofertou recursos técnicos e financeiros para algumas ações de educação de jovens e adultos desenvolvidas por prefeituras ou instituições da sociedade civil (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Após a extinção da Fundação em 1990, as iniciativas relacionadas à EJA reduziram as atividades locais organizadas pelos Estados, municípios e órgãos não governamentais, “[...] as instituições passaram a arcar sozinhas com a responsabilidade educativa da EJA, gerando um abandono do governo, visto que não tinha políticas públicas voltadas para o setor.” (CUNHA, 2013, p. 442). Em relação à extinção da Fundação Educar, nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000, p. 121),

[...] Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os Estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio.

Com o fim do regime militar e abertura do país, a partir de 1985, a restauração do governo civil gerou mudanças para a EJA e para a conquista dos direitos sociais. De acordo com Cunha (2013), a promulgação da Constituição de 1988, resultou no dever do Estado em garantir a educação para todos aqueles que não tiveram acesso, indiferente da faixa etária. Haddad e Di Pierro (2000) pontuam que a Constituição de 1988 materializou o direito público de jovens e adultos à educação fundamental, o artigo 208 do texto ressalta: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]” (BRASIL, 1988).

Na década de 90, várias ações governamentais são pressionadas pela comunidade

internacional para a redução do número de analfabetismo. Como condição para conseguir financiamento estrangeiro, o Brasil assume os compromissos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. Em 1994, “[...] o Plano Decenal fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

Fernando Henrique Cardoso, presidente eleito em 1994, não priorizou o Plano Decenal e implementou uma reforma na educação pública que resultou em diversas medidas, como a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que reafirmou o dever do Estado com o Ensino fundamental (HADDAD; DI PIERRO, 2000). A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reconheceu a EJA como uma modalidade de ensino da Educação Básica destinada ao atendimento de jovens e adultos que não iniciaram ou não finalizaram o processo escolar. Também reconheceu a educação como um direito social de todos para promover a cidadania. Assim, estabeleceu-se a idade de 15 anos para o ingresso no ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 1996).

No contexto internacional, foi realizada na cidade de Hamburgo (Alemanha), em julho de 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) promovida pelo Instituto de Educação da UNESCO. O encontro reiterou a importância de iniciativas para a educação de todas as pessoas, independentemente da idade, já que se trata de proporcionar melhores condições para o desenvolvimento individual e social; também reiterou que os espaços destinados às iniciativas não se limitassem ao ambiente escolar (UNESCO, 1997). Ainda no ano de 97, o governo implementou o Programa Alfabetização Solidária (PAS) com o propósito de diminuir o índice de analfabetismo, principalmente, entre jovens das regiões periféricas. O programa teve auxílio financeiro do MEC, empresas privadas, universidades e prefeituras. De certo modo, o governo delegou para a sociedade a tentativa de concretizar a EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Todavia, a década de 90 não apresentou grandes avanços para a EJA. Um fato importante que retrata essa situação foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) que considerava para a destinação de recursos para investimento em educação os alunos do ensino fundamental, mas não considerava os alunos da EJA. Outro agravante foi o fato da União se isentar das políticas públicas de EJA, delegando a responsabilidade para Estados e Municípios resultando em várias iniciativas populares e programas com

objetivo diminuir os problemas ainda existentes em relação à EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No início dos anos 2000, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a EJA ganhou um tratamento diferente dos governos anteriores, tanto que criou-se o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) apoiado pelo MEC com o seguinte objetivo:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2019)

Costa (2013) alega que o governo Lula ampliou o acesso à EJA e seus sujeitos passaram a contar com uma nova possibilidade de inclusão social por meio da proposta de vincular a educação profissional com a escolarização. Algumas dessas iniciativas foram: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação (PBA); Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

Gadotti (2008) aponta que mesmo com os esforços do programa e o elevado número de pessoas que foram alfabetizadas, as ações não foram suficientes para sanar toda a problemática que envolve a EJA.

O Programa Brasil Alfabetizado do MEC, mesmo com todo o trabalho desenvolvido, e a generosidade de seus promotores, ainda está aquém do esperado. Milhões de brasileiros foram alfabetizados, é verdade, mas não conseguiram dar continuidade a seus estudos nos estabelecimentos oficiais de ensino. E todos sabemos que, quando não se garante a continuidade, corre-se o risco de regressão (reversão) ao analfabetismo. Se o alfabetizando não usa o que conhece acaba esquecendo o que aprendeu. A falta de continuidade é mortal para o recém-alfabetizado. (GADOTTI, 2008, p. 14)

A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela UNESCO, ocorreu em Belém (PA), em dezembro de 2009. Nesse encontro, a EJA foi discutida em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. A meta principal foi conciliar a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento, integrando estratégias setoriais nacionais, já que os compromissos assumidos em 1997 haviam sido implementados bem como o compromisso de assegurar as ações relativas à educação de adultos (UNESCO, 2010).

O contexto histórico apresenta que a EJA sempre teve como característica

programas educacionais e campanhas, principalmente, com ênfase em uma alfabetização superficial associada a um processo aligeirado que pouco considerou as especificidades dos seus educandos e a relação do processo de alfabetização com a inserção social desses sujeitos. De fato, a EJA sempre incorporou um perfil muito diverso de estudantes exigindo maior organização dos processos educativos. No entanto, a EJA ainda não está organizada para a realidade e diversidade do seu público, muitas vezes, a EJA ainda é considerada como categoria inferior da educação básica. Assim sendo, faz-se necessário considerar a condição do público atual da EJA e refletir sobre o processo de escolarização desses educandos a fim de promover a inserção social desses sujeitos.

1.2 Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA

A inclusão escolar dos estudantes com deficiência na EJA vem aumentando nos últimos anos e não se restringe aos estudantes que não tiveram acesso à escola. De acordo com Siems (2012), a justificativa para esse movimento se deve ao fato das políticas públicas priorizarem as matrículas, preferencialmente nas salas regulares ampliando o acesso desses estudantes também aos espaços da EJA. Contudo, a literatura aponta que muitos estudantes com deficiência intelectual têm sido encaminhados para a EJA, popularmente nomeada de “EJA Especial” e, muitas vezes, esses estudantes permanecem por muito tempo nas turmas regulares e não adquirem aprendizagens de leitura e escrita (PLETSCH, 2014).

Nesse contexto, faz-se necessário compreender a deficiência intelectual e suas implicações para o processo de escolarização do jovem e do adulto.

O conceito utilizado nesse trabalho é o representado pela Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD) em que a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas seja no funcionamento intelectual, seja no comportamento adaptativo que afetam as habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência tem origem antes dos 18 anos (AAIDD, 2010).

O funcionamento intelectual ou a inteligência podem ser medidos por testes padronizados (QI) cuja pontuação (entre 70 a 75) indica uma limitação no funcionamento intelectual, sendo que as limitações no comportamento adaptativo envolvem as seguintes habilidades conceituais: linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo, número e autodireção. As habilidades sociais correspondem às habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, resolução de problemas sociais e a capacidade de

seguir regras/obedecer leis e evitar serem vistos como vítimas. As habilidades práticas abrangem as atividades de vida diária e cuidados pessoais; enquanto as habilidades ocupacionais correspondem à saúde, viagens/transporte, horários/rotinas, segurança, uso do dinheiro, uso do telefone. Os testes padronizados podem indicar a limitação do comportamento adaptativo; contudo, o ambiente comunitário, as diferenças linguísticas e culturais também devem ser consideradas (AAIDD, 2010).

Todavia, não basta introduzir um novo conceito para interromper com as práticas discriminatórias e o preconceito em relação às pessoas com deficiência intelectual. Em concordância com Pletsch (2014, p.4), a mudança de um termo não “[...] necessariamente resulta em mudanças concretas e melhoria nas condições de vida e escolarização desses sujeitos”. Geralmente, o que acontece em relação à escolarização dos estudantes com deficiência intelectual é a baixa expectativa dos professores, práticas descontextualizadas e a homogeneização dos estudantes, concepção que acaba por restringir a qualidade da ação pedagógica direcionada para esses educandos (PLETSCH, 2009).

Dessa forma compreende-se que:

A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais. Ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma, também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças (OLIVEIRA, 2012, p. 16).

O contexto da EJA, no qual estão inseridos os estudantes com deficiência intelectual, requer da escola o reconhecimento social e cultural dos estudantes para organizar o desenvolvimento de propostas educativas capazes de responder as necessidades desses educandos. O processo de escolarização do estudante jovem ou adulto com deficiência intelectual demanda a utilização de estratégias adequadas, suportes e apoios necessários no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento intelectual não está determinado de modo definitivo, pois existe

[...] a contínua possibilidade de reconfiguração e transformação frente a desafios concretos e à oportunidade de estabelecer relações sociais instigantes, que possibilitam a emergência de novas condutas em relação a si mesmo e ao mundo. (DIAS, OLIVEIRA, 2013, p. 178).

Algumas pesquisas discutem o processo de escolarização e as práticas de ensino e aprendizagem dos estudantes com DI no contexto da EJA. Seguem alguns trabalhos que

auxiliam a compreensão de questões importantes relativas à escolarização desses educandos: DANTAS (2012); FREITAS (2014); AUADA (2015); BARTMEYER (2015); ALMEIDA (2017); MAMCASZ-VIGINHESKI (2017) e TRENTIN (2018).

Os estudos de Dantas (2012) e Freitas (2014) apontam as dificuldades dos estudantes ao longo do processo de escolarização: passagem por instituições especiais e permanência na mesma etapa de ensino. Os estudos também indicam a necessidade de ampliar as possibilidades desses estudantes, uma vez que as práticas pedagógicas adotadas pelos professores para eles não são condizentes com o perfil e as suas principais demandas. No entender de Dantas (2012) e Freitas (2014), é preciso repensar as práticas pedagógicas para os estudantes com deficiência na EJA, eliminando conteúdos infantilizados, calcados na suposição de incapacidade deles de assumirem papéis de adultos.

O estudo realizado por Auada (2015) analisou a apropriação dos conceitos científicos e o letramento em quatro jovens e adultos com deficiência intelectual, matriculados na EJA, no nível de escrita alfabética. Primeiramente, realizaram-se observações dos estudantes em diferentes ambientes da escola, para depois, planejar intervenção sistematizada do gênero textual História em Quadrinhos. Os resultados indicaram que o processo de formação dos conceitos se efetivou por meio das interações entre os pares, o que permitiu a compreensão e a interpretação das narrativas em quadrinhos, apresentando como oportunidades de atuações sociais e ampliação dos níveis de letramentos.

Auada (2015) mostra a importância de planejar as práticas de ensino de maneira significativa e contextualizada como a partir de um planejamento de uma sequência didática para o ensino de um gênero textual; organizar meios para a formação de conceitos por meio das interações entre os pares mediadas por signos, uma vez que as mediações que se estabelecem a partir da intervenção organizada, eliminando a visão incapacitante da pessoa com deficiência intelectual e, por fim, oferecer oportunidades de aprendizado apropriadas para a formação de conceitos científicos.

Considerando a importância de ensinar as habilidades monetárias, Bartmeyer (2015) realizou um estudo com o objetivo de analisar a estratégia de ensino “Conhecer e Utilizar o Dinheiro” em uma turma da EJA, com estudantes com deficiência intelectual com idade entre 19 e 29 anos e matriculados no Ensino Fundamental de uma Escola Especial. Trata-se de uma estratégia organizada com base em uma sequência de atividades planejadas. Os resultados indicaram que boa parte dos estudantes participantes do estudo

puderam se beneficiar das estratégias, embora os níveis de aprendizagem fossem diferentes e nem todos os estudantes atingiram o conhecimento esperado. No entanto, houve o envolvimento com o tema e compreensão do seu manuseio com base em atividades contextualizadas.

Almeida (2017) teve como propósito analisar a condição de alfabetização de jovens e adultos em duas escolas especiais para pessoas com deficiência intelectual e, desse modo, propor reflexões acerca da finalidade educacional da escola especial. Almeida (2017) investigou a alfabetização por meio de amostras de escritas produzidas a partir de lista de palavras ditadas, contemplando a escrita do nome e de perguntas orais sobre os dados pessoais, como nome completo e data do nascimento. Foi possível verificar que os alunos matriculados há mais de cinco anos não se apropriaram do sistema de escrita alfabético, tido como necessário para aprendizagem e desenvolvimento acadêmico e social. Constatou-se também que a escola especial não tem um planejamento pedagógico que atue na promoção do conhecimento para esses alunos.

No entanto, Almeida (2017) afirma que, no contexto da escola especial, o desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual está marcado por limitações existentes porque, muitas vezes, as escolas especiais não têm propostas educativas condizentes com as demandas desses estudantes ou apresentam propostas vazias no sentido de promover à aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes; mesmo após longos períodos de permanência na instituição, alguns estudantes não são alfabetizados. Para a autora, a deficiência intelectual não pode ser traduzida como incapacitante para o aprendizado, é preciso fornecer condições adequadas de aprendizagem.

Não obstante, Mamcasz-Viginheski (2017) verificou as contribuições do soroban¹, um instrumento que exige o pensamento para sua operacionalização aplicada à aprendizagem do conteúdo “Números e Operações” e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em estudantes com deficiência intelectual. Participaram do estudo 8 estudantes matriculados na EJA. Inicialmente, constatou-se que os estudantes participantes apresentavam conhecimento limitado no que se refere ao uso dos números e das operações em situações escolares e no uso social desse conteúdo. Para tanto, foi programado uma proposta de ensino de Matemática inserindo o soroban como

¹ Soroban é um contador mecânico japonês introduzido no Brasil com a imigração japonesa, sendo o professor Fukutaro Kato um dos principais divulgadores desse instrumento no país. Após adaptações realizadas pelo professor Joaquim Lima de Moraes, em 1949, o soroban foi inserido para o ensino de pessoas com deficiência visual (MAMCASZ-VIGINHESKI, 2017, p.19).

instrumento de cálculo, para a apropriação dos conteúdos da proposta curricular de Matemática. Os resultados indicaram que após a intervenção pedagógica, houve avanço nesse conhecimento, apropriando-se do conceito de número e das operações.

Por isso, Mamcasz-Viginheski (2017) reforça a necessidade de planejar o ensino. Com a intenção de oportunizar aos estudantes com deficiência intelectual na EJA, o acesso ao conhecimento matemático, comprovando a tese de que as limitações cognitivas dessas pessoas não podem ser justificativas e obstáculos para a aprendizagem. A organização da intervenção pedagógica partiu dos conhecimentos reais dos estudantes e possibilitou por meio da mediação o desenvolvimento de conteúdos matemáticos. Além do mais, a pesquisa constata que as dificuldades apresentadas pelos estudantes estavam relacionadas também a problemas de formação em conhecimentos matemáticos dos professores que atuavam na Educação Especial, e sobre as concepções que os professores tinham sobre o processo de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes.

Com o objetivo de analisar o processo de escolarização dos jovens com deficiência intelectual na modalidade da EJA e as contribuições desse processo para a aprendizagem e autonomia, Trentin (2018) verifica os conflitos e as contradições da política de inclusão, com práticas que reproduzem a uniformização do conhecimento, a produção solitária, a execução formal das tarefas e da ausência de colaboração. Diante disso, realizou uma parceria com as professoras da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais para a construção de experiências pedagógicas colaborativas de elaboração conceitual com base nas expectativas de escolarização dos jovens com deficiência intelectual. Os resultados indicam que o processo colaborativo pode redimensionar a EJA, necessitando maior compreensão sobre quem são os estudantes, suas demandas e objetivo da escola de uma formação crítico-reflexiva que envolva a capacitação para o mercado de trabalho, para a realidade social, cultural e para a vida.

Nota-se que os estudos apontam que organizar os processos de ensino e aprendizagem para os estudantes com deficiência intelectual na EJA ainda é uma tarefa difícil para muitos professores, seja pelo fato de desconhecer como o desenvolvimento do adulto com deficiência intelectual ocorre, seja pela lacuna na formação ou ainda devido à crença na incapacidade desses estudantes. No entanto, os estudos apresentam diferentes alternativas de práticas pedagógicas específicas para o contexto da EJA. Essas ações podem expandir as possibilidades de inclusão e do desenvolvimento quando organizadas e planejadas de acordo com as demandas específicas do alunado.

No entanto, no contexto da EJA, Oliveira (2007) destaca a necessidade de refletir como se devem trabalhar as questões curriculares, uma vez que a própria configuração da EJA já impõe um formato do recorte do que seria importante para aprender e estudar em menos tempo na escola. Para autora, o diálogo entre os conteúdos escolares e as práticas sociais dos educandos da EJA é uma alternativa que pode favorecer o processo de ensino e aprendizado. Assim, Oliveira (2007, p.90) aponta que:

Os conteúdos aparentemente abstratos fossem trabalhados em relação com sua utilidade concreta, a escola poderia ter, na adesão dos alunos à necessidade de aprendizagem deles, um contributo fundamental para a facilitação dos processos pedagógicos.

Todavia, o tempo reduzido da EJA e a inadequação da seleção dos conteúdos a ser trabalhados colaboram para um processo que não favorece a escolarização e a inclusão. De acordo com Vilanova e Martins (2008), a carga horária reduzida como modelo de EJA para o formato de supletivo limita a possibilidade dos educandos terem acesso aos conhecimentos científicos úteis para a vida cotidiana. Além disso, não promove a inclusão na sociedade, contrariando o propósito da educação igualitária e dos documentos norteadores da EJA que prevê uma plena inserção social e profissional.

O currículo da EJA ainda é visto como vulnerável diante da sintetização dos conteúdos e do tempo destinado para a aprendizagem. Considerando essa dimensão, é relevante repensar quais conhecimentos escolares devem ser integrados e que possam favorecer “[...] as ações concretas que os alunos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida como para associar esta com a vida do conjunto da sociedade.” (OLIVEIRA, 2007, p. 98).

Apresenta-se urgente o cumprimento em garantir condições para que esses estudantes, ao saírem da EJA, consigam desenvolver papéis sociais com autonomia e criticidade, o que inclui pensar na inserção profissional e na continuidade dos estudos. Assim sendo, as ações pedagógicas no contexto da EJA não devem ser simplificadas ou reduzidas, mas adaptadas para as necessidades individuais de cada estudante, considerando principalmente suas capacidades e a adequação aos seus contextos específicos.

Uma das formas das propostas pedagógicas capaz de atender todas essas questões envolvidas na inclusão de estudantes com deficiência intelectual na EJA é o PEI, pois esse planejamento vai mostrar o nível de desempenho acadêmico e funcional do aluno, considerar suas necessidades e, com base nisso, definir metas e estratégias para cada aluno.

1.3 O papel da escola para os estudantes com deficiência intelectual na EJA

Para assegurar e promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, seu direito à inclusão social e cidadania, a Lei nº 13.146 de 2015, reafirmou o direito à educação dentro da perspectiva da inclusão além de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2015). Recentemente, a Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, alterou o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), dedicando atenção para a educação de jovens e adultos e para a educação especial, garantindo essas modalidades de ensino ofertadas ao longo da vida (BRASIL, 2018).

De acordo com a referida Lei, a responsabilidade pela oferta da educação ao longo da vida é da educação especial e da EJA. Contudo, enquanto a educação especial se inicia na educação infantil e se estende ao longo da vida, a EJA “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 2018).

Este trabalho considera todos os avanços conquistados em relação à EJA, a educação enquanto direito de todos conforme afirmado pela Constituição de 1988. A EJA como modalidade de ensino fundamental e médio foi prevista na LDBEN de 1996 e, posteriormente, na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio do Parecer 11/2000 específicas para essa modalidade de ensino. A proposta da educação ao longo da vida vem sendo debatida na agenda internacional há algum tempo. Todavia, cabe registrar que durante a V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos em 1997 – realizada em Hamburgo, reafirmou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida em uma perspectiva para além da alfabetização (CONFINTEA, 1997).

Nesse sentido, o entendimento sobre educação ao longo da vida dialoga com o propósito de uma educação na qual o “[...] indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo.” (Relatório Jacques Delors, 2001, p. 105). Em outras palavras, uma educação capaz de possibilitar aos indivíduos participarem ativamente da sociedade em transformação de forma crítica e independente.

Nessa mesma direção, VI CONFINTEA realizada, em dezembro de 2009, em Belém do Pará, Brasil, reiterou que a educação de adultos engloba:

Todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade. (UNESCO, 2010, p. 5)

Sendo assim, o entendimento sobre a educação ao longo da vida remete a um aspecto amplo de educação com possibilidades educativas desde a infância até a idade adulta, que poderá ocorrer em diferentes espaços como a escola, o trabalho, a comunidade entre outros. A premissa que o aprendizado é permanente, pois visa o desenvolvimento de habilidades que permitirão a participação social e o bem-estar pessoal, está relacionada aos aspectos inerentes a vida. A educação ao longo da vida vai além da educação de jovens e adultos, uma vez que a educação ao longo da vida é uma maneira das pessoas adquirirem conhecimentos que possibilitam a participação ativa na sociedade em constantes mudanças, portanto, trata-se de uma aprendizagem contínua.

As mudanças ocorridas em favor da democratização e da política inclusiva fizeram com que estudantes com deficiência intelectual passassem a frequentar os espaços regulares da EJA. Ainda com a ampliação do acesso, alguns fatores ainda dificultam e/ou impedem a conclusão dos estudos, tais como: várias retenções no mesmo período letivo; necessidades de trabalhar; dificuldade em conciliar o horário do trabalho com a escola; falta de apoio pedagógico, o que faz com que muitos estudantes retornem para Escola Especial. É preciso pensar na inclusão considerando o incentivo e à participação da família, ao acolhimento por parte da escola aos estudantes com deficiência intelectual, à formação adequada dos professores e à aquisição de novos conhecimentos significativos (por meio de práticas pedagógicas adequadas à faixa etária) (FANTACINI, CAMPOS, 2017).

Tão-somente proporcionar o acesso não garante a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem. A instituição escolar atualmente é confrontada em acolher um novo perfil de estudantes com deficiência intelectual que tiveram passagem pela escola especial ou regular, mas não se apropriaram dos conhecimentos necessários para participação social. Para Haddad e Di Pierro (2000), o desafio do atendimento na educação de jovens e adultos não se refere apenas à população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares; contudo, não obteve aprendizagem suficiente para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida.

Acrescenta-se o fato de que, muitas vezes, os processos educativos realizados pelas instituições escolares são direcionados apenas para um perfil de estudante, considerado o ideal e, tendo como referência esse modelo, as escolas alegam não saberem como atuar com os estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual. Por isso, não basta apenas promover o acesso à educação, mas propiciar as condições necessárias ao processo educativo para que as pessoas possam exercer seus papéis como cidadãos na sociedade, reconhecendo na educação a base constitutiva do ser humano em seu poder de ampliar as possibilidades de transformação social e emancipação dos cidadãos (HADDAD; GRACIANO, 2006).

Em pesquisas sobre o papel ou sentidos da escola para os estudantes com deficiência no contexto da EJA, Freitas (2014), Lima (2015), Hostins e Trentin (2017) e Leite e Campos (2018) constataram que os estudantes identificam a escola como agente responsável pela transmissão de conhecimentos que lhe permitirão maior participação social, por meio da alfabetização e da inserção profissional. A escola é considerada importante pelos estudantes, pois é a ponte que permite o desenvolvimento das interações sociais e o ingresso no trabalho. Com isso, concorda-se com Hostins e Trentin (2017) ao afirmar que tais percepções indicam que esses estudantes têm desejos e condições de assumirem outros papéis na sociedade.

Porém conciliar o diálogo entre as expectativas dos estudantes com deficiência intelectual e as práticas escolares é uma questão complexa. Muitos problemas enfrentados pelos educadores se devem à dificuldade em compreender o processo do desenvolvimento do jovem e do adulto com deficiência intelectual. Por essa razão, é importante considerar os estudantes dentro de seu contexto social para assim identificar o papel que a escola assume na vida deles.

Sobrevive no campo social uma visão equivocada do jovem e adulto com deficiência intelectual que está relacionada às características e condições patologizantes e padrões infantis de desenvolvimento, incapazes de assumir papéis de adultos no contexto social (CARVALHO, 2006). Segundo Freitas (2014), tal concepção influencia o fazer pedagógico que se utiliza de práticas muitas vezes descontextualizadas da realidade social desses sujeitos ou até simplificadas na crença da incapacidade o que limita a sua aprendizagem acadêmica e social.

Nesse sentido, é preciso compreender a deficiência intelectual saindo de uma perspectiva biológica e médica para o entendimento que a deficiência é o resultado de uma desigualdade estabelecida pela sociedade que, muitas vezes, não se encontra

preparada para lidar com toda a diversidade humana. É preciso oferecer, portanto, além do acesso à permanência nesses espaços os recursos para a aquisição de conhecimentos científicos pelos educandos com deficiência intelectual. Por isso, é indispensável que as escolas analisem seus procedimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem supondo os aspectos do currículo, planejamento das atividades, tempo e aprendizagem dos estudantes (GLAT; PLETSCH, 2012).

Diante do exposto, é importante refletir sobre a atuação docente no contexto da EJA junto aos estudantes com deficiência intelectual, focando a discussão nos aspectos relacionados à formação docente e às práticas pedagógicas direcionadas a esses estudantes.

2 ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA PARA OS JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Esse capítulo apresenta a discussão sobre o processo de formação dos docentes que atuam na EJA, na perspectiva da educação inclusiva, e as práticas pedagógicas desses docentes direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual na EJA.

2.1 Formação de docentes na EJA no contexto da educação inclusiva

O propósito desse capítulo visa contribuir para a discussão da formação dos docentes que atuam na EJA, considerando aspectos importantes desse processo em um contexto mais específico que envolve a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual e reconhecimento de que a atuação pedagógica desse profissional requer formação adequada.

A discussão sobre o processo de formação do educador de jovens e adultos não é recente. De acordo com Soares e Pedroso (2016), durante muito tempo prevaleceu a ideia de que qualquer pessoa poderia alfabetizar jovens e adultos. Desse modo, o processo de desenvolvimento profissional foi marcado pela improvisação, aligeiramento e voluntariado, sem avançar em aspectos específicos sobre métodos e conteúdos direcionados para a formação do educador de jovens e adultos.

Mesmo assim, alguns aspectos sobre a formação e profissionalização desse educador avançaram ao longo do tempo incorporados à legislação. O ponto de partida dessa discussão considera todo o contexto histórico em favor da educação enquanto direito social e a concepção atual da EJA após a LDBEN de 1996, na qual rompeu com a concepção destinada para jovens e adultos em defasagem idade/série com viés compensatório e supletivo.

O entendimento atual em relação à EJA incorpora uma perspectiva da educação enquanto direito e que se desenvolve ao longo da vida, respeitando as particularidades desses estudantes, seu contexto social, de vida e trabalho; por isso,

Ao considerar os sujeitos envolvidos, com todas as suas peculiaridades e sintonizados com cada proposta educativa, a discussão acerca da educação como direito nos leva a problematizar o perfil do educador capaz de efetivar esse processo. (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 255)

A LDBN de 1996 destaca a importância de uma preparação apropriada ao educador de jovens e adultos. O Art. 61 reconhece a necessidade de formação de

profissionais da educação para responder aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do alunado. O Art. 62 esclarece que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores (BRASIL, 1996).

Assim o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 destaca alguns aspectos importantes da formação de professores para EJA:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

A LDB de 1996 reconhece a Educação Especial como modalidade de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O Art. 59 indica como deverá ser a formação desse profissional “III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (BRASIL, 1996, p. 21-22)

Em relação à formação dos professores, o Parecer 9/2001 emitido pelo Conselho Nacional de Educação orienta a organização dos cursos de formação desses profissionais na seguinte maneira:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 16)

Todavia, Ventura e Bomfim (2015) consideram que mesmos com as conquistas legais, há pouca expressividade da EJA nos cursos de licenciatura. Para as autoras, essa fragilidade no processo de formação inicial se assemelha à própria história da EJA, marcadas por “metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, iniciativas focais e aligeiradas, a EJA traduz um projeto societário no qual a universalização da

educação básica de qualidade para todos não é prioritária”. (VENTURA, BOMFIM, 2015, p. 214). Pode-se constatar também que as diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia não apresentam nenhuma orientação direcionada para a formação do professor de jovens e adultos (BRASIL, 2006).

Para Soares e Pedroso (2016), os aspectos metodológicos inerentes à formação dos educadores constituem uma grande barreira para a efetivação da EJA com qualidade. De acordo com Arroyo (2006) é preciso “formar profissionais capazes de construir uma teoria pedagógica que se enriqueça com os processos de formação de jovens e adultos.” (ARROYO, 2006, p.26). Em função desse descompasso, o educador da EJA, muitas vezes não consegue atender os aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem desse alunado. Nesse sentido, Arroyo (2006) defende a ideia de que esses professores conheçam também as especificidades do estudante jovem e/ou adulto, para isso, propõe a formação de um educador que “construa uma teoria pedagógica contrária, teorizando sobre os processos de formação de quem já pensa, já tem voz e questionamentos, de alguém que está sendo construído em múltiplos espaços” (ARROYO, 2006, p. 27).

Acrescenta também à discussão desse processo de formação a necessidade de considerar a heterogeneidade desses educandos que envolve não apenas aqueles que não tiveram acesso ou permanência à escola, mas também os estudantes PAEE que inclui os estudantes com deficiência intelectual, por isso, se faz necessário refletir sobre o educador que irá atuar com esses estudantes. Sobre o processo de formação do pedagogo, Pedroso (2014) analisa as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia do estado de São Paulo e verifica que muitos cursos de graduação continham disciplinas relacionadas à educação especial e também sobre o PAEE. No entanto, segundo a autora:

[...] apenas uma disciplina não irá promover avanços significativos na formação dos professores para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. É preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses alunos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes disciplinas do curso (PEDROSO, 2014, p.701).

Algumas pesquisas discutem a formação de professores no contexto específico da educação especial e da EJA, tal como Bins (2013) e Lima (2015) que apontam a fragilidade no processo de formação do docente na EJA com estudantes PAEE.

De acordo com Bins (2013), muitos professores têm dificuldades no processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, alegam falta de formação e desconhecimento sobre o processo de aprendizagem desses sujeitos. Os professores

apontam que esses estudantes além de não responderem aos conteúdos de forma esperada também escapam do padrão esperado de estudante limitando o trabalho do professor. Segundo a autora:

A EJA deve ser entendida como espaço social de inclusão das pessoas com deficiência intelectual, mas principalmente como um espaço educativo de produção de conhecimentos por todos os sujeitos nela incluídos. Lugar no qual as pessoas com deficiência intelectual podem buscar compartilhar seus conhecimentos, interagindo com os conhecimentos dos outros, para aprender e desenvolver suas potencialidades (BINS, 2013, p.77).

Lima (2015) defende a necessidade de pensar na formação/qualificação inicial e continuada do professor que atua com os estudantes com deficiência na EJA. Essa sustentação será suporte para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que tem relação direta com o processo de aprendizado dos estudantes, por isso, “é preciso pensar na prática pedagógica que garanta o atendimento da diversidade apresentada pelos seus sujeitos e para tanto exige também do professor uma formação pautada na inclusão educacional”. (LIMA, 2015, p. 35).

A formação inicial do educador que atua na EJA ainda se constitui, muitas vezes, insuficiente. Os cursos de graduação teriam que possibilitar uma formação sólida capaz de atender as especificidades da modalidade que por si são complexas e demandam conhecimentos teóricos e práticos. O outro aspecto recai sobre a inclusão de estudantes PAEE na EJA, pois oferecer apenas a inclusão de disciplinas específicas nos currículos dos cursos de graduação não garante que esse futuro professor desenvolverá competências pedagógicas adequadas para o processo de escolarização desses estudantes. Por essa razão, torna-se de extrema importância oferecer oportunidades de formação continuada para que o professor possa construir sua prática docente de modo mais articulado com as singularidades dos sujeitos da EJA.

Nesse sentido, também se faz necessário refletir sobre a atuação desses docentes com os estudantes com deficiência intelectual na EJA.

2.2 Práticas pedagógicas para estudantes com deficiência intelectual na EJA

O ensino é o meio para o aprendizado; no entanto, para compreender como ocorre o aprendizado é necessário entender também como se constituem as práticas pedagógicas no dado contexto escolar, uma vez que essas influenciam o aprendizado. Nesse sentido, as práticas pedagógicas podem ser entendidas como:

[...] ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), as quais por sua vez, são vinculadas ao processo histórico-cultural dos sujeitos partícipes. Nessa perspectiva, as práticas curriculares são desenvolvidas de forma coletiva, e não individualizada, pelos diferentes sujeitos presentes na instituição escolar, especialmente professores e alunos, considerando as contradições, tensões, conflitos, inovações e mudanças que figuram no espaço escolar. (PLETSCH, 2014, p.162-163)

De acordo com Franco (2015, p. 603) “as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, que por sua vez oferece às práticas seu espaço de possibilidade.” Por isso, as práticas pedagógicas são organizadas para realização das intenções educacionais (FRANCO, 2015, p.604). A prática pedagógica, nessa perspectiva, assume o pilar das práticas docentes, por meio de uma relação dialógica com os sujeitos, um exercício contínuo do pensamento crítico.

Segundo Zatti (2017, p. 111), as práticas pedagógicas para pessoas com deficiência intelectual foram historicamente marcadas por perspectivas de ocultamento e silenciamento quase sempre tratadas como secundárias e até mesmo desnecessárias. A prática docente deve ser permeada de reflexão para não permanecer com as mesmas percepções equivocadas sobre o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, assim, se faz importante considerar também as especificidades, a faixa etária e as experiências por eles adquiridas.

Quando os professores realizam esse processo eles conseguem adquirir uma visão crítica e capacidade para desenvolverem um trabalho pedagógico que transforme o cotidiano de suas ações. Além disso, eles “[...] retraduzem sua formação e a adaptam à profissão eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.” (TARDIF, 2002, p. 53).

Nesse sentido, a entrada dos estudantes com deficiência intelectual nas escolas comuns regulares suscita repensar os aspectos que envolvem as práticas pedagógicas direcionadas a esses estudantes. Glat e Pletsch (2012) relatam que, muitas vezes, as tentativas de modificação no currículo para os estudantes com deficiência intelectual são feitas para facilitar a tarefa diminuindo as possibilidades de aprendizagens desses sujeitos; ou seja, a maioria das atividades elementares não beneficia a construção de conhecimentos científicos e abstratos. Para as autoras, tais atitudes colaboram para que os professores tenham uma compreensão que o deficiente intelectual não consegue

desenvolver aprendizagens complexas e tenham baixa expectativa em relação ao aprendiz desse estudante.

A inclusão dos estudantes com deficiência intelectual deve transformar a cultura escolar no sentido de direcionar melhor as práticas pedagógicas desenvolvidas, o que significa garantir além do acesso e da permanência o reconhecimento das necessidades educativas individuais dos educandos. Nessa perspectiva, a educação inclusiva assume “[...] uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização.” (GLAT; PLETSCHE, FONTES, 2007, 344).

Em linhas gerais, os documentos referenciados apresentam orientações importantes para organizar propostas pedagógicas no contexto da EJA, bem como, transformações sociais e os processos educacionais. Por isso a importância de determinar claramente que a identidade de um curso de EJA pressupõe um olhar diferenciado para seu público acolhendo de fato seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem. Pressupõe também a formulação de propostas flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades, contemplando temas como cultura e sua diversidade, relações sociais, necessidades dos alunos e da comunidade, meio ambiente, cidadania, trabalho e exercício da autonomia. (BRASIL, 2002, p. 87)

Nesse sentido, quando se reflete sobre a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual inseridos na EJA, faz-se necessário compreender quais estratégias de ensino devem ser adotadas para oportunizar a aquisição do conhecimento, considerando a condição de cada estudante e suas perspectivas do processo de ensino e aprendizagem. Uma dessas possibilidades é a adequação curricular, entendida aqui como:

[...] respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: o acesso ao currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração: 1. do Plano Municipal de Educação; 2. do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; 3. do Plano de Ensino do Professor. (ARANHA, 2000, p. 9)

As adaptações curriculares são medidas realizadas para tornar o currículo formal acessível para os estudantes, respeitando suas peculiaridades; não se trata de criar um novo currículo, mas de realizar modificações tornando-o mais dinâmico seja com relação aos objetivos, conteúdos, métodos de ensino, processo de avaliação ou temporalidade. (ARANHA, 2000).

Todavia, conforme já indicado anteriormente, o processo de inclusão escolar para que se torne efetivo requer uma organização da cultura escolar e das práticas pedagógicas. O processo de planejamento e adaptação curricular considera as necessidades individuais dos estudantes e as respostas educacionais devem ser ofertadas para oportunizar a igualdade ao aprendizado. Entende-se que as respostas a essas necessidades devem ser previstas no projeto pedagógico da escola; não se trata de criar um currículo novo ou descontextualizado, mas de reconhecer as especificidades e a necessidade da promoção de práticas que permitam o acesso ao currículo formal e de tomar “[...] decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem.” (BRASIL, 1998, p.15).

Nesse sentido, a LDBEN (1996), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) indicam a garantia de um sistema educacional inclusivo e a previsão no projeto pedagógico do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência, assim como dos “[...] demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.” (BRASIL, 2015).

Mesmo com todo avanço da legislação em prol da educação inclusiva e do conhecimento científico construído, observa-se que as práticas escolares e a cultura escolar não tiveram alteração. Tal condição acarreta prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes incluídos, principalmente aqueles com deficiência intelectual (PLETSCH; GLAT, 2012). Posto isto, é preciso oferecer acesso à permanência nesses espaços e os recursos para a aquisição de conhecimentos científicos pelos educandos com deficiência intelectual, portanto, faz-se indispensável que as escolas analisem seus procedimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem supondo os aspectos do currículo, planejamento das atividades, tempo e aprendizagem dos estudantes (GLAT; PLETSCH, 2012).

Conforme já posto anteriormente, refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos com deficiência intelectual requer a superação da percepção equivocada da incapacidade desses sujeitos, das baixas expectativas de aprendizagem e dos processos de infantilização, muitas vezes, ainda presentes no contexto escolar para reconhecer suas potencializadas e as suas vivências. O presente trabalho apoia-se no estudo de Vargas e Gomes (2013, p.452) ao defender que a escola

deveria considerar o conteúdo educacional de acordo com a realidade e vivência dos estudantes, pois “[...] a prática pedagógica consiste numa investigação do pensar e na discussão das visões de mundo expressas nas diversas maneiras de relacionar-se com os outros e com os objetos de conhecimento”.

As reflexões sobre as questões que envolvem o currículo e as práticas pedagógicas ajudam a entender que o currículo é compreendido muito mais que o rol das disciplinas e os seus conteúdos. Para Magalhães e Soares (2016, p. 1131), ele não restringe “apenas às determinações oficiais, mas também às escolhas e estratégias desenvolvidas pelos professores em dado contexto de ensino e aprendizagem”.

No entender de Sacristán (1999, p.61):

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Conforme já apontado, os estudantes com deficiência intelectual, muitas vezes, em decorrência das falhas do seu processo de escolarização não conseguem obter o aprendizado esperado de acordo com sua idade/série escolar. Nesse sentido, este trabalho considera que esses estudantes possam se beneficiar de um PEI que prevê um currículo adaptado, recursos didáticos e estratégias de ensino diferenciadas para proporcionar melhor desenvolvimento acadêmico e inclusão escolar. Esse PEI pode ser construído também para um trabalho específico na SRM e ainda articulado com a sala comum, uma vez que as adaptações e os recursos utilizados podem beneficiar todos os estudantes da EJA.

2.3 O atendimento educacional especializado (AEE) na EJA

Considera-se que historicamente o público que faz parte do contexto da EJA sempre foi bastante heterogêneo, composto por jovens e adultos em busca de uma escolarização não concluída ou não acessada na idade e série esperada. Nesse grupo estão incluídos também os estudantes que não alcançaram o aprendizado esperado e retornaram à EJA para suprir essa lacuna. Frequentemente, os estudantes com diferentes deficiências são encaminhados pelas escolas especiais ou transferidos pela própria escola comum para a EJA diante dos poucos recursos disponíveis capazes de possibilitar a continuidade aos estudos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reconhece as dificuldades presentes nos sistemas de ensino e a necessidade de superar as práticas discriminatórias e de criar alternativas para favorecer a inclusão. Nesse sentido, a política, assegura a inclusão escolar dos alunos PAEE nos sistemas de ensino e a garantia de:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

É garantido aos alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas regulares o atendimento educacional especializado (AEE), todavia, o AEE não é o único responsável pela inclusão, parte integrante das ações desenvolvidas deve ser oferecido no contra turno do ensino regular. Nos últimos anos, o número dos estudantes PAEE nas escolas comuns vem aumentando como reflexo das próprias intencionalidades das políticas públicas de atrelar a matrícula na escola comum como garantia de inclusão.

Segundo as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), todos os estudantes incluídos nas escolas regulares, isto é, matriculados em turmas comuns, devem receber uma complementação pedagógica ofertada pelo AEE, com o atendimento de um professor especialista, preferencialmente em uma sala de recursos no turno inverso à sua escolarização. De acordo com a Resolução N.º 4 (BRASIL, 2009):

Art. 2 O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

No contexto específico da EJA, o aumento das matrículas não condiz, satisfatoriamente, com o processo de inclusão. Além disso, poucos estudantes da EJA conseguem ter acesso ao AEE, devido a inúmeros fatores; por exemplo, a escola não ofertar o AEE para os estudantes da EJA, privilegiando assim o atendimento dos demais alunos. O aluno da EJA, frequentemente, não tem condições de frequentar o AEE no contra turno por problemas de transporte, necessidade de trabalhar, falta de autonomia

para frequentar os atendimentos, dentre outros.

Uma possibilidade seria repensar o AEE em configurações que garantam o acesso para todos os estudantes PAEE. Nesse sentido, o serviço de AEE pode estar organizado com diferentes configurações, como na sala de recursos multifuncionais ou outras possibilidades, tais como: ensino itinerante, consultoria colaborativa e do ensino colaborativo.

A sala de recursos é um serviço de apoio que oferece atendimento complementar ou suplementar no contra turno à sala regular. Por ser privilegiada pela política nacional de inclusão, essa sala dispõe de materiais e equipamentos para atender os alunos com diferentes necessidades educacionais; portanto exige que o professor tenha capacitação para trabalhar com a diversidade dos alunos (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

As SRM se tornaram uma das ações mais privilegiadas no contexto das escolas brasileiras para realização do AEE que podem ser atendimentos complementares ou suplementares, mas não substitutivo às classes comuns. Todavia, existem dúvidas sobre de que forma o trabalho realizado na SRM poderia ser organizado. Outro desafio também é a articulação dos professores que atuam nas SRM com os professores da sala comum. De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 27), “cada professor de Educação Especial trabalha de uma forma não havendo diretriz que oriente suas práticas pedagógicas diversas”, ainda que haja diversas normativas sobre este atendimento.

O modelo do ensino itinerante é caracterizado quando um professor de educação especial realiza atendimentos esporádicos. Nessa proposta, o professor atua em várias escolas oferecendo orientações para os professores e suporte para os alunos nas classes regulares. Trata-se de um modelo de baixo custo, e pode beneficiar de certo modo todos os alunos da classe, mas é diferente do ensino colaborativo (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014). O modelo do ensino itinerante pode ser uma opção aplicável para o contexto da EJA, uma vez que a grande maioria das salas de EJA funciona no período noturno. Nessa proposta, a professora do AEE poderia atuar diretamente na sala de aula comum, à noite, diretamente com os jovens com deficiência e a professora da sala de aula comum. Para Redig (2010) é necessário que nessa proposta desenvolva-se uma parceria entre os professores itinerantes e da sala comum para que juntos possam organizar as adaptações e adequações necessárias.

Existem outros formatos de atendimentos, como a proposta da consultoria, que requer um professor ou profissional da Educação Especial que presta assistência para

várias escolas e para um grande número de alunos. Pode desenvolver atendimentos da classe ou mediar situações entre os membros da equipe escolar e familiares do aluno. “Trata-se de um modelo que requer tipos específicos de habilidades ou expertises em áreas de deficiências ou campo específico do consultor.” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

O ensino colaborativo, ou coensino, caracteriza-se pelo trabalho de colaboração entre o professor de Educação Especial e o professor da sala regular, as responsabilidades de planejar, avaliar e desenvolver as ações pedagógicas são de ambos profissionais, com vistas a desenvolver a aprendizagem de todos os alunos, isto é, não somente dos alunos PAEE. Esse modelo considera a sala de aula comum como o espaço privilegiado para a aprendizagem, uma vez que os alunos passam a maior parte do tempo nesse espaço. Nesse modelo, a escola se modifica para promover a inclusão, com contratação de professores de Educação Especial em quantidade adequada para oferecer assistência em todas as salas comuns para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre os agentes educacionais e a preocupação com o desenvolvimento de todos os alunos. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Assim, “O AEE tem por finalidade colaborar para que o aluno com deficiência seja atendido nas suas especificidades educativas articulando com a proposta curricular, de maneira que garanta a sua participação no ensino regular.” (CEZÁRIO, 2019, p. 46). Outros aspectos também podem ser desenvolvidos no AEE que irão proporcionar maior autonomia para esse estudante após o término da escolarização. Concorde-se com Redig (2019) que o objetivo na escola não é apenas a certificação e a continuidade aos estudos, mas proporcionar aos estudantes uma formação que possibilite a inserção no mundo do trabalho e na vida adulta.

De acordo com a Resolução Nº 4, o AEE (BRASIL, 2009, p.1),

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

No entanto, a articulação entre o atendimento educacional especializado (AEE) e a EJA ainda é um desafio. Alguns estudos que investigaram a articulação entre os dois contextos mostraram a necessidade de ações para os dois espaços a fim de fortalecer o processo de escolarização dos estudantes (CAMPOS; DUARTE, 2011; RIBEIRO, 2015).

No caso específico da EJA, Redig (2010) acrescenta que além das barreiras que impedem essa articulação muitos estudantes não tem um professor de educação especial que poderia colaborar com os professores da sala regular para o seu processo educacional dos estudantes.

Para Campos e Duarte (2011), mesmo com o reconhecimento da legislação e do direito de frequentar o AEE também pelos alunos da EJA são poucos os que frequentam os espaços. As autoras ressaltam ainda a necessidade de melhorar a articulação entre os professores da educação especial e da sala regular, como forma de oportunizar o acesso para os alunos com deficiência dos mesmos conteúdos da sala, fortalecendo assim o seu processo de desenvolvimento.

Em relação à atuação dos professores do AEE na EJA, Cezário (2019) enfatiza a necessidade que o professor tenha formação adequada e continuada e a comunicação entre professores da sala comum e educação especial. De acordo com Cezário (2019, p. 49), a colaboração na EJA entre os professores irá contribuir para que os alunos consigam avançar “[...] na conquista do aprendizado e nas interações sociais, na vida familiar e contribuindo para adentrar ou cooperar com habilidades para mercado de trabalho, participação sociocultural e alcançando os direitos como as demais pessoas”.

O ensino colaborativo pode ser utilizado dentro do AEE, criando condições para o favorecimento do trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e da educação especial, pois nessa proposta os professores assumem, mutuamente, o planejamento das atividades considerando suas experiências pedagógicas com objetivo de eliminar as dificuldades apresentadas pelos estudantes. A partir da colaboração, os professores podem criar condições para discutir os conteúdos que devem ser privilegiados no processo de ensino, como organizar a aprendizagem, considerando as adaptações necessárias, a avaliação e as estratégias, e a elaboração do PEI de cada aluno.

Portanto, o modelo do ensino colaborativo pode ser uma das possibilidades para favorecer a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, uma vez que prevê uma melhor articulação e organização do trabalho pedagógico entre os professores de educação especial e da sala comum, como na elaboração e desenvolvimento do planejamento educacional dos alunos.

3. O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo discorre sobre alguns aspectos constituintes do PEI e reflete sobre sua importância no processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Além disso, apresenta algumas pesquisas internacionais realizadas sobre o PEI direcionado para jovens e adultos com deficiência.

3.1 O Plano Educacional Individualizado

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento pedagógico elaborado por professores da sala comum, professores da educação especial em parceria com outros profissionais da educação e saúde, família e estudantes (quando possível). Ele pode ser utilizado para planejar e acompanhar o desenvolvimento de estudantes em áreas acadêmicas ou sociais. O PEI pode incorporar a inclusão de um planejamento de serviços mais amplos e contínuos no decorrer da escolarização do aluno ou ser organizado como um planejamento específico para um ambiente, por exemplo, o PEI para os atendimentos na SRM.

Trata-se de um plano educacional elaborado para atender as necessidades individuais de cada estudante descrevendo o seu nível atual de desempenho acadêmico e estabelecendo metas de ensino com prazos para atingi-las e quais os apoios necessários para garantir o progresso na escola. Desse modo, o PEI possibilita que os professores avaliem melhor o desenvolvimento dos estudantes, revisando-o periodicamente a fim de garantir sua elegibilidade e integridade (GLAT; PLETSCHE, 2013).

A inquietação para eliminar a exclusão educacional é um dos grandes debates na área da Educação, na tentativa de encontrar alternativas favoráveis à inclusão e aos processos educativos dos estudantes. Em se tratando da deficiência intelectual, as implicações cognitivas requerem demandas específicas para a aprendizagem que incluem as práticas pedagógicas e de avaliação adequadas a esses estudantes. Geralmente, mesmo após anos de escolarização os avanços acadêmicos e sociais são pequenos, pois a escola não consegue superar e contribuir para o desenvolvimento dos estudantes (GLAT, VIANNA, REDIG, 2012).

Os planejamentos educacionais que se estruturam com base na diferenciação, sendo a individualização o meio para responder às necessidades individuais dos

estudantes, podem favorecer os processos de ensino e aprendizagem. A individualização deve ser entendida como uma ação contextualizada para os estudantes que demandam alguma especificidade no processo de ensino e aprendizagem (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012).

O PEI é um exemplo de planejamento de ação individualizada. Para Campos (2016), a diferenciação não significa sinônimo de discriminação ou esvaziamento de práticas pedagógicas para os estudantes com deficiência intelectual; a diferenciação “é uma ferramenta que aliada ao processo de individualização poderá potencializar o desenvolvimento desses sujeitos”. (CAMPOS, 2016, p.58). Além disso,

Um planejamento educacional individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito. (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 84)

Dessa forma, o PEI deve estabelecer metas e objetivos que reflitam as necessidades individuais dos estudantes, deve estar relacionado com os conteúdos curriculares, ainda que não haja impedimentos para que outros conteúdos funcionais sejam acrescidos. O PEI deve ser projetado por uma equipe de colaboradores que incluam a família, o estudante, a equipe escolar e os profissionais da saúde, quando necessários, além de adotar estratégias que melhor beneficiem o desenvolvimento do estudante, especificar as funções e responsabilidades dos envolvidos bem como formas de avaliação e adaptações quando necessárias (TANNÚS-VALADÃO, 2013).

No Brasil, destacam-se alguns estudos² sobre o PEI que demonstram quanto esse documento contribui para a organização das estratégias de ensino das escolas e apontam as adaptações necessárias do currículo.

Glat e Pletsch (2013) explicam que no PEI os objetivos de ensino são definidos de acordo com o currículo adotado da sala comum e indicando ajustes e adaptações necessários para que os estudantes alcancem os propósitos estabelecidos sem prejuízo ao ensino. Nesse sentido, podemos pensar em estratégias de ensino e adaptações que podem favorecer o processo de aprendizagem de todos os alunos simultaneamente.

Avila (2015), por sua vez, verifica que a proposta de formação colaborativa idealizada por professores para elaboração e implementação do PEI para alunos com

² Alguns autores que trabalham diretamente com essa temática: Tannús-Valadão (2013), Glat; Pletsch (2013), Avila (2015), Campos (2016), Costa (2016), Mascaro (2017).

deficiência intelectual na região metropolitana do Rio de Janeiro, no período de 2001 a 2012, contribuiu significativamente para o processo de ensino/aprendizagem dos professores com esses alunos. Seu estudo também compreende questões da deficiência intelectual mediante a realização de adaptações e/ou adequações curriculares correlacionadas às habilidades individuais dos estudantes desenvolvidas durante o ano escolar.

Nessa mesma direção, Campos (2016) alerta que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual ainda é complexo e frágil, limitado pela ausência de trabalho colaborativo entre os professores, práticas pedagógicas empobrecidas e sem relação com o currículo, o que prejudica o desenvolvimento educacional dos estudantes. Por isso, o PEI pode aproximar as políticas públicas de inclusão para esses estudantes, no sentido em que a organização pedagógica prevista no PEI pode tornar o currículo mais flexível e as aprendizagens mais significativas.

Além do mais, as propostas educativas podem ser fortalecidas pelos agentes educacionais envolvidos no trabalho colaborativo para a construção e implementação do PEI. Para o desenvolvimento desse processo é necessário o envolvimento dos profissionais e familiares a fim de discutir os processos de avaliação e de ensino-aprendizagem, por conseguinte, contribuindo para o processo de inclusão e desenvolvimento dos estudantes e maior responsabilidade confiança entre os profissionais no decorrer da ação pedagógica (CAMPOS, 2016).

Para tanto, formar os professores para pensar em uma atuação colaborativa e na elaboração e implementação do PEI é uma alternativa para criar condições de diálogo construtivo, por exemplo, entre professores do AEE e da sala de aula comum que irá redefinir os papéis e as responsabilidades no processo educativo dos estudantes. Nesse sentido, o PEI pode ser o documento norteador que proporciona novas condições de aprendizagem e desenvolvimento, porém organizadas de forma colaborativa e apropriadas para as demandas e habilidades dos estudantes; considerando o contexto, os objetivos e a proposta curricular do período escolar no qual o estudante está matriculado (MASCARO, 2017).

Em muitas escolas, o processo de colaboração para implementação do PEI ainda é um desafio, à vista disso, criar alternativas para que esses professores possam repensar sua prática pedagógica seja no espaço da SRM ou na sala de aula comum favoreceria o aprendizado; além de produzir sentido da escola para a vida de cada estudante. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, privilegiou-se o planejamento para o espaço da SRM,

local instituído como uma das possibilidades para a realização do AEE.

Ao apresentar essas considerações, tem-se a intenção de refletir sobre como é possível desenvolver um espaço educacional que considera as diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem para os estudantes com deficiência intelectual. Dessa forma, a teoria histórico-cultural apresenta uma perspectiva teórica que ajuda a compreender a deficiência como consequência sociocultural do desenvolvimento e, sendo assim, o ensino deve levar em conta a situação social do desenvolvimento de cada estudante, por isso, a importância de pensar e organizar planos educacionais individualizados para cada estudante.

3.2 Mapeamento das produções sobre o PEI

Ao considerar o PEI como uma estratégia importante a ser desenvolvida nas escolas para os estudantes com deficiência intelectual, verifica-se a existência de poucos estudos realizados com jovens e adultos no Brasil. A partir dessa constatação, o presente estudo optou por analisar as pesquisas de outros países nos quais a implementação do PEI ocorre há mais tempo e tem maior sistematização.

Com o propósito de mapear as produções internacionais sobre o PEI para estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, realizou-se uma busca na base *Education Resources Information Center – ERIC (ProQuest)*, em Abril de 2019, com o objetivo de analisar a literatura internacional sobre a temática.

Para a busca foram utilizadas as seguintes expressões:

- a. “individualized education program” OR “individualized education plan”;
- b. “intellectual disability”;
- c. “young*s AND adult*s” NOT “children”.

Foram encontrados 780 itens, os quais foram filtrados por:

- a. Revisado por especialistas (251 resultados)
- b. Periódicos acadêmicos (228 resultados)

O recorte temporal consiste de janeiro de 2014 a março de 2019, com um resultado de 56 itens. Após a seleção realizou-se a leitura dos resumos a fim de eleger os estudos que tratavam da temática investigada, ou seja, o PEI para jovens e adultos com deficiência, resultando no total de 8 estudos descritos nos parágrafos a seguir.

Bray e Russell (2016) realizaram um estudo de caso comparativo com cinco estudantes com dificuldades de aprendizagem no ensino médio de duas escolas regulares

diferentes. O objetivo era examinar como os participantes interagem durante as reuniões do PEI. Os resultados indicam que as reuniões acontecem de maneira bastante semelhante, embora se tratassem de contextos diferentes. Geralmente, os educadores especiais apresentam maior participação do que outros membros; existe pouca discussão e o uso de uma linguagem muito abstrata que dificulta a interpretação dos pais e dos estudantes. Quando os desafios de aprendizagem foram abordados, poucas vezes resultaram em discussões sobre como a escola poderia fazer para atender a essas necessidades, por meio de instrução, estratégias de intervenções ou currículo. Na maioria das vezes, o educador especial sugeriu algo que os pais ou o próprio aluno pudessem fazer em casa para enfrentar o problema identificado. Conclui-se que o envolvimento dos pais e dos alunos nas reuniões do PEI ainda é muito limitado, ou seja, há pouco envolvimento no processo de tomada de decisão sobre os serviços educacionais e suportes os quais o aluno deve receber.

Pensando em melhorar a participação dos estudantes nas reuniões do PEI, Seong *et al.* (2015), realizou um estudo longitudinal, com o objetivo de estudar o impacto de um programa para promover o envolvimento dos alunos com deficiência juntamente com intervenções sobre a autodeterminação e o empoderamento. Os participantes do estudo foram 143 estudantes distribuídos em dois grupos, recrutados de 49 escolas em 30 distritos escolares em seis estados (Arkansas, Kansas, Missouri, Nebraska, Oklahoma e Texas). Foi utilizado o *ChoiceMake* para apoiar os alunos a melhorar suas habilidades de liderança e a participar ativamente nas reuniões do PEI. Os resultados indicaram que os estudantes que receberam a instrução mostraram ganhos significativos sobre *escores* de autodeterminação em relação a fazer escolhas, resolução de problemas, tomada de decisões, estabelecimento de metas, autodefesa e de liderança, autonomia, autorregulação, capacitação psicológica entre outros. As intervenções puderam possibilitar que os estudantes com deficiência manifestem seus interesses e as habilidades de transição relacionadas à faculdade e preparação para o trabalho e para vida em comunidade.

Nessa mesma direção, o estudo realizado por Quann *et al.* (2015) teve o objetivo de implementar um modelo com a participação direta dos estudantes para apoiar e aumentar as expectativas de autodeterminação de participação no PEI. Os participantes foram estudantes com deficiência que estavam na transição para o ensino médio. O programa durou um ano e contou com a participação da família e de mentores que ajudaram os alunos a reconhecer quando eles precisavam pedir ajuda e obter apoio. Os

resultados indicaram que o programa possibilitou maior participação do PEI, na autodefesa e reforçou o foco escolar. Percebeu-se também o início de uma mudança cultural na forma como a equipe escolar viu a inclusão. Desde então, a inclusão passou a não ser apenas o sucesso na sala de aula, mas envolvia o ingresso na faculdade e o começo de uma carreira que possibilitaria o tornar-se adulto e competente.

Berg e Eisenberg (2018) realizaram um estudo com o objetivo de determinar a relação entre as acomodações de aprendizagem no PEI e uso de substâncias como o tabaco, álcool e maconha. Participaram do estudo 122.180 alunos do 8º, 9º e 10º ano escolar do estado de Minnesota. Para a coleta de dados foi utilizado o *Minnesota Student Survey* (MSS) que compreende uma variedade de itens tais como: atividades, experiências e comportamento, além de investigar se o aluno tem ou não PEI. Os resultados indicaram que os alunos que tinham um PEI eram mais propensos a consumir cigarros, álcool e maconha. Os autores sugerem a necessidade dos professores estarem preparados para desenvolver programas de prevenção do uso de substâncias para estudantes com PEI, considerando que as escolas são um local de intervenção natural, os currículos podem abranger alternativas de prevenção e paralisação do uso dessas substâncias.

Greene (2018) realizou um estudo com o objetivo de ajudar professores de educação especial e equipe de transição a escrever o Plano Individual de Transição (ITP). O autor discute alguns instrumentos de avaliação além de apresentar um exemplo de ITP considerado como modelo de avaliações de transição utilizadas e os resultados de avaliação de transição. Com esse estudo, o autor espera compartilhar algumas possibilidades de recursos de avaliação de transição de alta qualidade que podem ser utilizados, além de favorecer e melhorar a qualidade e compatibilidade do ITP baseado nos resultados das avaliações.

Van Laarhoven-Myers *et al.* (2014) desenvolveram um estudo com o objetivo de avaliar as perspectivas dos alunos e dos pais em relação à participação em um projeto desenvolvido por meio de recursos multimídia para preparar jovens com deficiência intelectual e de desenvolvimento de atividades de autodeterminação e de habilidades de liderança. O estudo teve a participação 100 estudantes com 18 a 21 anos de idade e seus respectivos pais. Foi realizado em três escolas de ensino médio, por 3 anos, com um programa de transição com base na comunidade. O modelo organizado pela equipe tinha orientações, por exemplo, indicando as preferências, necessidades e os suportes em vários domínios de vida, tais como: a vida diária, emprego, participação da comunidade e comunicação. Os resultados indicaram que os estudantes e os pais estavam satisfeitos com

o programa. Para os alunos, os itens relacionados à escolha das atividades como mostrar o que queriam fazer com suas vidas, o que gostariam de fazer depois da escola e mostrando como as pessoas poderiam ajudá-los a alcançar esses objetivos foram os mais bem avaliados.

Cavendish e Connor (2018) realizaram um estudo com o objetivo de examinar as perspectivas sobre os fatores que influenciam o envolvimento dos estudantes e dos pais no planejamento de transição do PEI. Os participantes foram 16 estudantes do ensino médio, 9 pais e 17 professores de educação especial e da educação geral. Foi realizado um estudo de método misto com realização de entrevistas e aplicação da *Student Involvement Survey* (SIS), para medir a percepção do nível de apoio escolar para facilitar o envolvimento do aluno no planejamento de sua própria educação e do desenvolvimento de seu PEI e planos de transição. Para analisar os dados utilizou-se o modelo de escala de classificação *Rasch* para determinar a unidimensionalidade da medida inicial SIS. Enquanto as entrevistas foram analisadas pelo método de comparação constante. Os resultados indicaram que na percepção dos alunos não houve diferença no que diz respeito aos esforços para facilitar o envolvimento deles e dos pais no processo educativo. No entanto, a análise qualitativa das entrevistas aponta alguns desafios presentes, tais como: falta de consideração específica sobre metas individuais para a graduação ou carreira, poucos alunos participam das reuniões do PEI, dificuldade de combinar as reuniões do PEI com os pais. O estudo examinou perspectivas diferentes e comuns dos estudantes, professores e pais em relação às práticas que impedem ou facilitam o envolvimento dos pais e dos alunos nas reuniões do PEI.

A importância dos envolvimento dos alunos e dos pais nas reuniões do PEI é o foco no estudo de Cavendish; Connor e Rediker (2017), cujos autores propõem aos professores um guia para orientar e incentivar a participação e a liderança dos alunos nesse processo. Os autores orientam modelos de atividades a serem desenvolvidas com os pais e alunos antes, durante e após a elaboração do PEI. Em suma, os autores defendem a ideia de que o processo de elaboração e implementação do PEI não seja um simples processo burocrático e, sim, mais uma oportunidade para colocar o aluno no centro do seu planejamento educacional no qual possa planejar também sobre o seu futuro. Portanto, os professores têm o papel de apoiar positivamente os alunos nesse processo.

Os dados das pesquisas evidenciam, principalmente, o papel do estudante e da família na participação do PEI, e apontam os desafios que ainda estão presentes na consolidação desse envolvimento, como ainda alternativas para elevar a participação, por

exemplo, como os educadores podem organizar as reuniões para desenvolvimento do PEI considerando à participação da família e do estudante. Discute também aspectos importantes para elaboração dos planos de transição individual, apresentando possibilidades de avaliação que podem auxiliar a construção dos planos educacionais.

A análise dos estudos mostra a importância que o PEI assume no processo de escolarização dos jovens e adultos com deficiência intelectual, por isso os estudantes e os pais devem participar das discussões sobre o seu futuro e defender seus interesses e vontades pensando na escolarização e no processo de transição.

O PEI está relacionado também como uma alternativa para desenvolver outras habilidades além do acesso ao currículo, como aumentar os níveis e expectativas de autodeterminação e autodefesa dos jovens com deficiência. Tais habilidades deveriam ser implementadas em um plano de transição. Para isso, é necessário que a equipe escolar e a família trabalhem em prol do desenvolvimento de habilidades como forma de promover uma transição que garanta maior autonomia para os jovens após a escolarização. Desse modo, podem ser incluídas atividades realizadas fora do espaço escolar, na comunidade ou na própria residência do estudante.

Considerando o desenvolvimento da capacidade de viver de maneira independente, os estudos analisados destacam que o plano de transição para os alunos que têm o PEI contemple metas esperadas para o ano escolar, metas após o término do ensino médio, desenvolvimento de habilidades profissionais e de carreira e a capacidade de viver de forma mais independente possível. Os pais e os alunos devem fazer parte das discussões sobre os serviços de transição assim como serem informados sobre os progressos alcançados e das ações que devem ser tomadas para o alcance dos objetivos traçados.

O PEI está voltado para o contexto das ações pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência. Sendo assim, ele é visto como uma alternativa que possibilita aos educadores planejarem e organizarem propostas mais direcionadas para o acesso curricular. Esta pesquisa segue nessa direção, ou seja, o PEI orientado para a implementação na sala regular e no atendimento educacional especializado de uma estudante com deficiência intelectual.

4. ESTUDO 1 - CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA SALA REGULAR E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A pesquisa foi desenvolvida em dois estudos que contaram com objetivos específicos e método diferentes. Para os dois estudos foram seguidos os mesmos procedimentos éticos.

O Estudo 1 teve por objetivo caracterizar as práticas pedagógicas dos professores da sala regular e da educação especial que atuam com estudantes com deficiência intelectual matriculados na EJA e suas concepções sobre o PEI.

4.1. MÉTODO

4.1.1 Caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva. A abordagem qualitativa permite “a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

A pesquisa qualitativa abarca diferentes estratégias de investigação com características em comum. Um dos aspectos é que nesse tipo de pesquisa a aplicação não se preocupa com o controle de variáveis e, sim, com o aprofundamento da compreensão dos fatos e com a forma como eles ocorrem em seu contexto natural na perspectiva dos próprios participantes da investigação. Pode até haver escolha de questões específicas no processo de seleção dos dados, porém não existe o objetivo de testar hipóteses; contudo a abordagem qualitativa não anula a possibilidade de uma pesquisa quantitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O enfoque descritivo busca entendimento do fenômeno por completo, enquanto que na abordagem qualitativa as metodologias empregadas geram dados descritivos que fornecem condições para analisar as ações dos participantes, para explicar o processo e assim compreender as experiências dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

4.1.2 Aspectos éticos

Inicialmente, realizou-se o contato com a Secretária do Departamento de Educação Municipal de Educação (SME) de um município no interior do estado de São Paulo para apresentação do projeto de pesquisa e emissão da Carta de Autorização para

realização do estudo e submissão ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos.

Posteriormente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSCar, por meio da Plataforma Brasil, em conformidade com a Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis para a condução de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, seguindo as orientações estabelecidas, sendo aprovado pelo CAEE 9.6311618.5.0000.5504

Após aprovação, entrou-se em contato novamente com a Secretaria de Educação do município para solicitar a indicação de uma escola com estudantes matriculados na modalidade EJA com diagnóstico de deficiência intelectual atendidos na sala de aula regular e no AEE.

Seguida à indicação da escola pela Secretaria Municipal de Educação, a pesquisadora entrou em contato com a direção da escola, para apresentação da proposta, que aceitou a realização da pesquisa, assinou a Carta de Autorização, e sugeriu professoras para os contatos iniciais antes da realização da pesquisa.

Após a autorização foi realizada uma conversa individualmente com a Professora da Sala Regular da EJA e com a Professora de Educação Especial, para apresentação da proposta da pesquisa, e da assinatura do termo de consentimento.

Os participantes do Estudo 1, a Professora da Sala Regular da EJA e a Professora de Educação Especial assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

4.1.3. Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada nas dependências de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A escola funciona nos três turnos sendo que, no período da manhã conta com 397 estudantes matriculados, 86 na educação infantil e 311 no ensino fundamental I. No período vespertino, a escola atende 349 estudantes; 114 na educação infantil e 325 no ensino fundamental I.

No período noturno, a escola tinha apenas uma sala de EJA multisseriada com 22 estudantes matriculados, sendo 6 estudantes no 1º Termo que corresponde ao 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental I e, 16 estudantes no 2º Termo que corresponde ao 4º e 5º ano do ensino fundamental I e, uma aluna com diagnóstico de deficiência intelectual com 29 anos de idade. Os demais estudantes da sala tinham idade entre 23 anos até 77 anos de idade, sendo 7 homens e 15 mulheres, a maioria dos estudantes eram trabalhadores

informais ou aposentados.

4.1.4 Participantes

Os participantes do Estudo 1 foram uma Professora da sala de aula regular da EJA e uma Professora da educação especial que atuavam com uma estudante matriculada na EJA com diagnóstico de deficiência intelectual. Essa estudante também foi considerada participante do Estudo 1, conforme apresentamos no Quadro 1, a caracterização das professoras participantes do Estudo 1 e, no Quadro 2, a caracterização da estudante com deficiência intelectual.

Quadro 1 - Caracterização das professoras participantes do Estudo 1.

Identificação	Idade	Espaço de atuação	Tempo de atuação no magistério	Formação profissional
Professora da Sala Regular (PSR)	52	Sala Regular	26 anos atuando no ensino fundamental, sendo 13 anos na EJA.	Magistério Normal e Superior, Complementação pedagógica e Licenciatura em Ciências.
Professora de Educação Especial (PEE)	43	Sala de Recursos Multifuncionais	12 anos de formada, há 10 anos atua no AEE.	Graduação em Pedagogia com habilitação em deficiência mental e especialização em psicopedagogia clínica e institucional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 1 apresenta a caracterização geral das professoras participantes. A Professora da Sala Regular possui 52 anos de idade; tem formação em Magistério e Normal Superior e Licenciatura em Ciências pela Universidade de São Paulo - USP, atua como professora há 26 anos no ensino fundamental e há 13 anos atua também na EJA. A Professora de Educação Especial tem 43 anos de idade, possui graduação em Pedagogia com habilitação em deficiência mental pela Universidade Estadual Paulista - UNESP e especialização em psicopedagogia clínica e institucional, tem 12 anos de atuação pedagógica, sendo 10 anos no atendimento educacional especializado. A PEE afirmou realizar formação continuada por meio de cursos online de curta duração, assim como acessar *blogs* e *web sites* relacionados à educação especial como forma de atualizar o conhecimento devido à falta de incentivo da escola para a formação continuada.

Quadro 2 - Caracterização da aluna participante do Estudo 1.

Identificação ³	Idade	Ano de escolaridade	Descrição da Aluna
Paula	29	Ensino Fundamental I Termo 2	Diagnóstico: deficiência intelectual. Iniciou a escolarização em escola rural com 6 anos de idade; Foi encaminhada para a Escola Especial na 1ª série do ensino fundamental; Frequentou apenas à Escola Especial até 2017; Em 2017, a Escola Especial solicitou que a família da aluna a matriculasse em escola regular; A aluna ainda não está alfabetizada; Consegue fazer leitura de palavras simples; Aluna muito comunicativa e participativa nas aulas faz comentários referentes ao cotidiano com frequência; Professora relata dificuldade e resistência para atividades em grupo; Realiza operação de adição e subtração simples; No entanto, as professoras relatam dificuldade na aprendizagem dos conteúdos de matemática e oscilação “dias que a cabeça funcionar melhor e outros não”.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 2 apresenta algumas características relevantes da aluna participante. Paula tem 29 anos de idade, atualmente está matriculada no ensino fundamental. No I Termo 2 da EJA que corresponde ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I. Tem diagnóstico de deficiência intelectual, iniciou sua escolarização em uma escola regular com 6 anos de idade, após foi encaminhada para uma Escola Especial onde permaneceu até 2017 e, nesse ano, a instituição solicitou que a família a matriculasse em uma escola regular, sob a alegação de que a aluna não poderia frequentar mais a instituição devido à legislação que orientava a matrícula na escola regular.

Paula ainda não está alfabetizada, mas consegue realizar a leitura de palavras simples, ela é muito comunicativa, participa das aulas e faz comentários sobre fatos do cotidiano, porém as professoras relatam resistência de Paula para realização de atividades em grupo. Em relação à matemática, realiza operação de adição e subtração simples, com apoio para contar nos dedos, mas de acordo com as professoras Paula tem muita dificuldade nos conteúdos de matemática.

³ O nomes da participante é fictício para preservar sua verdadeiras identidade.

4.1.5 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados do Estudo 1 foram respectivamente: Roteiro de observação de práticas do Professor da Sala Regular e da Professora Sala de Recursos Multifuncionais e Roteiro de Entrevista semiestruturada para professores da EJA da sala regular e professor da educação especial.

O esquema abaixo representa o processo de desenvolvimento do Estudo 1.

Figura 1 - Esquema do desenvolvimento do Estudo 1.



Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.5.1 Protocolo para observação em sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais

Por intermédio da técnica de observação foi possível ter acesso às práticas aplicadas em sala de aula. A observação permite descobrir como as ações e fatos efetivamente ocorre no ambiente observado (FLICK, 2009). A observação sistemática e seletiva adota procedimentos padronizados para obter os dados relevantes ao problema de pesquisa. Dessa forma, o protocolo foi elaborado com base em Reis (2011), está organizado em:

- a. Roteiro de observação de práticas do professor da Sala Comum (APÊNDICE E): refere-se à relação professor-estudante com deficiência intelectual, procedimentos metodológicos e utilização de recursos, estratégias de ensino, participação da aluna durante as aulas entre outros aspectos.

Roteiro de observação de práticas do professor da Sala Recursos Multifuncionais (APÊNDICE F): sofreu pequenas adaptações em relação ao outro protocolo para o

contexto do AEE.

O protocolo contemplou categorias para observação da rotina e desenvolvimento das aulas. Os comportamentos foram observados, registrados e organizados em:

- a. Caracterização da aula;
- b. Caracterização das práticas pedagógicas;
- c. Recursos e estratégias de ensino utilizado pela professora;
- d. Participação e interação da aluna nas aulas.

Em relação à caracterização da aula buscou-se observar o horário inicial e final, o número de alunos presentes, organização da sala e dinâmica da aula, conteúdo e atividades propostas. No campo caracterização das práticas pedagógicas, foram descritos as práticas adotadas para os alunos e para aluna alvo, as estratégias e recursos utilizados.

Com relação à participação da aluna, o foco era observar e delinear os principais comportamentos da aluna no cotidiano da escola durante as atividades na interação aluna-professora e aluna com os demais colegas.

O roteiro adaptado contava com espaços para descrições e observações mais relevantes para registrar o maior número de informações possíveis. Além disso, o formato do protocolo, estruturado em tabela e em formato de *checklist*, conforme proposto por Reis (2011), incluía uma lista de itens de comportamentos para serem marcados como:

- a. *Algo não evidente* - quando tal comportamento não ocorria;
- b. *Algo evidente* - quando o comportamento ocorria poucas vezes durante o período observado;
- c. *Algo bem evidente* - quando o comportamento acontecia com frequência durante o período observado.

O protocolo será utilizado em duas fases da pesquisa; na primeira, antes da implementação do PEI e, na segunda, durante as observações de implementação do PEI na SRM (APÊNDICE F).

4.1.5.2 Roteiros de entrevista semiestruturada para Professores da EJA da Sala Regular e Professor da Educação Especial

Os roteiros (APÊNDICE G) foram adaptados tendo como referência o roteiro de entrevistas para os professores da EJA e da educação especial utilizado por Mascaro (2017). Estes contemplaram seis categorias (a) formação e atuação profissional (b) práticas pedagógicas para a estudante com deficiência intelectual, (c) processo de avaliação da estudante com deficiência intelectual (d) planejamento educacional para a

estudante com deficiência (e) conhecimento sobre o PEI (f) Inclusão escolar (d) Relação entre professores da sala comum e de Educação Especial.

O roteiro de entrevista passou pela apreciação de duas estudantes de doutorado e duas estudantes de mestrado, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD), pesquisadoras com experiência e atuação na EJA junto a estudantes com deficiência intelectual para verificar se os roteiros estavam de acordo com os objetivos do estudo e adequados aos participantes. Após a avaliação, foram feitas as adequações sugeridas antes da realização das entrevistas.

4.1.6 Procedimento de coleta dos dados

Seguindo a proposta metodológica do Estudo 1, as coletas de dados foram realizadas por meio de observação na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais, posteriormente, de entrevistas individuais com os professores.

4.1.6.1 Observação da atuação docente

As observações ocorreram no ambiente natural da coleta de dados, ou seja, a sala de aula regular e de recursos multifuncionais. Durante as observações, a pesquisadora procurou sentar-se próxima da aluna para acompanhar o desenvolvimento da aula. Desse modo, a observação participante pode ser compreendida:

[...] como um processo: o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve aos poucos se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder as questões da pesquisa. (VIANNA, 2007, p. 52)

Foram realizadas observações nos dois ambientes frequentados pela aluna: a sala comum e a SRM. Os registros foram feitos no protocolo adotado para as observações, sempre posterior ao término de cada aula. Foram descritas a participação da aluna alvo, os comportamentos das professoras e da aluna, as atividades desenvolvidas, estratégias e recursos utilizados e outras informações julgadas importantes para atender os propósitos da pesquisa.

As observações em sala de aula comum aconteceram três vezes na semana em uma sala regular da EJA do ensino fundamental I, dividida em 1º Termo e 2º Termo. A aluna alvo da pesquisa, matriculada no 2º Termo do período noturno, assistia a aula 19:00 e 22:00. No total foram realizadas 12 observações de 3 horas cada na sala de aula regular, realizadas entre os meses de março a maio de 2019, em dias alternados.

Na sala de recursos multifuncionais, realizou-se 5 observações de 60 minutos entre os meses de março a maio de 2019 em dias alternados. Os atendimentos na sala de recursos multifuncional aconteciam duas vezes na semana, no contra turno, sempre às segundas-feiras e quintas-feiras, no horário das 10:30 às 11:20. Durante o atendimento, a Professora de Educação Especial atendia a aluna alvo da pesquisa e outra estudante com deficiência intelectual com 9 anos de idade.

4.1.6.2 Entrevista com docentes participantes

Foram realizadas entrevistas com as professoras participantes do estudo a fim de complementar outras técnicas de coletas de dados, além de permitir o aprofundamento do conhecimento sobre determinados aspectos. Segundo Lüdke e André (2005, p. 34).

A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta [...] e permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

As entrevistas foram realizadas individualmente nas dependências da escola, em horário agendado com antecedência com cada participante. Optou-se por um roteiro semiestruturado, sendo que todas as entrevistas foram gravadas em áudio. A entrevista com a Professora de Educação Especial aconteceu na sala de recursos multifuncional da escola, tendo duração de 37 minutos. A entrevista com a professora da sala comum foi realizada na sala de reunião da escola, teve a duração de 22 minutos. Durante as entrevistas não houve interrupção e contou apenas com a presença da pesquisadora e da professora entrevistada.

4.1.7 Procedimento de análise dos dados

Os dados obtidos foram analisados pela análise de conteúdo, ou seja, une os elementos com características comuns relacionados entre si, organizados em categorias temáticas. Esse processo foi realizado em três etapas: pré-análise, organização do material e interpretação dos resultados (FRANCO, 2008).

Na fase de pré-análise, após a transcrição das entrevistas e dos registros das observações anotadas nos diários de campo, realizou-se uma leitura flutuante do material com vistas à identificação das ideias postas que interessavam aos objetivos específicos da

pesquisa (FRANCO, 2008).

Na fase da organização do material foram destacados os trechos correspondentes à categoria temática identificada e juntou-se, sob cada categoria, tudo que fora relativo ao mesmo tema, transformando o conjunto de informações em um *corpus* coletivo dentro da mesma categoria (FRANCO, 2008).

Complementando, Franco (2008) ressalta que também podem ser formadas subcategorias dentro de uma mesma categoria, uma vez que pode haver necessidade de discutir alguns aspectos importantes que apresentem certa independência da categoria estabelecida. Em suma, essa etapa constitui em analisar o material individual transformando-o em uma fala coletiva e organizada por meio de categorias e subcategorias.

Na fase do processo de tratamento dos resultados realizou-se a inferência e interpretação do conjunto de cada categoria temática. A realização dessa estratégia permitiu analisar tanto os dados obtidos por meio das entrevistas quanto das observações realizadas, viabilizando assim compreender aspectos importantes para atingir os objetivos do Estudo 1.

Para análise das observações realizou-se a leitura dos registros do protocolo de observação, enquanto as entrevistas gravadas em áudio foram transcritas na íntegra e lidas. Após a organização, houve a sistematização desses dados em subcategorias conforme apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Categoria e subcategorias do Estudo 1.

Categoria	Subcategorias
Caracterização das práticas pedagógicas da professora da sala regular da EJA e da Professora de Educação Especial.	Organização e atuação docente na sala de aula regular. Organização e atuação docente na sala de recursos multifuncionais. Articulação docente na EJA. Concepções das professoras sobre o PEI.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 3 apresenta as principais subcategorias que emergiram das nossas análises iniciais, considerando as entrevistas e observações realizadas.

Nessa categoria foram organizadas todas as unidades de análise relativas às práticas pedagógicas das professoras. Essa categoria apresenta como as práticas eram desenvolvidas no contexto da sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais,

como as atividades eram planejadas e executadas, como era o processo de avaliação da aluna alvo da pesquisa e atuação das professoras.

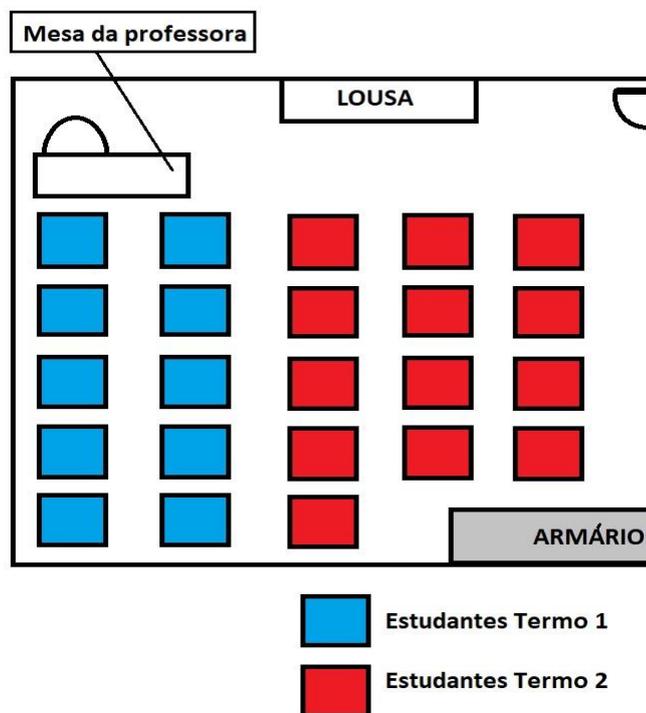
4.2 RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados descritos a seguir se referem às práticas pedagógicas das professoras que atuam no contexto da EJA com estudantes com deficiência intelectual. Os dados descrevem como ocorrem o planejamento e o desenvolvimento das aulas e das atividades, a rotina em sala de aula, as estratégias e materiais mais utilizados e a articulação entre a Professora da Sala Comum e a Professora de Educação Especial.

4.2.1 Organização e atuação docente na sala de aula regular

A sala regular era um espaço grande e bem arejado, tinha um quadro negro, uma mesa de trabalho para a professora, dois armários que eram divididos pelas professoras dos respectivos turnos e 23 mesas e cadeiras para os alunos. Por ser uma sala multisseriada, a turma era dividida em dois grupos, 1º e 2º Termo da EJA. A rotina era a mesma, isto é, as disciplinas do ensino eram iguais, por exemplo, a Professora trabalhava as operações matemáticas ao mesmo tempo com os dois grupos, com conteúdos diferentes. A disposição da sala de aula da EJA está apresentada na Figura 2.

Figura 2 Disposição da sala de aula da EJA.



Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere à rotina das aulas na sala regular, a professora seguia basicamente

a mesma estrutura, ou seja, os conteúdos da língua portuguesa e de matemática eram trabalhados diariamente; as outras disciplinas, ciências, história e geografia eram abordadas, em média, uma vez por semana. A aluna não aceitava frequentar o grupo do 1º Termo, embora a professora relate insistência e a necessidade da aluna estar nesse grupo para melhorar a alfabetização. Porém, havia uma discussão na escola sobre a retenção da aluna por um período maior na EJA e a direção da unidade escolar não permitia a retenção de alunos na EJA, embora a professora da sala regular achasse importante a permanência da aluna por um período maior.

A seleção dos conteúdos, na maioria das vezes, era feita a partir do livro didático adotado na escola que trazia conteúdos programados para cada termo da EJA. Com base no livro didático, a professora desenvolvia as aulas seguindo a estrutura do livro. Os temas das aulas eram iguais para todos os alunos, ou seja, não existia adaptação para a aluna com deficiência nem para os outros alunos com mais dificuldade.

A sala era dividida em dois termos, o que se diferenciava era os conteúdos abordados os quais eram diferentes para cada grupo, de forma que normalmente a professora dividia a lousa em duas partes. Em uma parte, passava a atividade para um termo, enquanto eles resolviam, a professora direcionava as atividades para o outro termo. As explicações eram coletivas e comuns para todos os alunos prestarem atenção nas explicações direcionadas para os dois termos, por exemplo, enquanto a professora lia um texto para o Termo 1, os estudantes do Termo 2 estavam atentos e participam da atividade.

Constatou-se por meio das observações que as aulas na sala regular não tinham qualquer diferenciação; isto é, o conteúdo era o mesmo e as atividades iguais para todos os alunos. De vez em quando, a professora utilizava avaliações que transferia de outra escola onde lecionava para aplicar aos alunos. Essas avaliações eram referentes a uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I. Segundo a professora, a utilização das mesmas atividades se justificava pela dificuldade de fazer a sondagem inicial com os alunos.

[...] não dá pra tirar muita coisa deles, o que eles sabem e não dá pra fazer aquela sondagem do que eles sabem e do que eles pensam sobre a escrita e o que eles pensam de determinado número e onde que usa a função social do número mesmo, não tem como tirar isso deles. (Professora da Sala Regular)

De acordo com a Professora da sala regular, os alunos da EJA, em geral, apresentam maior dificuldade para expressar suas opiniões e também possuem baixo interesse em participar das atividades propostas; além do pouco conhecimento escolar que possuem. Diante dessas constatações, Bueno e Oliveira (2019), afirmam que o

professor é o mediador entre o aluno e o currículo. Nesse sentido, os docentes que atuam na EJA precisam compreender que “o 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).

As estratégias de ensino incidem, basicamente, em aulas expositivas para os dois termos juntos, a Professora explicava um conteúdo e instruía o Termo 1 no desenvolvimento de uma atividade enquanto o Termo 2 fazia outra atividade, esse processo era alternado durante as aulas, geralmente para ambos os termos eram desenvolvidas atividades de cópia no caderno e resolução de exercícios no livro didático. A professora relata a dificuldade da aluna em realizar a cópia das atividades da lousa para o caderno, fazendo a alteração da escrita cursiva passada na lousa para a letra de caixa alta no caderno sem auxílio. Nas anotações da aluna era possível perceber que as cópias eram sempre feitas de única letra repetidas vezes, por exemplo, por não conseguir copiar o enunciado corretamente da lousa, a aluna escrevia a letra A, na folha inteira do caderno.

O relato seguinte refere-se à mudança na percepção da professora na forma trabalhar a escrita.

[...] eu brigava com ela pra ela fazer a letra caixa alta até que eu desisti porque ela queria fazer a cursiva e ela brigava mesmo, a letra dela era só bolinha. E aí você chegou e falou que eu poderia escrever em caixa alta na lousa para todos os alunos, fez com que eu mudasse a minha forma de escrever e agora ela aceita e consegue copiar da lousa para o caderno correto. (Professora da Sala Regular)

Nota-se neste relato, a resistência da aluna em realizar as atividades mesmo com a escrita diferente dos demais estudantes da classe. Ainda que o conteúdo e a atividade fossem os mesmos, a simples mudança na forma de escrever já criava uma falta de aceitação por parte da aluna, além do mais, o processo de transformação da letra cursiva para a letra caixa alta não era possível para a aluna realizar a conversão sozinha. Durante as observações, a pesquisadora conversou com a professora a possibilidade de realizar a escrita na lousa em caixa alta, que poderia ser utilizada por todos os alunos.

Ao discutir o processo das práticas pedagógicas no contexto da EJA, Siems (2012) destaca a necessidade de avançar nesse campo. Para a autora, o currículo da EJA não pode ser compreendido como uma forma de compensar as defasagens sociais, pois é preciso entender a EJA “[...] como espaço onde as demandas de saberes (enquanto conteúdos) e de práticas (enquanto processo didático-pedagógico) são específicas, peculiares.”

(SIEMS, 2012, p.69). Complementando essa perspectiva, Haas (2015) ressalta que incluir os estudantes com deficiência na EJA, sem mudança das práticas pedagógicas, pode tornar um simples deslocamento para o ensino comum, ou seja, de haver uma manutenção da mesma configuração dos espaços especializados.

A professora relata as dificuldades de realizar um planejamento para a aluna com deficiência intelectual diante do contexto da EJA, por exemplo, o tempo e o prazo para trabalhar o currículo proposto. Segundo a professora, os alunos têm dificuldades e demandas específicas que inviabilizam a realização de um planejamento específico para cada um dos alunos.

Além disso, as condições de trabalho da professora da sala regular com tripla jornada inviabilizam as oportunidades para que a professora da sala regular pudesse contar com o apoio da Professora de Educação Especial para discutir e planejar juntas o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, nesse sentido, identificamos a ausência da escola em criar situações de trabalho para o que o trabalho de ambas pudessem ser reestruturado.

Não, ainda não fiz isso. Não. Porque a EJA ela é totalmente diferente de uma outra sala né, todos eles tem uma dificuldade muito grande e eles assim eu vejo que é difícil porque já são 2 anos num só e os que vem eles querem aprender mais rápido porque eles tem um sonho e alguma coisa pra resolver pra ontem, que nem tava conversando com um aluno, ele disse que quer tirar a carta de motorista e que ele tem o carro, mas que ele precisa aprender pra tirar a carta de motorista então quer dizer, não dá pra ficar só em função dela o tempo é muito pouco, é curto aqui. (Professora da Sala Regular)

É válido destacar que quando se pretende colocar em prática a educação inclusiva, deve-se ficar atento à “[...] reorganização estrutural, oferecimento de recursos pedagógicos e, principalmente, conscientização e formação de seus profissionais para atuar com a diversidade de seus educandos presentes nas escolas.” (GLAT, PLETSCHE, 2012, p.33). Sendo assim, as autoras apontam que o projeto político-pedagógico e o currículo devem abranger:

... não só conteúdo programático, mas também planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação e demais aspectos presentes no currículo) ações que favoreçam uma aprendizagem significativa para todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou socioculturais [...]. (GLAT, PLETSCHE, 2012, p.33)

Com relação ao planejamento na EJA, o estudo está de acordo com Trentim (2018) ao argumentar que as atividades devem ser organizadas visando o aprendizado de todos os alunos e não somente daqueles com deficiência intelectual. Mediante essa realidade, o

planejamento auxilia porque norteia as ações dos professores, ou seja, oferece uma direção de como conduzir as práticas pedagógicas e como organizar as situações de aprendizagem. Portanto, é importante reafirmar que os conteúdos do planejamento escolar devem dialogar com que é ensinado para os alunos de modo geral e, com base nisso, os professores devem pensar nas estratégias de ensino para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual considerando seu nível de desenvolvimento, faixa etária e interesses (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012).

Ainda no que dizem respeito às práticas pedagógicas da Professora da Sala Regular, as observações mostram a existência de dificuldade na exploração dos conteúdos tanto para a aluna com deficiência intelectual quanto para os demais alunos. De acordo com a professora, essa dificuldade só ocorre porque os alunos não têm o conhecimento mínimo esperado, portanto necessitam de atividades mais objetivas para não se sentirem desestimulados no processo de aprendizagem.

A EJA por si só já é difícil né, eles vêm com a autoestima muito baixa tem que lidar com eles, ver o jeito de falar se eles acharem que tão sendo enrolados e eles já param. Tem que ser mais direto e saber mexer com eles, eu foco mais na leitura e nas operações básicas da matemática. (Professora da Sala Regular)

A própria professora reconhece também a sua dificuldade em atuar com os alunos adultos com deficiência intelectual. Para ela, atuar com crianças com deficiência intelectual é mais fácil pelos motivos expostos em seu relato a seguir.

[...] é a primeira aluna adulta na minha vida com esse tipo de necessidade né, com criança já é mais fácil porque eles já não vêm com o pré conceito de aprendizagem e eles não tem medo de errar e eles são menos resistentes e já com o adulto como ela eu senti mais essa dificuldade porque ela é resistente de trocar de lugar e ela é resistente de sentar com algumas pessoas e ela não aceita que algumas pessoas vá até a mesa dela, ela precisa entender que ela não sabe, não aprendeu, os outros poderiam ajudar. (Professora da Sala Regular).

Sobre a inclusão dos alunos com deficiência na EJA, Redig (2010) afirma que mesmo essa modalidade sendo composta, essencialmente, por um alunado com características muito distintas de um para outro, ainda prevalece a falta de reconhecimento dos professores do ensino comum em receber esses alunos, sob o argumento de que não sabe como lidar com esse alunado. Uma das dificuldades mencionadas também pelos professores que atuam na EJA com alunos com deficiência intelectual diz respeito às dificuldades em atuar com esses alunos tanto nos contextos de interação como no âmbito pedagógico.

Sob o ponto de vista dos autores, Freitas (2014) e Haas (2015), permanece a visão incapacitante do aluno, que por sua vez, atrapalha o desenvolvimento da prática pedagógica que atenda às necessidades desses educandos. Nessa perspectiva, Haas (2015) destaca a necessidade do reconhecimento dos alunos para além de suas carências, em outras palavras de enxergá-los como sujeitos históricos.

Em relação à interação, observa-se que a aluna alvo apresentava um bom nível de socialização e interação com os outros alunos da classe, sempre fazia comentários sobre os assuntos que eram discutidos relativos ao cotidiano do bairro ou de algum acontecimento da cidade. No entanto, a professora relata uma resistência inicial da aluna para fazer as atividades além de apresentar dificuldades de relacionamento.

[...] quando eu cheguei aqui ela, a Paula, não me aceitava porque ela gostava muito da outra professora e então ela não deixava nem eu chegar perto dela, então ela mudou muito. Ela não deixava e não permitia e quem ajudava ela era um outro amigo dela que também tinha uma necessidade especial. (Professora da Sala Regular)

No que se refere ao desenvolvimento das atividades na sala de aula regular, no período de observação percebeu-se que a aluna realizava as atividades propostas. Além disso, ela ficava feliz com a execução das tarefas diárias, mostrava para a professora o caderno ou livro quando terminava o exercício para receber o visto e um elogio, e quando terminava uma atividade gostava de receber outra tarefa para não ficar parada. Contudo, na maioria das vezes, a aluna realizava apenas a cópia das atividades uma vez que muitos dos conteúdos trabalhados ainda não tinham sido aprendidos por ela.

Dessa forma, as práticas pedagógicas devem ser organizadas nos contextos de ensino e aprendizagem para promover a inclusão e o comprometimento com o progresso dos estudantes. Portanto, é necessária uma prática pedagógica reflexiva, capaz de se adequar às necessidades dos educandos e promover respostas educativas que promovam o acesso, a participação e o desenvolvimento. As práticas pedagógicas devem considerar que as dificuldades cognitivas dos estudantes com deficiência intelectual podem ser superadas com adaptações curriculares adequadas e práticas diferenciadas de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, entendemos que, na perspectiva da EJA com a grande diversidade de alunos característica dessa modalidade, o processo de planejamento e de ensino e aprendizagem é uma responsabilidade da escola e, não apenas do professor. Esse trabalho defende também a importância de um ambiente propício para que os docentes possam

planejar e organizar as situações de ensino que possam atender as necessidades dos alunos e beneficiar todos eles.

4.2.2 Organização e atuação docente na sala de recursos multifuncionais

A sala de recursos funcionais tinha uma boa estrutura física, um espaço grande com boa ventilação e com bom material pedagógico, como jogos, brinquedos, duas mesas redondas com 5 cadeiras e outra mesa para o trabalho da professora. Embora a escola fosse relativamente nova, a sala de recursos multifuncionais funcionava como depósito para guardar as doações que a escola recebia e coletava para realização de Bazar Beneficente para comprar brinquedos para as crianças em datas comemorativas, como no Dia das Crianças e no Final de Ano.

O atendimento educacional especializado para a aluna alvo acontecia duas vezes por semana, com duração de 60 minutos. A Professora de Educação Especial atendia duas alunas ao mesmo tempo em uma mesa redonda. Elas permaneciam sentadas bem próximas à professora e algumas vezes realizavam as mesmas atividades.

Na escola havia somente uma Professora de Educação Especial, que atendia todos os alunos públicos-alvo da educação especial. Os atendimentos, segundo a professora, eram quase sempre em duplas, mas ela atendia também grupo de 3 ou 4 alunos. A professora embora não tivesse outra ocupação na escola, em alguns momentos não realizava atendimentos para ajudar a diretora, por exemplo, quando houve os preparativos para o aniversário do município os alunos foram dispensados por 10 dias e a professora ficou na sala de recursos fazendo adereços para o desfile da escola. Presenciou-se, outras vezes, que os atendimentos também fossem suspensos para que a professora pudesse acompanhar a diretora em visitas externas na comunidade.

Os atendimentos da aluna aconteciam paralelamente com uma aluna de 9 anos de idade com deficiência intelectual. Esse agrupamento de alunos dificultava o planejamento e o desenvolvimento das atividades realizadas nesse espaço para ambas.

A Professora da Sala de Recursos Multifuncionais relata conhecer um pouco da história escolar da aluna alvo. Mesmo sendo adulta, foi possível perceber que por diversas vezes a professora se referia à aluna Paula como uma menina ou uma criança e que não teve possibilidade de desenvolver e adquirir conhecimentos sistematizados relativos a alfabetização, pois durante o tempo em que ela frequentou à Escola Especial, as atividades eram mais relacionadas à oficinas do que atividades de práticas pedagógicas, segundo a professora, Paula

[...] é uma menina que passou a vida inteira na Escola Especial na oficina, a alfabetização dela parou ali, ela não aprendeu quase nada, sabe como se a pessoa não fosse aprender mais nada, então começa a estimular a parte de oficina e não a aprendizagem assim né à Escola Especial, eles tem outro foco. (Professora de Educação Especial)

De acordo com o relato da Professora de Educação Especial, a escola especial enfatiza a alfabetização até um determinado momento, posteriormente, se identificado que o aluno não atingiu a alfabetização, isto é, se não consegue aprender mais conteúdos acadêmicos, o enfoque da escola especial para ser as oficinas para preparação para o mercado de trabalho. A fala da Professora de Educação Especial evidencia que a percepção sobre a caracterização infantil da aluna era comum em outros contextos da escola. Contudo, a Professora de Educação Especial também reconhece a habilidade artística da aluna para se expressar por meio das coreografias de danças.

[...] A Paula é uma criança, eu vejo ela como uma menina de 10 anos. Quando a gente tem festa aqui na escola e tem música, por exemplo, no dia das crianças aaai se você visse (risos) a gente deu um repertório de música de crianças né e daquelas novelas assim Carrossel e ela dança muito bem, muito bem e não é que ela dança assim, ela sabe a coreografia e é perfeito o movimento. Ela dança e as crianças ficam olhando e dançam junto com ela igual mas assim, é uma dança muito legal. Parece uma profissional. (Professora de Educação Especial)

A representação do adulto com deficiência intelectual visto como uma criança permanente é discutida por Dias e Oliveira (2013) e Freitas (2014), indicando que muitos adultos com deficiência intelectual recebem o mesmo tratamento pedagógico que é destinado para as crianças no contexto escolar e social, ou seja, não existe uma prática diferenciada para esses sujeitos. Por isso é necessário reconhecer o espaço social pedagógico desses educandos enquanto adultos e de que são capazes de desenvolver habilidades específicas para sua idade, isso significa afirmar que as práticas desenvolvidas devem atender e ir ao encontro das possibilidades e demandas específicas para o período de vida do educando.

Ainda em relação à percepção infantilizada da aluna, destaca-se o fato de que o comportamento infantil parece ser naturalizado e incentivado no ambiente escolar, no qual em alguns momentos a própria professora encorajava a aluna na participação de atividades destinadas prioritariamente às crianças.

[...] e eu vejo que o pensamento dela é de criança então ela fica louca quando tem festa, e eu faço questão de levar ela ali quando tá distribuindo bolo e doce

eu já pego ela e falo: “vamos lá” né porque é o momento né de descontração ela fica igual as outras crianças.” (Professora de Educação Especial)

Nota-se pelo discurso e atitudes da professora, a concepção de que a aluna não se desenvolveu como adulto. Kassar (1999) aponta que, muitas vezes a ideia dessa representação social do adulto com deficiência é reforçada por profissionais especializados quando assumem e desenvolvem suas ações pedagógicas fundamentadas em atividades infantis e repetitivas. De acordo com Trentin (2018, p. 80), o jovem e adulto estudante da EJA, no decorrer da vida, já adquiriu conhecimentos diferentes do que as crianças possuem. Tais conhecimentos “[...] necessitam ser considerados na escolarização para que esses sujeitos se sintam integrantes do contexto educacional”. No entanto, ainda faltam reflexões sobre as especificidades desses sujeitos inseridos na EJA.

Segundo a Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, a aluna tinha um contexto de vida social bem restrito, sendo a escola e a igreja os únicos lugares de vivência externas frequentados por ela e vistos como mais acessíveis e oportunos para interagir socialmente com outras pessoas.

[...] que eu vejo a parte social da Paula é bem limitada e eu vejo que ela frequenta igreja, que ela me conta. Assim, ela vai à igreja e ela vem à escola, únicos lugares que ela encontra alguém, a parte social que ela vai conversar com alguém né, fora isso não tem outra coisa. (Professora de Educação Especial)

Importante evidenciar que mesmo tendo um nível de interação social mais reduzido, segundo a professora, a aluna apresentava um bom comportamento e grande satisfação por estar na escola.

Ela é uma menina muito assim tranquila né. Ela é uma menina passiva, não é briguenta nem nada [...]. Ela fala que adora a escola. Ela parece que ela tem gratidão sabe, parece, ela me mostra. Ela não sabe que ela tá mostrando gratidão, mas ela tá. (Professora de Educação Especial)

Sobre o foco do trabalho no atendimento educacional especializado, a professora relata a existência de uma baixa autoestima da aluna quando iniciou os atendimentos e a opção por privilegiar as atividades com foco na alfabetização, principalmente relacionado à leitura. Segundo a professora, foi possível observar que houve evolução por parte da aluna, no entanto, a professora considera que a aluna tem dias melhores e piores.

Quando ela chegou a primeira coisa que eu percebi é que ela não estava alfabetizada totalmente e ela estagnou ali numa fase sabe e ela mesma achava que não ia avançar em nada, e sabe quando aliás, veio com a auto estima muto

baixa e ela achava que aquilo que ela sabe é o máximo que vão aprender. Então eu conversei com ela porque sobre o meu foco [...], eu gostaria que ela melhorasse na alfabetização e que ela lesse melhor e nem que ela escreva e continue com os erros dela, mas que ela olhe e sabe nos cartazes e jornaizinhos, que ela saiba ler e tenha autonomia, isso que eu gostaria, [...] ela melhorou na alfabetização e você sabe que ela tem aqueles autos e baixos né, mas quando está num dia bom ela adquiriu aquilo que eu ensinei[...]. (Professora de Educação Especial)

A baixa autoestima, muitas vezes, está presente no alunado adulto por ter passado longo tempo nas escolas especiais e nas escolas regulares e ainda não ter atingido o esperado em relação à escolarização. Além dessa questão, cabe discutir aqui o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE. A professora aponta um trabalho pedagógico voltado para habilidades importantes para o contexto escolar e social da aluna, como a alfabetização, principalmente o ensino da leitura que se caracteriza como atividade tida como reforço de conteúdo, uma vez que a alfabetização é colocada como princípio na sala regular.

Nesse sentido, defendemos que o conteúdo da EJA precisa ser direcionado para atender as necessidades dos alunos, isto é, aderir a uma prática que permita aproximar o conhecimento científico dos alunos e, ao mesmo tempo, traga significado para suas vidas, seja no cotidiano ou no trabalho. Embora exista um processo aceleração na EJA, devido ao tempo menor para o aprendizado e o enfoque maior em atividades de alfabetização, é preciso enfatizar que essas atividades podem ser desenvolvidas com conteúdo de modo a contribuir para a formação social e acadêmica dos estudantes.

Salomão (2018) ao descrever a perspectiva de duas professoras especialistas e cinco alunos que frequentam a EJA e AEE, num município da região norte do Paraná, nas séries finais do ensino fundamental, verificou que em relação ao processo de escolarização houve avanços significativos no que diz respeito a aprendizagem social e acadêmica, até mesmo em outros contextos escolares e sociais.

Segundo o Decreto N° 6.571 de 2008, o trabalho desenvolvido dentro do AEE deve proporcionar ao aluno PAEE condições apropriadas para seu desenvolvimento, como mostra o regulamento em seu artigo segundo:

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008a)

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido nas salas de recurso multifuncionais recai sobre os processos de avaliação e organização dos processos de ensino e aprendizagem visa o desenvolvimento dos estudantes em suas atividades escolares e objetiva eliminar as barreiras de aprendizagem para auxiliar a inclusão nas salas regulares. Todavia, quando se reflete sobre o AEE para estudantes com deficiência intelectual matriculados na EJA deve-se considerar o desenvolvimento de estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos e das habilidades funcionais capazes de auxiliar no desempenho das atividades escolares e sociais.

Ao abordar a relação do atendimento educacional especializado e o aprendizado, a professora pontua que o aprendizado foi possível devido às intervenções e estímulos oferecidos na escola que, na percepção dela em relação à aluna, indica que a aluna ainda tem muito a evoluir, se houver auxílio e intervenções orientadas.

É claro que a gente tem que considerar a deficiência dela, e os limites que ela tem, mas se a gente for avaliar o tempo que ela foi atendida e que ela participou da escola, ela mostrou a evolução, então eu acho que ela ainda é capaz de mais, mas sem o auxílio e sem intervenções ela não vai conseguir. Ela precisa de estímulo e de alguém conduzindo né e mostrando pra ela e desafiando ela, sabe e aí ela mostra um esforço. Então, ela também percebeu que ela avançou nas possibilidades dela tanto em português quanto em matemática. (Professora de Educação Especial)

O relato apresentado corrobora para um entendimento no qual se afirma que as pessoas com deficiência intelectual podem se desenvolver na medida em que as propostas pedagógicas são realizadas tanto no AEE como na sala regular, pois elas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento dos estudantes. Para tanto, ressalta-se a necessidade do desenvolvimento de um trabalho colaborativo, principalmente, entre o professor da sala comum e o professor do AEE. Cabe ressaltar ainda que no contexto da escola pesquisada as professoras realizavam seus trabalhos de alfabetização isoladamente e de maneiras diferentes.

No que diz respeito à prática pedagógica, a Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, diz procurar e sempre identificar qual o melhor meio para que o aluno adquira conhecimento. No caso da aluna Paula, ela acredita que a exploração do concreto utilizado mais no início dos atendimentos foi um auxílio importante para a efetivação desse processo que estava adormecido, segundo ela, em virtude do tipo de atividade que

era oferecido para a aluna na Escola Especial. A professora relata também como trabalha as atividades com a aluna, exigindo para que fossem executadas até estarem de acordo com o esperado pela professora.

Então, eu vejo assim, cada aluno tem um canal e eu chamo de canal, por exemplo, de ligação e eu preciso atingir aquela pessoa e, às vezes, eu dou algumas coisas e ela nem aí, então, eu vi que com a Paula no início era objeto concreto e eu fazia junto com ela, e contava e mostrava pra ela, e mostrava a figura e aí ela começou a despertar e eu acho que era uma coisa que ela já tinha e eu acho que era uma coisa adormecida. Ela ficou na Escola Especial muito tempo fazendo as mesmas coisas de sempre e não mudava nada, e aí, no ano passado, eu já tive dificuldade com a Paula e agora eu vejo que ela pegou meu jeito né, e eu dou bronca nela e eu chamo a atenção dela se não ficou bom, eu apago e mando fazer tudo de novo e eu exijo dela e ela sabe o que eu espero dela e se não tiver bom eu vou ficar brava e ela capricha e ela não quer errar e assim, eu acho que foi fazendo junto com ela e fazendo um exemplo [...] até que eu fui lá deixando as ajudas e largando deixando ela sozinha e só manutenção do lado dela, agora quando ela não tá bem eu faço tudo junto com ela, eu faço questão, e eu pego muito no pé dela tadinha (risos), mas ela sabe que eu vou pegar no pé e ela não se importa né então eu acho que a Paula é fazer junto com ela e largando aos pouquinhos. (Professora de Educação Especial)

As análises das observações na sala de recursos multifuncionais permitiram compreender importantes aspectos sobre o desenvolvimento da prática pedagógica da Professora de Educação Especial. A professora relata a dificuldade inicial de se trabalhar com a Paula, pois para ela, a aluna tinha toda uma potencialidade, mas que estava adormecida. Para o desenvolvimento da aluna, a professora trabalhou inicialmente com material concreto e ajuda para a resolução das atividades propostas. A professora cita também o grau de cobrança que tem no desenvolvimento das atividades, e a oscilação existente no desenvolvimento da aluna com dias melhores e outros piores.

No cotidiano das aulas da SRM, foi possível constatar a elaboração de várias atividades infantilizadas a serem utilizadas para os diferentes alunos que frequentavam o AEE, porém a professora da sala de recursos tinha apenas a Paula como aluna adulta. Essas atividades eram, quase sempre impressas em maiores quantidades para serem utilizadas por outros alunos também, pois eram pequenos textos; palavras associadas a imagens; palavras cruzadas; atividades de ligar a escrita à figura do objeto; localizar palavras; formar frases simples criadas pela aluna com auxílio da professora a partir de uma palavra-chave; fichas de leitura; ditados; cópia de palavras e exercícios envolvendo as operações matemáticas (adição, subtração e multiplicação). Tratava-se de aulas expositivas seguidas de exercícios escritos no caderno, isto é, não foi observada nenhuma mudança metodológica.

Pesquisas como de Dantas (2012), Freitas (2014) e Mamcasz-Viginheski (2017) afirmam que as concepções docentes continuam fortemente marcadas pela crença de que o adulto não tem possibilidade de se comportar como adulto. A simplificação do conteúdo resultando em atividades destinadas originalmente para as crianças podem ser uma alternativa para promover o desenvolvimento e para diminuir a dificuldade dos docentes em adequar as atividades para os educandos jovens e adultos da EJA. Para Almeida (2017) é preciso superar o ensino centrado na deficiência, acreditar e valorizar a capacidade dos educandos com deficiência para avançar no processo de aprendizado.

No entanto, não foi possível observar ou identificar nenhuma adaptação para a aluna alvo, uma vez que as mesmas atividades eram preparadas também para os outros alunos com diferentes deficiências que frequentavam o AEE. Cabe ressaltar que, neste caso, poderia haver alguma diferenciação no desenvolvimento dessas atividades, o que não foi alvo do nosso objeto de estudo. Foi constatada a utilização de um recurso preparado pela professora, denominado pela Professora da Sala de Recursos Multifuncionais como “lista”, para auxiliar a aluna no momento da escrita de palavras complexas.

E embora, o modelo vigente das políticas de Educação Inclusiva no Brasil privilegie a matrícula no ensino regular com a estratégia concretizada pelo AEE, esse formato do AEE é questionado na escolarização dos alunos, uma vez que a aprendizagem está relacionada na mediação do professor com o aluno e seus pares construídos na relação do cotidiano da sala de aula (PLETSCH; FAISSAL, 2015).

Para as autoras, esse modelo não fortalece a relação entre o professor do ensino regular e aluno com deficiência. Esse modelo de AEE para Petsch e Faissal, (2015, p. 144) “[...] incide sobre o aluno, e não necessariamente sobre o processo de mediação entre ele e o professor na sala de aula regular, excetuando-se as orientações que a professora de AEE, que trabalha com o aluno, possa dar à professora do ensino regular.”

Por meio das observações foi possível constatar que a Professora da Sala de Recursos sempre trabalhava, em cada aula, com uma determinada família silábica, por exemplo, “qua, que, qui”. Durante o desenvolvimento da atividade, descrita a seguir, a professora solicitou que a aluna criasse uma frase utilizando a palavra “quebrou”, contudo, a aluna sempre tinha muita dificuldade para elaborar frases, às vezes, elaborava frases sem sentido ou não conseguia criar frase com três palavras ou mais. Então, a professora solicitava que a aluna pegasse a lista impressa do silabário para auxiliar na escrita diante das dificuldades ortográficas, primeiramente pedia, para que localizasse

onde estava a palavra que começasse com sílaba “que”. Como a aluna tinha um pouco de dificuldade para localizar, a professora começava a falar a palavra “quebrou” bem devagar e repetidas vezes. A aluna seguia por tentativa e erro até localizá-la, em alguns momentos a professora indicava com o dedo a região próxima a palavra para ajudá-la.

Após a identificação da palavra, a professora instigava a aluna elaborar uma frase com a palavra encontrada. Quando a aluna não conseguia criar, a professora criava uma frase e ia ditando para a aluna escrever. Certa vez, a professora ditou para que a aluna escrevesse, “O aquário quebrou”, como a palavra “aquário” já estava escrita na lista do silabário, a aluna copiou e recebeu auxílio verbal da professora para escrever “quebrou”.

No tocante as práticas direcionadas ao ensino da matemática, as observações revelaram ênfase em exercícios envolvendo operações de adição, subtração e multiplicação por um único número. Os exercícios eram organizados em forma de contas para resolução da aluna, além da escrita sequencial dos números ordinais. Como recurso para facilitar a resolução de exercícios envolvendo a multiplicação, por exemplo, a aluna consultava uma tabela com os dados e com a ajuda da professora localiza o número a ser multiplicado e seu respectivo resultado; quando tinha que avançar alguma dezena, a professora ajudava a contar nos dedos para chegar na resposta correta. Dessa forma, a aluna conseguia resolver o exercício com o apoio da professora. A utilização de contar nos dedos era sempre indicada pela professora para auxiliar e facilitar os exercícios que envolviam as operações matemáticas. Para a escrita dos números por extenso, geralmente a professora escrevia o primeiro número, por exemplo, cinquenta e um, e depois a aluna escrevia até o cinquenta e nove.

Organizar o elo entre o que o aluno realiza e o que a escola oferece como processo de ensino e aprendizagem é uma tarefa dimensionada pelo AEE e pelos professores que, em uma atuação colaborativa, poderiam vislumbrar, de forma mais efetiva, processos de ensino para os professores e de aprendizagem para os alunos. A possibilidade de ações educacionais colaborativas entre professores leva a crer que as finalidades da educação inclusiva poderiam ser mais palpáveis, já que todos se responsabilizariam pelo processo. As ações no cotidiano escolar poderiam ser capazes de inibir caminhos que viessem a caracterizar o espaço do AEE como segregado, bem como se viu nas classes de progressão, classes especiais, classes de apoio e até mesmo com a antiga sala de recursos.

As práticas desenvolvidas no AEE sugerem uma concepção de alfabetização com viés direcionado para a escrita alfabética pouco contextualizada com os aspectos sociais da estudante. Em relação ao ensino da matemática, as atividades também se direcionam

para situações que não atendem ou correspondem às necessidades da estudante. Além disso, fica evidente a falta de interlocução do serviço realizado no AEE com o currículo da sala de aula tanto no compartilhamento e organização do planejamento pedagógico quanto de práticas colaborativas.

Diante desse contexto cabe questionar as condições de trabalho da professora de educação especial que é tida como a única responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da aluna, sem apoio da gestão escolar para discutir e organizar o planejamento em parceria com a professora da sala regular e ainda sem oportunidades para formação continuada.

4.2.3 Articulação entre a Professora da Sala Regular e a da Professora de Educação Especial na EJA

Pensar nas práticas pedagógicas e a inclusão dos estudantes com deficiência faz refletir sobre as possibilidades de atuação docente entre os professores da sala regular e da educação especial. Sendo assim, a articulação desses educadores quando efetiva pode favorecer o processo de inclusão escolar desses alunos na medida em que fortalece a colaboração entre os envolvidos na escolarização.

Alguns estudos como, Mendes; Almeida; Toyoda (2011); Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014) indicam que a colaboração entre professores da educação especial e a educação regular, quando realizada, traz benefícios tanto para os estudantes quanto para os professores, pois trata-se do desenvolvimento de uma estratégia de apoio mútuo entre os professores na busca de resolução dos problemas relacionados as barreiras de aprendizagem. Os estudos apontam que o engajamento dos profissionais torna o ambiente mais favorável para o processo de inclusão e desenvolvimento dos alunos.

Entretanto, o cotidiano das escolas aponta que essa articulação nem sempre é possível, pois os encontros ocorrem como momentos informais, não destinados à discussão e elaboração do planejamento educacional dos alunos em conjunto. Assim, cada professor realiza seu planejamento individualmente e sem o conhecimento da organização e o desenvolvimento do currículo do outro.

É, o que ela segue e como faz a gente não consegue saber ou se encontrar para discutir o planejamento, eu tento pegar o planejamento e, às vezes, o máximo que eu posso fazer assim com a Professora da Sala Regular é conversar com ela no corredor e essa é a verdade, não adianta a gente maquiagem né, então eu faço é tentar ver o planejamento do EJA, vejo os conteúdos e o que é esperado pra aquele ano e tento trabalhar esses temas com a Paula. (Professora de Educação Especial)

O relato apresentado permite compreender que o trabalho da Professora da Sala de Recursos Multifuncionais ocorre de modo isolado da Professora da Sala Comum, não existe uma relação de diálogo que permite o desenvolvimento de parceria e planejamento entre as professoras, assim como o desconhecimento sobre o trabalho e o desenvolvimento do próprio aluno. Diante disso, o processo de planejamento educacional, a troca de informação sobre o aluno torna-se inexistente. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), embora a sala de recursos seja um serviço previsto na política brasileira de inclusão e seja bastante utilizado, ele não favorece o compartilhamento das responsabilidades relacionadas ao processo de escolarização dos estudantes.

Para Mendes, Vilaronga e Mendes (2014), o processo de efetivação do ensino colaborativo deve iniciar pela definição clara do que cada profissional do ensino comum e especial deverá exercer no contexto escolar, ou seja, uma responsabilidade mútua de equipe escolar e não apenas dos professores. Colaborando com essa perspectiva, Capellini e Mendes (2007, p.125) ressaltam que um dos aspectos principais do desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores está,

[...] na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais.

Uma das barreiras apontadas pelas professoras para essa parceria está relacionada com a falta de um horário destinado pela coordenação escolar para proporcionar um momento adequado de discussão e planejamento. Atrelado a isso, está a alta carga horária desses profissionais que, muitas vezes, assumem outros vínculos de emprego como forma de complementar a renda salarial. Essa falta de coordenação na combinação desses horários não favorece uma cultura de colaboração o que, conseqüentemente, faz com que haja mais chances de limitar a interação dos professores devido as próprias condições de trabalho existentes nas escolas. Uma alternativa viável seria o de haver um número maior de professores de educação especial para atender os alunos PAEE da escola.

Eu trabalho em três escolas, três turnos, agora seria meu HTPC, esse horário ela (a Professora de Educação Especial) está no horário de atendimento, estaria atendendo uma criança, não tem como a gente se encontrar, no HTPC dela eu estou trabalhando, não dá para gente se encontrar, ué. Eu acho que eu vi ela (a Professora de Educação Especial) umas três vezes, sempre no corredor. Pensa bem na dinâmica ela não existe, né, a gente que dá umas voltas sabe né? Tenta fazer isso, fazer aquilo, fazer aquilo não sei o que lá, mas ela tem suspender os atendimentos dos alunos. (Professora da Sala Regular).

Em relação ao exposto, Neves (2013) aponta que devido ao contexto de trabalho dos professores com baixos salários e condições inapropriadas para o desenvolvimento das atividades profissionais, os educadores assumem mais do que uma jornada nas instituições de ensino, reduzindo seu tempo para estudo e qualificação profissional, acarretando também no comprometimento do planejamento das atividades destinadas para os estudantes. Freitas (2014) pontua que as precárias condições do trabalho docente na EJA implicam diretamente no desenvolvimento, no planejamento e na organização do trabalho pedagógico destinado também para os alunos com deficiência intelectual.

Pensar na articulação docente na EJA entre os professores da educação especial e do ensino comum é desafiante, primeiramente porque poucos alunos que são público-alvo da educação especial frequentam o atendimento educacional especializado, isso ocorre por diversas razões, porque esse serviço, muitas vezes, não está disponível para os alunos e, quando ofertado é inviável para o aluno, uma vez que, mesmo sendo jovem ou adulto não tem autonomia para se deslocar até a escola de forma independente. De maneira geral, esse estudante necessita de alguma pessoa para levá-lo e buscá-lo nos atendimentos, na escola ou no transporte escolar que é pouco ofertado permitindo os estudantes frequentarem os atendimentos.

Agrava o fato de que, historicamente o sistema educacional sempre privilegiou a separação dos professores da educação especial e ensino comum, assim como o *locus* de atendimento dos alunos que, no decorrer do tempo, sempre foram segregados e, de certo modo, não incentiva o desenvolvimento de relações mais conjuntas. Baseando-se em Glat (2018), o estudo também compreende que a falta de cultura de colaboração no contexto escolar dificulta a concretização das políticas de inclusão. Para a autora, o desenvolvimento de uma cultura colaborativa escolar deve ser estruturado considerando o “[...] reconhecimento do direito e das possibilidades de desenvolvimento desse alunado, bem como no investimento em uma busca conjunta por alternativas criativas e diversificadas para aprendizagem de todos os alunos.” (GLAT, 2018, p.17).

Por isso, seria fundamental ter uma professora de educação especial no período noturno, no mesmo horário da EJA regular e pensar na proposta do coensino.

De acordo com Marin e Braun (2013),

O professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular,

atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem. (MARIN; BRAUN, 2013, p. 53)

As análises também permitiram compreender como cada professora percebe a atuação e a articulação docente na EJA. As concepções divergem de uma professora para outra e, sobretudo, ressaltam a ênfase em práticas não associadas ao trabalho colaborativo. Em comum entre as professoras está uma visão equivocada sobre o verdadeiro papel que cada uma deveria desenvolver no âmbito da sala regular e no Atendimento Educacional Especializado, o que não favorece o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes incluídos.

Eu acho que na EJA tem que ser como nas outras escolas que eu dou aula, no outro município, eles estão sempre acompanhados por outra professora então eu explico, mas fica mais a cargo da outra professora de educação especial (normalmente uma estagiária) passar aquilo que eu tô explicando pra criança, porque é uma professora por criança. (Professora da Sala Regular).

[...] o Professor de Educação Especial não precisa ficar alfabetizando e dando lição, eu posso trabalhar o tema com jogos de uma outra maneira e eu dou alfabetização e você sabe né por quê? Eu olhei assim pra Paula e pensei que eu posso trabalhar com ela com jogos e nem pegar o caderno, mas eu pensei que quando ela sai daqui eu preciso colaborar com alguma coisa pra vida dela e se ela sair daqui lendo melhor pra mim é o mais importante,, sabe e os conteúdos eles se repetem todos os anos só que de um nível de dificuldade diferente então a Paula já viu várias coisas daqui no ano passado e esse ano eu peguei mais matemática e português e leitura e eu nem considerei tantos conteúdos da EJA esse ano, ano passado eu considerei e esse ano os conteúdos se repetem só que com um grau maior de dificuldade né que é o que acontece nos primeiros anos, vai aprofundando... ah, o tema água vamos rever só que com outros olhares. Esse ano, sinceramente pra mim, ela tem que sair daqui lendo e escrevendo melhor e fazendo uns cálculos básicos assim pra ela e pra vida dela. (Professora de Educação Especial)

Em relação ao atendimento do aluno público-alvo da educação especial nota-se que ainda prevalece, na concepção da equipe escolar, que o processo educacional desse aluno se restringe ao Atendimento Educacional Especializado, ou seja, nessa perspectiva equivocada sobre os aspectos legais da educação especial, a responsabilidade da escolarização recai sobre o professor de educação especial. Em vista disso, esse serviço vem se consolidando no contexto escolar de forma setORIZADA sem nenhum tipo de interlocução. O Atendimento Educacional Especializado é um dos serviços de apoio para os estudantes público-alvo da educação especial que deve estar previsto na proposta pedagógica da escola. (OLIVEIRA, CORDEIRO, MACHADO, 2018).

Contudo, “as diretrizes sobre o AEE acabam não fortalecendo a relação entre

professor do ensino regular e aluno com deficiência, posto que as mesmas estão deslocadas do lugar de acontecimento do processo de ensino e aprendizagem.” (SOUZA, PLETSCHE, 2015, p. 144). Segundo as autoras, o trabalho desenvolvido no AEE está voltado sobre o aluno e não promove oportunidades de mediação entre ele o professor da sala comum. Todavia, prevalece a percepção de que “a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais é deixada aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado.” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 24).

Segundo as orientações das diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, a atuação dos professores das salas de recursos multifuncionais adquire uma perspectiva colaborativa com o professor da sala regular, uma vez que dentre outras atribuições está prevista essa articulação com o propósito de promover a participação dos alunos nas atividades escolares. No entanto, cada professor tem função diferente; ao professor da sala comum é designado o ensino das áreas de conhecimento, ao passo que o professor da sala de recursos multifuncionais desenvolve a complementação e/ou suplementação “[...] a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” (BRASIL, 2009, p.1).

Reforçando a importância do trabalho colaborativo, as diretrizes atribuem ao professor de Atendimento Educacional Especializado,

[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.4).

Essa articulação do trabalho docente entre os professores é um aspecto essencial para estabelecer um bom vínculo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes incluídos. No entanto, é necessário que cada professor assuma suas responsabilidades e que a escola permita um canal para promover essa articulação, cabe destacar também que existe essa articulação, pois nem sempre existe a troca ou, indo mais além, haja o trabalho colaborativo.

Certamente, o Atendimento Educacional Especializado não deve assumir uma proposta de reforço nem mesmo ser servir de substituto à sala de aula regular. O professor do Atendimento Educacional Especializado procura atender às necessidades específicas do aluno elaborando recursos pedagógicos e estratégias que permitam promover o acesso ao conhecimento. Todavia, essa atuação deve assumir uma relação com currículo da sala

regular que envolve o desenvolvimento de suportes, viabilizando a superação do aluno diante das barreiras que impedem seu acesso ao currículo. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado está articulado com o currículo da sala regular, devendo estar organizado com as adaptações necessárias e assegurando também as estratégias e recursos para promover a aprendizagem.

4.2.4 Concepções das professoras sobre o PEI

O envolvimento dos docentes no processo de desenvolvimento e implementação do PEI é essencial, por isso, compreender as percepções das professoras participantes da pesquisa pode auxiliar nos papéis que cada um deverá assumir durante a construção e implementação.

Como já exposto anteriormente, o PEI deve conter uma descrição detalhada do desempenho e das habilidades dos estudantes, suas áreas de interesse e suas principais demandas. O PEI pode incluir ainda os aspectos acadêmicos e funcionais, sociais e outras áreas que podem comprometer a capacidade de aprender do aluno.

Em relação a compreensão sobre o PEI, a Professora da Sala Regular, refere-se ao planejamento como um documento destinado exclusivamente para as crianças com deficiência. Associa também o PEI como uma forma de diferenciação de práticas pedagógicas. Para a Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, o PEI tem uma perspectiva diferente, visto como o orientador das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Eu já ouvi falar sim, é utilizado só pra criança com deficiência né? Então a gente trabalha lá com crianças menores, é o mesmo conteúdo, mas a forma diferente no PEI, a maneira de aplicar, a maneira de conversar é diferente e as respostas também esperadas são diferentes e pelo menos é isso que passam pra gente lá na outra escola. Eles falam para trabalharmos com palavras-chave [...] eles conseguem fazer relação né, e é diferente de uma resposta esperada por uma criança que é considerada entre aspas normal né. (Professora da Sala Regular)

Pra mim é aquilo que me orienta, e é ali que eu vejo, como um espelho sabe, do que tá acontecendo, às vezes fico um tempinho sem ler e quando eu vou preencher de novo e eu leio tudo de novo, eu falo “nossa” mudou bastante coisa, peraí, e aquilo me orienta entendeu? Eu acho importante e outra, uma pessoa que não conhece a Paula, por exemplo, e lê o plano individual dela vai entender um pouquinho da Paula né, o que foi feito e o que tá sendo feito, então aquilo pra mim é a orientação do meu trabalho. Então, lá a gente pontua as habilidades sensoriais e tem várias coisas ali, de raciocínio lógico e raciocínio lógico matemático, separadamente né e é noções de tempo, de calendário e tudo especificado ali [...], nosso plano individual a gente preenche assim pontuando todas as habilidades do indivíduo que são importantes para ele. (Professora de Educação Especial)

Resultados semelhantes em relação a concepção do PEI também foram encontrados por Tannús-Valadão (2013), em que profissionais da educação não conseguiram associar o PEI ao currículo e ao processo de desenvolvimento em carácter coletivo e colaborativo entre os agentes responsáveis pela escolarização dos alunos. Pereira (2018) também indica que o PEI no contexto da educação física não é uma ferramenta pedagógica conhecida pelos professores, a incompreensão e o desconhecimento para o autor revela a falta de importância e da necessidade do documento no âmbito escolar para a inclusão dos estudantes.

No que diz respeito sobre a viabilidade no desenvolvimento de um PEI para o estudante adulto a Professora da Sala Regular acredita que não é possível, segundo ela, pelo fato da aluna ser considerada como uma criança e não ter capacidade de atingir os objetivos do ensino propostos no currículo da EJA o que impossibilita o desenvolvimento nesse contexto de ensino.

[Para] o adulto com deficiência intelectual eu acho o PEI difícil, impossível, no caso da Paula, não dá pra falar porque ela é uma criança, o conhecimento dela não atingiu o esperado, ela não atinge os objetivos do ensino sabe, o objetivo normal de todos pra ser alcançado? Ela não consegue. (Professora da Sala Regular)

A Professora de Educação Especial acredita que os estudantes com deficiência podem ter um PEI e que o documento é um orientador quanto aos objetivos de ensino da SRM. No entanto, o processo de desenvolvimento é feito ao longo da implementação no decorrer do ano letivo, ou seja, os objetivos do ensino não são estabelecidos previamente, mas no decorrer do processo, o que contraria a compreensão da pesquisadora sobre o PEI. Além disso, a professora relata manter o mesmo PEI da aluna do ano anterior, pois segundo ela a estudante não obtém avanços, fato que já é conhecido pela secretária de educação do município. No contexto da pesquisa, identificamos que a Professora de Educação Especial denominava de PEI o planejamento que realiza individualmente para o atendimento da aluna na SRM.

Todos os alunos podem ter né, e até pra gente saber quais são os nossos objetivos e às vezes você coloca um objetivo e ele não caminha né e tem que mudar e eu vou preenchendo esse plano individual durante o ano. Então eu coloco os objetivos lá pro ano e eu vou descrevendo os resultados, eu espero passar o bimestre para fazer o PEI, na verdade eu vou preenchendo ele aos pouquinhos então quando, no primeiro semestre a gente até entrega essa primeira parte pra secretaria de educação e aí elas acompanham o aluno, no caso da Paula o dela é o mesmo PEI do ano passado, eles da secretária

conhecem bem a Paula, o dela é bem curtinho e sabe que nada mudou.
(Professora de Educação Especial)

Ainda sobre o PEI, cabe esclarecer que na visão da Professora da Sala Regular, e na possibilidade desse documento pedagógico existir de fato para a aluna, ela acredita que deveria estar articulado com o contexto social da aluna, como uma forma de garantir interação.

Eu acho que se existisse um PEI para ela, seria uma forma de buscar com que ela relacionasse os mesmos conteúdos da escola com o dia a dia dela, pra ela interagir porque de forma distante da realidade dela, ela não vai conseguir, tem que trazer coisas que ela conhece, do cotidiano dela. (Professora da Sala Regular)

Já a Professora de Educação Especial acredita que o PEI deve mencionar os objetivos de ensino, que no caso da Paula tem mudança nos objetivos de ensino previstos diante dificuldades encontradas no decorrer do ano.

[...] então assim no PEI, quando tem dificuldade eu coloco, e também coloco que os objetivos mudaram por causa disso e daquilo e no final do ano eu ainda continuo preenchendo, e aí eu encerro no final do ano colocando objetivos pro próximo ano, e foi o que eu fiz no ano passado só que esse ano eu deixei igual porque ela não mudou nada. Eu faço o PEI assim, eu escrevo o que eu consegui alcançar no ano, os resultados e o que eu espero no próximo ano [...], o meu plano é assim e a gente faz, todas nós fazemos igual aqui na rede, porque a secretária pede no caso do promotor querer ver o PEI do aluno, é importante ter o PEI, ele cobra o PEI. (Professora de Educação Especial)

Embora o PEI seja um documento de trabalho flexível, isto é, pode e deve ser modificado e alterado conforme necessário ao longo do ano letivo, as revisões são previstas e as adaptações são feitas com base nas avaliações e no desenvolvimento do aluno. Todavia, é importante ter clareza inicialmente dos objetivos de ensino, metas e formas de avaliação além de uma comunicação e colaboração entre os membros da equipe escolar e os responsáveis pela escolarização do aluno. Contrariamente a isso, as análises feitas nessa pesquisa constataram um documento de carácter sem articulação ou função pedagógica no contexto escolar, uma vez que o PEI parece servir o cumprimento de uma exigência legal, deixando sua função de orientar as ações educacionais que deveriam ser elaboradas conjuntamente para atender as necessidades educacionais da aluna.

Dessa forma destaca-se que as concepções elencadas pelas professoras em relação ao PEI, revelam aspectos importantes, embora contraditórios à literatura. Sendo assim, os aspectos apresentados indicam que o processo de desenvolvimento e implementação do PEI ainda é um desafio no contexto escolar brasileiro.

Nesse estudo, procurou-se compreender como vem se constituindo as práticas pedagógicas dos professores que atuam na EJA junto a estudantes com deficiência intelectual e as concepções das professoras participantes sobre o PEI. Esse questionamento inicial norteou este estudo, cujo objetivo foi caracterizar as práticas pedagógicas dos professores da sala regular e da educação especial que atuam na EJA.

Em relação aos resultados obtidos, foram identificadas algumas dificuldades dos professores em organizar o trabalho pedagógico para os estudantes adultos com deficiência intelectual, o que resulta na limitação das possibilidades de aprendizado para esses estudantes. Também foram constatadas atividades descontextualizadas sem significação, práticas infantilizadas, entendimento distorcido em relação as possibilidades de aprendizagem desses educandos e ausência de um planejamento educacional capaz de orientar o fazer pedagógico.

Os resultados também revelaram que os professores se sentem sozinhos e despreparados para promover a inclusão. A EJA apresentou vários agravantes que dificultam o trabalho colaborativo e a articulação do professor da sala regular com o professor da sala de recursos multifuncionais, como a ausência de uma organização que poderia aproximar o diálogo e a aproximação dos professores. O tempo menor e uma sobrecarga de conteúdos para ensinar e aprender, além de professores com dupla ou tripla jornada, como no caso do contexto dessa pesquisa.

Entendeu-se que o contexto também não favorece o trabalho dos professores que resulta, muitas vezes, em aulas resumidas à sequência do livro do didático ou de atividades impressas. O reflexo dessa prática resulta, muitas vezes, em atividades que não se relacionam com as situações práticas do cotidiano dos estudantes, que poderiam trazer mais sentido ao contexto social dos alunos e ser um dos fatores que poderiam desencadear o interesse pelo aprendizado.

Os resultados apontaram também que em relação ao PEI, havia inexistência de um documento elaborado que fosse capaz de definir os objetivos e conteúdos de ensino que deveriam ser priorizados para o desenvolvimento da aluna. Diante disso, e considerando a proposta principal da pesquisa, constatou-se que é necessário auxiliar as professoras a compreender a função do PEI no contexto escolar. Por isso, o processo de construção do PEI na SRM em colaboração com a Professora da Educação Especial, foi uma estratégia adotada com o propósito de contribuir com os conhecimentos necessários para a sua implementação e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas destinadas para os estudantes com deficiência na EJA.

O estudo considera relevante refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas para os estudantes adultos com deficiência intelectual, pois os resultados comprovaram o carácter infantilizado e a visão incapacitante que ainda permeia as ações pedagógicas destinadas para esses alunos. Nessa perspectiva, o PEI também colabora para o processo de reflexão do professor e em como pode intervir para que o estudante tenha acesso e resultados na aprendizagem, não apenas no sentido escolar, porém envolvendo também os aspectos sociais.

Além disso, a ausência de articulação do Atendimento Educacional Especializado com a sala de aula e a ausência de um modelo de organização escolar que favoreça as ações de planejamento entre os professores e até mesmo as próprias ações que são desenvolvidas nesses espaços não protagonizam o desenvolvimento da aluna. Por isso, refletir sobre a atuação pedagógica pode produzir um movimento de uma nova postura diante dos desafios postos à escolarização desses alunos.

5. ESTUDO 2 - ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO PEI NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA

O Estudo 2 teve como objetivos: (a) identificar as demandas escolares e o comportamento adaptativo de uma estudante com deficiência intelectual matriculada na EJA; (b) elaborar e aplicar o PEI para uma estudante com deficiência intelectual na EJA, em parceria com a Professora da Educação Especial.

5.1 Método

5.1.1 Caracterização da pesquisa

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa colaborativa. Esse tipo de pesquisa, além de descrever e explicar as ações dos participantes no contexto do estudo procura intervir no processo educativo utilizando a reflexão e a prática de colaboração para que os participantes compreendam suas ações e assim possam transformá-las (IBIAPINA, 2008). O conhecimento gerado foi construído colaborativamente no caso dessa pesquisa juntamente com a professora de Educação Especial e pesquisadora participante do estudo, o que permite estabelecer novas relações e ressignificar o conhecimento de maneira contextualizada (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008).

Com a proposta de refletir sobre as práticas pedagógicas no contexto da pesquisa, foram desenvolvidas sessões reflexivas com a professora participante e também procedimento metodológico presente na pesquisa colaborativa. Para Ibiapina (2008, p.97) as sessões reflexivas são encontros para estudos,

[...] com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente. (IBIAPINA, 2008, p. 97)

Esses encontros teve como objetivo discutir problemas presentes no contexto do desenvolvimento das práticas dos professores ou de falhas no processo de formação e servem como suporte para mudar a prática docente, servindo como referencial de apoio e caracterizado assim como um processo reflexivo e crítico.

5.1.2 Aspectos éticos

Os procedimentos éticos adotados no Estudo 1 foram utilizados para a realização do Estudo 2.

Todos os participantes que concordaram em participar voluntariamente do estudo estavam cientes da garantia da interrupção na participação na pesquisa em qualquer momento. Eles também foram informados sobre o objetivo da pesquisa, os possíveis riscos e benefícios previstos na participação.

5.1.3 Local da pesquisa

O Estudo 2 foi realizado na mesma unidade escolar do Estudo 1.

5.1.4 Participantes

Os participantes do Estudo 2 foram a Professora de Educação Especial e a estudante com deficiência intelectual (ambas participantes do Estudo 1). Considerou também a pesquisadora como participante do Estudo 2, ela possui graduação em Educação Especial e é mestranda em Educação Especial.

A função da pesquisadora foi mediar os encontros reflexivos com a Professora de Educação Especial durante o processo de construção e implementação do PEI.

5.1.5 Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados:

- a. Roteiro semiestruturado de entrevista para os responsáveis;
- b. Roteiro semiestruturado de entrevista para estudante com deficiência intelectual;
- c. Inventário de Habilidades Escolares dos estudantes com deficiência intelectual;
- d. Escala de Intensidade de Apoios (SIS);
- e. Roteiro de observação na sala de recursos multifuncionais;
- f. Roteiro para elaboração do PEI;
- g. Roteiro para desenvolvimento dos encontros reflexivos com a professora de educação especial;
- h. Roteiro de entrevista semiestruturado com a Professora de Educação Especial.

5.1.5.1 Roteiro semiestruturado de entrevista para os responsáveis

Este roteiro (APÊNDICE H) foi adaptado com base no roteiro utilizado por Mascaro (2017). Encontra-se dividido em categorias organizadas em: processos de escolarização; diagnóstico do estudante; informações sobre o contexto familiar; habilidades do estudante; demandas da família em relação à escolarização e expectativas em relação a vida acadêmica e vida adulta.

5.1.5.2 Roteiro semiestruturado de entrevista para estudante com deficiência intelectual

A estrutura do roteiro (APÊNDICE I) foi adaptada com base no roteiro elaborado por Freitas (2014). O roteiro foi organizado em três categorias centrais:

- a) Identificação;
- b) Processo de escolarização desde o início até o momento atual na EJA;
- c) Expectativas em relação à escola e após o término da escolarização.

Esse roteiro também passou pela apreciação das duas estudantes de doutorado e duas estudantes de mestrado vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD) que sugeriu algumas adequações em relação à ordem das perguntas e o vocabulário utilizado.

5.1.5.3 Inventário de Habilidades Escolares dos estudantes com deficiência intelectual

O Inventário foi adaptado do instrumento elaborado por Pletsch (2009) (APÊNDICE J) que investiga as habilidades de comunicação oral, leitura e escrita, raciocínio lógico matemático e informática, além da possibilidade de verificar se tais atividades são desenvolvidas com ou sem apoio, o Inventário foi preenchido pelas professoras da estudante após explicação pela pesquisadora.

5.1.5.4 Escala de Intensidade de Apoios (SIS)

A Escala de Intensidade de Apoio (SIS) foi desenvolvida para avaliar as necessidades de apoio de pessoas com deficiência intelectual em atividades comportamentais e de vida diária, está organizada em 3 seções:

A Seção 1 consiste em 45 atividades de vida agrupadas em seis subescalas de apoio:

1. Vida doméstica (por exemplo, usar o banheiro);
2. Vida comunitária (por exemplo, visitar amigos e familiares);

3. Aprendizagem ao longo da vida (por exemplo, aprender competências acadêmicas funcionais);
4. Emprego (por exemplo, se ajustar a novas atribuições no trabalho);
5. Saúde e segurança (por exemplo, tomar medicação);
6. Sociais (por exemplo, socializar em ambientes não-domésticos).

A Seção 2 consiste em oito itens relacionados às Atividades de Proteção e Defesa que inclui, por exemplo, aspectos relacionados à defesa dos direitos pessoais, defesa dos direitos de outras pessoas, proteger-se de exploração entre outros.

Nas Seções 1 e 2, as necessidades de suporte para cada atividade de vida são averiguadas, considerando as três medidas de necessidade de suporte:

- a) Tipo de apoio;
- b) Frequência de apoio;
- c) Tempo diário de apoio.

Os itens são classificados numa escala de pontos, no que diz respeito ao tipo de apoio:

- a. 0 = nenhum
- b. 1 = monitoramento
- c. 2 = pistas verbais ou gestuais
- d. 3 = ajuda física parcial
- e. 4 = ajuda física total.

À frequência de apoio:

- a. 0 = nenhuma ou menos do uma vez por mês
- b. 1 = pelo menos uma vez por mês, mas não uma vez por semana
- c. 2 = semanal
- d. 3 = pelo menos uma vez por dia, mas não uma vez a cada hora
- e. 4 = a cada hora ou mais com frequência

O tempo de diário de apoio:

- a. 0 = nenhum
- b. 1 = menos de 30 minutos
- c. 2 = entre 30 min e 2 horas

- d. 3 = entre 2 e 4 horas
- e. 4 = 4 horas ou mais.

A Seção 3 corresponde às Necessidades Específicas de Apoio Médico e Comportamental, a qual inclui 15 condições médicas e 13 comportamentos-problema que necessitam de aumento nos níveis de suporte nas outras áreas da vida, independente das necessidades de suporte da pessoa identificada nas Seções 1 e 2.

Segundo os autores, a Escala SIS pode ser usada como uma ferramenta de planejamento individual ou como uma ferramenta para a alocação de recursos (THOMPSON *et al.*, 2004).

5.1.5.5 Roteiro para desenvolvimento dos encontros reflexivos com a professora

Foi elaborado um roteiro para as reuniões com a professora que contemplam aspectos sobre: objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, recursos, avaliação para estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual além de discussões sobre práticas pedagógicas destinadas para adultos com deficiência intelectual. Foram considerados também os resultados sobre as práticas pedagógicas da professora identificada anteriormente.

Foi elaborado um Roteiro com a Proposta de Encontros Reflexivos (APÊNDICE K) para a apresentação da pesquisa colaborativa aos participantes, discussão e elaboração coletiva de um cronograma dos encontros e das observações. O roteiro continha: aspectos da metodologia da pesquisa colaborativa e das sessões reflexivas; e algumas temáticas identificadas que foram importantes para o desenvolvimento do estudo.

5.1.5.6 Protocolo para elaboração do PEI

O protocolo foi adaptado a partir do modelo Glat, Vianna e Redig (2012) (APÊNDICE L) e apresentou como elementos essenciais os objetivos de ensino, os conteúdos de ensino, as metas e prazos para atingir os objetivos propostos, os recursos e as estratégias que serão empregadas, além de definir como serão realizadas as avaliações, os profissionais envolvidos e suas responsabilidades na implementação do PEI, e outras observações pertinentes.

5.1.5.7 Roteiro de observação na sala de recursos multifuncionais

O roteiro utilizado foi adaptado do instrumento de Reis (2011) (APÊNDICE F),

que contemplou os aspectos relacionados à caracterização da aula; caracterização das práticas pedagógicas; recursos e estratégias de ensino utilizadas pela professora e participação e interação da aluna nas aulas.

O roteiro apresentava possibilidade de descrever as observações realizadas referentes ao foco de análise, apresentava também uma estrutura em *checklist* para listar os itens de análise em: *algo não evidente* - quando tal comportamento não ocorria; *algo evidente* - quando o comportamento ocorria poucas vezes durante o período em que era observado e *algo bem evidente* - quando o comportamento acontecia com frequência durante o período observado.

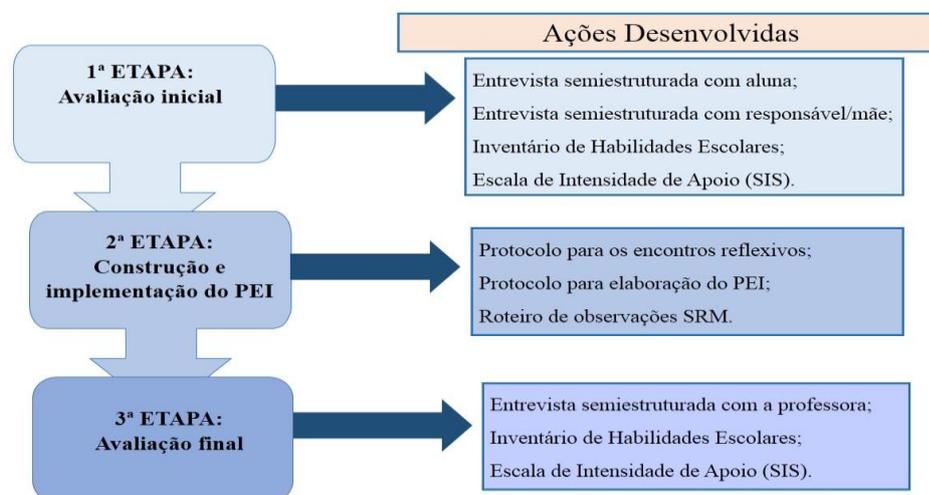
5.1.5.8 Roteiro de entrevista semiestruturado para Professora de Educação Especial

O roteiro foi adaptado com base em Campos (2016), bem como o protocolo para observação em sala de aula antes da implementação do PEI (APÊNDICE M). Esse protocolo foi organizado em roteiro de observação das práticas do professor da sala regular, procedimentos metodológicos e utilização de recursos, estratégias de ensino e participação da aluna durante as aulas entre outros aspectos. O roteiro de observação das práticas do professor da sala recursos multifuncionais sofreu pequenas adaptações em relação ao outro protocolo para o contexto do AEE.

5.1.6 Procedimento de coleta dos dados

Seguindo a proposta metodológica da pesquisa e dos objetivos estabelecidos, o procedimento da coleta de dados foi organizado em três etapas, representado pelo esquema a seguir:

Figura 3 - Esquema do desenvolvimento do Estudo 2.



Fonte: Elaborada pela autora.

5.1.6.1 Primeira Etapa - Avaliação inicial

5.1.6.1.1 Entrevista com a responsável pela aluna

Tendo em vista o objetivo de conhecer o processo de escolarização da aluna, suas habilidades e demandas, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a mãe da aluna. Esse tipo de entrevista associa as modalidades de entrevista estruturada e não estruturada, permitindo à pesquisadora, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, efetuar questionamentos não previstos no roteiro, porém relevantes para a pesquisa.

A entrevista foi realizada nas dependências da escola, em dia e horário acordados previamente. O local da entrevista foi na sala de reunião, com a presença apenas da pesquisadora e da entrevistada. A entrevista teve uma duração de 33 minutos. A entrevista foi gravada em áudio com autorização da participante.

5.1.6.1.2 Entrevista com a estudante com deficiência intelectual

Também foi realizada uma entrevista com a aluna participante da pesquisa para conhecer, sob sua perspectiva, os aspectos importantes relacionados aos processos da escolarização passado e atual e suas perspectivas futuras.

A entrevista foi realizada nas dependências da escola, em dia e horário combinados previamente. O local da entrevista foi na sala de reunião e contou apenas com a presença da aluna. A entrevista teve uma duração de 18 minutos sendo gravada em áudio com consentimento da participante.

5.1.6.1.3 Inventário de Habilidades Escolares

Como forma de avaliar a aluna em relação aos conhecimentos escolares utilizou-se o Inventário de Habilidades Escolares (PLETSCH, 2009), aplicado pela professora de Educação Especial após orientação da pesquisadora. Posteriormente, a professora preencheu individualmente o Inventário com as informações sobre a aluna em relação aos itens avaliados. O Inventário foi aplicado em dois momentos em junho e dezembro de 2019.

O local para aplicação foi na própria escola, na SRM em um horário combinado com a professora de Educação Especial.

5.1.6.1.4 Escala de Intensidade de Apoio (SIS)

Para avaliar os comportamentos adaptativos da aluna foi aplicada a Escala de

Intensidade de Apoios (SIS) (Thompson *et al.*, 2014), sendo a mãe da aluna a informante. A aplicação ocorreu no mês de junho de 2019, em horário agendado previamente e foi feita outra aplicação posteriormente, em dezembro de 2019. O local para aplicação foi na própria escola em uma sala cedida pela coordenadora pedagógica. Estiveram presentes apenas a pesquisadora e a mãe da responsável.

Após a identificação das principais demandas escolares da aluna, bem como das práticas pedagógicas das professoras envolvidas e dos principais apoios que a aluna precisava foi possível iniciar os procedimentos da Etapa 2.

5.1.6.2 Segunda Etapa - Construção e Implementação do PEI

5.1.6.2.1 Protocolo para os encontros reflexivos

Durante a construção e a implementação do PEI a pesquisadora realizou reuniões com a Professora de Educação Especial para orientações e discussões a fim de que a construção e implementação não fossem comprometidas. As reuniões ocorreram nas dependências da escola, em data acordada entre com a professora e direção, conforme demonstra o Quadro 4. A professora da sala regular participou dos 3 primeiros encontros.

Quadro 4 - Síntese das atividades desenvolvidas nos encontros reflexivos.

Período	Objetivo	Atividades desenvolvidas	Participantes
Julho 26-07	Elaboração do cronograma da pesquisa. Apresentação da concepção do PEI.	Definição das datas dos próximos encontros. Definição dos dias das próximas observações. Apresentação do PEI.	Pesquisadora, Professora de Educação.
Agosto 02-08	Caracterização dos principais aspectos previstos no PEI.	Leitura e discussão sobre o tema.	Pesquisadora, Professora de Educação Especial.
Setembro 13-09	Avaliação do aluno para construção do PEI.	Apresentação e discussão dos instrumentos utilizados para avaliação de estudantes jovens com deficiência intelectual.	Pesquisadora, Professora de Educação Especial.
Setembro 20-09	Reflexão sobre práticas pedagógicas.	Possibilidades pedagógicas no AEE para estudantes adultos com deficiência intelectual e a contribuição do PEI nesse processo.	Pesquisadora e Professora de Educação Especial.
Setembro 27-09	Construção do PEI.	Redação do PEI considerando os resultados das avaliações realizadas e análise das entrevistas com a família e aluna.	Pesquisadora e Professora de Educação Especial.
Outubro 04-10	Implementação do PEI.	Discussão sobre as atividades iniciais a serem planejadas para o período de 7 a 17 de Outubro de 2019.	Pesquisadora e Professora de Educação Especial.
Outubro 18-10	Implementação do PEI.	Discussão sobre as atividades realizadas, análise dos diários de campo e planejamento de atividades para o período de 21 a 28 de Outubro de 2019.	Pesquisadora e Professora de Educação Especial.

Novembro 30-10	Implementação do PEI.	Discussão sobre as atividades realizadas, análise dos diários de campo e planejamento de atividades para o período de 31 de Outubro a 7 de Novembro de 2019.	Pesquisadora e Professora de Educação Especial.
Novembro 8-11	Implementação do PEI.	Discussão sobre as atividades realizadas, análise dos diários de campo e planejamento de atividades para o período de 11 a 21 de Novembro de 2019.	Pesquisadora e Professora de Educação Especial.
Novembro 22-11	Implementação do PEI.	Discussão sobre as atividades realizadas, análise dos diários de campo e planejamento de atividades para o período de 25 a 28 de Novembro de 2019.	Pesquisadora e Professora de Educação Especial.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 4 sintetiza as atividades desenvolvidas durante a construção e implementação do PEI; no primeiro encontro foi acordado o cronograma da pesquisa com as participantes, definindo as datas das próximas reuniões de reflexão e dos dias de observação em sala de aula. Além disso, houve uma breve discussão dos principais aspectos presentes no PEI, sua função e organização enquanto documento pedagógico. Os três primeiros encontros contaram com a participação da Professora da Sala Regular, da Professora de Educação Especial e da pesquisadora, já nos demais encontros, devido à indisponibilidade da Professora da Sala Regular foram realizados com a pesquisadora e a Professora de Educação Especial.

No segundo encontro, foi dada sequência nas discussões sobre o PEI, aprofundando sua caracterização, sua importância enquanto um documento pedagógico. No terceiro encontro, foram abordados aspectos importantes sobre a avaliação para o processo de construção e implementação do PEI. Na ocasião, foram discutidos a Escala de Intensidade de Apoios (SIS) (Thompson *et al.*, 2014) e o Inventário de Habilidades Escolares (PLETSCH, 2009), como aplicá-los, como interpretar os resultados e de que forma poderiam ser utilizados para o planejamento educacional individualizado.

No quarto encontro, elegeram-se como tema principal para discussão as possibilidades de atuação pedagógicas no AEE para estudantes com deficiência intelectual. Quais tipos de práticas pedagógicas podem ser desenvolvidos para os estudantes adultos e quais objetivos podem ser privilegiados para esses estudantes e como o PEI pode ser diferencial na organização e na atuação pedagógica no contexto do AEE e a importância do professor de educação especial atuar considerando as especificidades do seu alunado.

No quinto encontro foi realizada a redação do PEI, a pesquisadora e a Professora de Educação Especial adaptaram o modelo elaborado Glat, Vianna e Redig (2012), ao

considerar o contexto da escola e as necessidades da aluna e quais objetivos, estratégias e conteúdos poderiam ser considerados para ela considerando o tempo disponível para aplicação do PEI.

O sexto encontro foi dedicado para as primeiras discussões o planejamento de atividades considerando o PEI construído. Durante o sétimo até o décimo encontro, foram abordados os aspectos em relação a elaboração de atividades e estratégias de ensino, também foram discutidas questões levantadas a partir das reflexões feita pela professora e pela pesquisadora no diário campo, além das análises das atividades desenvolvidas e ajustes no planejamento. Nesses encontros, eram discutidas o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas

Os encontros aconteceram de acordo com a disponibilidade da Professora de Educação Especial mediante a autorização da direção da escola. Em média, cada encontro durou entre 1h30 minutos a 2 horas, todos os encontros aconteceram às sextas-feiras, iniciando-se sempre às 07:00 da manhã. Os encontros foram gravados com a autorização da professora participante e transcritos para posterior análise.

5.1.6.2.2 Protocolo de construção do PEI

O protocolo adotado para construção do PEI abrangeu aspectos sobre a definição dos objetivos e conteúdos de ensino, estratégias de ensino e o processo de avaliação foi construído colaborativamente com a Professora de Educação Especial considerando algumas demandas da aluna identificadas na avaliação. O PEI foi elaborado de acordo com o período para aplicação entre os meses de outubro até o final novembro de 2019.

O modelo foi organizado em quatro partes:

Parte A – Caracterização da aluna e aspectos gerais da sua escolarização;

Parte B – Descrição do PEI;

Parte C – Planejamento das atividades a serem desenvolvidas;

Parte D – Registro das atividades desenvolvidas.

5.1.6.2.3 Roteiro de observação

Durante a implementação do PEI houve também realizações de observações realizadas na sala de recursos multifuncional pela pesquisadora. As informações obtidas foram registradas no roteiro adaptado do instrumento de Reis (2011) (APÊNDICE E), referiam-se principalmente ao desenvolvimento atividade participação da aula e

estratégias e as práticas pedagógicas realizadas.

O período de observação foi de outubro a novembro de 2019, as observações aconteciam uma vez por semana com duração aproximadamente de 60 minutos e no total foram realizadas 7 observações. Durante as observações, a pesquisadora não interveio no desenvolvimento da atividade ou da aula executada pela Professora de Educação Especial nos aspectos importantes que poderiam aprimorar as práticas pedagógicas ou nas atividades, dos quais eram observados e discutidos nos encontros reflexivos posteriormente. O Quadro 5 sintetiza as observações realizadas durante a implementação do PEI na sala de recursos multifuncionais.

Quadro 5 - Síntese das observações na SRM durante a implementação do PEI.

Datas	Atividade	Duração	Total
10 de Outubro 17 de Outubro 24 de Outubro 31 de Outubro 07 de Novembro 14 de Novembro 21 de Novembro	Observação na Sala de Recursos Multifuncionais.	60 minutos cada aula.	7 horas de observação.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.1.6.3 Terceira Etapa – Avaliação final

5.1.6.3.1 Escala de Intensidade de Apoios (SIS)

Como forma de reavaliar as atividades desenvolvidas junto a aluna foram reaplicados os instrumentos para o processo de elaboração do PEI, a Escala de Intensidade de Apoios (SIS) (Thompson *et al.*, 2014) e Inventário de Habilidades Escolares (PLETSCH, 2009). Em relação a SIS, a reaplicação ocorreu no mês de dezembro, com horário combinado anteriormente em um espaço cedido pela direção escolar, sendo a pesquisadora a responsável pela aplicação e a mãe da aluna respondente.

5.1.6.3.2 Inventário de Habilidades Escolares

O Inventário de Habilidades Escolares (PLETSCH, 2009) foi preenchido pela Professora de Educação Especial, que reavaliou os itens disponíveis no Inventário. Essa reavaliação aconteceu no mês de dezembro de 2019.

5.1.6.3.3 Entrevista com a Professora de Educação Especial

Como forma de analisar o processo de elaboração e implementação do PEI e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, foi realizada uma entrevista semiestruturada (Apêndice M) com a Professora de Educação Especial. A entrevista foi realizada na segunda semana de dezembro de 2019, em horário acordado previamente. A entrevista foi realizada na escola em que estavam presentes a pesquisadora e a Professora de Educação Especial, a duração da entrevista foi de 27 minutos. A entrevista foi gravada com consentimento da Professora de Educação Especial para análise posterior.

5.1.7 Procedimentos de análise dos dados

A análise desse estudo foi realizada de forma qualitativa quanto quantitativa.

Os dados coletados, por meio dos encontros reflexivos realizados com a Professora de Educação Especial no diário de campo e com a observação na Sala de Recursos Multifuncionais, permitiram orientar o processo de construção e implementação do PEI e planejamento das atividades e a organização dos processos de ensino destinados para a aluna alvo da pesquisa. Posteriormente, a entrevista realizada com a Professora de Educação Especial nos permitiu verificar em que medida as ações desenvolvidas puderam colaborar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para adultos com deficiência intelectual no contexto da EJA.

A reaplicação da Escala SIS forneceu informações sobre possíveis mudanças nos níveis de necessidades de suporte e apoio nas diversas áreas do comportamento adaptativo, levando em consideração para a análise o tipo, a frequência e o tempo diário de apoio. Para se chegar ao resultado foi utilizado o manual da escala proposto por seus idealizadores sendo que o resultado demonstra um aspecto mais quantitativo (THOMPSON *et al.*, 2004).

Enquanto que o Inventário de Habilidades Escolares adaptado de Pletsch (2009) permitiu reavaliar as áreas de Comunicação Oral, Leitura, Escrita e Raciocínio Lógico Matemático.

Para apresentação dos resultados desse estudo, optou-se pela organização dos dados em categorias temáticas, conforme propôs Franco (2008). Estas foram discutidas e organizadas em:

- a. O processo de construção do PEI no contexto da sala de recursos multifuncionais;

- b. Implementação do PEI e o trabalho pedagógico na sala de recursos multifuncionais para adultos com deficiência intelectual;
- c. Novas possibilidades pedagógicas e contribuição do PEI para o desenvolvimento de estudantes com deficiência.

5.2 Resultados

Conforme exposto anteriormente, serão apresentados os principais aspectos para construção, implementação e reflexão desse processo, considerando as atividades desenvolvidas durante a implementação, as avaliações realizadas e reflexão sobre as práticas pedagógicas.

5.2.1 O processo de construção do PEI no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais

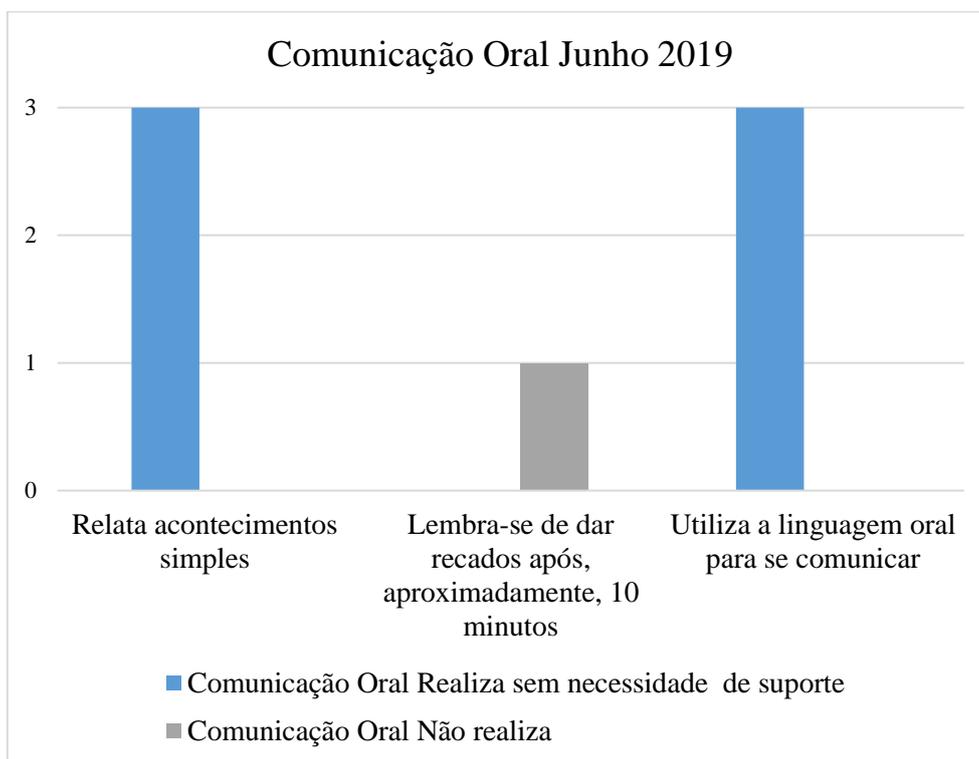
O processo de avaliação é uma etapa essencial para a construção e implementação do PEI. Conforme já mencionado anteriormente, se possível, essa avaliação deve ser realizada por todos os agentes educacionais envolvidos, pois serve como suporte para subsidiar o planejamento pedagógico que será desenvolvido.

Sendo assim, com o objetivo de reconhecer as necessidades educativas necessárias para a aprendizagem da aluna aplicou-se o Inventário de Habilidades Escolares adaptado de Pletsch (2009), disponível no Apêndice J. Os resultados serviram de suporte para o desenvolvimento do PEI e para o planejamento do trabalho pedagógico nas áreas da Comunicação Oral, Leitura, Escrita e Raciocínio Lógico Matemático.

Para interpretação do Gráfico, considera-se:

- a. 3 = Realiza sem necessidade de apoio;
- b. 2 = Realiza com necessidade de apoio;
- c. 1 = Não realiza;
- d. 0 = Não foi observado.

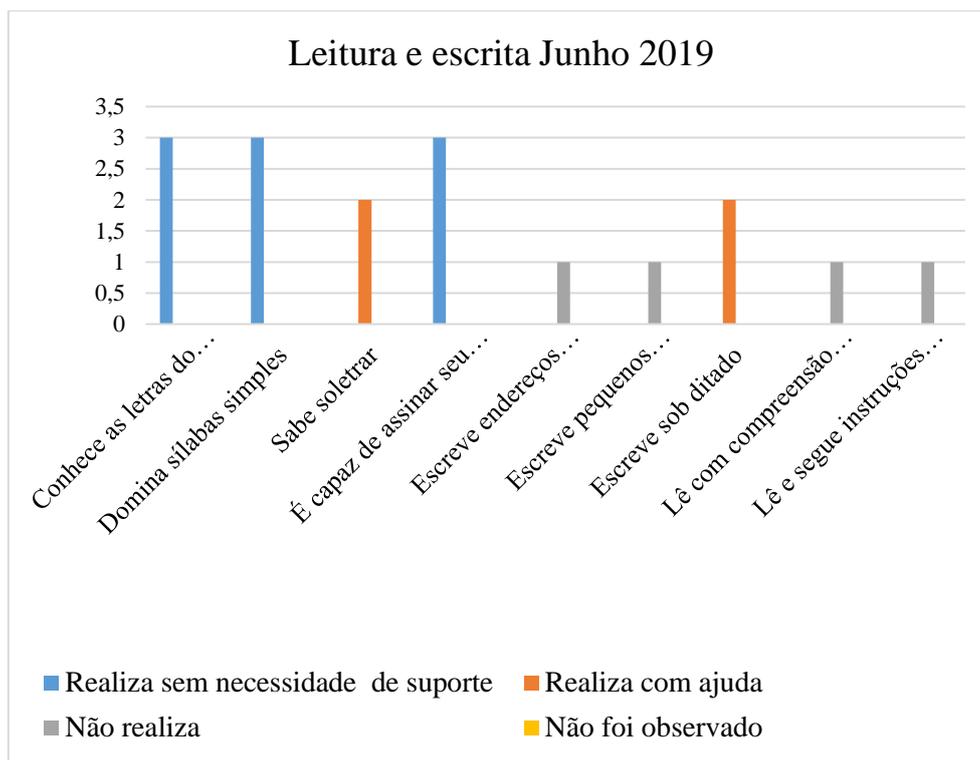
O Gráfico 1 abaixo sobre a Avaliação Inicial da Comunicação Oral, permite visualizar melhor cada item avaliado e o desempenho da aluna.

Gráfico 1 - Avaliação Inicial de Comunicação Oral.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em Comunicação Oral, como pontos fortes foi apontado o uso da linguagem oral para se comunicar em diferentes contextos diários, assim como relatar acontecimentos importantes de modo compreensível. No entanto, as professoras mencionaram que a aluna troca algumas letras, como, a letra *l* pela *r*, exemplificando, “bolsa” por “borsa”. Uma das hipóteses dadas pelas professoras seria o fato de que a família da aluna não seria alfabetizada e, provavelmente, o ambiente familiar influenciaria na fala da aluna. Além disso, as professoras também apontaram que a aluna não se lembraria de dar um recado após, aproximadamente, 10 minutos.

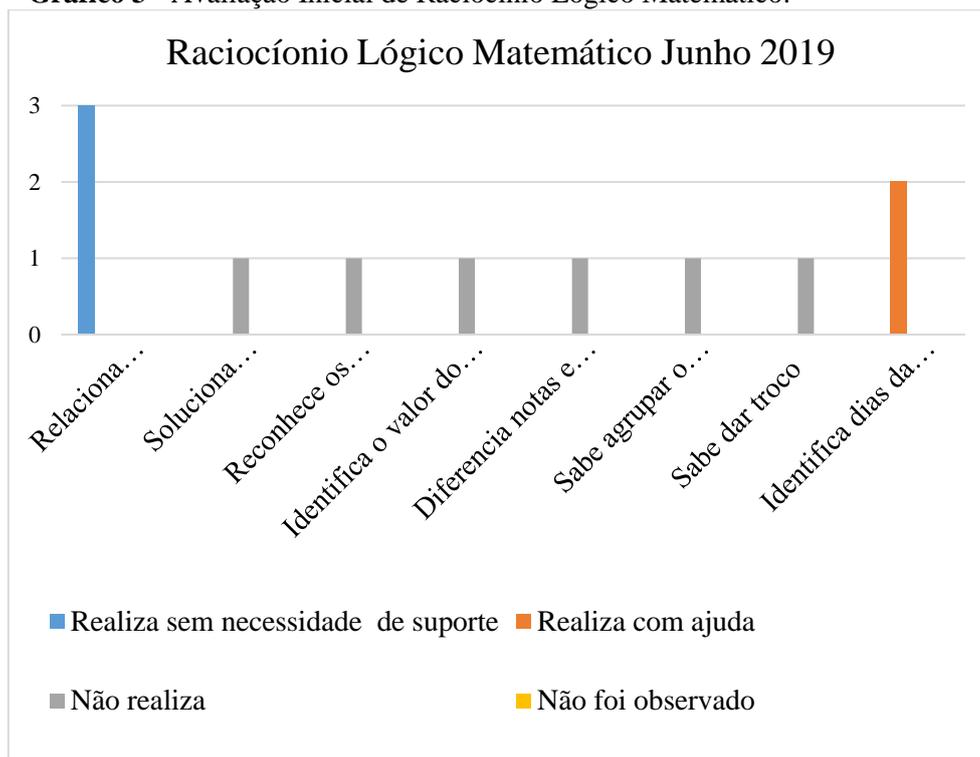
No Gráfico 2 sobre a Avaliação Inicial de Leitura e Escrita a seguir, permite-nos visualizar alguns dos itens avaliados em Junho de 2019.

Gráfico 2 - Avaliação Inicial de Leitura e Escrita.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os aspectos avaliados, no que compete à Leitura e Escrita, indicaram que a aluna identifica as letras do alfabeto no formato bastão, sabe diferenciar uma letra de um número, consegue escrever o próprio nome sem apoio, utiliza vocabulário esperado para a idade, consegue escrever palavras simples, de duas ou três sílabas, domina sílabas simples e ouve histórias com atenção. No entanto, para compreender e reproduzir histórias necessita de ajuda. Com relação à identificação das regras em jogos, a aluna tem dificuldade para participar, ou seja, necessita de apoio oral para assimilar, assim como para soletrar palavras ou escrever sobre ditado. Porém, os itens avaliados referentes a escrever endereços com o objetivo de chegar a determinado local, escrita de pequenos textos ou bilhetes, compressão de textos, seguir instruções impressas e realizar leitura para obter determinado tipo de informação revelaram que a aluna não realizaria.

O Gráfico 3 a respeito da Avaliação Inicial de Raciocínio Lógico Matemático apresenta uma síntese dos principais itens avaliados.

Gráfico 3 - Avaliação Inicial de Raciocínio Lógico Matemático.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados da avaliação sobre Raciocínio Lógico Matemático indicaram maior demanda da aluna, mas os resultados indicaram também aspectos importantes adquiridos pela aluna, tais como: consegue relacionar o número à quantidade até o algarismo 10, conceitos de cor, tamanho, formas geométricas, lateralidade e antecessor e sucessor, capacidade para associar horários a acontecimentos ocorridos, organizar figuras em ordens lógicas. Para localização temporal, dias da semana, reconhecimento das horas em relógio digital, os resultados indicaram que aluna precisa de ajuda para a realização. Assim como para os itens relacionados ao reconhecimento de horas exatas e não exatas em relógio de ponteiros, resolução de operação de adição e subtração com o apoio de material concreto até o numeral 10, conceitos de dobro e metade, precisa de auxílio. Em relação ao uso de dinheiro, tais como: reconhecer valores dos preços de produtos, saber agrupar dinheiro para agrupar valores, identificar o valor do dinheiro, dar troco e solucionar problemas simples foram apontados na avaliação como habilidades que a aluna não realizava.

Em relação aos resultados obtidos por meio da Escala de Intensidade de Apoio, a Figura 4 representa, em cada coluna, a pontuação em uma área adaptativa, na seguinte ordem: atividade de vida doméstica, de vida comunitária, de aprendizagem ao longo da

vida, de emprego, de saúde e segurança, atividade social e, na última coluna, a pontuação geral da intensidade de apoio. A pontuação geral dos níveis de apoio pode ser de 1 a 20, sendo 1 a 5 um nível de apoio considerado baixo, de 6 a 8 intermediário, de 9 a 12 alto e, de 13 a 20 muito alto, ou seja, quanto maior a pontuação, maior a necessidade de apoio.

Figura 4 - Resultados Iniciais da Escala de Intensidade de Apoio (SIS).

Pontuação Geral dos Níveis de Suporte						
Vida Doméstica	Vida Comunitária	Aprend. Ao longo da Vida	Emprego	Saúde e Segurança	Social	Índice Geral
17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131
15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131
14	14	14	14	14	14	120-123
13	13	13	13	13	13	116-119
						113-115
12	12	12	12	12	12	110-112
						108-109
						106-107
11	11	11	11	11	11	105
						102-104
10	10	10	10	10	10	100-101
						98-99
9	9	9	9	9	9	97
						94-96
						92-93
8	8	8	8	8	8	90-91
						88-89
7	7	7	7	7	7	85-87
6	6	6	6	6	6	82-84
5	5	5	5	5	5	75-81
4	4	4	4	4	4	<74

Fonte: Molde gráfico retirado do manual da Escala de Intensidade de Apoio THOMPSON, *et al.*, 2004), preenchido pela autora com os resultados obtidos.

Os resultados apresentados na Figura 4 indicaram que Paula necessitava de baixo apoio para as atividades de vida doméstica, vida comunitária, apoio intermediário para as atividades de emprego, saúde e segurança e suporte social e para as atividades de aprendizagem ao longo da vida precisa de um alto apoio. Esses resultados referem-se à avaliação inicial realizada em Junho de 2019.

Em relação às atividades de vida doméstica, Paula consegue realizar com autonomia o uso do banheiro e cuidar da própria higiene pessoal, cuidado com a própria roupa, fazer limpeza e organização da casa, utilizar aparelhos eletrônicos e alimentar-se; contudo, necessita de ajuda física parcial para preparar o próprio alimento.

No tocante a vida comunitária, os resultados indicaram que Paula tem autonomia para deslocar-se de um local para o outro na comunidade, utilizando ou não transporte, participar de atividades de recreação na comunidade, visitar amigos e familiares, participar de atividades na comunidade. Porém, ela necessita de ajuda física parcial para ir às compras e adquirir produtos, serviços e frequentar locais públicos, tais como parques,

correios, bancos, lojas, etc. Para utilizar os serviços públicos na comunidade, Paula necessita de ajuda física total.

A aprendizagem ao longo da vida foi o item que Paula necessita de maior apoio, no entanto, ela não necessita nenhum tipo de apoio para interagir com outras pessoas em atividades de aprendizagem. Contudo, demanda ajuda física total para participar de decisões sobre a própria educação e formação, aprender usar estratégias para resolução de problemas, utilizar a tecnologia para aprender, acessar contextos educacionais de formação, aprender competências funcionais, tais como: ler sinais, contar troco entre outras. Também precisa de ajuda para aprender habilidades para a saúde e atividades físicas, habilidades de autodeterminação e aprender estratégias de autogerenciamento.

No que diz respeito ao emprego, Paula nunca exerceu uma atividade profissional. Foi solicitado que a mãe da aluna respondesse o questionário de acordo com a sua interpretação sobre o que Paula faria se estivesse, hipoteticamente, em um ambiente de trabalho, para isso, considerou-se como a mãe acha que ela se comportaria diante das situações apresentadas e de que ela possivelmente necessitaria.

Em relação às atividades de emprego, no que diz respeito a interação com os colegas de trabalho e realizar atividades do trabalho mediante de uma velocidade aceitável, a aluna teria autonomia total de acordo com a mãe. Ao passo que para interagir com supervisores e procurar assistência e informação do empregador a aluna necessita de pistas verbais ou gestuais. Para ter acesso e receber orientações para ajustes/adaptações no trabalho ou em outras áreas, completar atividades relacionadas ao trabalho em uma qualidade aceitável e ajustar-se as novas atribuições no trabalho, a estudante necessita ajuda física parcial. Além de precisar de ajuda física total para aprender habilidades específicas no trabalho e procurar informações e assistência do empregador.

Nas atividades de saúde e segurança, Paula tem autonomia para evitar riscos para a sua saúde e segurança, deslocar-se sem apoio de outra pessoa, manter uma dieta nutritiva e equilibrada e manter a saúde e boa forma física. Contudo, precisa de ajuda física total para tomar medicação, obter serviços de cuidados de saúde e segurança, ter acesso aos serviços de emergência e manter o seu bem-estar emocional.

Na área analisada correspondente às atividades sociais, Paula apresentou autonomia em vários aspectos avaliados, como socializar-se no ambiente doméstico e fora dele, participar de atividades de recreação e lazer com outras pessoas, utilizar competências sociais apropriadas e de monitoramento, estabelecer e manter amizades. Apresentou necessitar de ajuda física parcial para engajar-se em um trabalho voluntário,

comunicar com os outros sobre necessidades pessoais, mas para envolver-se em relacionamento amorosos e íntimos Paula necessita de ajuda física total.

Os resultados obtidos por meio da Escala de Intensidade de Apoio - SIS permitiu identificar que a aluna necessita de apoio em diferentes áreas adaptativas, no entanto, em relação à aprendizagem ao longo da vida foi constatada a necessidade de maior apoio. Por isso, considerando essa demanda, foi elaborado o PEI contemplando atividades com foco maior nessa área. As entrevistas realizadas com a mãe da aluna e a própria estudante serviram de apoio para compreender aspectos importantes sobre o contexto educacional de um modo geral, pessoal e familiar da aluna, necessários para o planejamento do PEI.

A Escala SIS tem como objetivo realizar uma avaliação para identificar as necessidades de apoio de cada indivíduo. De acordo com seus autores, ela foi desenvolvida para “[...] (a) avaliar necessidades de apoio; (b) determinar a intensidade dos apoios necessários, (c) monitorar o progresso, e (d) avaliar os resultados dos adultos com deficiência intelectual e do desenvolvimento (THOMPSON *et al.*, 2004, p. 28)”.

Portanto, o planejamento deve considerar os quatro itens acima mencionados além dos aspectos obtidos por meio das entrevistas com o indivíduo e com sua família para a identificação das necessidades e desejos do estudante. A escala SIS auxilia o desenvolvimento de um plano de intervenção com o propósito de melhorar o desempenho nos comportamentos adaptativos de um indivíduo para melhorar a sua adaptação no meio (THOMPSON *et al.*, 2004).

Considerando os resultados das avaliações iniciais, começou-se o processo de construção do PEI. O protocolo utilizado foi adaptado de Glat, Vianna e Redig (2012) e organizado em quatro partes. A parte A correspondeu a caracterização da aluna e aspectos do seu processo de escolarização, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 3 - PEI Parte A - Caracterização da aluna.

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – PEI	
Nome do aluno(a):	Data nascimento: 22-10-1990
Endereço:	
Nome do responsável:	Grau de parentesco:
Contato Telefônico:	
Série/ano:	Turno:
Nome da Professora de Educação Especial:	
Horário dos atendimentos: segunda-feira e quinta-feira, das 10:30 às 11:30.	
Diagnóstico: Deficiência intelectual.	
Informações complementares: O laudo foi fornecido pela escola especial.	
Data de elaboração do PEI: outubro de 2019.	
Informações gerais do aluno(a): A aluna é a filha mais velha, tendo mais 2 irmãos e 4 irmãs.	

Sabe-se que uma irmã e uma sobrinha também têm deficiência intelectual. As condições socioeconômicas da família são difíceis, o pai não tem emprego formal, ele é o único responsável pelo sustento da família. A família habita em uma casa simples e pequena onde residem 10 pessoas. Sabe-se que a aluna nem sempre realiza todas as refeições em casa, sendo a escola o local de suporte para a alimentação. A aluna relata que é a única responsável pela limpeza da casa e que também cuida da sobrinha de 2 anos que tem deficiência intelectual, segundo a família. A aluna tem frequência assídua no atendimento educacional especializado, gosta de realizar as atividades propostas e demonstra satisfação em estar na escola. O pai é analfabeto e a mãe tem baixa escolarização. Sabe-se que a aluna não tem muitas opções de lazer e atividades sociais.
Processo de escolarização anterior: A aluna iniciou a escolarização em uma escola rural onde a família vivia. Como apresentou dificuldades nos primeiros anos foi encaminhada para a escola especial da cidade onde teve o diagnóstico de deficiência intelectual e permaneceu até o ano de 2017, quando a instituição solicitou que a família matriculasse na escola atual. Está na escola regular desde 2018, frequentando a EJA e o AEE. Sabe-se que na escola especial passou boa parte do tempo em oficinas de trabalhos manuais.
Processo de escolarização recente: Foram trabalhados aspectos importantes em relação a alfabetização e conceitos matemáticos, todavia, a aluna apresenta grande dificuldade em relação aos conteúdos matemáticos de forma geral, mas demonstrou evolução considerando o período que iniciou os atendimentos.
Avaliação pedagógica: Inventário de Habilidades Escolares Pletsch (2009) e da Escala de Intensidade de Apoio (THOMPSON, <i>et al.</i> , 2004).
Motivo para elaboração do PEI: O PEI permitirá desenvolver um planejamento focado nas necessidades da aluna, considerando suas individualidades e as adaptações necessárias para que o aprendizado ocorra. Os objetivos de ensino definidos colaborarão para o desenvolvimento acadêmico e a inserção social da aluna.
Observações:
Responsável pela elaboração:

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa.

Este formulário foi preenchido pela Professora de Educação Especial no encontro que foi dedicado para a escrita da redação do PEI. A pesquisadora e a Professora de Educação Especial discutiram sobre o modelo utilizado pela escola e de que forma poderiam adaptar o modelo considerando o propósito do PEI enquanto documento pedagógico individual para cada aluno e que deveria ser avaliado e reformulado de acordo com os prazos estabelecidos.

A parte B do PEI levou em consideração principalmente os objetivos e conteúdos de ensino tendo em vista o prazo para a implementação, e o processo de avaliação da aluna. Essa parte foi discutida pela pesquisadora e pela Professora de Educação Especial que em comum acordo realizaram o PEI.

Quadro 4- PEI Parte B - Descrição Geral do Documento.

Conteúdos de ensino	Objetivos de ensino	Recursos didáticos	Avaliação
	Conhecer o sistema monetário.	Software de	A avaliação será processual, isto é, irá

Sistema monetário	Identificar o valor das cédulas e moedas do sistema monetário.	Ensino sobre o sistema monetário para adultos com deficiência intelectual (Somar + desenvolvido pela UnB). Réplica de cédulas e moedas originais do sistema monetário. Jogos didáticos. Panfletos de supermercado. Mini mercado com embalagens recicláveis. Calculadora. Rótulos e embalagens recicláveis. Sites da internet.	acompanhar o desempenho da aluna durante a implementação do PEI, será realizada para que a professora por meio de registros escritos no decorrer das atividades desenvolvidas possa orientar e fazer intervenções conforme as necessidades da aluna frente aos objetivos de ensino.
	Explorar agrupamento de cédulas e moedas.		
	Representar e escrever quantias em reais.		
	Comparar preços.		
	Utilizar o dinheiro para fazer compras.		
	Avançar nas operações básicas da matemática.		
Leitura e Escrita	Desenvolver a leitura.		
	Realizar escolhas de acordo com a necessidade.		
	Explorar a leitura.		
	Interpretar informações contidas em diferentes fontes.		
Prazo para atingir os objetivos propostos: dezembro de 2019.			
Próxima avaliação da aluna: dezembro de 2019.			

Fonte: Elaborado dados da pesquisa.

5.2.2 Implementação do PEI e o trabalho pedagógico na sala de recursos multifuncionais

Nessa fase de desenvolvimento da pesquisa procurou-se criar condições de manter um espaço para discussão e planejamento de atividades. Para tanto, foram realizados encontros a fim de discutir as atividades já realizadas, os registros de diário de campo da professora e de que forma as novas atividades poderiam ser planejadas. A ideia era construir de maneira coletiva e aproveitar os conhecimentos da Professora de Educação Especial e a partir de suas ideias iniciais, em um processo conjunto, organizar as atividades que poderiam ser desenvolvidas com a aluna de acordo com os objetivos previstas no PEI. Esse processo foi importante para criar condições de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Diante do PEI elaborado ficou mais fácil para a Professora de Educação Especial planejar as atividades que poderiam atender aos objetivos de ensino, mas mesmo com as dificuldades iniciais e a ênfase em exercícios escritos no caderno, os encontros reflexivos foram possibilitando novas perspectivas do fazer pedagógico. Para a organização das discussões nos encontros, pedia-se que a Professora de Educação Especial apresentasse o que pretendia desenvolver inicialmente com a aluna nas próximas aulas e juntas, a

Professora de Educação Especial e a pesquisadora, discutiam as atividades a serem realizadas e as possíveis adequações.

Uma característica da Professora de Educação Especial era sempre realizar atividades escritas no caderno, cujas atividades eram impressas em grande quantidade, com conteúdo infantil e utilizado também com outros alunos que frequentavam a Sala de Recursos Multifuncionais. Durante os encontros reflexivos, a pesquisadora pontuou para Professora de Educação Especial que poderiam ser trabalhadas outras atividades sem a necessidade de utilizar sempre a escrita no caderno, as quais poderiam ser organizadas em outras situações de aprendizagem, e os problemas poderiam ser trabalhados simulando, por exemplo, uma situação mais real e não necessariamente com um problema registrado no caderno.

O Quadro 8 apresentado abaixo mostra o planejamento após a discussão entre a Professora de Educação Especial e a pesquisadora. Essa parte constitui-se como a Parte C do PEI – Planejamento das Atividades a serem realizadas.

Quadro 5 - PEI Parte C - Planejamento das atividades a serem realizadas.

Data prevista para realização das atividades: 31/10 a 07/11
<p>Objetivos: Identificar informações apresentadas nos panfletos e fazer uso delas; Explorar a oralidade, a interpretação e a significação dessas informações; Comparar preços; Conhecer algumas características de produtos diversos de acordo com sua função principal; Identificar valores monetários; Utilizar o dinheiro para efetuar compras.</p>
<p>Organização das atividades: Conversar com a aluna para saber se ela conhece e se em sua casa se faz uso do panfleto, explicar em seguida o porquê os panfletos são utilizados. Providenciar panfletos de supermercado, farmácia e outros tipos de comércio e discutir com a aluna sobre que tipo de produtos são vendidos, o endereço e a data em que os produtos estariam disponíveis pelos valores estipulados no panfleto. Explicar as informações constadas no panfleto, tais como: nome do estabelecimento, endereço, período de validade das ofertas. Preparar embalagens de produtos diversos vazios e discutir o tipo de produto e sua principal função (se pertencentes a alimentos, materiais de limpeza, laticínios, higiene pessoal, utilidades domésticas etc.). Selecionar pelo menos dois panfletos com itens comercializados similares e solicitar que a aluna faça etiquetas com os valores para serem fixados nas embalagens disponíveis, considerando o valor do local mais barato. Na sequência, organizar os produtos disponíveis de acordo com sua função, similar a organização do mercado. Organizar situações de simulação de compra solicitando que a aluna as realize de acordo com uma quantidade financeira estabelecida, por exemplo, R\$20,00 e/ou simule</p>

uma compra de acordo com uma quantidade de itens estipulados, por exemplo, 3 caixas de leite.

Recursos: Embalagens, panfletos, réplica de cédulas monetárias e calculadora.

Avaliação: Realizar registros escritos sobre a participação da aluna e as estratégias que utilizou para resolver as situações de compra e desenvolvimento das atividades.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

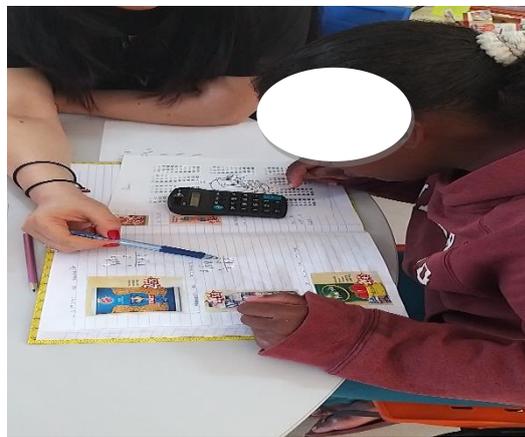
A parte do planejamento das atividades representou a “Parte C do PEI” que continha a descrição das atividades a serem desenvolvidas pela Professora de Educação Especial no AEE, ou seja, o planejamento da atividade proposta.

Na Parte D do PEI foi preenchida posteriormente com a execução do planejado, com o registro da atividade desenvolvida e o desempenho da aluna. Desse modo, o planejamento serviu para orientar as ações a serem realizadas, o registro da atividade realizada, o desenvolvimento e a avaliação da aluna, servindo para orientar melhor o trabalho da Professora de Educação Especial. O Quadro 9 exemplifica o registro de uma parte das atividades realizadas no planejamento mostrado anteriormente.

Quadro 6 - PEI Parte D - Registro da Atividade Realizada.

Data da realização: 07/11/2019.

Registro da atividade:



Desenvolvimento durante as atividades: A aluna conseguiu identificar o preço mais barato e o mais caro dos produtos disponibilizando, olhando cada embalagem disponibilizada e pesquisando no panfleto. Para facilitar essa identificação foi organizada uma pequena quantidade de produtos. Ela soube nomear os itens e dizer quais eram suas principais funções ou características. Quando soube que poderia comprar qualquer item disponível com a quantia de R\$20,00 a aluna achou primeiramente que se tratava de um produto com o valor de R\$20,00 e, depois de pensar um pouco, disse que não tinha produto com esse valor. Expliquei novamente a atividade, dando a réplica da cédula e disse que ela estava em um supermercado e que era o caixa e ela tinha a quantia de R\$20,00 para gastar, então pedi para escolher os itens que desejava comprar. No primeiro momento, a aluna falou que então iria

comprar tudo o que desejava, eu lembrei novamente que ela poderia comprar com a quantidade que tinha como em um supermercado de verdade, ninguém poderia levar mais produtos se não tem a quantidade de dinheiro suficiente. Então, ela recortou os três produtos que desejava compra, e juntas, verificamos se era possível. Recortamos e colamos os produtos em uma folha e fui somando com ela utilizando calculadora, sempre perguntando para não ultrapassar o valor de R\$20,00. Então realizamos a soma e ela viu que teria um troco. (Professora de Educação Especial)

Avaliação: A aluna utilizou o dinheiro para fazer compras em uma situação simulada, utilizando a calculadora e com apoio. Soube efetuar compras de acordo com uma determinada quantia de dinheiro fornecida. Ela conseguiu verificar e calcular o troco, no entanto, necessitou de ajuda. Compreendeu a organização dos produtos em um supermercado. Soube diferenciar os produtos do supermercado, nomeá-los e descrever algumas de funções. Soube identificar onde ficam registrados os dados gerais de um panfleto, como: nome do estabelecimento, tipo do estabelecimento, período de vigência do folheto e endereço do estabelecimento.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito às atividades na SRM, acreditamos que o ideal é o desenvolvimento de estratégias de ensino e práticas pedagógicas que permitam uma maior participação social e acesso ao currículo da sala. Embora algumas dessas atividades se encaixam no currículo da EJA, o presente estudo não apoia que a SRM deva ser um reforço da sala regular ou repetição de conteúdos. A proposta de atividades de vida diária representam as barreiras que podem impedir a participação plena na sociedade.

Em relação ao processo de planejamento das atividades e dos encontros reflexivos, a Professora de Educação Especial avalia que a participação da pesquisadora contribuiu para o desenvolvimento de novas práticas e que considera difícil criar possibilidade de diálogo com os professores da EJA.

Eu gostei de ter você aqui também, porque eu sou sozinha né, por mais que se fala que o professor da sala de aula tem que colaborar [...] ter você aqui foi uma experiência diferente para mim. Certamente se tivesse alguma coisa que eu não estivesse concordando eu falaria para você, porque eu não sou o tipo de pessoa que suportaria isso, [...] mas eu não fiquei tão preocupada em pensar nos conteúdos porque você estava junto comigo, se você não tivesse aqui eu não iria trabalhar dessa forma jamais, ia ser rápido, eu ia suprimir e passar para outro conteúdo rapidinho, mas você estava comigo, foi legal, nós planejamos e aí eu sabia o que fazer, isso foi muito bom, e o resultado para a Paula foi muito bom também né. (Professora de Educação Especial).

O processo de colaboração envolveu o comprometimento da Professora de Educação Especial e da pesquisadora que juntas, compartilharam seus conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais com o objetivo de aprimorar o conhecimento pedagógico e criar condições de aprendizagens mais eficazes para a estudante. Por isso,

é importante também que as escolas criem espaços para práticas colaborativas entre os professores.

Os resultados da pesquisa mostraram que as sessões de planejamento, ou seja, os encontros reflexivos que ocorreram durante o processo de implementação do PEI foi visto como importante e determinante para a Professora de Educação Especial repensar sobre sua prática pedagógica, criando assim, novas configurações em relação as ações desenvolvidas para a estudante participante do estudo. Cabe considerar também que esse processo de planejamento e reflexão deve ser permanente. Espera-se que uma vez incorporado o fazer pedagógico colaborativo os professores sejam capazes de verificar o progresso dos estudantes regularmente, organizar os ajustes se necessários as estratégias para resolver os problemas quando identificados e avaliar os estudantes.

O que se espera é que o processo de implementação do PEI, em uma perspectiva colaborativa, melhore as habilidades dos professores em relação ao planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas mais assertivas e contribua desse modo, com o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual.

5.2.3 Novas possibilidades pedagógicas e contribuição do PEI para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual

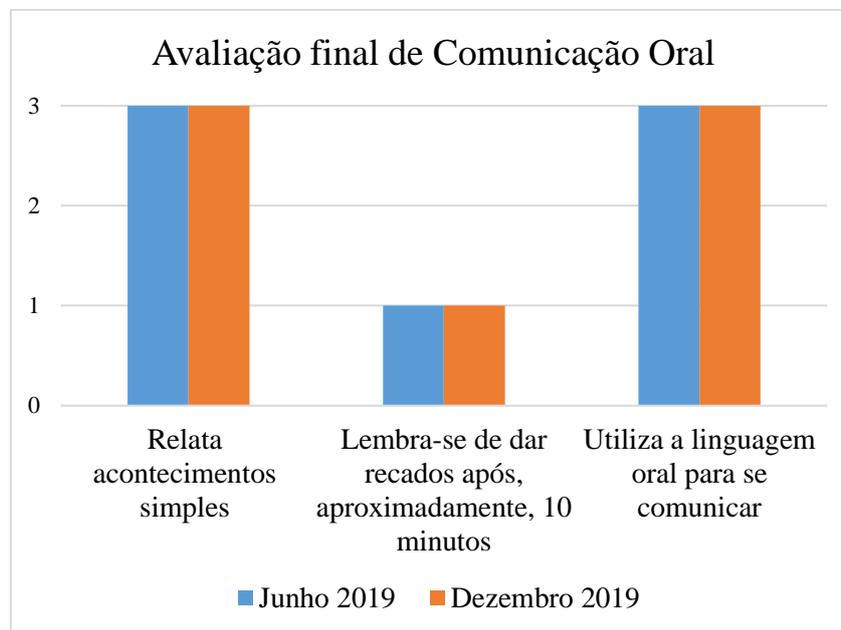
O trabalho individualizado realizado com a estudante foi possível a partir do momento em que se consideraram os resultados das avaliações realizadas. Como já descrito, um dos instrumentos utilizados foi o Inventário de Habilidades Escolares Pletsch (2009), que avaliou os aspectos de Comunicação Oral, Leitura e Escrita e Raciocínio Lógico Matemático.

Em relação a Comunicação Oral, as avaliações iniciais da aluna indicaram que ela não apresentava muitas dificuldades em relação a esses aspectos avaliados, foram identificadas somente algumas dificuldades da aluna para se pronunciar corretamente e, nesse sentido, foram desenvolvidas atividades que pudessem explorar a pronúncia e a compreensão das palavras diante das atividades realizadas ou das próprias falas que emergiam durante os atendimentos.

O Gráfico 4 sobre a Comunicação Oral, após as intervenções, mostra que não houve alteração em relação a avaliação feita antes da intervenção, em Junho de 2019 e, posteriormente, em Dezembro de 2019. Para compreensão dos gráficos é necessário considerar o valor 3, o qual indica o que a aluna era capaz de fazer sozinha; o valor 2, o

que realiza com auxílio; o 1 representa o que não realiza e 0 diz respeito aos aspectos que não foram observados.

Gráfico 4 Avaliação final de Comunicação Oral.



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o Gráfico 4, observa-se que não houve alteração significativa em relação ao desenvolvimento da aluna que pudesse ser identificado na segunda avaliação. No entanto, a análise do diário de campo da professora permitiu verificar que diante de situações contextualizadas a aluna poderia ser capaz de lembrar-se de fatos acontecidos no cotidiano das aulas, conforme é possível observar no registro do diário de campo da professora.

Hoje no início da aula, na conversa informal, eu perguntei para Paula se tinha algum animal que ela tinha medo, a Paula disse que não gosta de cobra, quando eu perguntei por que, ela disse que a cobra morde. Eu relatei para Paula que eu não gosto de baratas, porque no armário aqui da escola tem baratas e eu assusto sempre. No final da aula, a Paula lembrou que eu não gostava de baratas e falou que eu tinha medo, ela trocou o susto por medo, mas lembrou. (Professora de Educação Especial)

Ainda continuando na proposta de desenvolver atividades que possibilitassem explorar o uso do dinheiro em diferentes situações do cotidiano, a professora conversou em um dos atendimentos com a aluna sobre quem era a responsável pelas compras na sua casa. A aluna respondeu que somente a mãe, pois o pai não sabia mexer com dinheiro. Quando indagada por que, a aluna disse que o pai não foi à escola. A Professora de

Educação Especial perguntou se ela ia com sua mãe ou se já tinha ido, alguma vez, ao supermercado ou mercadinho próximo à sua casa. A aluna disse que não, pois sua mãe não a deixava sair sozinha e não gostava de levá-la ao supermercado porque não tinha dinheiro para comprar tudo que ela queria.

Então a Professora de Educação Especial explicou que quando a pessoa vai realizar compras no mercado, ela vai com o objetivo de comprar algumas coisas para casa, ou para alguém, um presente, por exemplo, mas que é preciso saber o que se deseja comprar para não gastar o dinheiro com coisas desnecessárias. Então a Professora de Educação Especial, explicou que normalmente as pessoas fazem uma lista de compra para não esquecer nada que precisam comprar. Também questionou a aluna se ela gostaria de comprar alguma coisa no mercadinho para sua casa, a aluna disse que gostaria de comprar chocolate para fazer um bolo. A Professora de Educação Especial perguntou para aluna o que era necessário fazer um bolo de chocolate, a aluna disse que era apenas chocolate e leite.

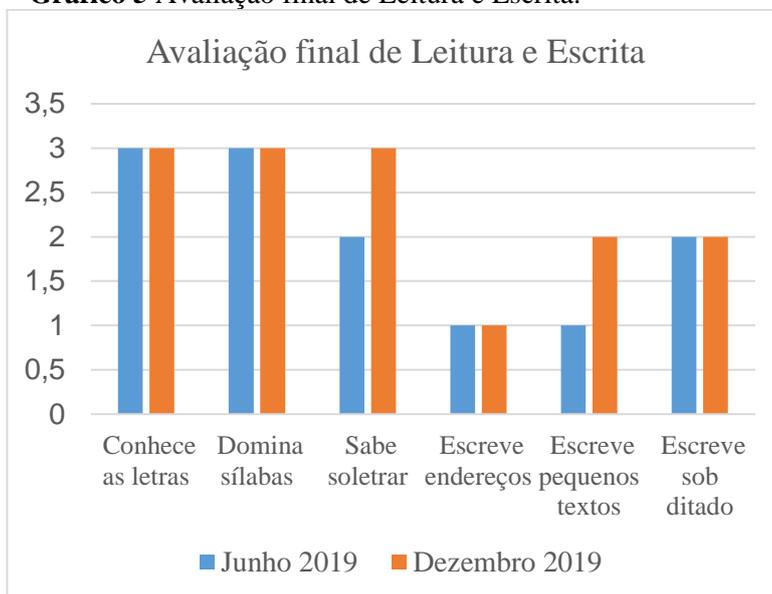
Durante esse relato da Professora de Educação Especial em dos encontros reflexivos foram elaboradas algumas atividades para explorar algumas das possibilidades de ensino a partir de situações presentes e vivenciadas no cotidiano da aluna que poderiam contribuir para a apropriação de conceitos, de leitura e escrita, do sistema monetário, da oralidade e interpretação dentre outros. Conforme será apresentado mais adiante.

Assim continuou-se o processo de implementação do PEI mediante os principais aspectos que poderiam ser desenvolvidos durante os atendimentos na SRM. Nos encontros realizados com a Professora de Educação Especial além do planejamento das atividades a pesquisadora discutia também como as atividades poderiam ser organizados para promover o desenvolvimento nas principais áreas avaliadas que apresentam necessidade de maior apoio e de maior demanda.

Um dos aspectos avaliados e com necessidade intervenção era relacionado a Leitura e Escrita, mesmo a estudante estando no Ensino Fundamental I, pois no Termo 2 da EJA, era esperado que a aluna já fosse alfabetizada, todavia, a estudante ainda não havia adquirido competências importantes relacionados ao uso social da leitura e escrita. Entretanto, devido a limitação temporal para execução do PEI, o domínio da leitura e escrita não foram colocados como domínio por completo, mas incorporado aos demais objetivos previstos a fim de criar condições para explorar as questões que envolvem esse tipo de conhecimento relacionado a leitura e a escrita e de que forma estas habilidades poderiam ser desenvolvidas considerando as necessidades e o contexto da aluna.

O Gráfico 5 apresenta a avaliação em Leitura e Escrita que, após as intervenções, ilustra o resultado da avaliação realizada no mês de dezembro de 2019.

Gráfico 5 Avaliação final de Leitura e Escrita.



Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação à Leitura e Escrita, o valor 3 do gráfico indica o que a aluna era capaz de fazer sozinha; o valor 2, o que realiza com auxílio; o 1 que representa o que não realiza e o 0 diz respeito aos aspectos que não foram observados.

De acordo com os itens avaliados apresentados no gráfico, as análises permitem inferir que a aluna teve avanços no que diz respeito a passar a soletrar palavras simples de acordo com o registro da professora com palavras de até quatro sílabas, antes a aluna precisava de auxílio verbal ou textual para realizar a soletração. Sobre a escrita e a compreensão de pequenos textos, a aluna passou a realizar competências das quais não dominava sozinha antes das intervenções.

Uma das atividades realizadas para promover a leitura e escrita foram organizadas conforme apresentado no Quadro 10.

Quadro 7 - Exemplo de atividade planejada.

Data de realização da atividade: 11/11/19 a 18/11/19.
Objetivos: Escrever uma receita de bolo. Praticar a leitura e a escrita.
Organização das atividades: Imprimir a receita impressa selecionada anteriormente utilizando as imagens para representar cada ingrediente e as respectivas medidas utilizadas para demonstrá-las.

Recursos: Computador ou celular com acesso à internet, receita impressa e imagens com os ingredientes para a receita.

Avaliação: Observar a participação da aluna durante a atividade e realizar registros escritos. Em relação a oralidade, interpretação e memória verificar se sabe identificar locais onde são disponibilizados receitas, se soube compreender o processo para fazer um bolo e os ingredientes principais necessários.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na atividade planejada, há uma proposta de desenvolver habilidades de leitura e escrita por meio do gênero textual “receita”. Estas habilidades são relevantes porque proporcionam situações que a aluna pudesse pensar, ler e escrever. Por isso, antes de solicitar a leitura e o registro do que leu a aluna, isto é, de praticar a leitura e a escrita, a Professora de Educação Especial fez um levantamento prévio para saber o quanto que a aluna entendia o contexto de uso desse gênero, isto é, “como” e “onde” ela poderia encontrar esse tipo de texto, uma vez que para um aprendizado eficaz da língua é necessário que mais do que ler e escrever é preciso também que a aluna compreenda a função social dos diversos tipos de textos por estes fazerem parte do cotidiano de forma geral.

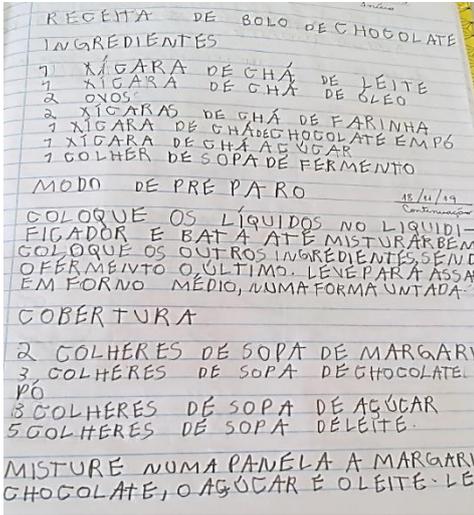
É válido destacar que, embora as atividades fossem específicas para a aluna participante do estudo, não se desconsiderou que os conteúdos trabalhados poderiam ser articulados com as atividades desenvolvidas na sala comum com as devidas diferenciações por meio de propostas pedagógicas organizadas que poderiam facilitar o acesso ao ensino comum.

Considerando o planejamento realizado anteriormente, a atividade foi aplicada, conforme os registros apresentados no Quadro 11.

Quadro 8 - Registro de Atividade realizada.

Data de realização da atividade: 11/11/19 ao dia 18/11/19.

Registro da atividade:

Desenvolvimento durante as atividades: Iniciamos a aula com uma conversa sobre os locais onde podemos encontrar receitas. Apresentei para a aluna livros e revistas e mostrei um caderno com receitas da minha família. Pedi para aluna falar outros locais que podemos encontrar receitas e ela repetiu os mesmos que apresentei (livro, revista e caderno). Então questionei se na televisão também não passava receitas, ela soube dizer que no programa “da Ana Maria” tinha. Expliquei que os conteúdos da televisão também estão disponíveis no computador, no celular então que poderia assistir o programa “da Ana Maria” novamente no celular ou no computador, e que existiam outros canais na internet com receitas variadas. Em seguida, fomos para o computador e localizamos alguns canais e assistimos dois vídeos curtos com receitas de bolo de chocolate, demostrei para aluna o passo a passo para a busca no Google onde existiam os vídeos e as receitas escritas. Depois acompanhei a aluna realizar sozinha a busca. Perguntei qual das receitas ela mais gostou, ela disse a segunda, quando questionada o porquê, ela respondeu porque tinha mais chocolate, então pedi para ela me explicar melhor, ela disse “aquele chocolate que joga por cima deixa mais gostoso”, referindo-se a calda. Na aula seguinte assistimos o vídeo novamente, após isso pedi para explicar como fazia o bolo, e a aluna teve dificuldade, fomos juntas então relembando as etapas e recontando o processo, e montando o esquema com os ingredientes e as etapas. Após, iniciamos a escrita da receita seguindo esquema demonstrativo elaborado anteriormente. As fotos acima refere-se ao esquema elaborado pela aluna e a receita.

Avaliação: A aluna conseguiu realizar uma busca na internet de acordo com as orientações dadas e com a ajuda verbal. Soube identificar outros locais que também têm receitas e elaborar uma lista de compra de acordo com o exemplo do produto apresentado na internet. Em relação ao desenvolvimento da receita não soube explicar corretamente todos os passos, apenas disse “bate tudo e põe no fogão”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a realização da atividade, a professora apresentou a Paula alguns lugares que pudesse encontrar receitas, como livros, revistas e um caderno de receitas familiar e a aluna ao ser questionada se conhecia algum outro lugar, apontou os mesmos materiais apresentados. Para instigá-la a pensar, a professora perguntou se era possível passar receita na televisão ao que ela respondeu que conhecia o programa da Ana Maria. Por meio dessa conversa, foi possível mostrar a aluna outros canais de informação, como a internet, como canais e vídeos que ensinam a fazer receitas variadas. Por meio desse interesse, a professora mostrou alguns canais e dois vídeos curtos de receitas de bolo de chocolate, ensinando-a passo a passo em como fez as buscas no Google para que, em seguida, ela mesma pudesse encontrar um dos vídeos.

Com essa experiência de dar certa autonomia para buscar uma informação na internet, por exemplo, a aluna treina a memória, a leitura e a escrita.

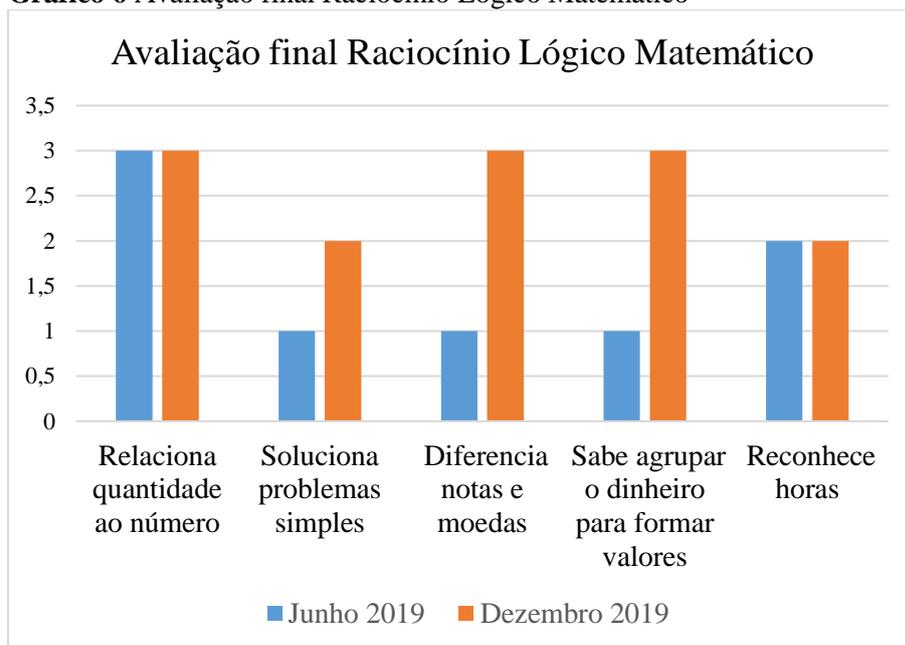
Depois de assistido ao vídeo, novamente foi perguntado a ela sobre qual vídeo mais lhe agradou, a aluna respondeu que havia sido o segundo vídeo por possuir mais calda. Na sequência, a professora pede a aluna que descrevesse como se fazia um bolo, mas como a aluna apresentou dificuldades, ambas fizeram o exercício de recontar o processo uma a outra.

Sobre o desenvolvimento dessa atividade apresentada anteriormente, a Professora de Educação Especial reconhece que não havia trabalhado anteriormente aspectos que envolviam a interpretação e a descrição passo a passo da receita com a aluna, justamente por acreditar que ela não saberia dominar esse tipo de conhecimento, conforme podemos observar no relato a seguir.

Percebi que o computador, assistir o vídeo funcionou muito com a Paula, eu acho que ela entendeu, eu ajudei e ela soube ir explicando como fazer o bolo certinho. Depois teve a lista aparecia no vídeo e ela recortava, nem aparecia a marca no vídeo, só o ingrediente, mas ela sabia o correspondente, ela fez sozinha. (Professora de Educação Especial).

Na área de Raciocínio Lógico Matemático, conforme já foram apresentados, os resultados iniciais demonstraram defasagens da aluna, portanto foi considerado como aspectos principais do PEI. O trabalho desenvolvido permitiu que a aluna adquirisse conhecimento nessa área.

A área de Raciocínio Lógico Matemático foi uma das áreas que aluna apresentava grandes defasagens identificadas na avaliação, por isso, as intervenções e as atividades desenvolvidas procuraram trabalhar vários aspectos relacionados a esses aspectos. O Gráfico 6, mostra-nos a avaliação final da aluna nessa área avaliada.

Gráfico 6 Avaliação final Raciocínio Lógico Matemático

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados apontam avanços importantes de Paula ao saber diferenciar o valor de uma nota e de uma moeda, fazer agrupamentos de valores financeiros, reconhecer o valor de preços de produtos. Anterior as intervenções, a aluna não era capaz de realizar tais atividades, conforme as avaliações foram realizadas, Paula consegue fazê-las sem auxílio. No que diz respeito a resolução de problemas simples, como dar troco, o qual a aluna não realizava anteriormente, porém após as intervenções, conseguiu fazê-lo com auxílio.

O Quadro 12 nos apresenta o planejamento de alguma das atividades realizadas referente ao conteúdo do sistema monetário.

Quadro 9 - Exemplo de atividade planejada.

Data de realização da atividade: 21/11/19.
Objetivos: Calcular o valor de uma lista de produtos; Fazer uso do dinheiro em situações diversas do cotidiano.
Organização das atividades: Disponibilizar um minimercado com produtos variados e com preços e solicitar que a aluna calcule quanto necessitaria para fazer a compra de acordo com os itens solicitados em sua lista.
Recursos: Embalagens de produtos diversos, calculadora, panfleto de supermercado, réplica de notas e cédulas do sistema monetário.
Avaliação: Fazer a avaliação registrando e observando se aluna adquiriu os produtos de acordo com a lista, se soube calcular o valor da compra e se soube separar a quantia de dinheiro suficiente para fazer a compra.

Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades desenvolvidas com Paula surgiram do conhecimento e da curiosidade imediata da aluna para se pensar o planejamento, assim procurou-se dialogar com a temática que gostaríamos de explorar a partir dos fatos que pudessem trazer significado para a vida da aluna, como o desejo de fazer um bolo de chocolate. E a partir disso, foi possível problematizar e sistematizar elementos importantes que fizeram parte do aprendizado, como o uso do dinheiro para fazer uma compra a partir de uma lista. As situações-problema emergiram desse cenário, das situações que o uso do conhecimento acadêmico poderia ser útil para a aluna, despertando a necessidade e o interesse para o aprendizado.

O Quadro 13 apresenta o desenvolvimento de uma atividade planejados anteriormente.

Quadro 10 – Registro de Atividade Realizada.

Data de realização das atividades: 21/11/19.

Registro da atividade:



Desenvolvimento: A aluna conseguiu separar os produtos de acordo com a lista. Para fazer o cálculo preferiu anotar os valores de todos os produtos no caderno da lista e os preços, depois somou os valores utilizando a calculadora. Quando questionada por que de anotar no caderno e não digitar direto na calculadora ela disse que era para não se esquecer de nenhum produto. Foi capaz de separar a quantia exata do valor da compra. Continuamos a aula, a aluna era uma caixa de supermercado e eu, a cliente. Paula soube realizar os trocos utilizando a calculadora e registrando as operações em uma folha.

Avaliação: A aluna demonstrou conhecer o sistema monetário e fazer uso do dinheiro de maneira correta em situações variadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A atividade anterior teve por objetivo fazer a aluna vivenciar as situações de compra e venda utilizando o dinheiro e fazê-la reconhecer os preços dos produtos comprados no minimercado para fazer um bolo.

Para simular o comércio, a professora trouxe algumas embalagens vazias de produtos variados encontrados em um mercado, com seus respectivos preços e cédulas e moedas fictícias para que a aluna fizesse os cálculos de quanto podia “gastar” no mercado. A ideia principal da atividade era fazer com que ela entendesse melhor o sistema monetário brasileiro, desse modo, antes de calcular o valor total do quanto iria gastar, a aluna optou por anotar no caderno os preços dos produtos que escreveu em sua lista e, em seguida, os somou na calculadora. Nesse exercício, a aluna não apresentou dificuldade e conseguiu separar o valor exato da compra.

Dando continuidade à atividade, a aluna pegou os produtos que precisaria para fazer o bolo, conferindo se os preços do panfleto correspondiam ao valor estipulado no minimercado, separando-os em sua sacola.

Na sequência, inverteram-se os papéis e a aluna tornou-se a caixa do minimercado, enquanto a professora era a cliente. A troca serviu para que a professora pudesse trabalhar com noções de troco com Paula, a qual soube efetuar a compra, devolvendo o troco correto, anotando-a em uma folha.

A atividade Raciocínio Lógico Matemática elaborada de forma mais prática do que teórica fez a aluna compreender melhor que as habilidades exatas fazem parte do dia a dia dela e que, portanto, são extremamente importantes para a sua formação.

Em relação a escala SIS a mesma foi utilizada para o processo de implementação do PEI e, após o término das intervenções, foi realizado o teste com a SIS novamente a fim de verificar o nível e possível desenvolvimento do comportamento adaptativo da estudante. Os resultados relacionados com essa avaliação estão apresentados na Figura 5 composto pelas seis áreas avaliadas. No quadro abaixo, cada área avaliada está representada em cada coluna, totalizando assim as seis áreas. A penúltima coluna é a média da pontuação de todas as áreas avaliadas, e a primeira e últimas colunas referem-se ao percentual da média.

Figura 5 - Resultados finais da Escala de Intensidade de Apoio (SIS).

Pontuação Geral dos Níveis de Suporte						
Vida Doméstica	Vida Comunitária	Aprend. Ao longo da Vida	Emprego	Saúde e Segurança	Social	Índice Geral
17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131
15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131
14	14	14	14	14	14	120-123
13	13	13	13	13	13	116-119
						113-115
						110-112
						108-109
						106-107
11	11	11	11	11	11	105
						102-104
10	10	10	10	10	10	100-101
						98-99
9	9	9	9	9	9	97
						94-96
						92-93
8	8	8	8	8	8	90-91
						88-89
7	7	7	7	7	7	85-87
6	6	6	6	6	6	82-84
5	5	5	5	5	5	75-81
1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: Junho de 2019 
Dezembro de 2019 

Ao comparar os resultados referentes à primeira aplicação da SIS com a sua aplicação final, observa-se um melhor desempenho em duas áreas das seis avaliadas. A área C (aprendizagem ao longo da vida) e a D (emprego) representam áreas que houve maior desenvolvimento. Nessas áreas, ela é relativamente independente.

Os resultados da SIS também indicaram que a estudante necessita de pouco apoio para a realização de atividades domésticas e vida comunitária, apoio intermediário em saúde e segurança e social, porém precisa mais apoio ainda que com o progresso alcançado nas áreas de aprendizagem ao longo da vida e emprego, seguidamente.

Os resultados da SIS também revelaram que, no geral, a estudante tem um bom desenvolvimento nas habilidades adaptativas, o que significa dizer que ela pode ser considerada independente em muitas áreas avaliadas, necessitando de pouco ou nenhum suporte para a realização de diversas atividades.

Em relação à comparação dos itens avaliados, em linhas gerais, mostram que os progressos da aluna representam avanços sutis, mas que foram melhorados e puderam ser identificados na segunda avaliação. Em aprendizagem ao longo da vida, destacam-se os avanços em aprender a usar competências funcionais (o que inclui o uso do dinheiro) e aprender a usar estratégias para resolução de problemas (aplicar estratégias para solução de problemas variados do cotidiano). Na área de emprego, destaca-se um progresso na

interação com tutores e supervisores (aspectos relacionados a comunicação e socialização no ambiente de trabalho) e ajustar-se as novas atribuições no trabalho (como incorporar mudanças nas atividades de trabalho quando solicitada, por exemplo, ajustando-se a uma nova tarefa).

Todavia, isso não exclui a necessidade de continuar o planejamento já iniciado visando contemplar alguns itens que ainda precisam ser melhorados e que não foram incorporados especificamente no planejamento que foi realizado, como em relação a atividades de saúde e segurança, foi observado que a aluna ainda precisa de apoio nas atividades de saúde e segurança (para acessar serviços de saúde e tomar medicação), assim como em relação as atividades sociais (se envolver em relacionamentos íntimos e comunicar suas necessidades pessoais). Dessa forma, recomenda-se criar um plano para que possam ser trabalhados esses objetivos.

Averiguando a pontuação geral do *escore*-padrão entre a primeira e a segunda avaliação, houve uma diminuição no Índice de Necessidade de Apoio de 74 para 71, e no Índice do Percentil de Necessidades.

5.3 DISCUSSÃO

A realização dessa pesquisa permitiu contribuir com a implementação do PEI e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais assertivas no contexto da EJA para estudantes com deficiência intelectual. Dessa forma, os principais objetivos do Estudo 2 foram elaborar e aplicar o PEI no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para uma estudante com deficiência intelectual na EJA, identificar as demandas escolares e o comportamento adaptativo de uma estudante com deficiência intelectual na EJA antes e após a implementação do PEI.

A discussão, à luz da literatura, está organizada em quatro temáticas:

1. Importância da avaliação para elaboração do PEI;
2. Implementação do PEI para jovens e adultos com deficiência intelectual;
3. Trabalho pedagógico na sala de recursos multifuncionais para jovens e adultos com deficiência intelectual;
4. Dificuldades, limitações e novas possibilidades de estudos.

Os instrumentos de avaliação utilizados nesse estudo foram indispensáveis para o processo de implementação do PEI. A SIS Thompson *et al.* (2004) permitiu avaliar a necessidade e intensidade de apoio que a aluna requeria para participar plenamente de atividades diversas da vida diária e o Inventário de Habilidades Escolares Pletsch (2009) proporcionou examinar aspectos importantes sobre o repertório escolar da estudante. Os instrumentos foram sensíveis para examinar as características individuais da aluna. Assim, a reaplicação dos instrumentos em um segundo momento da pesquisa possibilitou comparar os resultados obtidos e indicar as novas ações que deverão ser desenvolvidas.

Quanto as atividades desenvolvidas no PEI privilegiou-se uma atenção maior ao conteúdo do sistema financeiro, identificados como uma das demandas principais para a aluna por estar relacionada a aprendizagem de competências acadêmicas funcionais. Os resultados mostraram que houve aumento no repertório da aluna, não apenas no conteúdo principal trabalhado, mas também em outras áreas após as intervenções realizadas. Ainda que o progresso dela tenha sido discreto, pontua-se aqui o limite temporal para execução do PEI. Todavia, os resultados confirmaram que o PEI deve fazer parte do processo educacional dos estudantes com deficiência intelectual, ou seja, esses estudantes necessitam de um planejamento capaz identificar suas demandas e propor ações para as diferentes fases da vida.

Outras pesquisas, com ênfase no ensino de pessoas com deficiência intelectual utilizando a SIS como instrumento de avaliação (LOPES, 2016; ZUTIÃO, 2016) ou com ênfase na avaliação dos comportamentos adaptativos que auxiliem o planejamento do ensino (Almeida *et. al*, 2018). Em todos os estudos citados a SIS (Thompson, *et al.*, 2004) foi um instrumento capaz verificar a intensidade de apoio que os jovens e adultos com deficiência intelectual necessitam em cada uma das áreas avaliadas e, com base nisso, orientar o processo de planejamento e implementação dos programas de ensino.

Os resultados dessa pesquisa vão ao encontro dos estudos citados ao identificar que uma das áreas com maior necessidade de apoio para jovens e adultos com deficiência intelectual ocorre nas atividades de aprendizagem ao longo da vida, seguido pelas demais áreas (LOPES, 2016; ZUTIÃO, 2016; ALMEIDA *et. al*, 2018).

Isso significa que uma das barreiras principais na competência funcional dos jovens e adultos com deficiência intelectual advém, por exemplo, da dificuldade de desenvolver competências acadêmicas e funcionais para resolução de problemas, autodeterminação, autogerenciamento, uso da tecnologia no contexto onde essas competências são necessárias. No âmbito desse estudo, avaliações indicaram também maior intensidade de apoio nas atividades relacionadas a emprego, bem como em atividades dos contextos de saúde e segurança.

Os estudos também utilizaram a SIS para o planejamento e implementação de atividades a serem ensinadas para jovens e adultos com deficiência intelectual. Lopes (2016) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar os efeitos de um Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário. Participaram desse estudo quatro estudantes com deficiência intelectual, professores e mentores. Zutião (2016) realizou uma pesquisa com objetivo de avaliar a eficácia do “Programa Vida na Comunidade” para pais/familiares com a finalidade de favorecer a independência em atividades de vida na comunidade para quatro jovens com deficiência intelectual.

Pode-se observar nesses estudos que após a implementação dos programas de ensino houve alteração de modo geral em outras áreas avaliadas pela SIS. Embora os estudos não fossem realizados nas SRM, pode-se inferir que a medida que uma atividade adaptativa era ensinada ocorria uma diminuição geral na intensidade das necessidades de apoio de outras áreas (LOPES, 2016; ZUTIÃO, 2016; ALMEIDA *et. al*, 2018). Esses achados vão ao encontro dos resultados dessa pesquisa, em que foi possível identificar a diminuição dos apoios em outras áreas, entendendo-se que os apoios são os recursos e as estratégias que foram implementadas para melhorar o funcionamento das pessoas

(THOMPSON *et al.*, 2004).

O Inventário de Habilidades Escolares Pletsch (2009) também foi utilizado para a implementação do PEI para estudantes com deficiência intelectual. Campos (2016), por sua vez, analisou a elaboração e a implementação do planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede de ensino Municipal de Nova Iguaçu, a partir do currículo adotado no local estudado. Os participantes do estudo foram uma Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, três professoras da sala comum e três estudantes com deficiência intelectual. O estudo de Mascaro (2017) teve como objetivo principal a elaboração, implementação e avaliação de um modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) aplicado na sala de recursos, os participantes foram uma Professora de Educação Especial e uma aluna com deficiência intelectual.

Em ambos, todas as áreas avaliadas (Comunicação Oral, Leitura e Escrita e Raciocínio Lógico Matemático) identificou-se melhor desempenho dos participantes conforme as práticas pedagógicas foram desenvolvidas e as estratégias de ensino empregadas foram planejadas para atender as necessidades dos estudantes. Nesse seguimento, a utilização desse instrumento nesse estudo durante o processo de avaliação e implementação do PEI permitiu identificar que houve progresso no desenvolvimento da aluna em duas das três áreas avaliadas (Leitura e Escrita e Raciocínio Lógico Matemático), a partir do momento que houve uma adequação do trabalho pedagógico.

Diante disso, a utilização dos dois instrumentos para a avaliação e implementação do PEI pode ser justificada porque identificam as necessidades de apoio em diferentes atividades do contexto diário da estudante, quais são suas principais necessidades relacionadas ao currículo que limitam a funcionalidade no cotidiano e, por conseguinte, é capaz de prover os recursos e as estratégias necessárias no processo de implementação do PEI.

Os professores desempenham um papel central na implementação do PEI, uma vez que este planejamento servirá para nortear os serviços educacionais que serão desenvolvidos. Por se tratar de um processo, esse trabalho requer colaboração de toda a equipe escolar principalmente da gestão e dos professores, família e todos outros agentes que possam ser importantes para a escolarização do aluno e a construção desse documento.

Espera-se que os professores sejam capazes de compreender suas responsabilidades frente ao desenvolvimento do PEI, não apenas sobre o processo de

elaboração, mas de implementação e revisão. No entanto, pesquisas realizadas constataram vários problemas com o processo de construção e implementação do PEI. Costa (2016) descreveu o processo de implementação do PEI em uma Escola do Ensino Fundamental de Santa Maria/RS e verificou os níveis de interferência sobre os níveis de colaboração entre a equipe de trabalho. A equipe formada para implementação foi composta pela coordenadora pedagógica da escola, uma Professora de Educação Especial, três professoras regentes, uma monitora e a mãe do aluno. Os resultados indicaram dificuldade de manter a equipe responsável pela implementação do PEI engajada durante todo o processo, caracterizando-se assim como um obstáculo para a participação e responsabilidades colaborativas, cujos mecanismos são muito importantes para o sucesso da implementação do PEI.

Além disso, Glat, Vianna e Redig (2012) identificaram que algumas das dificuldades para a implementação do PEI está diretamente relacionada a mudança do trabalho pedagógico no qual o modo de funcionamento escolar e o currículo dificultam esse processo. As autoras destacam que o processo de formação continuada e as práticas de desenvolvimento de ações colaborativas podem favorecer o processo de implementação do PEI.

Embora a professora participante desse estudo inutilizasse o PEI no contexto da prática inicialmente, os resultados após as intervenções foram mais animadores. A professora reconheceu a importância do PEI e sua utilidade para definir os objetivos de ensino, os prazos e o nível de desempenho acadêmico e funcional da estudante. Pode-se verificar no contexto dessa pesquisa que a professora considerou importante ter um PEI mais curto em relação as informações que são realmente importantes sobre a aluna e suas necessidades, isto é, um documento mais claro e fácil de incorporar no cotidiano da Sala de Recursos Multifuncionais.

Estudos realizados indicam que o PEI é um documento capaz de auxiliar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais assertivas para os estudantes com deficiência intelectual (MASCARO, 2017; CAMPOS, 2016). Além disso, os estudos apontam que o processo de implementação deve ser efetivado em caráter colaborativo considerando principalmente a equipe escolar, família e o próprio estudante quando possível de participação. No entanto, os estudos identificaram muitas dificuldades dos professores desenvolverem os PEIs nos seus contextos de atuação, mas uma vez implementado o PEI se observou particularmente a avaliação, desenvolvimento e registro do progresso dos estudantes (MASCARO, 2017; CAMPOS, 2016; COSTA, 2016).

Continuando a discussão, os resultados dessa pesquisa indicaram que os professores necessitam de formação e/ou treinamento sobre como implementar o PEI. Esses programas precisam incluir, por exemplo, condições para que os professores possam compreender o que é o PEI e sua função no contexto escolar, definir os objetivos de ensino claramente; como transformar objetivos mensurados em metas alcançáveis; como incluir a participação da família, aluno e equipe escolar nesse processo entre outros; como implementar planos de transição pós-escolar. Além disso, os professores precisam ser instruídos de como atuar com o alunado jovem e adulto com deficiência intelectual, sem infantilização, sem supressão de conteúdos ou na crença da incapacidade.

Por meio desse estudo, foi possível explorar algumas possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas na sala de recursos multifuncionais para adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA. Frequentar o AEE não é garantia de que os processos de ensino e aprendizagem estejam organizados para promover a apropriação do conhecimento. Assim, dada a ênfase da pesquisa de investigar as relações da implementação do PEI e a promoção de práticas pedagógicas mais assertivas para esse alunado.

Os resultados sugerem que o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais para estudantes adultos com deficiência intelectual continua com pouca ou nenhuma diferenciação significativa entre o que é destinado para os estudantes do ensino fundamental. Na perspectiva da Professora de Educação Especial, o foco dos atendimentos é a alfabetização. Tudo que é feito em relação ao desenvolvimento do PEI é para estar em conformidade com a lei. Os pais e a estudante assumem um papel passivo no processo do planejamento do PEI. Por isso, uma das barreiras apontadas pela professora é o desinteresse da família com a escolarização da filha e a ausência de uma parceria entre a escola e a família.

Os resultados do planejamento realizado e das intervenções desenvolvidas avançaram nas práticas de alfabetização e do letramento como a proposta didática para o uso social da leitura e da escrita partindo-se de uma perspectiva de envolver a aluna nas atividades desenvolvidas, o que se mostrou uma maneira bem sucedida para estabelecer condições mais adequadas para o seu aprendizado.

Shimazaki (2006) e Auada (2015) afirmam que muitos jovens e adultos com deficiência intelectual não conseguem se beneficiar do uso da leitura em contextos extraescolares, ou seja, embora possam ser considerados alfabetizados, a ausência do letramento impede o nível de participação social maior. As autoras ressaltam que muitos

adultos com deficiência intelectual não são capazes de fazer o uso social do dinheiro, em outras palavras, não reconhecer as notas do sistema monetário e saber fazer o uso correto delas, o que limita significativamente o nível de independência e participação dessas pessoas.

Todavia, quando são desenvolvidas estratégias adequadas esses educandos criam condições de apropriar-se do conhecimento. Uma das possibilidades é de promover o envolvimento dos alunos nas situações de ensino e aprendizado, organizando situações contextualizadas e capazes de trazer significado para vida dos estudantes. A literatura tem identificado essa proposta como uma estratégia praticável para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas (SHIMAZAKI, 2006; AUADA, 2015; MACHADO, 2017, ROSA, 2017; IZIDRO, 2018). Em comum, os estudos apontam que, essas práticas desenvolvidas das quais consideram o contexto dos estudantes, podem trazer novos sentidos para a sua realidade e, com isso, despertar o interesse nos educandos para o aprendizado.

Ao analisar o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais identificamos que a organização de atividades realizadas pensadas a partir das situações do dia a dia da aluna foi capaz de promover uma mudança no fazer pedagógico da Professora de Educação Especial, desenvolvendo atividades mais práticas e vinculadas com seu uso social. Sobre o trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais, Izidro (2018) realizou um estudo com o objetivo de investigar o processo de alfabetização e letramento dos alunos que apresentam baixo rendimento escolar, e com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. A pesquisa foi desenvolvida em uma Sala de Recursos Multifuncional com treze sujeitos, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados indicaram que os estudantes se apropriaram dos conceitos explorados durante as intervenções realizadas textos, frases, rimas e sílabas, aprendizados que são fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita e, conseqüentemente, melhoram os níveis de letramento, resultado também semelhante nessa pesquisa em que foi possível verificar a aquisição da aluna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivos principais caracterizar as práticas pedagógicas dos professores da sala de aula regular e da Educação especial para Jovens e Adultos (EJA); elaborar e aplicar o Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais para uma aluna com deficiência intelectual na EJA.

Para isso, a pesquisa foi organizada em dois estudos, a saber:

O Estudo 1 buscou compreender a prática pedagógica dos professores que atuam na EJA na sala comum e na SRM para os estudantes com deficiência intelectual e a concepção que esses professores têm sobre o PEI.

O Estudo 2 identificou as demandas escolares e o comportamento adaptativo de uma estudante com deficiência intelectual a fim de elaborar e aplicar o PEI para a estudante alvo na EJA em parceria com a Professora da Educação Especial na SRM.

O estudo também refletiu sobre como as práticas pedagógicas podem ser organizadas nesse contexto, objetivando melhorar os atendimentos direcionados a esse alunado.

O Estudo 1 foi importante para identificar como as práticas pedagógicas são desenvolvidas para os jovens e adultos com deficiência intelectual, embora a revisão da literatura tivesse apontado alguns dos problemas enfrentados pelos professores nesses contextos. Esperava-se que a inclusão desses alunos em escolas regulares, estivesse ocorrendo de maneira mais apropriada. Por essa razão, é importante investigar as questões que envolvem a inclusão de jovens e adultos com deficiência no contexto das escolas regulares e de como organizar um planejamento pedagógico capaz de atender as demandas desse público, contribuindo assim para a inclusão das pessoas com deficiência.

O Estudo 2 teve o propósito de implementar o PEI e orientar a professora de educação especial quanto a organização de práticas pedagógicas que possibilitassem o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual. Buscou-se, com isso, inserir novas possibilidades do trabalho pedagógico, uma vez que foram identificadas práticas que muitas vezes limitam as oportunidades de aprendizagem desses sujeitos.

A estratégia adotada nessa pesquisa de planejar o ensino como um processo colaborativo mostrou-se capaz de provocar algumas mudanças, significativas e importantes no ambiente pesquisado em relação ao trabalho desenvolvido na SRM com a aluna adulto com deficiência intelectual. Todavia, por razões já discutidas no decorrer

do estudo o processo de colaboração ainda é um desafio que as escolas enfrentam. Considera-se pertinente refletir sobre a importância de pensar o processo de colaboração desde a formação entendendo que todos os professores necessitarão compartilhar seus conhecimentos e habilidades em prol do desenvolvimento dos seus alunos. Dessa forma, ao proporcionar algumas reflexões sobre como esse trabalho pode ser desenvolvido no decorrer dessa pesquisa espera-se que haja uma continuidade no conhecimento aprendido e que isso auxilie no processo de implementação dos futuros PEIs no contexto das escolas.

A deficiência intelectual não incapacita o aprendiz. Contudo, é imprescindível que a comunidade escolar compreenda a deficiência intelectual fora da perspectiva biológica e médica para desenvolver a percepção de que a não inclusão social e profissional destes estudantes resulta do despreparo da sociedade em lidar com a diversidade humana. O contexto da escola especial está marcado por limitações que impedem as condições adequadas para a aprendizagem e desenvolvimento destes estudantes jovens e adultos; ainda que frequentem, durante anos a escola, muitos estudantes com deficiência intelectual continuam não alfabetizados.

Além disso, o tempo reduzido da EJA dificulta aos educandos jovens e adultos com deficiência intelectual terem acesso aos conhecimentos úteis para adquirir autonomia na vida cotidiana. A inadequação da seleção dos conteúdos é outro fator que também impede o cumprimento de garantir as condições adequadas para que os estudantes consigam desempenhar seus papéis sociais com autonomia e criticidade. Tais fatores contrariam o propósito de uma educação igualitária e os documentos que estabelecem a EJA como forma de inserção social e profissional dos estudantes jovens e adultos.

É premente pensar sobre a inserção profissional e a continuidade dos estudos desses educandos jovens e adultos com deficiência intelectual. As ações pedagógicas, no contexto da EJA, devem ser aperfeiçoadas de acordo com as necessidades individuais de cada estudante ponderando suas habilidades e competências e adequando o currículo aos contextos específicos. Uma proposta pedagógica capaz de atender todas essas demandas envolvidas no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual na EJA é por meio da elaboração e aplicação do PEI, pois esse planejamento mostra as necessidades, o nível de desempenho acadêmico e funcional do aluno a fim de delinear metas e estratégias individuais de ensino.

Para que as garantias da educação enquanto direito social sejam cumpridas, a formação e profissionalização do educador precisam avançar no sentido de haver mais reflexão sobre as práticas pedagógicas relacionadas diretamente com o processo de

aprendizado dos estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual nas diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. A literatura comprova que muitos professores não atendem os aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem desse alunado por falta de formação adequada e de teorias pedagógicas que considerem o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Os cursos de formação de professor devem possibilitar conhecimentos sistematizados de diferentes áreas para que esse profissional saiba lidar com as especificidades desses alunos jovens e adultos com deficiência intelectual. Vários especialistas em Educação Especial defendem que as pessoas com deficiência intelectual compartilhem seus conhecimentos interagindo com os conhecimentos dos outros a fim de aprender e desenvolver suas potencialidades. Também defendem a proposta de qualificação e formação continuada para aqueles que já atuam com os estudantes com deficiência na EJA.

Nesse sentido, o presente trabalho considera que esses estudantes possam se beneficiar de um PEI que prevê um currículo adaptado, de recursos didáticos e estratégias de ensino diferenciadas para proporcionar melhor desenvolvimento acadêmico e inclusão escolar. Esse PEI pode ser construído também para um trabalho específico na SRM e ainda pode ser articulado com a sala comum, uma vez que as adaptações e os recursos utilizados podem beneficiar todos os estudantes da EJA, todavia os docentes devem contar com um ambiente propício para planejar e organizar as situações de ensino que atendam às necessidades de seus alunos.

Diante disso, essa pesquisa, procurou também dar condições para que os professores que atuam nesses espaços implementem o PEI direcionado aos jovens e adultos com deficiência intelectual, no sentido de orientar como esse trabalho pedagógico pode ser desenvolvido. Todavia, um dos desafios presentes no processo de implementação dos PEIs está voltado para a formação dos professores que, muitas vezes apresentam desconhecimento de como as práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas nesses espaços com esse alunado.

Dessa forma, algumas dificuldades foram encontradas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. A princípio foi difícil encontrar uma escola que disponibilizasse o AEE para os estudantes matriculados na EJA. Embora seja possível encontrar muitos estudantes com deficiência intelectual matriculados nessa modalidade, o acesso ao AEE não era oferecido. Isso mostra que o processo de inclusão no contexto da EJA é visto como não prioritário, ou seja, para esses alunos não lhes é dada a garantia ofertada na lei como o de ter um professor de educação especial.

Recomenda-se que novos estudos possam dedicar um tempo maior para esse processo, assim como, examinar se o PEI orienta as ações dos professores em relação ao currículo e ao planejamento pedagógico. Também verificar se as metas traçadas no PEI foram alcançadas e ouvir os professores como melhorar o processo de implementação do PEI, além de investigar como promover a participação e autodeterminação dos estudantes nesse processo, como também desenvolver o PEI pensando também na transição pós-escolar.

Os resultados obtidos por meio dessa pesquisa e a implementação do PEI podem auxiliar o desenvolvimento de novas pesquisas na área, em vista que os processos de planejamento educacional para jovens e adultos com deficiência no Brasil ainda são escassos. Por fim, considera-se que a implementação do PEI e a organização de práticas voltadas para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem possibilitaram um ganho para a aluna, contribuindo assim para o seu desenvolvimento social e educacional.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Definition of Intellectual Disability**. 2017. Disponível em: <https://aidd.org/intellectual-disability/definition#.WcGNq5oyfAp>. Acesso em: 16 fev. 2018.

ALKAHTANI, M. A.; KHEIRALLAH, S. A. Background of Individual Education Plans (IEPs) Policy in Some Countries: A Review. **Journal of Education and Practice**, v.7, n. 24, 2016. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112737.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

ALMEIDA, M.E.C. **Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual**: escolarização em debate. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9341>. Acesso em: 03 set. 2018.

ALMEIDA, *et al.* **Escala de Intensidade de Suporte – SIS**: Consistência Interna, Fidedignidade e Caracterização da Amostra. In: Almeida, M.A.; Mendes, E. G.; Postalli, L.M.M. (orgs). *Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares*. 1.ed. Marília: ABPEE, 2018. p.219-244.

ARANHA, M. S. F. Adaptações curriculares de pequeno porte. **Projeto Escola Viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Alunos com necessidades educacionais especiais. 16 p. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, MEC/SEE. Brasília: 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.

ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD, MEC/UNESCO, 2006. p. 17- 32. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 16 fev. 2019.

AVILA, L. L. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)**. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015.

AUADA, V. G. C. A. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2015. 169 f. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Estadual de Maringá, Centro Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Viviane%20Auada.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BARTMEYER, C.A.P. **Ensino de habilidades monetárias para educandos com deficiência intelectual (DI) da Educação de Jovens e Adultos (EJA)** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2015. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2461/1/PG_PPGECT_M_Bartmeyer%20%20Claudilene%20Aparecida%20Pandorf_2015.pdf http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 16 fev. 2019.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: Um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BERG, K.; EISENBERG, M. Substance use and special education: Should we pay attention? **Journal of Child & Adolescent Substance Abuse**, 27 (2), p. 97-102. 2018. Disponível em: <https://searchproquest.ez31.periodicos.capes.gov.br/docview/2034276994?accountid=26666>. Acesso em: 16 fev. 2019.

BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem**. 2013. 108 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, O.M.; OLIVEIRA, R.C.S. 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, p. e23/ 1-15, mar. 2019. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3020>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 01 mai. 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**: Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Resultados Finais do Censo Escolar 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-matricula>. Acesso em 01 mai. 2018.

_____. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. Lei Nº 13.146 de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 10 jun. 2018.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008a. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 03 ago. 2019.

_____. Lei Nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html>. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC; SEEP, 2008b. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: SEESP, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.Pdf>. Acesso Em: 12 Jun. 2018.

BRAY, L. E.; RUSSELL, J. L. Going off script: Structure and agency in individualized education program meetings. **American Journal of Education**, 122 (3), p.367-398, 2016. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/685845>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CAMPOS, E. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2016.

CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 271-283, out. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CAPELLINI, V.L.; MENDES, E.G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**, v.2, n. 4, p.113-128, 2007. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CARVALHO, M.F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**, Itatiba, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

CAVENDISH, W.; CONNOR, D. Toward Authentic IEPs and Transition Plans: Student, Parent, and Teacher Perspectives. **Learning Disability Quarterly**, 41(1), 32–43. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0731948716684680>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CAVENDISH, W.; CONNOR, D. J.; REDIKER, E. Engaging Students and Parents in Transition-Focused Individualized Education Programs. **Intervention in School and Clinic**, 52(4), 228–235. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1053451216659469>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CEZÁRIO, A. P. B. **Atendimento educacional especializado e a educação de jovens e adultos: arte e estéticas inclusivas**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista – Unesp (Faculdades de Ciências) Bauru, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181342/cezario_apb_me_bauru_sub.pdf?sequence=5. Acesso em: 05 fev. 2020.

COSTA, C. B. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. **Paidéia - Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e da Saúde**. Universidade Fumec Belo Horizonte, ano 10 n. 15 p. 59-83 jul./dez. 2013.

COSTA, D. da S. **Plano Educacional Individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

CUNHA, D. DO E. S. L. Currículo na educação de jovens e adultos: história e novas tendências. **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 3, 11. p.439-446, Setembro a Dezembro de 2013.

- DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos EJA**: Um estudo de caso. 2012. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal. 2012.
- DAVID, E. A. et al. Aspectos de evolução da educação brasileira. *Revista eletrônica de educação da faculdade Araguaia*, 5: 184-200. 2014.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão**, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.
- DELORS, J. *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DIAS, S.S.; OLIVEIRA, M.C.S.L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, Jun 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 fev. 2019.
- FANTACINI, R. A. F.; CAMPOS, J. A. de P. P. Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 317-330, jun. 2017.
- FÁVERO, O.; RIVERO, J. (org.). **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna/UNESCO, 2009.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.** São Paulo , v. 41, n. 3, p. 601-614, Set. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300601&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>.
- FREITAS, M. A. S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos**: Interfaces do processo de escolarização. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo: 2014.
- GADOTTI, M. MOVA, por um Brasil Alfabetizado. **Série Educação de Adultos (1)**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar1. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382018000500009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 de jul. 2019.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Ed. 7 Letras, Rio de Janeiro: p. 5-35. 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D.; FONTES, R.S. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação (UFMS)**. v. 32, n. 02, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/index>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 1, p. 79- 100, 2012. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path%5B%5D=834>. Acesso em: 28 de jun. 2018.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. 2012. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GREENE, G. The emperor has no clothes: Improving the quality and compliance of ITPs. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, 41 (3), p.146-155. 2018. Disponível em: <http://dx.doi-org.ez31.periodicos.capes.gov.br/10.1177/2165143417707205>. Acesso em: 10 fev. 2018.

GUIDELLI, R.C. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: Desacertos, tentativas, acertos**. São Carlos. 1996. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 1996.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 20 dez. 2018.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

HAAS, C. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: 'Isso me lembra uma história'**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. 2013.

HOSTINS, R.C.L.; TRENTIN, V. B. Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual? v. 11, n. 1, 2017. **Revista IBICT Inclusão Social**. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4082>. Acesso em: 20 dez. 2018.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IZIDRO, R. S. **Educação do/no campo: um estudo da alfabetização e Letramento da sala de recursos Multifuncional**. 2018. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20-%20ROZANA%20SALVATERRA%20IZIDIO.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

KASSAR, M.C.M. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil** - Discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

LEITE, G.G.; CAMPOS, J.A.P.P. Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. **Revista Brasileira em Educação Especial**. Bauru, v. 24, n. 1, p. 17-32, mar. 2018b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382018000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: on 07 Fev. 2019.

LEITE, G. G.; CAMPOS, J. A. P. P. Mapeamento das matrículas no Brasil em relação à Educação Profissional, à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial: possibilidades e perspectivas. *EJA em Debate*, v.6, p.1-13 - 13,2017.

LEITE, G.G.; CAMPOS, J. A. P.P. **O processo de escolarização na EJA, segundo os estudantes com deficiência intelectual e seus familiares**. In: Almeida, M.A.; Mendes, E. G.; Postalli, L.M.M. (orgs). *Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares*. 1.ed. Marília: ABPEE, 2018a. p.135-150.

LEITE, G. G. Memorial reflexivo: registro e análise do processo de formação docente In: *Reinventar a universidade: extensão universitária com a EJA*. 1 ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, v.1, p. 1-448

LIMA, F. de O. **Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

LOPES, B. J. S. **Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. 2016. 246f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, São Carlos, 2016.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, D. **O uso do gênero conto no processo de apropriação da leitura e escrita em alunos com deficiência intelectual**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Orientador: Elsa Midori Shimazaki.

MAGALHÃES, R.C.B.P.; SOARES, M.T.N. **Currículo escolar e deficiência:** contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1124-1147, Dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742016000401124&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2019.

MAMCASZ-VIGINHESKI, L.V. **O soroban na formação de conceitos matemáticos por pessoas com deficiência intelectual:** implicações na aprendizagem e no desenvolvimento. 2017. 275 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa. 2017. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/2471/1/PG_PPGECT_D_Viginheski%2C%20L%C3%BAcia%20Virginia%20Mamcasz_2017.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.

MASCARO, C. A. A. de C. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual:** um estudo de caso. 2017. 152 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2017.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Editora Eduerj, Rio de Janeiro: 2013, p. 49-64.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. **Ensino Colaborativo:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; TOYODA, C.Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MOREIRA, L. C.; CARVALHO, A. P. de. (Des)continuidade nos estudos de alunos com deficiência na trajetória do Ensino Fundamental ao Médio: uma análise inicial dos microdados MEC/INEP. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 283-298, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9132>. Acesso em: 10 fev. 2018.

NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (orgs.) **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

NEVES, M.C. **Escola inclusiva:** entre o ideal (necessário) e o real (possível). *Encontros*. Ano 11, n. 20, 1º semestre, 2013. Departamento de História do Colégio Pedro II, Rio De Janeiro. 2013.

OLIVEIRA, A.A.S. **Deficiência intelectual:** os sentidos da cultura, da história e da escola. In: Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SME/DOT, 2012. Disponível em: http://www2.assis.unesp.br/egalthard/docs/Raadi_Fund1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007>

OLIVEIRA, M.; CORDEIRO, N. D.; MACHADO, A. F. O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o atendimento educacional especializado (AEE). **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e173991, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100135&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2019. Epub 19-Abr-2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698173991>.

PAIVA, V P. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4856/res5_20.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

PEDROSO, C.C.A. Os Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo: a formação do professor para atuar na perspectiva da educação inclusiva. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. EdUECE, Livro 4, p.686- 704. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/42.%20os%20cursos%20de%20pedagogia%20do%20estado%20de%20s%20c%3%83o%20paulo_%20a%20forma%20c%3%87%20c%3%83o%20do%20professor%20para%20atuar%20na%20perspectiva%20da%20educa%20c%3%87%20c%3%83o%20inclusiva.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

PEREIRA, T. B. L. **Plano de ensino individualizado no contexto da educação física escolar**. 2018. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11011/PEREIRA_Taylor_Brian_La_vinsky.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 set. 2019.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. Tese (Doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009. 254 f.. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/MarciaPletsch_Tese_2009.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

PLETSCH, M.D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 22, v. 81, 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. In: **Linhas Críticas**, n.35, Brasília DF, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193523804012.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

QUANN, M. *et al.* The HAWK highway: A vertical model for student IEP participation. **Intervention in School and Clinic**, 50 (5), p. 297-303. 2015. Disponível em: <http://dx.doi-org.ez31.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1053451214560895/>. Acesso em: 11 fev. 2018.

REDIG, A.G. Reflexões sobre o ensino itinerante na EJA: o relato de uma professora especialista. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, Santa Maria, p. 369-378, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1284>>. Acesso em: 20 jan. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X1284>. Acesso em: 12 mar. 2018.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. e45/ 1-19, abr. 2019. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721/35721>>. Acesso em: 19 out. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35721>.

REIS, P. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente**. Ministério da Educação. Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa, 2011. Disponível em: <https://jucienebertoldo.com/wp-content/uploads/2012/10/observac3a7c3a3o-de-aula-avaliac3a7c3a3o-do-desempenho-docente-pedro-reis.pdf> Acesso em: 01 mar. 2019.

RIBEIRO, L. L. EJA e atendimento educacional especializado: uma análise da escolarização de jovens e adultos com deficiência no município de campos dos Goytacazes/RJ. **LINKSCIENCEPLACE - Interdisciplinary Scientific Journal**, nº 3, volume 2, artigo nº 13, Julho/Setembro 2015. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/119/58>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ROSA, N. T. **Processo de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual**. 2017.178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/processo-de-alfabetizacao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

VILANOVA, R; MARTINS, I. Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência e Educação**, UFRJ, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALOMÃO, L.R. **Percepções de alunos com deficiência que frequentam a educação de jovens e adultos e de seus professores do atendimento educacional especializado sobre os processos de escolarização**. 135 f. 2018. Dissertação. (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias Instituição de Ensino) - Universidade Norte do Paraná. 2018. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7574611. Acesso em: 12 jan. 2018.

SCHALOCK, R. L. *et al.* The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 45, n. 2, p. 116-124, 2007. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17428134> Acesso em: 01 mar 2019.

SEONG, Y. *et al.* Effects of the self-directed individualized education program on self-determination and transition of adolescents with disabilities. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, 38 (3), p. 132-141. 2015. Disponível em: <http://dx.doi-org.ez31.periodicos.capes.gov.br/10.1177/2165143414544359>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: Saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**, 16(2), 61-79, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOARES, L.J.G.; PEDROSO, A.P. F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982016000400251&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 Fev. 2019.

SOUZA, F.F.; PLETSCHE M.D. Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. **Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v.5, n.13, p.137-148, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/3769/2641>. Acesso em: 11 Fev. 2019.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 245f. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THOMPSON, J. R. *et al.* Supports Intensity Scale. Washington, D.C.: **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities**, 2004.

TRENTIN, V.B. **Escolarização de jovens com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA)**. 2018. 212f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. Disponível em: <https://docplayer.com.br/115777338-Valeria-becher-trentin-escolarizacao-de-jovens-com-deficiencia-intelectual-na-educacao-de-jovens-e-adultos-eja.html>. Acesso em: 20 fev. 2018.

UNESCO. V Conferência internacional de educação de Adultos, Hamburgo, **Anais** [...] 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 20 fev 2018.

_____. VI Conferência internacional de educação de Adultos, 2010. Belém. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.unesco.org/pt/confinteavi/confintea-vi/objectives/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

UNITED NATIONS. **Universal Declaration of Human Rights**. [1948]. Disponível em: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 16 fev. 2018.

VAN LAARHOVEN-MYERS, T. E. *et al.* Promoting Self-Determination and Transition Planning Using Technology: Student and Parent Perspectives. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, 39(2), p.99–110. 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2165143414552518>. Acesso em: 12 fev. 2019.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 39, n. 2, p. 449-463, June 2013 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 mai 2020.

VENTURA, J.; BOMFIM, M.I. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, Jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982015000200211&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2019.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira Estudos de Pedagogia**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, Apr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812014000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 Julho 2019.

ZATTI, T.T.F. **O Sujeito Jovem, Adulto e Idoso com Deficiência Intelectual: desafios do fazer pedagógico no CAESP Padre Adriano Temmink - APAE de Ponte Serrada-SC**. 138f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1543/1/ZATTI.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

ZUTIÃO, P. **Programa “Vida na Comunidade” para familiares de jovens com deficiência intelectual**. 179f.2016. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pesquisador: Graciliana Garcia Leite

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 96311618.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLOGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.909.959

Apresentação do Projeto:

Considerando a importância de auxiliar os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) junto aos estudantes com deficiência intelectual para a elaboração e implementação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como forma de organizar práticas pedagógicas mais favoráveis para os processos de ensino e aprendizagem desses estudantes, a presente pesquisa tem por objetivo geral: analisar os efeitos da elaboração e implementação do PEI para estudantes com deficiência intelectual, incluídos na EJA. E considerando esse contexto, tem como objetivos específicos: identificar as demandas escolares desses estudantes, com base na perspectiva dos professores, dos familiares, e dos estudantes com deficiência intelectual; elaborar e aplicar o PEI em parceria com os professores da sala regular e da educação especial que atuam com estudantes com deficiência intelectual na EJA; analisar os limites e possibilidades do PEI em relação as práticas pedagógicas dos professores da sala regular e da educação especial que atuam com esses estudantes na EJA antes e após o desenvolvimento do PEI. A pesquisa será desenvolvida nas dependências de uma escola estadual da região do interior do estado de São Paulo. Participarão do estudo dois professores da sala regular e da educação especial que atuam na EJA e que tenham estudantes com deficiência intelectual matriculados. Serão também participantes dois estudantes com deficiência intelectual dos respectivos professores e que não tenham o PEI, bem como seus responsáveis. Os aspectos éticos serão seguidos, sendo que os procedimentos de coleta dos dados serão organizado em três etapas. Na primeira etapa serão identificadas as

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE A - TCLE: PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE): PROFESSORES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado intitulada “Planejamento Educacional Individualizado na Educação de Jovens e Adultos para estudantes com deficiência intelectual” sob a responsabilidade da acadêmica Graciliana Garcia Leite, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEE/UFSCar, sob a orientação da pesquisadora Profª. Dra. Juliane Aparecida de Perez Paula Campos.

Fui informado(a) que esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os efeitos da elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência intelectual, incluídos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). E como objetivos específicos: Identificar as demandas escolares desses estudantes, com base na perspectiva dos professores, dos familiares, e dos estudantes com deficiência intelectual; Elaborar e aplicar o Plano Educacional Individualizado em parceria com os professores da sala regular e da educação especial que lecionam com estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos; Analisar os limites e possibilidades do Plano Educacional Individualizado em relação as práticas pedagógicas dos professores da sala regular e da educação especial que lecionam com esses estudantes na Educação de Jovens e Adultos antes e após o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado.

Foi esclarecido que a realização de tal pesquisa se justifica pela importância em auxiliar os professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos junto aos estudantes com deficiência intelectual; para a elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado, sendo que o mesmo pode-se configurar como uma alternativa viável na organização de práticas pedagógicas mais favoráveis para os processos de ensino e aprendizagem possibilitando assim a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes, num processo em que os professores da sala regular e da educação especial organizam colaborativamente as responsabilidades pelos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Pesquisadora

Participante

Fui selecionado(a) por ser profissional graduado(a) e por lecionar nas turma(s) com os estudantes com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos e por apresentar interesse e disponibilidade em participar dessa pesquisa. Meu envolvimento consistirá em ministrar regularmente as aulas, conforme os dias e horários estabelecidos pela direção da escola, além de participar de reuniões e entrevistas com a pesquisadora acordadas previamente, para elaboração e aplicação do Plano Educacional Individualizado. Fui informado(a) que a pesquisa ocorrerá na escola onde regularmente ministro aulas.

Concordo que as aulas que incluam a participação de estudante(s) com deficiência intelectual, sob minha responsabilidade, sejam observadas, compreendendo que tais procedimentos são destinados ao uso exclusivamente acadêmico-científico. Estou ciente de que deverei ainda, ao término do período de observação, passar por entrevista ~~semi-estruturada~~, a qual será registrada por meio de gravação, a ser agendada pela pesquisadora em horários conforme minha disponibilidade e local de minha preferência.

Fui informado(a) também que a minha participação será voluntária, estando à vontade para interromper a minha participação na pesquisa a qualquer momento ou qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em participar da pesquisa não envolverá prejuízos ou comprometimentos no meu relacionamento com a pesquisadora ou com a instituição responsável.

Estou ciente de que poderá ocorrer um possível desconforto psicológico durante o período da observação das aulas sob minha responsabilidade. Tais desconfortos serão ser minimizados por meio de condutas específicas da pesquisadora, a qual procurará realizar observação sem interromper a aula ou a proposta do(a) professor(a) além de procurar realizar a observação de maneira discreta.

Fui informado(a) que poderá ocorrer constrangimento durante a minha participação na entrevista. Tal situação procurará ser minimizada com a possibilidade de escolher o local e o dia para responder a entrevista, com o direito de não responder a determinadas questões se assim preferir, além da garantia de tirar dúvidas com a pesquisadora sempre que necessário.

Pesquisadora

Participante

Foi esclarecido que os possíveis benefícios decorrentes desta pesquisa envolvem a oportunidade de verificar a elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado. E esta pesquisa espera ter resultados benéficos que indiquem a contribuição favorável do Plano Educacional Individualizado em relação as práticas pedagógicas dos professores que atuam com os estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos, criando assim oportunidades mais assertivas no processo de ensino-aprendizagem e aquisição do conhecimento desses estudantes, contribuindo assim para a inclusão escolar.

Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feita pela acadêmica Graciliana Garcia Leite, sob orientação da Profª. Dra. Juliana Aparecida de Paula Perez Campos, que iniciará com a observação não participante, que serão registradas em um protocolo de observação.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que a minha identidade não seja revelada. E que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizadas siglas ou nomes fictícios.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Estou ciente de que deverei receber uma via deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço da pesquisadora principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a minha participação, além do nome, telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Fui informado(a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Pesquisadora

Participante

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____, RG número _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisadora principal
Graciliana Garcia Leite
Tel.: (16) 98236-2248
Rua: Rui Barbosa, nº2540 - São Carlos/SP
E-mail: gracilianagl@gmail.com

Orientadora

Profa. Dra. Juliane Ap. P. Paula Campos

Departamento de Psicologia - UFSCar Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Contato: Tel.: (16) 3351-8357

E-mail: jappcampos@gmail.com

Pesquisadora

Participante

APÊNDICE B – TCLE: RESPONSÁVEL PELA ESTUDANTE NA CONDIÇÃO DE INFORMANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE): Pais/ responsáveis de Estudantes na condição de informante

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado intitulada “Planejamento Educacional Individualizado na Educação de Jovens e Adultos para estudantes com deficiência intelectual” sob a responsabilidade da acadêmica ~~Graciliana~~ ~~Garcia~~ ~~Leita~~, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – ~~PPGEEs~~/UFSCar, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Juliane Aparecida de Perez Paula Campos.

Fui informado(a) que esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os efeitos da elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência intelectual, incluídos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). E como objetivos específicos: Identificar as demandas escolares desses estudantes, com base na perspectiva dos professores, dos familiares, e dos estudantes com deficiência intelectual; Elaborar e aplicar o Plano Educacional Individualizado em parceria com os professores da sala regular e da educação especial que lecionam com estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos; Analisar os limites e possibilidades do Plano Educacional Individualizado em relação as práticas pedagógicas dos professores da sala regular e da educação especial que lecionam com esses estudantes na Educação de Jovens e Adultos antes e após o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado.

Foi esclarecido que a realização de tal pesquisa se justifica pela importância em auxiliar os professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos junto aos estudantes com deficiência intelectual; para a elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado, sendo que o mesmo pode-se configurar como uma alternativa viável na organização de práticas pedagógicas mais favoráveis para os processos de ensino e aprendizagem possibilitando assim a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes, num processo em que os professores da sala regular e da educação especial organizam ~~colaborativamente~~ as responsabilidades pelos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Pesquisadora

Participante

Fui selecionado(a) por ser responsável por um estudante com deficiência intelectual matriculado(a) na Educação de Jovens e Adultos por apresentar interesse e disponibilidade em participar dessa pesquisa e fornecer informações referentes ao desenvolvimento e a escolarização de meu(minha) filho(a). Meu envolvimento consistirá em participar de uma entrevista com algumas perguntas sobre o contexto familiar, diagnóstico do meu(minha) filho(a), habilidades do meu(minha) filho(a), demandas da família em relação a escolarização do meu(minha) filho(a), trajetória escolar e expectativas em relação vida acadêmica e vida adulta, visando a elaboração e aplicação do Plano Educacional Individualizado. Fui informado(a) que a pesquisa ocorrerá na escola onde meu filho(a) está matriculado.

Fui informado(a) também que a minha participação será voluntária, estando à vontade para interromper a minha participação na pesquisa a qualquer momento ou qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em participar da pesquisa não envolverá prejuízos ou comprometimentos no meu relacionamento com o pesquisador ou com a instituição responsável.

Fui informado(a) que poderá ocorrer constrangimento durante a minha participação na entrevista. Tal situação procurará ser minimizada com a possibilidade de escolher o local e o dia para responder a entrevista, com o direito de não responder a determinadas questões se assim preferir, além da garantia de tirar dúvidas com a pesquisadora sempre que necessário.

Foi esclarecido que os possíveis benefícios decorrentes desta pesquisa envolvem a oportunidade de verificar a elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado. E esta pesquisa espera ter resultados benéficos que indiquem a contribuição favorável do Plano Educacional Individualizado em relação as práticas pedagógicas dos professores que atuam com os estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos, criando assim oportunidades mais assertivas no processo de ensino-aprendizagem e aquisição do conhecimento desses estudantes, contribuindo assim para a inclusão escolar.

Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feita pela acadêmica Graciliana Garcia Leite, sob orientação da Profª. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, que iniciará com a observação não participante, que serão registradas em um protocolo de observação.

Pesquisadora

Participante

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que a minha identidade não seja revelada. E que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizadas siglas ou nomes fictícios.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Estou ciente de que deverei receber uma via deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço da pesquisadora principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a minha participação, além do nome, telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Fui informado(a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Pesquisadora

Participante

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na ~~Pró-Reitoria~~ de Pós- Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____,
 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da da pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante da Pesquisa

<p>_____ Pesquisadora principal Graciliana Garcia Leite Tel.: (16) 98236-2248 Rua: Rui Barbosa, nº2540 – São Carlos/SP E-mail: gracilianagl@gmail.com</p>
--

Orientadora

Profa. Dra. Juliane Ap. P. Paula Campos

Departamento de Psicologia – UFSCar Contato: Rod. Washington Luis, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Contato: Tel.: (16) 3351-8357

E-mail: jappcampos@gmail.com

 Pesquisadora

 Participante

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO: ESTUDANTE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE): ESTUDANTE

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa com o título “Planejamento Educacional Individualizado na Educação de Jovens e Adultos para estudantes com deficiência intelectual” por estar matriculado na Educação de Jovens e Adultos. Sendo que esta pesquisa está sob a responsabilidade de Graciliana Garcia Leite, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar, com a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos.

Nesse período de pesquisa você irá apenas responder algumas perguntas sobre o seu processo de escolarização, como são essas aulas atualmente, tipos de atividades que você gosta de realizar, as matérias mais fáceis e as matérias mais difíceis, o que você gosta de fazer entre outras perguntas.

Você pode escolher se quer participar ou não, pois mesmo que concorde inicialmente, se tiver dúvida, poderá me perguntar qualquer coisa, e também desistir, sendo que você não terá nenhum prejuízo em nossa relação ou até mesmo na sua escola. Seus pais ou responsáveis sabem que iremos fazer essa pesquisa com você e concordaram. Esclareço que você não precisa fazer parte da pesquisa, não é obrigado, mesmo que seus pais tenham concordado.

O acompanhamento da pesquisa será feito por mim, Graciliana Garcia Leite, com orientação da pesquisadora Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados apenas em eventos e publicações científicas, independentemente dos resultados finais, mas a sua identidade (seu nome) não será em nenhum momento informada. Seus pais ou responsáveis foram informados que não receberão dinheiro ou qualquer outro recurso por participar dessa pesquisa.

Este termo de assentimento foi elaborado em duas vias (duas cópias), sendo uma para mim e a outra para você. No final deste documento tem o meu telefone e endereço, para que tire dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em outro momento.

Desde já agradeço a sua colaboração.

<p>_____ Pesquisadora principal Graciliana Garcia Leite Tel.: (16) 98236-2248 Rua: Rui Barbosa, nº2540 – São Carlos/SP E-mail: gracilianagl@gmail.com</p>
--

Pesquisadora

Participante

Informo que entendi porque será realizada esta pesquisa, porque fui convidado, como será minha participação, o que poderei sentir, as contribuições que trarei para outras pessoas sobre o assunto, o que será feito com as informações que eu der e que poderei conversar com a pesquisadora sempre que desejar. Diante do que foi explicado pela pesquisadora neste documento concordo em participar como voluntário da pesquisa: “Planejamento Educacional Individualizado na Educação de Jovens e Adultos para estudantes com deficiência intelectual”. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisadora

Participante

APÊNDICE D - PAIS/ RESPONSÁVEIS DE ESTUDANTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE): Pais/ responsáveis de estudantes

Você está sendo convidado para participar da pesquisa com o título “PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” sob a responsabilidade da pesquisadora Graçiliana Garcia Leite, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos.

Fui informado(a) que o objetivo geral desta pesquisa é analisar os efeitos da elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência intelectual, incluídos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os objetivos específicos desta pesquisa serão: Identificar as demandas escolares desses estudantes, com base na perspectiva dos professores, dos familiares, e dos estudantes com deficiência intelectual; Elaborar e aplicar o Plano Educacional Individualizado em parceria com os professores da sala regular e da educação especial que lecionam com estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos; Analisar os limites e possibilidades do Plano Educacional Individualizado em relação as práticas pedagógicas dos professores da sala regular e da educação especial que lecionam com esses estudantes na Educação de Jovens e Adultos antes e após o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado.

Foi informado que a realização da pesquisa se justifica pela importância em auxiliar os professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos junto aos estudantes com deficiência intelectual; para a implementação do Plano Educacional Individualizado, sendo que este pode ser uma alternativa viável na organização de práticas pedagógicas favoráveis para os processos de ensino e aprendizagem possibilitando a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes.

Pesquisadora

Participante

Meu (minha) filho(a) foi selecionado(a) por ter deficiência intelectual e estar matriculado(a) na Educação de Jovens e Adultos, não ter o Planejamento Educacional Individualizado e ser atendido pelo professor(a) da sala comum e professor(a) da Educação Especial; O envolvimento do(a) meu (minha) filho(a) será na participação regular das aulas, como normalmente, nos dias e horários estabelecidos pela escola, além de em uma pequena entrevista, a fim de conseguir informações para o preenchimento do Plano de Educacional Individualizado. Fui informado(a) que a pesquisa ocorrerá na escola que meu (minha) filho(a) está regularmente matriculado(a).

Permito que o(a) meu (minha) filho(a) seja observado(a) durante as aulas. Concordo que as observações sejam anotadas em um protocolo de observação elaborada pela pesquisadora, e terá o uso exclusivo na pesquisa.

Fui informado(a) também que a participação de meu (minha) filho(a) será voluntária, estando meu (minha) filho(a) à vontade para interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento ou qualquer situação, cancelando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em permitir que o(a) meu (minha) filho(a) participe da pesquisa ou a recusa do(a) meu (minha) filho(a) em participar da pesquisa não envolverá prejuízos ou comprometimentos no relacionamento meu e/ou do(a) meu (minha) filho(a) com o pesquisador, professor da escola ou com a instituição responsável.

Fui informado(a) dos possíveis riscos envolvidos na pesquisa no período da observação do(a) meu (minha) filho(a), que poderá ser desconfortos psicológicos, como timidez e insegurança. Portanto tais desconfortos serão minimizados através de intervenções específicas da pesquisadora, a qual procurará realizar a observação sem interromper a aula proposta pelo professor(a) do meu(minha) filho(a), além de realizar a observação de maneira discreta.

Fui informado(a) que durante as entrevistas meu(minha) filho(a) poderá constranger-se. Tal situação procurará ser minimizada com a possibilidade de escolher o local e o dia de preferência para meu(minha) filho(a) da responder a entrevista, com o direito de não responder a determinadas questões se assim preferir, além da garantia de tirar dúvidas com a pesquisadora sempre que necessário.

Pesquisadora

Participante

Foi esclarecido que os possíveis benefícios decorrentes desta pesquisa envolvem a oportunidade de verificar a elaboração e implementação do Planejamento Educacional Individualizado. E esta pesquisa espera ter resultados benéficos que indiquem a contribuição favorável do Planejamento Educacional Individualizado em relação as práticas pedagógicas dos professores que atuam com os estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos, criando assim oportunidades mais assertivas no processo de ensino-aprendizagem e aquisição do conhecimento desses estudantes, contribuindo assim para a inclusão escolar.

Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feita pela pesquisadora Graçiliana Garcia Leite sob orientação da Profª. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, a partir da observação e entrevista, que serão registradas para o andamento da pesquisa.

Sua participação e do meu(minha) filho(a) é voluntaria e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta resultante da sua participação na pesquisa.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que a minha identidade e do meu(minha) filho(a) não seja revelada. E que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizadas siglas ou nomes fictícios.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço do pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora

Participante

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu (minha) filho(a), na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP

– Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____,
RG número _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

Pesquisadora principal
Graciliana Garcia Leite
Tel.: (16) 98236-2248
Rua: Rui Barbosa, nº2540 – São Carlos/SP
E-mail: gracilianagl@gmail.com

Orientadora

Profa. Dra. Juliane Ap. P. Paula Campos

Departamento de Psicologia – UFSCar Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 -

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Contato: Tel.: (16) 3351-8357

E-mail: jappcampos@gmail.com

Pesquisadora

Participante

APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DA EJA SALA COMUM

Roteiro de observação: Práticas pedagógicas do Professor da EJA

Professor:	Data:		
Número de alunos presentes:	Hora início:	Hora fim:	
Conteúdos trabalhados:			
Atividades realizadas:			
Recursos e materiais utilizados:			
Organização e arranjo da sala e dos alunos:			
Desenvolvimento da aula:			
Prática docente	Não evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Expressa-se muito bem, tanto oralmente como por escrito.			
2. Fornece instruções de forma clara e concisa sobre as atividades individuais e para o aluno alvo.			
3. Utiliza as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos.			
4. Estimula e encoraja a participação do aluno.			
5. O aluno alvo realiza as atividades propostas na aula.			
6. Explica os conteúdos mais de uma maneira.			
7. Retoma conteúdos trabalhados anteriormente.			
8. Utiliza diferentes atividades na aula.			
9. Apresenta exemplos e demonstrações de determinados conteúdos com o cotidiano.			
10. Utiliza recursos audiovisuais diversos.			
11. Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades do aluno alvo.			
12. Realiza Adaptação curricular (objetivo, metodologia e conteúdo).			
13. Realiza adaptação das atividades para os estudantes alvo.			
14. Proporciona oportunidades para que o aluno alvo aplique os conhecimentos estudados.			
15. Demonstra conhecimento dos conteúdos.			
16. Estabelece relações entre os conteúdos da aula e os conteúdos das aulas anteriores e posteriores.			
17. Atribui aos alunos tempo adequado para realizarem às atividades.			
Interação do professor aluno alvo.			
Observações gerais:			

APÊNDICE F - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS DO PROFESSOR DA SALA RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

[Roteiro de observação: Práticas pedagógicas do Professor da EJA

Professor:		Data:	
Número de alunos presentes:		Hora início:	Hora fim:
Conteúdos trabalhados:			
Atividades realizadas:			
Recursos e materiais utilizados:			
Organização e arranjo da sala e dos alunos:			
Desenvolvimento da aula:			
Prática docente	Não evident.	Algo evident.	Bem evident.
1. Expressa-se muito bem, tanto oralmente como por escrito.			
2. Fornece instruções de forma clara e concisa sobre as atividades individuais e para o aluno alvo.			
3. Utiliza as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos.			
4. Estimula e encoraja a participação do aluno.			
5. O aluno alvo realiza as atividades propostas na aula.			
6. Explica os conteúdos mais de uma maneira.			
7. Retorna conteúdos trabalhados anteriormente.			
8. Utiliza diferentes atividades na aula.			
9. Apresenta exemplos e demonstrações de determinados conteúdos com o cotidiano.			
10. Utiliza recursos audiovisuais diversos.			
11. Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades do aluno alvo.			
12. Realiza Adaptação curricular (objetivo, metodologia e conteúdo).			
13. Realiza adaptação das atividades para os estudantes alvo.			
14. Proporciona oportunidades para que o aluno alvo aplique os conhecimentos estudados.			
15. Demonstra conhecimento dos conteúdos.			
16. Estabelece relações entre os conteúdos da aula e os conteúdos das aulas anteriores e posteriores.			
17. Atribui aos alunos tempo adequado para realizarem às atividades.			
Interação do professor aluno alvo.			
Observações gerais:			

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES DA EJA E PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Roteiro de Entrevista semiestruturado Professor da sala Comum antes da implementação do PEI

- a) Qual o seu nome?
- b) Qual a sua formação acadêmica?
- c) Há quanto tempo atua na área educacional?
- d) Qual a sua função na escola?
- f) Possui experiência no trabalho relacionado a alunos público alvo da Educação Especial? Caso afirmativo, que tipo de experiência?
- g) Sobre o estudante com deficiência intelectual da sua turma, possui informações referentes ao histórico?
- h) Quais os interesses e preferências do estudante?
- i) No cotidiano escolar, o que percebe sobre as habilidades escolares do estudante?
- j) Quais as maiores necessidades de apoio ou suporte para o desenvolvimento das habilidades escolares do estudante?
- k) Como você descreveria o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? No seu entender, esse processo pode ser favorecido ou não? Justifique.
- l) Como é o processo de avaliação desses estudantes?
- m) Sobre o planejamento escolar, como é organizado as atividades para esses estudantes? Explique?
- n) Como o estudante com deficiência intelectual tem acesso aos conhecimentos científicos?
- o) Como é sua prática pedagógica com esses estudantes?
- p) Você conhece, já ouviu falar sobre o planejamento educacional individualizado (PEI)? Em caso afirmativo, explique-o com suas palavras.
- q) Ao conhecer o PEI, você o considera como um instrumento que poderá auxiliar o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual? Justifique.
- r) Sobre a proposta do trabalho com o Plano de Ensino Individualizado, que habilidades escolares considera relevante no planejamento para o trabalho com a aluna na Sala de Recursos e/ou na Sala Comum ?

APÊNDICE H - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA PARA OS RESPONSÁVEIS

Roteiro de Entrevista Semiestruturado com os Responsáveis

Nome: _____ Idade: _____

Grau de parentesco com o estudante: _____

- a) Como foi o ingresso na escola do estudante? (Idade, modalidade de atendimento, diagnóstico, histórico até então)
- b) Por que escolheu matricular ele(a) nesta escola?
- c) Como descreveria o estudante em relação as habilidades escolares?
- d) Quais as características do estudante em relação ao que gosta de fazer, ao que faz com autonomia?
- e) O estudante possui amigos? Se sim, como é a relação com essas pessoas?
- f) Realiza atendimentos com especialista ou médico? Se sim, quais e onde?
- g) Quais as expectativas quanto a vida acadêmica do estudante? O que considera importante que o estudante aprenda?
- h) Quais as expectativas quanto ao futuro do estudante, quando terminar a escolarização?

APÊNDICE I - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Roteiro de Entrevista semiestruturado para os Estudantes com Deficiência Intelectual

Nome: _____

Idade: _____

Série que está cursando: _____

1. Conte-me como foi o início de sua escolarização.
2. Onde você já estudou? Conte-me sobre os outros lugares onde você já estudou?
3. Você vai para escola? Por quê?
4. Você gosta de estudar? Se sim por que, se não por quê?
5. O que você mais gosta de estudar? Por quê?
6. O que você menos gosta de estudar? Por quê?
7. E hoje na EJA o que você aprende?
8. O que você gostaria de aprender na EJA?
9. Conte um pouco sobre as coisas que você faz na escola todos os dias.
10. O que você vai fazer quando terminar a escola?
11. Você tem amigos na escola? E fora da escola?
12. Quando você não está na escola o que você faz desde a hora que acorda até a hora que vai dormir?

APÊNDICE J - INVENTÁRIO DE HABILIDADES ESCOLARES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Inventário de habilidades escolares

NOME DO ALUNO: _____

IDADE: _____

Habilidades	Realiza sem necessidade de suporte	Realiza com ajuda	Não realiza	Não foi observado
Comunicação Oral				
1. Relata acontecimentos simples de modo compreensível				
2. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, 10 minutos				
3. Comunica-se com outras pessoas usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral				
4. Utiliza a linguagem oral para se comunicar				
Leitura e escrita				
5. Conhece as letras do alfabeto				
6. Reconhece a diferença entre letras e números				
7. Domina sílabas simples				
8. Ouve histórias com atenção				
9. Consegue compreender e reproduzir histórias				
10. Participa de jogos, atendendo às regras?				
11. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária				
12. Sabe soletrar				
13. Consegue escrever palavras simples				
14. É capaz de assinar seu nome				
15. Escreve endereços (com o objetivo de saber onde chegar)				
16. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes				
17. Escreve sob ditado				
18. Lê com compreensão pequenos textos				
19. Lê e segue instruções impressas, por exemplo, em transportes públicos				
20. Utiliza habilidade de leitura para informações, por exemplo, em jornais ou revistas				
Raciocínio lógico-matemático				
21. Relaciona quantidade ao número				
22. Soluciona problemas simples				
23. Reconhece os valores dos preços dos produtos				
24. Identifica o valor do dinheiro				

25. Diferencia notas e moedas				
26. Sabe agrupar o dinheiro para formar valores				
27. Dá troco, quando necessário, nas atividades realizadas em sala de aula.				
28. Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor.				
29. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal)				
30. Identifica dias da semana?				
31. Reconhece horas				
32. Reconhece horas em relógio digital				
33. Reconhece horas exatas (em relógio com ponteiros)				
34. Reconhece horas não exatas (meia hora ou sete minutos, por exemplo), em relógio digital				
35. Reconhece horas não exatas (em relógio com ponteiros)				
36. Associa horários aos acontecimentos				
37. Reconhece as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana etc.)				
38. Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade				
39. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) com apoio de material concreto				
40. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) sem apoio de material concreto				
41. Demonstra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas				
42. Gosta de jogos envolvendo lógica como, por exemplo, quebra-cabeça, charadas, entre outros				
43. Organiza figuras em ordem lógica				

Observações sobre:

Desenvolvimento cognitivo:

Relacionamento social:

Dificuldades encontradas:

Possibilidades observadas:

Há quanto tempo está na escola:

Razões da indicação:

Aprendizagens consolidadas (currículo escolar):

Fonte: [Plesch\(2009\)](#)

APÊNDICE K – ROTEIRO PARA AS REUNIÕES COM AS PROFESSORAS

ROTEIRO PARA DESENVOLVIMENTO DAS REUNIÕES COM AS PROFESSORAS

Apresentação sobre a Pesquisa Colaborativa e proposta da Formação Colaborativa a partir da metodologia das Sessões Reflexivas proposta por Ibiapina (2008).

Pesquisa Colaborativa:

Elementos fundamentais: Coprodução de conhecimentos; Formação e desenvolvimento profissional; Possibilidade de mudança de práticas educativas.

Atribuição dos participantes no processo de colaboração:

Dentre as funções dos participantes no processo de colaboração, pesquisador e professores não exercem necessariamente as mesmas atividades, mas cada um proporciona contribuições ao projeto por sua parte específica (IBIAPINA, 2008).

Sessões reflexivas:

Ciclos de estudo e reflexão; espaços de criação de novas relações entre teoria e prática; descrição e análise de práticas pedagógicas; processo reflexivo (IBIAPINA, 2008)

Descrição das atividades realizadas:

Período	Objetivo	Atividades desenvolvidas	Participantes
Julho 26-07	Elaboração do cronograma da pesquisa. Apresentação do PEI.	Definição das datas dos próximos encontros. Definição dos dias das próximas observações. Apresentação do PEI.	Pesquisadora, Professora de Educação Especial e Professora da Sala Regular.
Agosto 02-08	Caracterização dos principais aspectos previstos no PEI.	Leitura e discussão sobre tema.	Pesquisadora, Professora de Educação Especial e Professora da Sala Regular.
Setembro 13-09	Avaliação do aluno para construção do PEI.	Apresentação e discussão dos instrumentos utilizados para avaliação de estudantes jovens com deficiência intelectual.	Pesquisadora, Professora de Educação Especial e Professora da Sala Regular.
Setembro 20-09	Reflexão sobre práticas pedagógicas.	abilidades pedagógicas no AEE para estudantes adultos alunos com deficiência intelectual e a contribuição do PEI nesse processo.	Pesquisadora e Professora de Educação Especial.
Setembro 27-09	Construção do PEI.	Redação do PEI considerando os resultados das avaliações realizadas e análise das entrevistas	Pesquisadora e Professora de Educação Especial
Outubro 04-10	Implementação do PEI.	Discussão sobre as atividades iniciais a serem planejadas para o período de 7 a 17 de Outubro de 2019.	Pesquisadora e Professora de Educação Especial.
Outubro 18-10	Implementação do PEI.	Discussão sobre as atividades realizadas, análise dos diários de campo e planejamento de atividades para o período de 21 a 28 de Outubro de 2019.	Pesquisadora e Professora de Educação Especial.
Novembro 30-10	Implementação do PEI.	Discussão sobre as atividades realizadas, análise dos diários de campo e planejamento de atividades para o período de 31 de Outubro a 7 de Novembro de 2019.	Pesquisadora e Professora de Educação Especial.
Novembro 8-11	Implementação do PEI.	Discussão sobre as atividades realizadas, análise dos diários de campo e planejamento de atividades para o período de 11 a 21 de Novembro de 2019.	Pesquisadora e Professora de Educação Especial.
Novembro 22-11	Implementação do PEI.	Discussão sobre as atividades realizadas, análise dos diários de campo e planejamento de atividades para o período de 25 a 28 de Novembro de 2019.	Pesquisadora e Professora de Educação Especial.

Temáticas abordadas:

Aspectos do PEI e do processo de construção e implementação
Avaliação dos Estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual
Planejamento de ensino na EJA para estudantes com deficiência intelectual
Estratégias de ensino para o aluno adulto com deficiência intelectual
Articulação do currículo com as demandas educativas da aluna
Práticas pedagógicas para estudantes com deficiência intelectual na EJA

APÊNDICE L - PROTOCOLO PARA ELABORAÇÃO DO PEI

Plano Educacional Individualizado (PEI)				
Nome:		Nascimento/Idade:		
Data do planejamento:				
Capacidades e interesses a serem desenvolvidos - O que sabe? - Do que gosta?	Necessidades e prioridades - O que aprender/ensinar?	Metas e prazos para a realização e intervenção - Em quanto tempo?	Recursos a serem utilizados - O que usar para ensinar? Como?	Profissionais envolvidos na aplicação da proposta - Quem planeja e aplica?

APÊNDICE M – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Roteiro de Entrevista Final Professor da sala após a implementação do PEI

- a) Você reconhece alguma diferença em sua prática com os alunos com deficiência intelectual após a realização das nossas discussões? Quais?
- b) Como você avalia a pesquisa realizada para a escolarização do aluno com deficiência intelectual?
- c) O que você acrescentaria e/ou modificaria no modo em que trabalhamos para contribuir com o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual e com sua prática pedagógica a ser realizada com eles?