



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

**ISABELLA DELAMAIN FERNANDEZ OLMOS**

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE A  
ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NA EJA**

São Carlos – SP  
2020

ISABELLA DELAMAIN FERNANDEZ OLMOS

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE A  
ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
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 a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

**Orientadora:** Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos

**Apoio Financeiro:** CNPq

São Carlos – SP  
2020

DELAMAIN FERNANDEZ OLMOS, ISABELLA

Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA / ISABELLA DELAMAIN FERNANDEZ OLMOS -- 2021. 159f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Juliane Aparecida de Paula Perez Campos  
Banca Examinadora: Márcia Duarte Galvani, Eliana Marques Zanata  
Bibliografia

1. Educação especial. 2. Ensino de ciências. 3. Deficiência intelectual. I. DELAMAIN FERNANDEZ OLMOS, ISABELLA. II. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

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

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Isabella Delamain Fernandez Olmos, realizada em 15/01/2021.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

*Aos professores: nunca desacreditem no poder da educação de abrir e mostrar caminhos.  
Seguimos!*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a minha orientadora, Prof. Dr<sup>a</sup> Juliane Ap. de Paula Perez Campos, por acreditar e confiar em mim e por sempre se fazer presente, com muito carinho e dedicação.

Agradeço aos membros titulares e suplentes da banca, em especial a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Duarte Galvani e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliana Marques Zanata, pela disponibilidade e por todas as sugestões desde a etapa de qualificação da pesquisa.

Agradeço aos professores participantes da pesquisa por acolherem minha proposta, por acreditarem no poder da educação e por se disporem a discutir e refletir, contribuindo de maneira significativa para minha formação profissional e humana.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Técnico e Científico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro nos dois anos do mestrado, ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs) e a todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD), com os quais aprendi muito.

Em especial, gostaria de agradecer à Joyce, Viridiana, Beatriz e Melina, sempre dispostas a me ajudar.

Agradeço à minha família, pelo amor incondicional e por sempre se fazer presente e acreditar em mim e nos meus sonhos. Mãe, pai e Bruna, obrigada por confiarem nas minhas escolhas e por nunca questionarem minhas decisões.

Agradeço ao Fábio, por ser razão, colo e principalmente por caminhar comigo e por fazer dos meus sonhos os dele.

Agradeço à Letícia Bessa, que foi luz em um momento de mudanças e que se fez morada no pouco tempo em que passamos juntas em São Carlos. Obrigada por todo o companheirismo.

Agradeço à Leticia Basilio por estar sempre pronta para me ajudar e por sempre abraçar minhas inquietações.

Agradeço à Milena, presente inesperado e necessário em tempos de dúvidas e angústias. Obrigada por torcer por mim e por sempre vibrar com as minhas conquistas.

Agradeço à Manoela, Carolina, Giulia, Luisa e Rafaela, por serem meu ponto de paz e de segurança, por toda a paciência e por todo amor durante todos esses anos de amizade. Sem vocês eu não sou.

Agradeço à Mayara e à Ana Carolina, que me conhecem mais do que eu mesma e que entraram na minha vida para não sair. Cada uma, a sua maneira, acrescentou muito amor na minha caminhada até aqui.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho!

*“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.”*

*Boaventura de Souza Santos (2006)*

# PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE A ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA

## RESUMO

As políticas educacionais no âmbito da prática permitem a constatação de uma secundarização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se relaciona com a Educação Especial a partir de um histórico de negação ao direito educacional. Tendo em vista a pequena quantidade de trabalhos que abordam o Ensino de Ciências na EJA com relação a alunos com deficiência intelectual e a importância do professor na ascensão destes estudantes, a dissertação em questão tem como objetivo geral: analisar as perspectivas de professores de Ciências que atuam na Educação de Jovens e Adultos sobre os alunos com deficiência intelectual, e como objetivos específicos: (a) Caracterizar as concepções de professores de Ciências sobre a inclusão e o aluno com deficiência intelectual; (b) Caracterizar as práticas pedagógicas de professores de Ciências que atuam na EJA, em específico com o aluno com deficiência intelectual ; (c) Refletir sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na EJA. O estudo possui abordagem qualitativa e se caracteriza como uma pesquisa colaborativa na qual participaram, em conjunto com a pesquisadora no processo de construção da pesquisa, dois professores de Ciências atuantes na EJA, sendo que um deles possuía em sua sala de aula alunos com deficiência intelectual. A pesquisa foi realizada em um município do interior do estado de São Paulo e os procedimentos de coleta de dados foram divididos em diferentes momentos. Em um primeiro momento houve a realização de observações em sala de aula, seguidas de entrevistas com roteiro semiestruturado e encontros formativos reflexivos individuais, construídos em conjunto com os docentes participantes. As entrevistas e os encontros reflexivos foram realizados em locais definidos pelos docentes participantes. As observações deram origem a notas de campo e as entrevistas e encontros foram gravados e posteriormente transcritos na íntegra. Os dados coletados foram categorizados e analisados a partir da análise categorial de conteúdo. Os dados das observações e entrevistas foram utilizados para a realização de uma análise voltada para as perspectivas dos professores em relação a diferentes temáticas que envolvem a atuação do docente de Ciências da EJA frente a alunos com deficiência intelectual, e os encontros reflexivos foram analisados de modo a caracterizar possíveis reflexões dos mesmos em relação a temática. Os resultados demonstram as diferentes concepções dos docentes em relação à Educação Especial e enfatizam as necessidades formativas de professores especialistas do ensino regular frente a alunos com deficiência intelectual, além de demonstrarem a importância de espaços que permitam com que esses professores reflitam sobre suas próprias práticas, se vejam como transformadores de suas atitudes dentro da sala de aula e entendam as inúmeras possibilidades do ensino de Ciências como auxiliador para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. Vale ressaltar que as principais demandas trazidas pelos professores participantes são as mesmas e que não se relacionam com as particularidades da disciplina que lecionam, o que mostra uma necessidade de formação frente a Educação Especial como um todo para quem da experiência prévia do docente e do trabalho com conteúdos específicos.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Deficiência Intelectual. Ensino de Ciências. Formação de professores.



## **PERSPECTIVES OF SCIENCE TEACHERS ABOUT THEIR PERFORMANCE WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN EJA**

### **ABSTRACT**

Analyzing educational policies in the context of practice, it is possible to notice the secondary importance of Youth and Adult Education (EJA), which is related to Special Education from a history of denial of the educational rights, in which both were constituted through compensatory policies and welfare practices. In view of the scarcity of works that address Science Teaching at EJA in relation to students with intellectual disabilities and the importance of the teacher in relation to the ascension of these students, the research project in question has the general objective of: analyze the perspectives of Science teachers who act in Youth and Adult Education on students with intellectual disabilities, and as specific objectives: Characterize the conceptions of Science teachers about inclusion and the student with intellectual disability; (b) Characterize the pedagogical practices of Science teachers who work at EJA, specifically with students with intellectual disabilities; (c) Think about the process of including students with intellectual disabilities in EJA. The study has a qualitative approach and is characterized as a collaborative research in which, together with the researcher in the studies construction process, two science teachers working at EJA participated, one of whom had students with intellectual disabilities in their classroom. The research was carried out in a city in the interior of the state of São Paulo and the data collection procedures were divided at different times. At first, observations were made in the classroom, followed by interviews with a semi-structured script and individual reflective training meetings, built together with the participating teachers. The observations gave rise to field notes and the interviews and meetings were recorded and full transcribed. The collected data were categorized and analyzed based on the categorical content analysis. The data from the observations and interviews were used to carry out an analysis focused on the perspectives of the teachers in relation to different themes that involve the performance of the EJA Science teacher in relation to students with intellectual disabilities, and the reflective meetings were analyzed in a way that aimed to characterize their possible reflections on the theme. The results demonstrate the different conceptions of teachers in relation to the Special Education and emphasize the training needs of specialist teachers in the face of students with intellectual disabilities and the importance of spaces that allow these teachers to reflect on their own practices, see themselves as transformers of their attitudes within the classroom and understand the countless possibilities of Science teaching as a helper for the effective teaching-learning process of students with disabilities. It is worth mentioning that the main demands brought by the participating teachers are the same and are not related to the particularities of the discipline they teach, which shows a need for training to general aspects of Special Education, despite the specific content of Science and the previous experience.

**Key-word:** Special Education. Youth and Adult education. Intellectual disabilities. Science teaching. Teacher formation.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	Caracterização do corpus de artigos que relacionam o Ensino de Ciências com a Educação Especial	47
<b>Quadro 2 -</b>	Caracterização dos participantes	53
<b>Quadro 3 -</b>	Atuação profissional dos participantes	55
<b>Quadro 4 -</b>	Formação complementar dos docentes participantes da pesquisa	55
<b>Quadro 5 -</b>	Apresentação das atribuições dos participantes no processo de formação reflexiva	58
<b>Quadro 6 -</b>	Temáticas centrais dos encontros reflexivos	63
<b>Quadro 7 -</b>	Categorias de Análise	65

## LISTA DE SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária
FUNBEC	Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEB III	Professor de Educação Básica III
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
INEP	Instituto de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
CONFINTEA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2.</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS</b>	<b>19</b>
<b>3.</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b>	<b>25</b>
<b>3.1</b>	<b>A educação de jovens e adultos em seu contexto histórico e político</b>	<b>25</b>
<b>3.2</b>	<b>Inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>30</b>
<b>4</b>	<b>ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	<b>36</b>
<b>4.1</b>	<b>Percurso histórico do ensino de ciências</b>	<b>36</b>
<b>4.2</b>	<b>Atuação do professor de Ciências frente aos alunos PAEE</b>	<b>41</b>
<b>4.2.1</b>	Formação de professores para o ensino de alunos público alvo da Educação Especial	41
<b>4.2.2</b>	Ensino de Ciências e os alunos PAEE: o que mostram os estudos	44
<b>5</b>	<b>MÉTODO</b>	<b>52</b>
<b>5.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa</b>	<b>52</b>
<b>5.2</b>	<b>Aspectos éticos da pesquisa</b>	<b>52</b>
<b>5.3</b>	<b>Participantes</b>	<b>53</b>
<b>5.3.1</b>	Seleção dos participantes	53
<b>5.3.2</b>	Caracterização dos participantes	53
<b>5.4</b>	<b>Local da pesquisa</b>	<b>55</b>
<b>5.5</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados</b>	<b>56</b>
<b>5.5.1</b>	Diário de campo	56
<b>5.5.2</b>	Roteiros para as entrevistas	57
<b>5.5.3</b>	Roteiro inicial para formação colaborativa	57
<b>5.5.4</b>	Roteiro final para formação colaborativa	58
<b>5.6</b>	<b>Procedimento de coleta dos dados</b>	<b>59</b>
<b>5.6.1</b>	Observações em sala de aula	59
<b>5.6.2</b>	Entrevistas	60
<b>5.6.3</b>	Formação colaborativa em encontros reflexivos	60
<b>5.7</b>	<b>Procedimento de análise dos dados</b>	<b>63</b>
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>65</b>

<b>6.1</b>	<b>Perspectivas de professores de Ciências da EJA sobre inclusão escolar e o ensino aos alunos com deficiência intelectual</b>	65
6.1.1	Concepções relacionadas ao trabalho na Educação de Jovens e Adultos	65
6.1.2	Concepções relacionadas à inclusão e ao aluno com deficiência intelectual	70
6.1.3	Concepções relacionadas ao ensino de Ciências	73
<b>6.2</b>	<b>Prática pedagógica de professores de Ciências da EJA e atuação junto a alunos com deficiência intelectual</b>	75
6.2.1	Planejamento	75
6.2.2	Adaptação curricular e de materiais para alunos com deficiência intelectual	77
6.2.3	Desafios relacionados à atuação docente frente a alunos com deficiência intelectual na EJA	80
6.2.4	Atuação da professora de Educação Especial	82
6.2.5	Gestão Escolar e seu papel nos processos de inclusão	84
6.2.6	Formação docente para o trabalho com alunos com deficiência intelectual	86
<b>6.3</b>	<b>O processo de formação reflexiva e contribuições na formação docente</b>	92
6.3.1	Encontros reflexivos com a professora Marta	93
6.3.1.1	Perspectivas sobre os alunos com deficiência intelectual e implicações na atuação docente	93
6.3.1.2	Desafios e possibilidades do professor de Ciências frente à inclusão na Educação de Jovens e Adultos	98
6.3.2	Encontros reflexivos com o professor Maurício	104
6.3.2.1	Atuação do professor de Ciências na EJA: indagações sobre o cotidiano escolar	104
6.3.2.2	Reflexões sobre às possibilidades de atuação na EJA junto ao aluno com deficiência intelectual	111
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	119
	<b>REFERÊNCIAS</b>	121
	<b>APÊNDICE A - TCLE: Professor da EJA que possui aluno com deficiência intelectual</b>	134
	<b>APÊNDICE B - TCLE: Professor da EJA que não possui aluno com deficiência intelectual</b>	137
	<b>APÊNDICE C - Temas iniciais elencados à partir do roteiro de entrevista semiestrutura e observações: professora da EJA que possui aluno com deficiência intelectual</b>	140
	<b>APÊNDICE D - Temas iniciais elencados a partir do roteiro de entrevista semiestrurada e observações: professor da EJA que não possui aluno com deficiência intelectual</b>	141
	<b>APÊNDICE E - Roteiro final para formação colaborativa com a prof. Marta</b>	142

<b>APÊNDICE F - Roteiro final para formação colaborativa com o prof. Maurício</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE G - Estudos de caso: discussões sobre barreiras e estratégias</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO B - Entrevista semiestruturada: Roteiro 1 - professor da EJA</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO C - Entrevista semiestruturada – Roteiro 2: Professor da EJA que possui aluno com deficiência intelectual</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO D - Entrevista semiestruturada – Roteiro 2: professor da EJA que não possui aluno com deficiência intelectual</b>	<b>158</b>

## APRESENTAÇÃO

A temática escolhida para a realização da pesquisa em questão está intimamente relacionada com a minha história formativa e as escolhas que realizei durante todo esse processo. Dessa forma, acredito que apresentar um pouco do meu percurso até o momento seja importante para contextualizar minha relação com o ensino de Ciências, formação de professores e com a Educação Especial.

Em 2013 ingressei no curso de Ciências Biológicas na UNESP, campus de Jaboticabal. Desde o começo da minha graduação meu interesse era trabalhar com fauna, e foi o que eu fiz. Escolhi a formação em bacharelado e pelos quatros anos da graduação passei por diferentes áreas de estudo, realizando minha primeira iniciação científica e meu trabalho de conclusão de curso na área de parasitologia. Decidi reingressar em licenciatura e foi a partir desse momento que descobri realmente o que gostaria de fazer.

Tenho o costume de dizer que era uma pessoa quando entrei nessa jornada para me tornar professora e que agora sou outra. A licenciatura me fez enxergar o mundo de outra forma e foi aí que eu comecei a me envolver em diferentes projetos relacionados à inclusão de um modo geral e à formação de professores. Realizei minha segunda iniciação científica em um projeto financiado pela CAPES intitulado “Diversidade Sexual e Direitos Humanos: Processos formativos e ações de professores do interior de SP” e além disso, fiz parte de um núcleo de ensino em Educação ambiental com o objetivo de desenvolvimento de sequência didática sobre Educação Ambiental a partir de uma visão inclusiva e de um projeto de extensão intitulado “Educação Ambiental em espaços formais e não formais”, que consistiu no preparo e ministração de uma sequência didática para jovens e adultos com deficiência intelectual em uma associação filantrópica.

Foi a partir do meu envolvimento nesses projetos que minha falta de formação voltada para os alunos com deficiência e para a modalidade de Jovens e Adultos se tornou clara e que eu entendi a necessidade de procurar crescer profissionalmente nas temáticas, tendo sempre em vista o real propósito da educação, que deve ser libertadora e para todos.

Desse caminho e com grande ajuda da minha orientadora que o projeto apresentado nessa dissertação surgiu e se concretizou, acrescentando de forma significativa na minha formação pessoal e profissional, e abrindo espaço para diferentes reflexões acerca dos direitos, relacionados ao acesso a um ensino de qualidade, dos jovens e adultos com deficiência intelectual.

## 1. INTRODUÇÃO

Quando colocamos em pauta a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, nos deparamos com um campo de estudo que tem ganhado cada vez mais reconhecimento e destaque, tanto em eventos nacionais e internacionais quanto na legislação. Tal inclusão deve acontecer nos diferentes níveis de ensino e deve contar, de maneira conjunta, com professores especializados nas diferentes disciplinas ofertadas e com serviços de apoio especializados. De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva temos que: “a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2008, p.15).

Dentro de tais modalidades, podemos destacar a Educação de Jovens e Adultos, categoria da educação que tem como objetivo incluir, dentro do sistema educacional, alunos que foram excluídos da escola ou impedidos de estudar (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011). O direito de acesso ao ensino regular para esses estudantes na idade apropriada, foi negado por diferentes motivos, como a oferta irregular de vagas, condições socioeconômicas desfavoráveis ou até mesmo a inadequações do sistema de ensino (FANTACINI; CAMPOS, 2017; CABRAL et al., 2018). Tal modalidade, entretanto, enfrenta diversos desafios, uma vez que para muitos não se configura como um ambiente que recebe alunos dignos de uma educação de qualidade. (HADDAD; DI PIERRO, 2000; STRELHOW, 2010).

Ao analisarmos as políticas educacionais no âmbito da prática, podemos constatar a secundarização do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) quando comparado a outras modalidades de ensino (DI PIERRO, 2010).

Segundo o parecer CNE/CEB n. 11/2000 a EJA:

Representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000, p. 5).

Tal modalidade, por ter como característica o acolhimento de alunos previamente excluídos, apresenta diferentes peculiaridades que a caracterizam e que devem ser levadas em conta quando pensamos em uma educação de qualidade. Para o trabalho na EJA, é necessário que os docentes sejam formados de modo a pensar nas características de seus estudantes, levando em conta todo o histórico de vida e as experiências que os mesmos levam para dentro da sala de aula, inclusive em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial (DUARTE, 1993; BEZERRA; SANTANA, 2011).



Considerando a Educação Especial, verifica-se nos últimos anos o aumento no número de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. Tal crescimento apresenta caráter gradual ao longo da última década e reflete uma pequena queda no ano de 2019, o que pode estar relacionado a falta de investimento e de serviços de apoio relacionados a Educação Especial dentro da modalidade da EJA (BINS, 2013; CAIMI; LUZ, 2018). Segundo o Instituto de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela divulgação de dados do Censo Escolar da Educação Básica, no ano de 2018 o número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na EJA chegou a 130.289, sendo caracterizado por estudantes matriculados em classes comuns ou classes exclusivas (LEITE, 2020). Em 2019, esse número caiu para 126.438 matrículas (INEP, 2019).

Embora, de um modo geral, tenha-se aumentado o número de matrículas, ainda observa-se, como previamente pontuado, a falta de recursos financeiros e de comprometimento governamental com ambas as iniciativas, o que faz com que, por muitas vezes, os alunos com deficiência que frequentam a Educação de Jovens e Adultos se tornem invisíveis aos olhos dos docentes e da direção escolar como um todo, uma vez que ainda são considerados, por muitos profissionais da educação, como incapazes de aprenderem e de se desenvolverem (BINS, 2013; CAIMI; LUZ, 2018).

Tal invisibilidade é reflexo de uma trajetória em que as demandas da Educação Especial e da modalidade de Jovens e Adultos foram ignoradas, fechando espaços para discussões a respeito de questões pedagógicas e configurando tais grupos como não carentes de fazeres e saberes específicos. Os sujeitos atendidos pela Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos ou por ambas as modalidades necessitam de reconhecimentos para além de suas vulnerabilidades ou carências. Tais modalidades devem ir além do “preenchimento de lacunas” e precisam, deste modo, deixar para trás a ideia de que os estudantes nelas inseridos são incapazes (HAAS, 2015).

Além disso, é importante que a ocultação de políticas voltadas aos alunos com deficiência inseridos na modalidade de Jovens e Adultos seja apontada. Segundo Haas (2015), tais declarações não levam em consideração os impedimentos relacionados a obtenção de serviços de apoio por alunos com deficiência inseridos na Educação de Jovens e Adultos, e por isso, devem ser revistas por gestões escolares.

Indo ao encontro do exposto, tal desconexão entre a legislação e a realidade dos estudantes gera grande descontinuidade no oferecimento de serviços relacionados à Educação Especial dentro da Educação de Jovens e Adultos, e reflete um baixo interesse em relação às

necessidades dos alunos PAEE que frequentam a EJA, o que se traduz em pouca discussão em relação ao currículo e a formação de professores e que abre espaço para uma visão reducionista acerca do público em questão (CAMPOS; DUARTE, 2011; HAAS, 2015).

Neste cenário, os professores formados em diferentes licenciaturas, a partir de um contato mais próximo com os alunos dentro das salas de aula, podem auxiliar no processo de desenvolvimento desses estudantes quando possuem formações, iniciais ou continuadas, voltadas para o atendimento da diversidade dentro da sala de aula. Desta forma, torna-se imprescindível a oferta, aos professores do ensino regular da Educação de Jovens e Adultos, de formações e recursos pedagógicos que os auxiliem a garantir um trabalho baseado nas reais necessidades dos estudantes, uma vez que há grande lacuna relacionada a formação de professores, durante a graduação, para o trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial (PLETSCH, 2009; SIEMS, 2012; MANZINI, 2018).

Quando retratamos especificamente o Ensino de Ciências para alunos com deficiência, podemos constatar baixo interesse acadêmico, em pesquisa realizada na Revista Brasileira de Educação Especial, Revista de Educação Especial e no banco de dissertações e teses da CAPES, a respeito das possibilidades de tal disciplina no processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem de alunos PAEE e uma grande dificuldade dos docentes especializados no trabalho com alunos com deficiência, o que se relaciona diretamente com a formação inicial e continuada dos mesmos frente a essa temática (SILVA et al., 2018).

Neste contexto, revisões bibliográficas que documentaram os estudos produzidos em relação a temática apresentada, apontam algumas pesquisas que relacionam o Ensino de Ciências e a Educação Inclusiva, principalmente quando levamos em consideração o ensino de física para alunos com deficiência visual e a construção de materiais didáticos relacionados a estrutura das células (SILVA; BEGO, 2018; STELLA; MASSABNI, 2019). Tais levantamentos se tornam preocupantes uma vez que outros alunos público-alvo da Educação Especial, que não os com deficiência visual, muitas vezes não são contemplados e quando se analisa a restrição de trabalhos a produção de materiais didáticos dentro de um único tema, uma vez que o ensino de Ciências é muito amplo e vai muito além de conhecimentos biológicos específicos, se relacionando ao entendimento do sujeito e a suas relações diárias com o outro e com o meio ambiente (KRASILCHIK, 2000).

A maior produção de trabalhos voltados para o ensino de física a alunos com deficiência visual é realizada por Camargo e colaboradores, que produzem materiais que abordam, entre outras temáticas, as dificuldades dos licenciandos de física em lidar com alunos com deficiência

visual, a produção de materiais didáticos táteis para o ensino de física, a dificuldade de comunicação entre alunos com deficiência visual e seus professores e o emprego de linguagens acessíveis para o processo de ensino-aprendizagem do público em questão (CAMARGO; NARDI, 2007; CAMARGO et al., 2008; CAMARGO, 2012; RODRIGUES; CAMARGO, 2017).

Sobre o ensino de Ciências para alunos com deficiência intelectual, Santos e colaboradores (2019), ao investigarem a relação entre o professor de matemática e o professor de Educação Especial nas salas comuns, enfatizam a importância de um trabalho colaborativo entre os professores envolvidos no processo de ensino dos alunos e também entre a gestão. Para os autores, é importante que os professores tenham clareza sobre suas responsabilidades dentro da sala de aula e que busquem um novo fazer pedagógico baseado na heterogeneidade que existe dentro do ambiente escolar (SANTOS et al., 2019). O ensino de matemática para alunos com deficiência intelectual também é abordado por Miranda e Pinheiro (2016), que também demonstram a importância de intervenções pedagógicas que levem em conta as peculiaridades do estudante.

Ainda em relação ao mesmo público-alvo da Educação Especial e o ensino de Ciências Naturais, salienta-se a importância da mediação pelo professor de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado, fator primordial para a efetivação dos processos de inclusão (COSTA et al., 2015).

Ao relacionarmos a Educação Especial, o ensino de Ciências e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, procurando, em um período mínimo de dez anos (2009-2019), com os descritores: ensino de Ciências e inclusão, ensino de Ciências e EJA e Educação Especial e EJA, trabalhos que abordem a formação ou atuação de professores de Ciências da Educação de Jovens e Adultos em relação aos alunos com deficiência intelectual, não encontramos, na Revista Brasileira de Educação Especial, Revista de Educação Especial e no banco de dissertações e teses da CAPES, pesquisas que os associem.

A falta desses trabalhos, juntamente com o aumento de matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA e a lacuna de formação de professores de Ciências para o trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial explicita a importância de um estudo que reflita a realidade e que aborde as perspectivas deste professor em relação a inclusão de alunos com deficiência intelectual a partir de suas próprias experiências e demandas, de modo a considerar, em um ambiente formativo que permita a reflexão, os relatos dos professores em relação a suas

dificuldades quanto diferentes aspectos da Educação Especial e do trabalho com o aluno com deficiência, e as implicações de tais perspectivas nas práticas docentes.

Deste modo, e destacando a visão de concepção, assim como definido pelo dicionário online da Língua Portuguesa, como “maneira pessoal de entender algo, opinião, ponto de vista ou noção”, a pesquisa em questão se justifica frente ao cenário atual da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos e tem como objetivo geral: analisar as perspectivas de professores de Ciências que atuam na Educação de Jovens e Adultos sobre os alunos com deficiência intelectual, e como objetivos específicos: (a) Caracterizar as concepções de professores de Ciências sobre a inclusão e o aluno com deficiência intelectual; (b) Caracterizar as práticas pedagógicas de professores de Ciências que atuam na EJA, em específico com o aluno com deficiência intelectual; (c) Refletir sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na EJA.

Desta forma, vale ressaltar que a dissertação está organizada em três capítulos teóricos, um capítulo metodológico, análise e discussão dos dados organizados em diferentes categorias e as considerações finais. O primeiro capítulo teórico é intitulado “Educação Especial: aspectos históricos e políticos”, o segundo “A Educação de Jovens e Adultos e a inclusão de alunos com deficiência intelectual” e o terceiro “Ensino de Ciências e a Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos”.

## 2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

A história da Educação Especial, quando analisada em diferentes países, pode ser dividida em alguns períodos marcantes que tiveram um papel fundamental nas concepções gerais sobre a deficiência (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995). É importante ressaltar que as informações aqui trazidas têm um caráter eurocêntrico, uma vez que existem poucos registros em relação à história ocidental da Educação Especial (CABRAL, 2019).

Na Antiguidade, por exemplo, as pessoas com deficiência eram excluídas completamente da sociedade, e por muitas vezes assassinadas por serem consideradas como sub-humanas, visto que as práticas sociais em relação às mesmas eram medidas por meio de atributos físicos e mentais. O homem era colocado como “imagem e semelhança de Deus”, e desta forma, enxergado a partir de uma concepção de perfeição. Os que não eram parecidos com Deus em sua completude, como as pessoas com deficiência, eram marginalizados. (MIRANDA, 2008; MAZZOTTA, 2011.; CABRAL, 2019). Quando retratamos o período da Idade Média, podemos dividir as concepções em relação à deficiência em dois grupos distintos, o dos maus tratos e o da supervalorização. Tal mudança se deu ao fato de que a pessoa com deficiência poderia ser um retrato da figura divina, o que fez com que muitos passassem a superprotege-la através de uma visão com caráter assistencialista e caridoso. Ao mesmo tempo, poderia ser associada a figura de algo demoníaco, como resultado de um castigo, o que tinha diferentes tipos de abusos como consequência (MIRANDA, 2008; CABRAL, 2019).

No Renascimento, surge a visão médico-organicista relacionada as pessoas com deficiência, em que se predomina uma visão patológica. Tal visão fez com que esse grupo de pessoas fosse, muitas vezes, institucionalizado para fins de pesquisa. Tal período pode ser considerado um avanço histórico quando levamos em conta a ascensão social desta época comparada com um histórico de exclusão e eliminação, mesmo que, não de maneira ideal, as pessoas com deficiência estivessem muitas vezes hospitalizadas. Foi neste período que alguns médicos, psicólogos e pedagogos, os quais podem ser considerados como precursores da Educação Especial, começaram a pensar sobre a educabilidade das pessoas com deficiência.

Com a Revolução Francesa, difundiu-se a ideia de que todos tinham o direito a educação, o que fez com que este grupo fosse acolhido em instituições educacionais separadas do ambiente escolar frequentado pelo resto da população. Neste período, o atendimento educacional voltado para as pessoas com deficiência recebia denominações como, por exemplo, pedagogia de anormais, pedagogia curativa e pedagogia emendativa, o que ilustra uma visão

médica voltada para tais atendimentos (MIRANDA, 2008; MAZZOTTA, 2011; CABRAL, 2019).

No Século XIX, deu-se início ao atendimento aos “deficientes mentais” a partir da experiência do médico Jean Marc Itard (1774-1838), conhecido por ser a primeira pessoa a utilizar, como método de ensino de pessoas consideradas “retardadas mentais”, a sistematização. A partir de suas experiências, lançou um livro que é considerado como o primeiro manual de educação para pessoas com deficiência e teve seus passos seguidos por Seguin, o primeiro a imaginar um currículo para crianças fora do padrão de normalidade (MAZZOTTA, 2011). A visão multideterminista relacionada a temática surge no século XX e engloba conceitos biológicos, educacionais, psicológicos e sociais, trazendo maior visibilidade social para as pessoas com deficiência, fator que culminou em um maior reconhecimento frente aos direitos educacionais do grupo em questão. De um período histórico de exclusão, entramos em um movimento de normalização e integração (CABRAL, 2019).

Atualmente, o movimento de inclusão uma maior relevância à visão social atrelada à deficiência, em que os limites estão inseridos na sociedade de um modo geral e não no indivíduo. Entende-se que a sociedade deveria estar preparada para atender as necessidades gerais de uma população que é, por si só, muito heterogênea. Entretanto, é comum que nos deparemos com a dificuldade da pessoa com deficiência de encontrar pertencimento a diferentes tipos de ambiente e o oferecimento de oportunidades reparadoras e equitativas (PICCOLO, 2015; CABRAL, 2019).

Quando nos voltamos para a história da Educação Especial no Brasil, é preciso levar em consideração que a evolução histórica frente as concepções relacionadas a pessoa com deficiência vão ocorrer de maneira diferente da observada em países norte-americanos e da Europa. A negligência frente às pessoas com deficiência, no Brasil, se estendeu até o início da década de 1950, o que fez com que durante este período, as produções teóricas referentes ao tema estivessem concentradas somente no meio acadêmico. Além disso, eram raras as ofertas de um atendimento educacional, principalmente para aqueles considerados, na época, como deficientes mentais (MENDES, 1995; MIRANDA, 2008).

Neste contexto, e a partir de lutas para que a pessoa com deficiência ganhasse maior protagonismo na sociedade e na educação, a Educação Especial no Brasil tem a criação de alguns Institutos como marco fundamental, entre eles estão o “Instituto dos Meninos Cegos”, criado em 1854 e o “Instituto dos Surdos-Mudos”, criado em 1857 (MIRANDA, 2008; ROGALSKI, 2010). Tal marco se deu ao fato de que a abertura de tais institutos abriram espaço

para discussões a respeito da educação das pessoas com deficiência e a conscientização social em relação a esse grupo populacional. Vale salientar que mesmo frente a esse cenário, o atendimento educacional ainda era ínfimo quando relacionado ao público-alvo em questão (MAZZOTTA, 1996; MIRANDA, 2008).

Nesta época, a maior parte das discussões estava voltada para algumas deficiências em específico, como por exemplo, as deficiências visuais e auditivas. A deficiência física e a deficiência intelectual tinham um menor reconhecimento frente as ações educacionais de um modo geral (MIRANDA, 2008). Ainda em relação à caracterização dos atendimentos educacionais, podemos dividi-los em duas vertentes distintas, sendo elas a vertente médico-pedagógica e a psicopedagógica (JANNUZZI, 1992).

A primeira estava relacionada a uma visão higienista e estimulou a criação de escolas em hospitais, se caracterizando como uma iniciativa completamente segregadora. A visão psicopedagógica se preocupava com o diagnóstico das pessoas com deficiência, os encaminhando para escolas ou classes especiais, o que também tinha um caráter de segregação (JANNUZZI, 1992). O surgimento de uma nova corrente pedagógica fez com que a vertente psicopedagógica se modificasse e propusesse a reconstrução do cenário educacional no Brasil, que deveria ter como premissa o oferecimento de oportunidades igualitárias para todos (MIRANDA, 2008).

Entretanto, foi somente a partir de 1950 que o governo federal se responsabilizou explicitamente em relação ao atendimento educacional das pessoas com deficiência (MENDES, 1995). Em 1960 a quantidade de instituições especializadas para o atendimento deste grupo, principalmente os com deficiência intelectual, cresceu exponencialmente, mas foi apenas a partir de 1970 que a Educação Especial começou a ser amplamente discutida no país e se tornou interesse do governo, que criou diferentes instituições públicas e privadas, órgãos normativos estaduais e federais e as classes especiais para atendimento da população com deficiência.

Em 11 de agosto de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases foi promulgada. Porém, vale ressaltar a Lei nº 5.692, ainda de 1971, que altera, dentro da Lei de Diretrizes e Bases Nacional, a redação de artigos que organizam o ensino primário e secundário, que passam a ser chamados de primeiro e segundo graus. Esta lei contempla a temática da Educação Especial em um de seus artigos, como pode ser observado a seguir:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Lei nº 5.692/71, 1971).

Percebe-se a falta de reconhecimento, por parte da lei citada acima, das pessoas com outros tipos de deficiência, como por exemplo a deficiência auditiva, a deficiência visual e as síndromes psicológicas e neurológicas. Tal descaso com esse público acabou, de certo modo, aumentando a mobilização social frente à temática (MIRANDA, 2008).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 podem ser consideradas como um marco do processo de inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que preconizam um atendimento especializado para este público e seu ingresso, preferencialmente, na rede regular de ensino (MIRANDA, 2008; ROGALSKI, 2010).

Frente ao explicitado, Goffredo (1999) disserta:

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais (GOFFREDO, 1999, p. 31).

Tal característica expressa uma nova proposta de Educação Inclusiva baseada em um princípio de direito educacional para todos, e neste mesmo sentido, vale ressaltar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 que também expressa alguns outros avanços bastante significativos na área da educação para pessoas com deficiência, como a extensão do atendimento educacional especializado para a faixa etária de zero a seis anos, a necessidade de formação específica para o professor que vai atender aos alunos com algum tipo de deficiência e uma melhoria na qualidade dos serviços educacionais oferecidos pelas instituições escolares, apresentando um capítulo específico para tratar da Educação Especial (MIRANDA, 2008).

Entretanto, quando consideramos que a matrícula e a presença física não são suficientes para a configuração de um ambiente escolar inclusivo, fica claro que as questões especificadas pela lei ainda estão longe de serem alcançadas com a qualidade necessária para a inclusão completa dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, uma vez que faltam, principalmente, recursos para a permanência do alunado no ambiente escolar (FERREIRA; FERREIRA, 2004.; ANTUNES, 2012.; LAPLANE, 2014.; MENDES, 2017).

Outros dois eventos importantes que marcaram as concepções em relação à Educação Especial e que abordaram questões sobre como possibilitar o acesso de todos à educação, foram a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada na Tailândia no ano de 1990 com o objetivo de garantir condições de acesso igualitário para todas as pessoas que apresentassem algum tipo de limitação e a “Conferência Mundial sobre Educação Especial”,



que ocorreu em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994 e que sediou a elaboração de um documento nomeado como a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que propõe, para os governos, ações que devem ser assumidas com o objetivo de se considerar as individualidades pessoais dos cidadãos a partir de uma visão igualitária (MIRANDA, 2008).

Houve, além disso, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, da qual o Brasil se tornou signatário, a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na modalidade de Educação Especial (BRASIL, 2009) e a lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Tal convenção e documentos também podem ser considerados como marcos importantes no avanço de conceitos, concepções e atitudes relacionadas a educabilidade de alunos com deficiência (CORREIA; BAPTISTA, 2018).

Perante tais informações, é necessário que consigamos reconhecer a defasagem atual existente entre os documentos oficiais e a realidade da inclusão nas escolas brasileiras (FERREIRA; FERREIRA, 2004), principalmente em um período tão obscuro no aspecto político, em que direitos já conquistados começam a ser negados em uma perspectiva de segregação dos alunos com deficiência (BRASIL, 2020). Uma real efetivação da prática educacional voltada para inclusão não será garantida apenas através da elaboração de leis, portarias ou decretos, uma vez que apenas obrigar as instituições escolares a receberem os alunos com deficiência não pode ser considerado como inclusão. É necessário que a escola se encontre preparada para efetivar um trabalho de qualidade com este aluno, o oferecendo condições reais de permanência (MIRANDA, 2008).

Além disso, é preciso considerar a existência de um conceito de inclusão que dicotomiza o debate entre a educação inclusiva e a educação total, que erroneamente reduz a educação inclusiva a uma ação que se volta de maneira exclusiva para os alunos contemplados pela Educação Especial, e que distancia especialistas em educação nas decisões de fatores políticos que abarcam a temática (MENDES, 2006). Para que tais representações sejam efetivadas e para que a inclusão seja caracterizada a partir do contexto histórico ao qual o conceito foi submetido no Brasil, é necessário colocar em prática ações efetivas como por exemplo a formação continuada de professores do ensino regular para o trabalho com a com a diversidade em sala

de aula, sejam as mesmas consideradas como deficiências ou não (GLAT, 1998; MENDES, 2002).

Tais ações educativas devem ser pensadas de uma maneira global e consideradas, desta forma, em seus mais amplos aspectos, com o objetivo de garantir de que determinada iniciativa realmente seja benéfica para o estudante em questão (CORREIA, 1997). Desta forma, a seguir, discutiremos aspectos relacionados à inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos em consonância com a atuação do professor de Ciências.

### **3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

#### **3.1 A educação de jovens e adultos em seu contexto histórico e político.**

O processo de educar os jovens e adultos que retornam ao ambiente escolar depois de, muitas vezes, terem ficado anos sem estudar, não é novo, uma vez que se tem dados a respeito do trabalho dos missionários jesuítas no período colonial, principalmente com adultos. Neste movimento, a educação assumia um papel colonizador e se baseava, principalmente, na aprendizagem da leitura e da escrita para a catequização dos índios e na educação de filhos de Colonos para diferentes carreiras, o que incluía a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, sempre baseada em um controle sobre a moral e a fé (ARANHA, 2006).

Neste sentido, e com a crença de que o cristianismo se configurava como uma vocação humana universal, os índios eram considerados como impossibilitados de aprender ou como folhas em brancos nas quais poderiam ser acrescentadas valores específicos relacionados a fé cristã Europeia.

Com a expulsão dos jesuítas no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos perde força frente a avanços de conceitos elitistas que acabam por deixar sua marca na educação brasileira, fazendo com que ao final do Império, mesmo com a Constituição que garantia uma educação gratuita para todos os cidadãos, mais de oitenta por cento da população maior de cinco anos não soubesse ler e escrever. Além disso, o conhecimento formal se encontrava concentrado nas mãos das classes dominantes (HADDAD; DI PIERRO, 2000; STRELHOW, 2010). Neste período, as poucas ações de alfabetização de adultos eram realizadas por princípios caridosos, uma vez que se acreditava na necessidade de “iluminar” a mente dos que viviam no escuro, tirando o caráter obrigatório desta modalidade educacional (STRELHOW, 2010).

No período republicano, o movimento continuou a favor das elites e houve a retirada do direito dos analfabetos ao voto em um momento em que a maioria esmagadora da população era iletrada, o que demonstra um gritante movimento contrário a evolução nos quesitos educacionais (HADDAD; DI PIERRO, 2000; STRELHOW, 2010). No início do século XX, houve a culpabilização daqueles que não sabiam ler e escrever, em que os mesmos deveriam, de alguma maneira, se tornar produtivos frente a sociedade (STRELHOW, 2010). Foi a partir do início da industrialização e de uma maior preocupação voltada para a urbanização do país,

que houve o estabelecimento de maiores esforços voltados para a qualidade das instituições de ensino e o número de vagas oferecidas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A nova Constituição, no período Vargas, trouxe um Plano Nacional de Educação melhor estruturado, reafirmando o dever do Estado com uma educação para todos. Entretanto, foi somente em meados de 1940 que houve o reconhecimento da Educação de Adultos como um problema de política pública nacional, o que fez com que pela primeira vez, essa modalidade fosse reconhecida de maneira formal, dando origem a diferentes projetos que abordavam, principalmente, a necessidade de alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Durante esse período, é preciso considerar as diversas campanhas e programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos, como por exemplo, o Movimento de Educação de Base, estabelecido em 1961 com patrocínio do governo federal e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que tinha como membro o professor Paulo Freire. Esses programas tinham suas bases nos movimentos de democratização da escolarização para os adultos e representam também a luta política de grupos minoritários (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Tais movimentos refletiram em um maior reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade com características próprias e como um poderoso instrumento a ser utilizado na política, com o objetivo de resgate e valorização do saber popular (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Segundo Paiva (1973):

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação (PAIVA, 1973, p. 210).

Apesar disso, na década de 1960 os níveis de escolarização da população brasileira continuavam inferiores aqueles existentes em países de primeiro mundo e em diversos países latino-americanos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O golpe militar em 1964 rompeu com os avanços relacionados a educação e cultura, fechando diferentes projetos associados a modalidade da educação de Jovens e Adultos e retomando o conceito de educação como um modo de controlar diretamente a população. O governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que não conseguiu promover uma educação contextualizada, sendo configurado por um sentido político que culpabilizava o próprio indivíduo por sua situação social (HADDAD; DI PIERRO, 2000; STRELHOW, 2010; BEZERRA; SANTANA, 2011).

Este movimento chegou ao fim em 1985, dando origem a outros projetos, como por exemplo o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA), criado no início da década de 1990 e que procurava promover a alfabetização a partir de um contexto social dos alunos, fazendo com que os mesmos se tornassem autores participantes de seus processos de ensino-aprendizagem (HADDAD; DI PIERRO, 2000; STRELHOW, 2010; BEZERRA; SANTANA, 2011). Tal iniciativa luta até os dias de hoje, a partir de movimentos populares, para se manter.

No entanto, entramos no século XXI ainda com muitas pessoas analfabetas, que não possuem domínio sobre operações matemáticas básicas e que, muitas vezes, apresentam dificuldades para entender seus direitos como cidadãos. No ano de 2000, 13,6% da população acima de 15 anos era considerada analfabeta, e mesmo que esses números venham caindo e tenham chegado a 8,3% em 2014, ainda se considera alto o número de jovens e adultos que não sabem ler e escrever no Brasil (HADDAD; SIQUEIRA, 2015). A situação atual da modalidade de educação dos Jovens e Adultos é o reflexo do tratamento dado a educação brasileira durante o decorrer de sua história, fator que deve ser levado em consideração quando buscamos entender os caminhos possíveis de serem traçados para que melhorias no campo educacional voltadas para tal modalidade sejam possíveis (STRELHOW, 2010).

Segundo Barroco (2007), o pensar histórico é de extrema importância, uma vez que:

Quando se dispensa a história e a historicidade, corre-se o risco de se tomar os fatos de modo restrito e limitado, ignorando os nexos que os põe em relação, limitando-se as alternativas de se lidar com os mesmos. Quando não há valorização do passado, não do modo romântico como o fizeram Tolstói e Rousseau, encontram-se dificuldades em se entender o presente e em se projetar o futuro, posto faltar dados de comparação para a análise (BARROCO, 2007, p. 378)

Desta forma, fica clara a importância de se levar em conta as lutas por trás de uma modalidade de ensino que ainda é tão desvalorizada, de modo que não se pode desvincular as dificuldades enfrentadas pela EJA em todo o seu percurso histórico com suas condições atuais, uma vez que tais dificuldades e desvalorização refletem na maneira como o ensino de Jovens e Adultos é visto e a importância dada para tal modalidade hoje em dia.

Atualmente, as políticas nacionais oficiais e as leis que regem as diretrizes pedagógicas no país se encontram mais claras em relação à educação de Jovens e Adultos, modalidade oficialmente reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996, época que marcou forte participação civil em relação a educabilidade na EJA. Em relação ao engajamento da sociedade civil na temática abordada, vale destacar a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada a cada doze anos e caracterizada como o

único evento mundial para discussões sobre a educabilidade de adultos (HADDAD, 2009). As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram estabelecidas em 2008 pelo parecer CNE/CEB nº 23 e reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 6 de 2010 (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010). Todavia, ainda hoje, pensar na EJA, é em si, um ato de luta, que tem como objetivo transformar a sociedade que continua excluindo grande parcela da população (BEZERRA; SANTANA, 2011). Quando abordamos as lutas presentes no contexto da educação de Jovens e Adultos, se torna claro que:

Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize par defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas –, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado (FREIRE, 2006, p. 79-80).

Ressalta-se, assim, a importância de que os excluídos se enxerguem como tais e que se sintam amparados para buscarem meios de lutar contra uma violência que, muitas vezes é velada. Quando tratamos especificamente da educação e do papel dos professores, é necessário que os docentes se proponham a pensar em um processo de ensino-aprendizagem voltado para as próprias vivências dos educandos, que funcionarão como gatilho para a discussão e problematização da realidade atual, com o objetivo de permitir que os mesmos consigam se colocar na sociedade como sujeitos individuais, tendo a possibilidade de se relacionar de maneira consciente com sua própria situação de vida de forma crítica (DUARTE, 1993; BEZERRA; SANTANA, 2011).

Desta forma, é necessário que sejam dados sentidos aos conteúdos curriculares trabalhados na modalidade da educação de Jovens e Adultos, levando em conta as especificidades dos estudantes de tal modalidade, preconizando um melhor entendimento a respeito de seus interesses, condições de trabalho e de vida (FREIRE, 2006; FERREIRA; RODRIGUES, 2016), o que muitas vezes não acontece, principalmente por conta do despreparo dos docentes relacionado ao ensino na EJA e por conta de uma organização curricular que distancia a pessoa que aprende do mundo em que a mesma vive. De acordo com Freire (1992): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1992, p. 9).

Entretanto, encontramos, atuando na EJA, professores que não tiveram, em sua formação inicial, disciplinas ou cursos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de pessoas

jovens e adultas que os instruísem a como trabalhar com esses estudantes a partir de suas experiências (VÓVIO, 2010). Além disso, quando tratamos dos aspectos relacionados a formação docente, é necessário levar em conta que o próprio sistema escolar, ao mesmo tempo em que oferece cursos para a formação continuada desses profissionais, não trata os professores como tais quando não proporcionam aos mesmos condições dignas de trabalho. Tal realidade os faz responsáveis, além da docência, pela organização, funcionamento e infraestrutura de programas e de turmas (BARZOTTO et al., 2010; VÓVIO, 2010).

Se torna necessário, então, conhecer o perfil dos professores que atuam na modalidade de educação de Jovens e Adultos com o objetivo de se refletir sobre suas condições de trabalho e a elaboração de planos que apoiem e subsidiem suas práticas dentro da sala de aula, sempre levando em conta as características e heterogeneidade dos estudantes (VÓVIO, 2010).

Tendo isso em vista, na educação de Jovens e Adultos, um fator preocupante ao processo de ensino aprendizagem dos educandos é a pouca importância dada a idade dos mesmos e suas vivências culturais e sociais, o que pode gerar a reprodução de um ensino infantilizado (OLIVEIRA, 2007; BÄR, 2014).

Segundo Oliveira (2007), a infantilização de alunos é um dos principais problemas da educação de Jovens e Adultos, o que faz com que as vivências prévias dos estudantes que foram excluídos da rede de ensino regular não sejam levadas em consideração quando o processo de ensino-aprendizagem se encontra baseado em um currículo que não dialoga com as expectativas e desejos do alunado. É de extrema relevância que as discussões curriculares sejam repensadas de modo a se conectarem mais intimamente com os problemas reais da vida cotidiana do aluno, principalmente quando tratamos da EJA.

Quando o currículo é colocado como protagonista, se faz necessária a realização de uma análise a respeito da relação dos docentes e alunos com o mesmo. Para tal, destaca-se o trabalho de Oliveira (2010), que elenca as principais dificuldades encontradas pelos docentes atuantes na Educação de Jovens e Adultos, nas quais estão inseridas a “preocupação com a definição dos conteúdos curriculares e os conflitos entre a valorização da experiência prévia e as marcas do modelo de escola que os alunos esperam que seja reproduzido” (OLIVEIRA, 2010, p. 127). Para a construção de um currículo para a modalidade de EJA é necessário que seja aberto um campo de diálogo a respeito de experiências e de multiplicidade de modo a superar ideias opostas a um currículo que seja emancipatório, popular e que sustente movimentos sociais e as identidades dos alunos desta modalidade.

Desta maneira, faz-se necessário refletir sobre a existência ou não de um interesse real voltado para a formação de mundo dos Jovens e Adultos do país. Professores desqualificados ou desmotivados e o apoio do ensino em livros didáticos fazem com que o mesmo se transforme em algo mecânico, generalizado e que não faz sentido para o estudante. Tal situação pode ser considerada por Barzotto et al. (2010), como um falso ensino.

### **3.2 Inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos.**

Quando tratamos a respeito da inclusão de alunos no ensino regular, é de extrema importância que se entenda qual o público contemplado pelas leis e decretos relativos a Educação Especial. Desta forma, fazem parte destes estudantes aqueles com diferentes deficiências, como a visual, auditiva, física e intelectual, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste cenário e levando em conta tal público, observa-se um crescimento do número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, um fato que possivelmente está atrelado a dificuldades encontradas no âmbito escolar em diagnosticar, eleger critérios de avaliação e no encaminhamento pedagógico de alunos público-alvo da educação especial, além de processos de ensino baseados em práticas pedagógicas que não levam em conta a heterogeneidade dos alunos e seus diferentes padrões de desenvolvimento (FREITAS; CAMPOS, 2014; GONÇALVES, 2014; CABRAL et al., 2018).

O sucessivo fracasso escolar, causado por um processo de ensino excludente, que gera uma defasagem entre a idade e o ano ocupado por estes alunos, também pode se configurar como uma justificativa para a condução dos mesmos para a Educação de Jovens e Adultos, que se configura como a única possibilidade que estes estudantes têm de continuar os estudos (FREITAS; CAMPOS, 2014).

Quando retratamos especificamente a realidade de alunos com deficiência intelectual, caracterizada pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*<sup>1</sup> como uma incapacidade que limita o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo do indivíduo, cobrindo habilidades conceituais, práticas e sociais diárias e se manifestando antes dos 18 anos, a espera por padrões de desenvolvimento homogêneos, a ampliação do acesso à

---

<sup>1</sup> Fonte: American Association on Intellectual and developmental disabilities. Disponível em: <http://www.aaid.org/>. Acesso em: 10 de jun. 2020.



educação básica e a intencionalidade de se encaminhar os estudantes para a EJA como um processo educacional “alternativo”, frente a dificuldade do sistema de ensino em relação às condições de permanência oferecidas a estes alunos no ensino regular, também podem explicar o aumento das matrículas (SHOGREN, 2010.; ANTUNES, 2012).

Deste modo, a presença de alunos público alvo da educação especial na EJA, principalmente os alunos com deficiência intelectual, pode significar um espaço de acesso ao conhecimento, ou também um espaço de desaparecimento do estudante quando há um déficit na intencionalidade pedagógica voltada para a formação emancipatória deste jovens e adultos (SHOGREN, 2010; CABRAL et al., 2018). A falta de comprometimento e de investimento financeiro na infraestrutura, condições de acessibilidade e em material didático pedagógico especializado nas escolas também contribuem significativamente para o desaparecimento destes alunos dentro do sistema de ensino (CAIMI; LUZ, 2018).

Desta forma, se torna válida uma discussão que problematize as condições de chegada destes estudantes na modalidade de ensino para Jovens e Adultos e que também enfatize algumas concepções enraizadas que permeiam o preconceito frente aos alunos com deficiência intelectual, taxados por muitos como incapazes. Essa estereotipia relacionada a esses estudantes se configura como um dos principais problemas relativo à inclusão dos alunos com deficiência intelectual na EJA, refletindo sobre a maneira como esse estudante é visto e avaliado pelos profissionais que o acolherão.

É necessário que haja um entendimento global do aluno, com o objetivo de incentivar e explorar suas potencialidades, uma vez que a deficiência intelectual não apresenta características determinadas, fazendo com que o contexto social e histórico do aluno em questão tenha total influência em seu desenvolvimento (BINS, 2013). Tal afirmação vai ao encontro de uma alegação de Ferreira e Guimarães (2003, p.26), que enfatiza: “(...) o sentido da deficiência, na vida de uma pessoa, é o resultado do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social onde vive”.

Um olhar que evidencia as dificuldades do aluno com deficiência intelectual na EJA está atrelado, em grande parte, a concepções medicalizantes e assistencialistas. Para que haja um real acolhimento deste estudante dentro do ambiente escolar, principalmente quando se fala em Educação de Jovens e Adultos, há a necessidade de que a deficiência seja vista como um produto social, em que o problema por si só não é do alunado, mas sim do ambiente e de pessoas que não estão preparados para conviver com as diferentes singularidades humanas (PICCOLO,

2015). Tal fator é ainda mais assustador quando retomamos a inclusão dentro da escola, ambiente que abarca a mais diversa gama de personalidades e de contextos sociais.

Os alunos com deficiência intelectual inseridos na EJA são, por muitas vezes, considerados por membros da equipe escolar como incapazes de aprender, tomar decisões ou de apresentar percepções sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca, o que muitas vezes acaba por influenciar a visão dos próprios alunos público-alvo da educação especial sobre sua condição de ser e estar no mundo frente aos demais (BINS, 2013).

Como aponta Bins (2013):

A deficiência ainda é pensada e representada como total restrição e falta de capacidade, que determinam de maneira ampla a forma das pessoas estarem no mundo. Dessa forma, a estruturação da pessoa com deficiência intelectual está permeada de negativismo, da concepção de doença incurável, bem como de incapacidade para aprender, trabalhar, namorar e conviver socialmente (BINS, 2013, p. 40).

Assim, o olhar sobre o aluno pode fazer com que o mesmo não se enxergue como capaz de realizar diferentes atividades cotidianas, o que impacta significativamente em seu processo de ensino-aprendizagem, mas que para além disso, influencia na maneira como tal indivíduo se enxerga como pessoa (BINS, 2013).

Se faz necessário, portanto, que dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a devida importância seja dada aos aspectos envolvidos na inclusão de alunos com deficiência intelectual, de modo com que cada estudante seja considerado em sua própria totalidade e individualidade. É de extrema importância que esses estudantes sejam estimulados a pensar e a refletir, com o objetivo do desenvolvimento de suas percepções e autonomias (FREITAS; CAMPOS, 2014).

Neste contexto, a prática educacional deve abarcar conceitos de cidadania para uma melhor inclusão social e cultural e ser realizada de modo a superar ações docentes que muitas vezes se encontram permeadas por atividades e ações infantilizadoras. Deve-se considerar que a educação escolar possui a finalidade de constituição da humanidade do indivíduo, se diferenciando de outras formas espontâneas de educar (FACCI, 2004; FREITAS; CAMPOS, 2014).

A inclusão escolar, desta forma, abarca o processo de democratização da escola, o direito social e a consolidação do movimento de inclusão social como princípios, o que faz com que deva ser caracterizada como um dos pilares de sustentação para a promoção da cultura do respeito a todos e da dignidade humana (MENDES, 2006).

Neste sentido, deve-se levar em consideração, como parte desse processo de inclusão, os recursos auxiliares necessários para a efetivação do processo de ensino aprendizagem de jovens

e adultos com deficiência intelectual, como por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado e a adaptação curricular. Entretanto, a modalidade da EJA se encontra como um espaço negligenciado, em que por muitas vezes não há a oferta de serviços de apoio para os alunos público-alvo da Educação Especial, mesmo que os mesmos sejam reconhecidos como um direito (CAMPOS; DUARTE, 2011). Tal fator também é resultado da ausência de diretrizes específicas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos (CEZÁRIO, 2019).

De acordo com as ideias apresentadas e para que mudanças ocorram com o objetivo de preservar os direitos dos alunos com deficiência intelectual em seus próprios processos educacionais dentro da modalidade da EJA, é preciso que haja uma readequação das ações práticas envolvidas no processo de inclusão, de modo a efetivar a igualdade de oportunidades e a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nos diferentes contextos de ensino (CEZÁRIO, 2019).

Quando tais readequações não são levadas em conta, as negligências que circundam os direitos dos alunos PAEE dentro da Educação de Jovens e Adultos, em conjunto com a invisibilidade desses estudantes dentro da política, podem resultar em uma inconstância relacionada ao trabalho do Professor de Educação Especial (HAAS, 2015), o que faz com que a atuação do professor do ensino regular se torne ainda mais influente, uma vez que este profissional acaba sendo um dos principais responsáveis pela efetivação do processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, o auxiliando, quando preparado para tal, a se desenvolver de acordo com suas potencialidades ou o excluindo dentro do espaço escolar (DENARI, 2011; RODRIGUES; JESUS, 2015). A demanda pela qualificação de professores atuantes na EJA frente a alunos público-alvo da Educação Especial tem se tornado expressiva desde 2005, e neste sentido, a presença de um professor de Educação Especial como um dos serviços de apoio pedagógicos específicos para a inclusão de Jovens e Adultos com deficiência se torna essencial (HAAS, 2015), principalmente quando se considera a necessidade de um trabalho em equipe.

Uma *praxis* baseada em práticas pedagógicas que levem em consideração as potencialidades de todos os alunos, sendo eles público-alvo da Educação Especial ou não, pode auxiliar no processo de formação humana e intelectual dos estudantes e está relacionada, principalmente, a formação docente.

Desta forma, entende-se que uma visão estereotipada do aluno com deficiência intelectual com certeza apresenta influência sobre a maneira como suas potencialidades serão trabalhadas

em sala a partir da mediação do docente responsável, fator que, como já tratado anteriormente, se configura como um grande desafio quando falamos de inclusão. Apesar disso, a inserção de alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar tem obrigado a equipe gestora e os docentes a lidar com alunos que por muitos anos foram excluídos do sistema educacional, o que faz com que a discussão sobre o tópico esteja em constante crescimento, o que por sua vez culmina na construção gradativa de uma prática docente mais inclusiva (SANTOS; MARTINS, 2015). Segundo Pires (2006, p. 91): “[...] a escola para todos extingue as práticas escolares onde todos os alunos têm de dominar as mesmas aprendizagens, no mesmo ritmo e através dos mesmos métodos de ensino”.

É necessário que a prática pedagógica, considerada no trabalho em questão como um conceito social amplo que envolve a dimensão educativa dentro e fora do ambiente escolar, considerando as interações sociais que se relacionam com o processo de aprendizagem, consiga atender a todos os alunos, apresentando eles deficiência intelectual ou não, a partir de processos educacionais que apresentem caráter diversificado e flexível. Para que isso ocorra, o trabalho docente deve ser estruturado de modo a priorizar o planejamento, fator imprescindível quando levamos em consideração a importância de uma atuação inclusiva por parte do professor (SOUZA, 2005; LIBÂNEO, 1994).

De acordo com Fusari (1990), o ato de planejar não está entre as atividades preferidas dos professores. De um modo geral, a insatisfação está relacionada, muitas vezes, a maneira como esse planejamento é cobrado ou a incredibilidade em relação à real eficácia desta etapa de ensino. Muitos professores acreditam que o ensinar a base de uma prática improvisada é suficiente para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

De acordo com Fusari (1990), a concepção de um planejamento que se relacione com um processo pedagógico reflexivo é rara. Segundo Saviani (1987, p. 23):

a palavra reflexão vem do verbo latino 'reflectire' que significa 'voltar atrás'. É, pois um (re)pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. (...) Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar (SAVIANI, 1987, p. 23).

Desta forma, uma prática pedagógica reflexiva, para além da consideração de aspectos sociais que interagem com as relações escolares, se pauta em uma participação do docente frente a sua formação contínua a partir de processos de ressignificação de práticas (SAVIANI, 1987) e se relaciona diretamente com o currículo em ação, considerado por Geraldi (1994, p. 117) como: “O conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela

escola, dentro e fora da aula e da escola, mas sob responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar”

O currículo em ação diz respeito ao que de fato ocorre dentro da sala de aula, e envolve situações desejadas e programadas pelo docente e também situações que muitas vezes fogem de seu controle. Desta forma, o currículo em ação enfatiza a necessidade de superação de uma visão hegemônica e simplista sobre a realidade escolar, a necessidade de reflexão do docente frente a suas próprias práticas e abre espaço para a valorização da pluralidade dentro da sala de aula (GERALDI, 1994; CANEN; OLIVEIRA, 2002)

Quando relacionamos o ato de reflexão com a inclusão dos alunos com deficiência a partir da consideração de um currículo real, principalmente na modalidade de Jovens e Adultos, em que os objetivos educacionais devem estar interligados as verdadeiras necessidades dos alunos (OLIVEIRA, 2007), percebemos que não é possível que um ensino que englobe todos os estudantes seja fruto de uma prática não reflexiva e que se faz necessário o entendimento do currículo como algo que aborde a real situação dos diferentes estudantes dentro da sala de aula.

Tal reflexão, quando relacionada as necessidades individuais de um estudante com deficiência intelectual, aumenta as chances de participação deste aluno na sala de aula e em relação ao conteúdo ministrado, e ressalta a importância relacionada a comemoração do sucesso dos estudantes para que as dificuldades encontradas no percurso não se transformem em paralização e desânimo frente ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual que frequenta a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (MINETTO, 2008). Estes alunos, por já terem passado por diversas situações de exclusão e por muitas vezes duvidarem de si mesmos (BINS, 2013), necessitam de um real reconhecimento de seus avanços.

Além disso, quando tratamos de jovens e adultos que carregam uma vivência individual e suas próprias visões de mundo, temos o ambiente escolar como mediador de conceitos (FREITAS; CAMPOS, 2014), sempre com o objetivo principal de instigar a reflexão dos alunos.

## **4 ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

### **4.1 Percorso histórico do ensino de ciências.**

No Brasil, ao longo da história, a produção tecnológica e científica sofreu grande influência internacional e grande entrave relacionado ao autoritarismo e a falta de estabilidade política. Foi a partir de 1950, com vistas ao crescimento e progresso do país, que as políticas científicas e tecnológicas foram submetidas a um processo intenso de institucionalização, tendo como característica marcante uma visão mecanicista em relação à influência da ciência e da tecnologia na sociedade. Tal característica teve como resultado uma falta de olhar para os interesses e hábitos sociais, o que resultou em uma grande lacuna no pensamento da época (VACAREZZA, 1999; NASCIMENTO et al., 2010).

Seguindo na mesma linha, até os anos de 1970 a produção científica e tecnológica no Brasil ficou, em sua grande maioria, nas mãos do Estado, o que fazia com que existisse uma separação entre a pesquisa científica e a produção tecnológica. Foi a partir de um ideal de busca a excelência que a ciência brasileira foi submetida a novas e diferentes formas de organização, no sentido de que tinha como principal objetivo, a partir desta época, os interesses internacionais, tornando-se alienada a realidade brasileira (VARSAVSKY, 1969; NASCIMENTO et al., 2010).

A partir de uma característica instrumental e positivista, acreditava-se que a ciência deveria, como aspecto fundamental, estar desvinculada das questões sociais, com o objetivo de contribuir com o bem-estar dos sujeitos a partir da busca por verdades científicas (FERREIRA, 2007; NASCIMENTO et al., 2010).

Durante os anos de 1980 e 1990, a ciência no Brasil sofreu grande interferência da globalização econômica, uma vez que a grande competitividade era alavancada pela inovação internacional, fazendo com que a importância da pesquisa básica nas universidades fosse legitimada com o objetivo de avanços relacionados a novas tecnologias e a inovação de processos industriais (NASCIMENTO et al., 2010).

A partir de 1990 iniciou-se o processo de articulação da ciência e tecnologia com os aspectos sociais, o que explicitou a grande lacuna existente entre os processos e descobertas científicas e as reais necessidades da população brasileira (NASCIMENTO et al., 2010). Deste modo, atualmente ainda existe a necessidade de desmistificação da imagem da ciência como

algo muito distante da realidade social, o que interfere no relacionamento entre a população e as descobertas científicas. É necessário que haja uma aproximação da ciência com a realidade dos brasileiros, que por muitas vezes não entendem sua função nas relações e problemas atuais.

Para tanto, se faz necessário a introdução de uma educação científica de qualidade, principalmente dentro do ambiente escolar, para todos os brasileiros (NASCIMENTO et al., 2010). Esta educação científica, vinculada intimamente ao Ensino de Ciências como um todo, sofreu e ainda sofre grande influência do desenvolvimento tecnológico e científico global.

Dessa forma, o Ensino de Ciências, juntamente com as escolas no geral, vem sofrendo mudanças de acordo com o período social e político em que se inserem, estando sujeitas a reformas, que no âmbito educacional, podem ser definidas como iniciativas que estabelecem critérios e objetivos e que necessitam do apoio de todas as instâncias políticas, estimulando iniciativas a nível escolar e mobilizando recursos financeiros e humanos com o objetivo de sustentação das mudanças propostas (TIMPANE; WHITE, 1998).

Nossas escolas estão sujeitas aos surtos reformistas referentes a cada novo governo, que atingem principalmente aspectos relacionados ao ensino básico. Em um panorama histórico, tomando como ponto de partida a década de 50, período a partir do qual se encontram a maior quantidade de trabalhos, podemos caracterizar diferentes movimentos que refletiram de diferentes maneiras nos objetivos educacionais da época referentes ao Ensino de Ciências, tanto no âmbito nacional quanto internacional (KRASILCHIK, 2000).

O reconhecimento da Ciência e da Tecnologia como essenciais para o desenvolvimento econômico, social e cultural impactou na importância dada ao Ensino de Ciências, que apresentou um crescimento significativo e começou a se caracterizar como objeto de movimentos de transformação de ensino, apresentando como um de seus objetivos o acesso dos estudantes a um modo científico de pensar e de agir (KRASILCHIK, 2000).

Um episódio de grande significância e que apresenta influência até hoje nas tendências do currículo de várias disciplinas do ensino médio e do ensino fundamental foi o investimento, feito pelos Estados Unidos durante a Guerra fria, em recursos educacionais para os chamados de projetos de 1ª geração de Química, Biologia, Matemática e Física. O objetivo de tal projeto era a formação de uma elite com o intuito de garantir a hegemonia norte-americana na conquista do espaço, o que dependia do incentivo dos jovens talentos para que os mesmos seguissem carreiras científicas (KRASILCHIK, 2000).

Neste mesmo período, no Brasil, acontecia um movimento de melhoria de materiais didáticos científicos e a chegada de teorias cognitivistas, que acreditavam no conhecimento

como um produto da interação do homem com o mundo externo, enfatizando os processos mentais dos alunos durante o processo de aprendizagem (NASCIMENTO et al., 2010). As ideias Norte-Americanas sobre a formação de cientistas de elite se propagaram no Brasil a partir da necessidade de superação da dependência em relação à captação de matéria-prima e a falta de produtos industrializados para qual a ciência se tornava indispensável (KRASILCHIK, 2000).

As transformações políticas no Brasil provenientes da ditadura militar em 1964 também trouxeram modificações ao ambiente escolar, que passou a buscar uma formação relacionada ao trabalho. Desta forma, o Ensino de Ciências foi afetado de forma adversa, uma vez que passou a apresentar caráter profissionalizante, tendo sua função descaracterizada no currículo (KRASILCHIK, 2000).

Em 1967 houve a criação da Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC), que realizava a produção de guias didáticos e de laboratórios e também de kits para a realização de atividades experimentais com a utilização de materiais de baixo custo, com objetivo de formação de professores e do descobrimento, por parte dos estudantes, do funcionamento da Ciência para o desenvolvimento de um pensamento científico (NASCIMENTO et al., 2010).

Na década de 1970 o governo militar ainda preconizava a modernização e o desenvolvimento do país através do trabalho, o que continuou impactando o Ensino de Ciências, considerado como um importante auxiliador na formação de jovens trabalhadores qualificados (NASCIMENTO et al., 2010). Tais movimentações foram norteadas pela Lei nº 5692/71, promulgada em 1971 (BRASIL, 1971) e acabaram, desta forma, por prejudicar a formação básica no Brasil, uma vez que a prioridade voltada para o laboral deixou o desenvolvimento científico a margem do progresso (KRASILCHIK, 2000).

Ainda nesta época, o Ensino de Ciências sofria grande influência de uma concepção empirista e dos movimentos escolanovistas, em que se acreditava que os estudantes deveriam, a partir, por exemplo, da construção de laboratórios, vivenciar os processos relacionados ao método científico. Desta forma, as aulas práticas eram vistas como o meio principal de efetivação do ensino de ciências, uma vez que permitia que os estudantes compreendessem o mundo científico tecnológico, e desta forma, o ensino deveria preconizar a criação de problemas de pesquisa, elaboração de hipóteses, planejamento e realização de experimentos, análise de variáveis e aplicação dos resultados obtidos na vivência do cotidiano (NASCIMENTO et al., 2010).



A severa crise econômica que marcou o fim da década também apresentou influência sobre o Ensino de Ciências, uma vez que houve, neste período, grande desassossego em relação à aprendizagem de temas relacionados a aspectos científicos. O Brasil estava frente a uma “guerra tecnológica”, o que fez com que uma melhor estruturação dos processos de ensino relacionados a tal área do conhecimento fosse almejada. Tais objetivos não foram alcançados, principalmente devido a não articulação entre o que se esperava do ensino na época e a formação dos professores (NASCIMENTO et al., 2010).

A década de 1980 foi marcada por diferentes períodos educacionais. Nos anos iniciais, a educação se encontrava intimamente relacionada com a prática social e os sistemas político-econômicos, a partir de uma visão de que o Ensino de Ciências poderia ser valioso para uma transformação na sociedade brasileira (NASCIMENTO et al., 2010).

Em meados da década, alguns aspectos sociais como a busca pela paz mundial e as lutas a favor do meio ambiente tinham como exigência primária a formação de cidadãos aptos a viver em uma sociedade que almejava igualdade e equidade, o que fez com que as propostas relacionadas ao Ensino de Ciências começassem a questionar determinados valores, com o objetivo de permitir aos estudantes uma interpretação crítica de suas próprias vivências (KRASILCHIK, 1996; NASCIMENTO et al., 2010).

Nos anos finais da década, houve grande preocupação com o baixo interesse dos alunos pelas Ciências, que conseqüentemente se traduziu em uma baixa procura por profissões de base científica, o que tornou possível mudanças curriculares relacionadas ao próprio Ensino de Ciências (KRASILCHIK, 1996).

Ao longo da década de 90, as relações entre a Ciência, a tecnologia e os fatores socioeconômicos se tornaram muito mais evidentes e o Ensino de Ciências passou a ter o objetivo de criar subsídios para que os estudantes começassem a desenvolver uma conduta crítica em relação aos conhecimentos científicos e também em relação aos comportamentos do homem voltados para a natureza (MACEDO, 2004; NASCIMENTO et al., 2010).

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, foi estabelecido que a educação escolar deve estar associada tanto ao mundo do trabalho como também a prática social, o que inclui uma formação ética, a busca pela autonomia intelectual e a compreensão da ciência como fundamental para a vida cotidiana (BRASIL, 1996).

O surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais trouxe à tona conteúdos mais tradicionais, considerando que currículo escolar é tudo aquilo que é aprendido no ambiente da

escola. Neste sentido, houve a valorização de temas como as drogas, o lixo e a sexualidade (PEREIRA, 2008).

Ao longo das últimas décadas, as tendências educacionais relacionadas ao Ensino de Ciências foram se aproximando de aspectos associados a globalização, em que o objetivo de ensino se caracteriza como a formação de cidadãos trabalhadores a partir de parâmetros curriculares pré-estabelecidos. Tal objetivo concebe o Ensino de Ciências como capaz de gerar implicações sociais baseado em possibilidades didáticas como, por exemplo, os jogos, a partir de uma perspectiva mais lúdica (KRASILCHIK, 2000).

Deste modo, abre-se uma discussão em relação à importância do Ensino de Ciências no Brasil. Frente a este tópico, podemos afirmar a grande relevância, principalmente em países subdesenvolvidos, da formação de cidadãos autônomos e capacitados para participarem ativamente da sociedade e para tomarem decisões, cobrando de maneira ativa uma sociedade democrática e pluralista (KRASILCHIK, 1992). Tais características apresentam íntima relação com o Ensino de Ciências propriamente dito e, como visto anteriormente, se caracterizaram como ganhos e perdas da disciplina ao longo das mudanças políticas e sociais.

Discussões sobre a natureza e a alfabetização científica, por exemplo, são aspectos de extrema importância para a população em geral e fazem parte dos conhecimentos relacionados a formação de um cidadão que consiga efetivar plenamente seu papel em sociedade. A ciência, para além de métodos de busca de conhecimento, se configura como uma instituição social que apresenta forte influência sobre a vida de todos os estudantes (KRASILCHIK, 1992).

O saber científico permite que o aluno, para além dos conteúdos sistematizados e dos programas de ensino, consiga se colocar no mundo, opinar, interagir, problematizar, agir e entender que nenhum conhecimento é estático e absoluto. É necessário que o estudante entenda que os fatores científicos e tecnológicos são resultados de fatores culturais, políticos, econômicos e ambientais que se manifestam na sua relação com os outros e também consigo mesmo, com o objetivo de que este conhecimento possa ser transformado e se configure na concepção de que o aluno apresenta direito a vez e a voz no meio em que vive (PEREIRA, 2008).

Entretanto, vale ressaltar que para que os estudantes consigam ter acesso aos conteúdos de maneira a desenvolverem habilidades voltadas para sua relação com o ambiente e com a sociedade na qual estão inseridos, a prática educativa e a prática pedagógica se tornam fatores essenciais. A prática educativa se configura como o conjunto de atitudes tomadas pelo professor no ambiente escolar, e para que o aluno entenda sua relação com as Ciências e todas as

implicações da disciplina nas suas relações e no seu dia-a-dia, é necessário que a mesma seja resultado de grande reflexão e planejamento a respeito do que se pretende ensinar e os objetivos relacionados a determinado conteúdo (ZABALA, 1998). Tal conceito deve apresentar caráter dinâmico e considerar, para além dos muros da escola, a prática pedagógica e desta maneira, a importância da contextualização do conteúdo e das práticas sociais exercidas com o objetivo de concretizar os processos pedagógicos envolvidos no ato de ensinar (FRANCO, 2016), principalmente quando tratamos do ensino de Ciências e sua relação com fatores internos e externos ao ambiente escolar.

## **4.2 Atuação do professor de Ciências frente aos alunos PAEE.**

### **4.2.1 Formação de professores para o ensino de alunos público alvo da Educação Especial**

Quando falamos a respeito da formação do docente para o ato de educar que implica na formação de estudantes como agentes de seus conhecimentos e de suas ações e que abrange aspectos que vão desde o planejamento das aulas até as interações sociais que se desencadeiam fora do ambiente escolar, é necessária uma discussão a respeito da atuação dos professores frente a efetivação deste processo, que se encontra intimamente relacionado a forma de atuação do professor frente a todos os alunos, inclusive os estudantes marginalizados do processo educativo, como por exemplo os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) (LIBÂNEO, 1994.; SOUZA, 2005.; DENARI, 2011; RODRIGUES; JESUS, 2015).

A modalidade da Educação Especial, como colocado anteriormente, atende alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e deveria contar com a atuação de um professor especializado, que deve trabalhar de forma conjunta ao docente regular e a coordenação da escola (BORGES; SANTOS, 2015), seja de maneira a realizar um atendimento individualizado ou dentro da sala de aula.

Mesmo que a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial, como já colocado, não seja encargo exclusivo do docente da turma regular ou do professor especializado, e sim de toda a escola, é neste profissional que recaem as maiores responsabilidades. O educador pode promover a ascensão ou estagnação do aluno no espaço escolar (DENARI, 2011; RODRIGUES; JESUS, 2015).

Em relação ao preparo dos docentes das salas comuns de ensino quando confrontados com a necessidade de ensinar um aluno PAEE, Pletsch (2009), em um de seus trabalhos, destaca pesquisas que apontam a dificuldade destes profissionais frente ao ato de educar o público em

questão, uma vez que os mesmos não se sentem capacitados para receber um aluno público-alvo da Educação Especial em suas salas de aula, mesmo que acreditem na relevância do processo de inclusão.

Quando abordamos, então, a formação de professores para a atuação em sala de aula frente ao público apresentado, podemos destacar a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000), que defende uma reestruturação do processo de formação inicial dos professores, com o objetivo de superação de problemas de nível institucional e no campo de atuação profissional.

De acordo com o documento, o docente deve:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5, grifo da autora).

Percebe-se no excerto destacado a importância da atuação do docente do ensino regular frente ao processo de ensino do aluno PAEE, que também se encontra sob sua responsabilidade, mas certa omissão a respeito do que seria a diversidade que existe entre os estudantes. Entretanto, na resolução CNE/CP nº 2 de 2019, há menção direta a respeito da formação de professores, nos cursos de licenciatura, para atuação frente aos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2019).

Neste contexto e segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a formação dos professores para o ensino desses alunos é fator essencial para a efetivação do processo de inclusão. De acordo com o documento, os professores capacitados para trabalhar com os alunos PAEE são aqueles que, em sua formação, desenvolveram competências para:

I – Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;  
 II – Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;  
 III – Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;  
 IV – Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (MEC, 2001, p. 31-32).

Entretanto, fica claro o despreparo dos professores e o não preenchimento dos requisitos apresentados acima em diferentes realidades e contextos educacionais envolvendo o professor especializado e o processo de ensino de alunos que se enquadram nos critérios relacionados a Educação Especial (PLETSCH, 2009).

Para Glat e Nogueira (2003), a inclusão só será viável a partir de um processo de capacitação e acompanhamento permanente de professores das salas regulares, uma vez que

todo o processo de incluir alunos PAEE encontra, por parte destes profissionais, diversos tipos de resistências, sendo essas legítimas ou preconceituosas. A falta de preparo dos profissionais especializados frente a necessidade de inclusão acaba, de certa forma, inviabilizando esforços e servindo como grande dificultador de uma inclusão que vá além do oferecimento de acesso no ensino regular.

Tais considerações vão ao encontro dos apontamentos realizados por França et al., (2019), que enfatizam que apesar dos avanços legais envolvendo o direito de acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular, ainda existe grande lacuna relacionada a formação de professores nas universidades, em que a grande maioria dos conhecimentos sobre a Educação Especial não estão difundidos nos cursos de licenciatura.

Entretanto, Michels (2011) apresenta, em um de seus trabalhos, que coordenadores de diferentes instituições de ensino não consideram a formação do professor do ensino regular como fundamental frente aos esforços realizados para a efetivação e manutenção do oferecimento de recursos que promovam a inclusão dentro do ambiente escolar. Todavia, a autora deixa claro, indo ao encontro das ideias trazidas na dissertação em questão, que todo o processo de inclusão só é possível de ser realizado a partir do trabalho conjunto entre as diferentes frentes escolares, sendo elas a coordenação, professores da Educação Especial e professores do ensino regular.

Desta forma e em relação à atuação conjunta de professores das salas regulares de ensino e dos docentes especializados, existem críticas a respeito da responsabilização dos estudantes voltada somente para o professor da Educação Especial, uma vez que o docente especializado não recebe formação para atuação com alunos PAEE e não se sente responsável pelos mesmos. Para que a inclusão se efetive, é necessário que haja a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala regular (JESUS et al., 2015; VICTOR, 2015).

Este processo de ensino deve, principalmente, reconhecer as potencialidades do aluno e prepara-lo para viver em sociedade, tendo consciência de seu papel e de seus direitos, fatores importantes e relacionados intimamente com o processo do Ensino de Ciências (PEREIRA, 2008).

#### 4.2.2 Ensino de Ciências e os alunos PAEE: o que mostram os estudos

Quando tratamos do Ensino de Ciências ou biologia para alunos público-alvo da Educação Especial, encontramos, principalmente, trabalhos que trazem a atuação do professor voltados para alunos com deficiência visual (MANGA, 2013; BECKERS et al., 2014; HEINZEN, 2015; COSTA, 2017). Tal fator vai ao encontro do levantamento bibliográfico intitulado: “Levantamento Bibliográfico sobre Educação Especial e Ensino de Ciências no Brasil”, em que os autores enfatizam uma maior realização de trabalhos envolvendo o ensino de física para alunos com deficiência visual (SILVA; BEGO, 2018).

Tal resultado também foi encontrado por Lippe e Camargo (2009), que identificaram, além do exposto, uma maior preocupação das publicações em relação às estratégias didáticas. Os autores em questão realizaram um levantamento bibliográfico relacionado a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino de Ciências no intervalo de 1997 a 2007 e enfatizam a não existência, até a data referida e levando em consideração a metodologia utilizada para o levantamento de artigos, de trabalhos que abordem o Ensino de Ciências e a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

A respeito dos alunos com deficiência intelectual e o ensino de química, matemática e biologia, Gadi (2015), enfatiza que ainda é clara a dificuldade que os professores apresentam em trabalhar de acordo com a tendência de inclusão, fato que advém de conhecimentos precários em relação ao ensino inclusivo, o que não os permitem desenvolver práticas inovadoras com os alunos em uma nova perspectiva educacional.

Silva e Bego (2018), ao realizarem um levantamento bibliográfico com o objetivo de avaliar a maneira como o ensino de Ciências vem sendo abordado junto a temática de Educação Especial, a pouca quantidade de trabalhos realizados nessa interface reflete o pouco interesse acadêmico sobre a temática e a necessidade de políticas públicas que fomentem apoio a comunidade escolar a respeito da Educação Especial em todas as suas dimensões e para todas as disciplinas escolares, principalmente em relação à formação de professores. No estudo realizado pelas autoras, utilizou-se, para busca em seis periódicos científicos de estratos A1 e A2 a partir da qualificação da CAPES, os descritores inclusão, educação inclusiva, educação especial, necessidades educacionais especiais e formação de professores, que culminaram no encontro de somente 28 artigos, sendo que destes, 15 tratavam sobre o ensino e aprendizagem da disciplina de Ciências, 12 discorriam sobre a formação de professores de Ciências para atuação com o público-alvo da Educação Especial e 1 abordava o currículo e avaliação na

perspectiva da Educação Especial. Além disso, a maioria dos artigos foram escritos pelos mesmos autores e mesmo que consigamos enxergar crescimento na quantidade de artigos publicados, o conhecimento científico produzido ao redor da temática ainda pode ser muito explorado (SILVA; BEGO, 2018).

Ainda em consonância com a falta de preparo dos docentes do ensino regular frente a necessidade de efetivação do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, é necessário que haja uma reflexão sobre a condição existente, para estes estudantes, na educação de jovens e adultos, fator que se relaciona, também, com as condições de trabalho oferecidas aos docentes nesta modalidade de ensino (FREITAS; CAMPOS, 2014).

Sobre a atuação de professores de Ciências e Biologia na EJA, Bär (2014) aponta para uma precariedade na formação inicial dos professores, que não contempla o Ensino de Jovens e Adultos, o que contribui para a desvalorização deste sistema de ensino. Segundo a autora, ao analisarmos as Leis de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996 e o parecer nº 11/2000, que aborda as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, encontramos uma ênfase a respeito da formação inicial do professor para o trabalho na EJA (BÄR, 2014).

De acordo com o parecer CNE/CEB n. 11/2000:

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 (BRASIL, 2000, p. 56).

Sabe-se, entretanto, que a formação instituída pelo parecer não é respeitada pelo governo que, muitas vezes, no momento da seleção dos professores que ocuparão cargos nesta modalidade de ensino, atribuem a vaga ao docente do ensino regular sem formação específica (BÄR, 2014).

Desta forma, ressalta-se que para que os professores contribuam para o aprendizado de alunos com deficiência intelectual na EJA, é necessário que os mesmos estimulem os estudantes a pensar e a refletir a partir do desenvolvimento de suas percepções e autonomias, sem que sejam infantilizados. As práticas de ensino voltadas para o jovem e adulto com deficiência intelectual devem enfatizar a prática da cidadania como fundamental para a produção, reprodução e inserção cultural. É necessário que haja uma reestruturação das práticas de ensino voltadas aos alunos público alvo da Educação Especial, de maneira a se superar a ideia de que os mesmos não tenham capacidade de aprender (FREITAS; CAMPOS, 2014).

A partir do exposto, os poucos trabalhos já realizados em relação ao ensino de Ciências para alunos público-alvo da Educação Especial carregam um peso ainda maior sobre as possibilidades de emancipação de alunos com deficiência através do ensino da disciplina em questão.

Frente a tal constatação, foi realizada uma busca em diferentes acervos de trabalhos publicados, sendo eles a Revista Brasileira de Educação Especial, Revista de Educação Especial, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o acervo digital de periódicos da CAPES, com o objetivo de entender qual a real situação da pesquisa na área de interface entre o ensino de Ciências e a Educação Especial no Brasil e quais os resultados que vem sendo encontrados.

Foram encontrados, no total, vinte e sete trabalhos que relacionam as temáticas previamente apresentadas e que abordam, de maneira direta ou indireta, a prática do professor de Ciências frente aos alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, entre os trabalhos categorizados se encontram três levantamentos bibliográficos que, em consonância com o pequeno número de artigos encontrados na pesquisa em questão, enfatizam o ínfimo número de trabalhos que abordam as possibilidades do Ensino de Ciências para alunos público-alvo da Educação Especial (SILVA; BEGO, 2018; SILVA et al., 2018; STELLA; MASSABNI, 2019).

Os artigos estão caracterizados quanto ao ano, título do trabalho e público-alvo da Educação Especial abordado, sendo ID a identificação de cada pesquisa que compõe o presente corpus e PAEE o público alvo da Educação Especial.



**Quadro 1** - Caracterização do corpus de artigos que relacionam o Ensino de Ciências com a Educação Especial. Fonte: organizado pela pesquisadora (2019), a partir dos dados coletados em pesquisa.

<b>ID.</b>	<b>Ano</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>PAEE</b>
[1]	2017	Indicadores da inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares	Surdez
[2]	2016	Clube de ciências: atendimento a alunos com superdotação	Superdotação
[3]	2012	Análise do processo inclusivo em uma escola estadual no município de Bauru: a voz de um aluno com deficiência intelectual	Deficiência visual
[4]	2009	Concepção do professor de ciências na construção de uma sociedade inclusiva	Deficiência visual
[5]	2010	A educação inclusiva na percepção dos professores de química	Geral
[6]	2019	Educação Matemática: a articulação de concepções práticas inclusivas e colaborativas	Deficiência intelectual
[7]	2012	As doenças sexualmente transmissíveis em livros didáticos de biologia: aportes para o ensino de ciências	Surdez
[8]	2015	Educação de surdos: relato de uma experiência inclusiva para o ensino de ciências e biologia	Surdez
[9]	2014	Higiene pessoal na perspectiva da educação inclusiva.	Deficiência visual
[10]	2016	A formação de professores para atuar na inclusão escolar	Geral
[11]	2018	A formação de professores de ciências para uma prática pedagógica inclusiva	Geral
[12]	2017	Necessidades formativas de professor de química para a inclusão de alunos com deficiência visual	Deficiência visual
[13]	2019	Licenciaturas em Ciências e Educação Inclusiva: a visão dos/as licenciandos/as	Geral
[14]	2018	Levantamento bibliográfico sobre a educação especial e ensino de ciências no Brasil	Geral
[15]	2018	Educação inclusiva em ciências e matemática inclusiva: levantamento de publicações pertinentes ao tema em periódico especializado entre 2012 e 2017	Geral
[16]	2017	Atividade lúdica para o ensino de ciências como prática inclusiva para surdos	Surdez
[17]	2012	Ensino de ciências para deficientes auditivos: um estudo sobre a produção de narrativas em classes regulares inclusivas	Surdez
[18]	2015	A importância da tutoria no ensino de ciências naturais com alunos especiais	Deficiência intelectual
[19]	2015	Estudos sobre a relação entre o intérprete de Libras e o professor: implicações para o ensino de ciências	Surdez
[20]	2014	Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de Libras e professores de ciências	Surdez
[21]	2019	Ensino de ciências biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais	Geral
[22]	2012	Material didático para Ensino de Biologia: possibilidades de inclusão	Deficiência visual

[23]	2013	Inclusão de estudos cegos nas aulas de matemática: a construção de um kit pedagógico	Deficiência visual
[24]	2019	Educação ambiental e educação especial: uma reflexão sobre estratégias didáticas	Deficiência intelectual
[25]	2016	O ensino da matemática ao deficiente intelectual: projetos de trabalho em uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar	Deficiência intelectual
[26]	2015	Educação inclusiva, ensino de ciências e linguagem científica: possíveis relações	Geral
[27]	2014	O processo de ensino-aprendizagem de Ciências em turmas com alunos deficientes visuais: percepção de professores	Deficiência visual

Fonte: Autora

A reflexão sobre a prática pedagógica do professor de Ciências, nos trabalhos em questão, se dá a partir de diferentes metodologias, que incluem, por exemplo, entrevistas com professores atuantes e professores em formação a respeito de suas práticas com os alunos PAEE, levantamento das concepções de professores de Ciências sobre a temática, análise de produções narrativas, intervenções e elaboração de materiais didáticos.

Quando tratamos sobre as revisões bibliográficas apresentadas, as mesmas trazem considerações sobre a produção de material didático específico para o Ensino de Ciências com o objetivo de atender os alunos público-alvo da Educação Especial e a respeito das deficiências mais estudadas no Brasil quando relacionadas ao tema supracitado.

Em relação à produção de materiais didáticos, a revisão de Stella e Massabni (2019) mostra que a maioria dos alunos com deficiência apresentam média interação com os materiais produzidos, fato que dificulta a realização, durante as aulas, de dinâmicas e metodologias que fujam do modelo tradicional de ensino pautado em aulas expositivas e que permitam a participação do aluno no processo educativo.

Além disso, a maioria dos artigos analisados na revisão bibliográfica em questão apresentam trabalhos que abordam a construção de materiais didáticos a respeito de um mesmo conteúdo, sendo este a estrutura celular. Por fim, as autoras enfatizam que a maioria das pesquisas trazem a construção de materiais para alunos com deficiência visual, o que demonstra uma carência de estudos em relação às outras deficiências (STELLA; MASSABNI, 2019).

A predominância de trabalhos relacionados à deficiência visual também é um fator trazido por Silva e Bego (2018), que apontam a maior quantidade de trabalhos sobre o Ensino de Ciências e a Educação Especial estão relacionados ao ensino de física a este público. Segundo Silva et al. (2018), a maior problemática quando nos referimos à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de ciência está relacionada com a prática docente. De acordo com os

autores, o professor deve ser responsável por procedimentos metodológicos que estejam em consonância com as necessidades individuais dos estudantes, que tem como direito o acesso ao saber científico.

A falta de preparo dos professores de Ciências em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial está relacionada, entre outros fatores, a dificuldade do docente em transformar a linguagem científica em uma linguagem que seja pertinente a situação real dos estudantes e que faça sentido no contexto em que os mesmos se encontram (SILVA et al., 2018).

A não consolidação de temáticas voltadas para a Educação Especial nos currículos de licenciaturas para a docência em Ciências também é um fator agravante. É necessário que sejam acrescentadas, nestes cursos, disciplinas que abordem, através da reflexão, diferentes práticas de ensino, troca de conhecimento e a construção de práticas interdisciplinares a responsabilidade do professor regular frente ao aluno público-alvo da Educação Especial (RODRIGUES, 2018; FRANÇA et al., 2019).

Além disso, é necessário que a formação do docente regular esteja em consonância com a realidade encontrada no ambiente escolar, com vista ao combate as práticas excludentes existentes no contexto da escola (RODRIGUES, 2018).

O Ensino de Ciências possibilita a realização de diferentes estratégias de ensino adaptadas a diferentes necessidades individuais, além de fazer parte do cotidiano de todos os estudantes, o que faz com que o assunto abordado em sala possa ser transposto para a realidade dos alunos, tornando o conteúdo mais concreto e relevante, fatores importantes quando levamos em conta a efetivação do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência (FRANÇA et al., 2019).

Tais possibilidades da modalidade de ensino em questão vão diretamente ao encontro das necessidades encontradas no contexto da Educação Especial quando a relacionamos com a Educação de Jovens e Adultos, ambiente no qual o principal objetivo é fazer com que os estudantes estejam preparados para viver em sociedade, levando em conta suas limitações individuais e suas vivências sociais e culturais (OLIVEIRA, 2007).

O objetivo principal para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes nesta modalidade de ensino deve estar intimamente relacionado com a contribuição, através dos conteúdos ensinados, para o desenvolvimento de ações concretas relacionadas ao cotidiano do estudante. Deste modo, o ensino teria o propósito de fazer com que o aluno consiga relacionar o que é visto na escola com o seu dia-a-dia, o que atribuiria um sentido a aprendizagem, e

também com que os mesmos fossem capazes de se desenvolver de forma satisfatória em suas vidas cotidianas (OLIVEIRA, 2007).

Frente a estas afirmações e ainda sobre a importância do Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos, podemos destacar o trabalho realizado por Mazzurana e Machado (2015), que tiveram como objetivo entender de que maneira o Ensino de Ciências contribui para a emancipação dos alunos, que por diversos motivos, tiveram seus direitos a educação no ensino regular negados (MAZZURANA; MACHADO, 2015; OLIVEIRA, 2007).

As autoras afirmam que os estudantes procuram a educação de jovens e adultos principalmente com o objetivo de se adequar melhor as exigências existentes no mercado de trabalho, ingressar em um curso superior e obter conhecimentos para a melhoria de suas condições de vida, concordando com a ideia de que é importante que o professor relacione os conteúdos abordados em sala de aula com suas vidas cotidianas, considerando que as aulas de Ciências são importantes e que os ajudaram, principalmente, em relação aos cuidados com a própria saúde, com os filhos, com o próprio corpo, cuidado com o meio ambiente e com as plantas e animais e uma melhoria nos relacionamentos afetivos e no trabalho (MAZZURANA; MACHADO, 2015).

Desta forma, ainda que seja necessária a realização de estudos que investiguem a real efetivação dos conteúdos curriculares do Ensino de Ciências quanto ao processo de emancipação de jovens e adultos com deficiência, entende-se a potencialidade da área em abordar aspectos relacionados a uma melhor condição de vida em sociedade, levando em consideração, também, aspectos que se encontram com a culturalidade da existência dos próprios estudantes (STAUB et al., 2012).

Em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar e as possibilidades do Ensino de Ciências como auxiliar deste processo, as pesquisas já existentes apontam a necessidade de se enfatizar a grande importância da utilização, em sala de aula, quando tratamos da educação de alunos com deficiência intelectual, de estratégias que contem com a participação ativa dos estudantes, os permitindo compartilhar experiências reais. Para além das estratégias, é necessário que o docente não estabeleça expectativas de desenvolvimento relacionadas a um padrão de normalidade imposto. É imprescindível que as atividades e avaliações sejam realizadas através das potencialidades de cada um dos estudantes, inclusive os com deficiência intelectual (FRANÇA et al., 2019).

Costa e colaboradores (2015) trazem um alerta a respeito da necessidade de uma formação continuada para professores de Ciências em relação à prática com o aluno com deficiência

intelectual e da importância da adaptação curricular voltada para as particularidades deste estudante, que consegue se incluir na sala de aula a partir do momento que possui acesso adequado aos materiais utilizados pelo docente, ao mesmo tempo em que defendem uma única prática inclusiva para todos.

Para as autoras, o Ensino de Ciências nos traz a possibilidade de planejamento de um trabalho educativo que esteja fundamentado na capacidade do estudante de aprender e no respeito as limitações e avanços deste processo, proporcionando ao aluno público-alvo da Educação Especial, principalmente os com deficiência intelectual, um desenvolvimento educacional que esteja relacionado as exigências sociais e que o distancie da negação e segregação, o possibilitando uma vida autônoma, de independência e superação (COSTA et al., 2015).

Para que tal processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de Ciências e também das demais disciplinas se efetive, é necessário que as escolas e os docentes adotem uma perspectiva baseada nos diferentes tempos e modos de aprendizagem como algo natural, o que se torna possível a partir de práticas que estejam intimamente relacionadas ao respeito a singularidade, diversidade e ao ritmo e tempo de aprendizagem de cada aluno (COSTA et al., 2015).

De modo que as singularidades dos estudantes com deficiência sejam respeitadas, levando em conta os pontos apresentados anteriormente, é de grande importância que haja uma real preocupação acerca das condições a que esses alunos estão submetidos nas aulas de Ciências e de que maneira os professores atuantes podem ser auxiliados durante todo esse processo de redescobrimto de suas próprias práticas.

## **5 MÉTODO**

### **5.1 Caracterização da pesquisa**

A partir de um enfoque qualitativo descritivo, em que o pesquisador se configura como o principal agente da pesquisa e o objetivo do trabalho se relaciona com o levantamento de opiniões, atitudes e crenças de um determinado grupo e está, na maioria das vezes, relacionada a indagações do pesquisador a respeito da realidade acerca do problema de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986.; GIL, 2008), o trabalho em questão se qualifica como colaborativo uma vez que se caracteriza pela participação conjunta do pesquisador e do professor no processo de produção de conhecimento, visando, através da pesquisa e da formação docente, mudanças nas práticas educativas (IBIAPINA, 2016). Este tipo de pesquisa se diferencia pelo caráter de participação e colaboração, uma vez que os indivíduos participantes se tornam co-autores durante o processo (IBIAPINA; FERREIRA, 2005).

### **5.2 Aspectos éticos da pesquisa**

O trabalho em questão foi submetido a avaliação e aprovação do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação da cidade em que a pesquisa foi realizada, que emitiu uma carta de autorização ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos. Posteriormente a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, a partir do CAEE: 16123019.5.0000.5504 (ANEXO A), o contato com a Secretaria Municipal de Educação foi retomado, e a coordenadoria pedagógica enviou um e-mail contendo uma carta de apresentação da pesquisa aos professores que se encaixavam nos critérios do estudo, para que os mesmos manifestassem um possível interesse de participação. O convite em questão apresentava aos docentes os objetivos da pesquisa, a metodologia proposta e os possíveis riscos e benefícios contidos na pesquisa.

Os professores que manifestaram interesse em participar da pesquisa de forma voluntária foram contatados para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A e B) para que a pesquisa pudesse prosseguir para a fase de coleta de dados.

## 5.3 Participantes

### 5.3.1 Seleção dos participantes

O processo de seleção dos participantes ocorreu conforme as etapas demonstradas a seguir:

- a) Definição dos critérios de inclusão para participação na pesquisa: docentes que atuam ou que já atuaram como professores de Ciências na EJA Ensino Fundamental II, que se interessam pelo tema da inclusão de alunos com deficiência intelectual e que tenham disponibilidade para participação na pesquisa em questão;
- b) Contato por e-mail com os professores interessados para que um encontro individual fosse marcado com o objetivo de uma apresentação pessoal do trabalho e determinação de detalhes para a realização da coleta de dados;
- c) Conversa individual com os professores para a definição das datas e locais de trabalho, que foram escolhidos conforme melhor conveniência para os participantes e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### 5.3.2 Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa dois professores, que para terem sua privacidade preservada, serão mencionados no trabalho a partir de nomes fictícios. Ambos os professores ministram a disciplina de Ciências, mas possuem diferentes formações acadêmicas, sendo que um dos docentes já ministrou aulas para alunos com deficiência intelectual. Informações mais detalhadas sobre os participantes podem ser observadas no quadro de caracterização a seguir:

**Quadro 2** - Caracterização dos participantes

Participante	Gênero	Idade	Graduação	Turmas com alunos com deficiência intelectual
<b>Marta</b>	Feminino	63	Ciências exatas e química	Sim (Ana, Pedro e Vitor)
<b>Maurício</b>	Masculino	33	Ciências Biológicas	Não

Fonte: Autora

O professor Maurício possui graduação em Ciências Biológicas e nunca teve em sala de aula alunos com deficiência intelectual. A professora Marta, por sua vez, possui graduação em Ciências Exatas e química e tem experiência com alunos com deficiência intelectual, tendo em sua sala de aula, durante o período em que a pesquisa em questão foi realizada, três alunos público-alvo da Educação Especial.

Em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial, Marta diz já ter ministrado aulas para alunos com diferentes tipos de deficiência ao longo de seus anos de trabalho, mas que atualmente possui em sala de aula três alunos que são considerados, pela instituição de ensino que trabalha, como estudantes que possuem deficiência intelectual, mesmo que só um deles possua um laudo médico. Os nomes dos alunos que serão apresentados a seguir também sofreram modificações a fim de preservar a privacidade dos mesmos.

A Ana, segundo os profissionais atuantes na instituição em questão, possui deficiência intelectual uma vez que não conseguiu aprender a ler e a escrever durante o tempo em que frequentou o ensino regular. A mesma passou por uma avaliação com a professora de Educação Especial que atua na escola e está à espera de uma consulta com um profissional especialista pelo Sistema Único de Saúde (SUS), com a esperança da obtenção de um laudo. A espera já dura em torno de quatro meses.

Pedro também não é alfabetizado e segundo seu psicólogo, através de informações trazidas pela professora, possui distúrbios de aprendizagem, o que traz confusão para os docentes da escola. O aluno é mencionado por Marta, em diversos momentos da coleta de dados, como alguém que apresenta diferentes tipos de dificuldades e que se beneficiaria dos serviços da professora de Educação Especial.

Vitor possui laudo médico de deficiência intelectual e foi encaminhado para a Educação de Jovens e Adultos por apresentar mal comportamento no ensino regular. O aluno é alfabetizado e por conta disso, seu laudo também traz certa confusão para os professores e coordenação da instituição. Segundo Marta, seu comportamento mudou para melhor depois do encaminhamento para a EJA.

Em relação à atuação profissional dos professores participantes, podemos considerar as informações apresentada no Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3** - Atuação profissional dos participantes

Participante	Tempo de Atuação			Vínculo Institucional	
	Docente	EJA	escola (local da pesquisa)	Vínculo	Cargo/ função
Marta	33 anos	18 anos	05 anos	Efetivo	PEB III Municipal
Maurício	02 anos	02 anos	02 anos	Efetivo	PEB III Municipal

Fonte: Adaptado de (Bueno, 2019) e preenchido pela autora a partir do Questionário de caracterização – dados fornecidos pelos participantes.



A partir do quadro apresentado, podemos observar grande diferença na atuação profissional dos dois professores participantes da pesquisa, principalmente em relação ao tempo de trabalho como docente. A professora Marta, além de experiência na Educação de Jovens e Adultos, trabalhou por quinze anos no ensino regular. Já a atuação do professor Maurício é recente e que se resume a EJA, uma vez que o docente se formou a menos tempo e se dedicou por muitos anos à carreira acadêmica, finalizando seu pós-doutorado em 2017. As informações sobre a formação complementar dos docentes podem ser observadas no quadro a seguir:

**Quadro 4** - Formação complementar dos docentes participantes da pesquisa

Participante	Graduação	Ano de conclusão	Pós-graduação	Ano de conclusão	Formação em Educação Especial
Marta	Ciências Exatas e Química	1983	Especialização (Psicopedagogia)	2004	Não possui
			Especialização (Formação do ensino de Ciências)	2012	
Maurício	Ciências Biológicas	2009	Pós-doutorado em Genética	2017	Não possui

Fonte: Adaptado de (Bueno, 2019) e preenchido pela autora a partir do Questionário de caracterização – dados fornecidos pelos participantes.

Um aspecto importante que pode ser observado acima é a ausência de qualquer tipo de formação voltada para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial por parte dos dois professores.

#### 5.4 Local da pesquisa

Contextualizando o município onde a pesquisa em questão foi realizada, é importante ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos é dividida em diferentes níveis de ensino, sendo eles a FUMEC (Fundação Municipal para Educação Comunitária), que tem por objetivo a alfabetização dos alunos, a EJA Fundamental II que é dividida em quatro módulos de acordo com os quatro anos do ensino regular, e a EJA Ensino Médio.

Ambas as escolas em que os professores participantes lecionam funcionam no período da manhã e da tarde com o ensino regular e no período da noite com a Educação de Jovens e Adultos do Fundamental II. Apenas a escola em que a prof. Marta atua possui a FUMEC, também no período noturno. Nenhuma das escolas possui rampas de acessibilidade e salas de

recursos multifuncionais e a atuação da professora de Educação Especial só acontece em uma das escolas, uma vez que a contratação de uma profissional que atue com a inclusão dos alunos PAEE na escola em que o Prof. Maurício leciona, foi negada pelo coordenador quando o mesmo alegou que a instituição não possui nenhum aluno com laudo de deficiência.

É válido salientar que as disciplinas, para os alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II são oferecidas em módulos de quatro matérias. Tal distribuição é responsabilidade da instituição de ensino em questão.

Em relação a coleta de dados, a pesquisa foi dividida em duas etapas. A primeira, que se configurou a partir das observações em sala de aula e realização de entrevistas individuais para caracterização da prática docente foi realizada nas dependências das escolas que os participantes atuavam.

A segunda etapa, que consistiu na realização de uma formação colaborativa reflexiva individual com cada um dos professores participantes aconteceu em locais escolhidos conforme conveniência para os docentes. A formação com a professora Marta aconteceu em sua própria residência e com o professor Maurício nas facilidades de uma biblioteca de uma universidade pública do município em que a pesquisa foi realizada.

## **5.5 Instrumentos de coleta de dados**

Para a realização da coleta de dados, diferentes instrumentos foram utilizados, sendo eles: (a) diário de campo, (b) dois roteiros para entrevistas, (c) roteiro inicial para formação colaborativa com resumo das transcrições das entrevistas e observações em sala para auxílio na escolha de temas para discussão nos encontros e (d) roteiro com questões norteadoras e textos propostos para as formações. Os diários de campo, elaborados a partir das observações em sala, e os roteiros para as entrevistas, foram utilizados na primeira etapa da pesquisa, que teve como objetivo caracterizar a prática docente e o elencar temas para discussão nas formações reflexivas. O roteiro inicial para a formação colaborativa e o roteiro com questões norteadoras e sugestões de textos foram utilizados na segunda etapa, caracterizada pela formação colaborativa reflexiva.

### **5.5.1 Diário de campo**

Para que as notas de campo fossem realizadas de acordo com o proposto por Bodgan e Biklen (1994) e por Araújo et al., (2013) durante as observações em sala de aula foi utilizado o

diário de campo. Neste instrumento foram registrados aspectos referentes a atuação do professor, o conteúdo, as metodologias utilizadas e as observações da pesquisadora frente ao comportamento dos alunos.

#### 5.5.2 Roteiros para as entrevistas

As entrevistas foram compostas por dois roteiros, um primeiro para a obtenção de informações sobre a formação dos professores e suas atuações profissionais atuais (ANEXO B) e um segundo, semiestruturado, que teve como objetivo entender melhor a relação dos docentes com a EJA, as peculiaridades desta modalidade, suas concepções sobre os alunos público-alvo da Educação Especial, inclusão escolar, o trabalho em colaboração e as possibilidades do ensino de Ciências como auxiliador no processo de inclusão. Ambos os roteiros foram adaptados dos que foram utilizados por Bueno (2019) em sua dissertação de Mestrado.

Vale ressaltar que devido a não experiência do professor Maurício com alunos com deficiência intelectual, o segundo roteiro foi ajustado de maneira individual para cada um dos docentes. O roteiro da professora Marta teve o tópico “Educação Especial” acrescentado e o mesmo buscou entender quais as dificuldades da mesma em relação à sua prática atual frente aos alunos com deficiência intelectual (ANEXOS C e D).

#### 5.5.3 Roteiro inicial para formação colaborativa

Para que os temas de discussão dos encontros fossem elencados em conjunto com os professores participantes, no primeiro dia de formação foi apresentado um roteiro inicial para a pesquisa. Neste instrumento estava disposta a caracterização de uma pesquisa colaborativa segundo Ibiapina (2008), enfatizando a importância da participação dos mesmos em todo o processo da pesquisa e os três elementos principais de tal modalidade de pesquisa, sendo eles a produção conjunta de conhecimentos, formação profissional aliada ao desenvolvimento e a criação de possibilidades de mudanças em relação às práticas educativas. Ademais, foram apresentados no Quadro 5 os papéis esperados do pesquisador e dos professores participantes (IBIAPINA, 2008).

**Quadro 5** – Apresentação das atribuições dos participantes no processo de colaboração

<i>Atribuições dos participantes no processo de colaboração</i>	
<b>Pesquisador</b>	<b>Professores</b>
Levantar conceitos e necessidades formativas	Aprovar os conceitos selecionados no levantamento das necessidades formativas
Levar para discussão o resultado do levantamento, para definição dos conceitos a serem trabalhados	Ler com antecedência os textos
Aplicar os instrumentos de coleta de informação e transcreve-las	Definir os conceitos a serem trabalhados
Organizar os textos para o estudo de conceitos	Participar das atividades propostas
Organizar e selecionar os eixos temáticos e submetê-los à aprovação do grupo	
Divulgar os resultados do estudo	

Fonte: Adaptado do quadro “Sugestões de atribuições do mediador e dos colaboradores” (IBIAPINA, 2008, p. 39).

Além disso, para favorecer a discussão a respeito da escola dos tópicos a serem escolhidos para os futuros encontros formativos, temas iniciais elencados a partir da transcrição das entrevistas realizadas a partir de roteiros semiestruturados e das notas de campo provenientes das observações foram apresentados para discussão (APÊNDICES F e G)

Deste modo, cada um dos docentes foi contemplado com um roteiro inicial diferente, contendo temas elencados de suas próprias entrevistas e atuação em sala de aula. Ao final do primeiro encontro, os professores escolheram quais temas deveriam ser excluídos, acrescentados ou mantidos nos encontros reflexivos.

#### 5.5.4 Roteiro final para formação colaborativa

A partir do roteiro inicial de formação apresentado para os docentes no primeiro encontro, um documento definitivo foi elaborado pela pesquisadora. Neste roteiro em questão, estão presentes todas as atividades previstas para cada um dos encontros, as questões norteadoras, os recursos utilizados e as leituras propostas. O roteiro final também foi individualizado para cada um dos docentes conforme as necessidades apresentadas por eles no primeiro encontro e tem como temáticas gerais as concepções referentes a deficiência intelectual e as diferenças de conceituação entre a deficiência em questão e a dificuldade de aprendizagem; a relação entre deficiência intelectual e analfabetismo; infantilização de alunos com deficiência intelectual na EJA; prática educativa; planejamento de ensino; adaptação de materiais; flexibilização e diversificação da prática no ensino de Ciências; reforço escolar; atuação junto a professora de Educação Especial; laudo médico; panorama de alunos com deficiência intelectual inseridos no ensino regular e a importância do conteúdo na modalidade de educação de Jovens e Adultos. Tais informações podem ser encontradas nos Apêndices E e F.

## 5.6 Procedimento de coleta dos dados

Para a realização da coleta de dados, a pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira consistiu na caracterização da prática docente e se deu a partir observação em sala de aula e da aplicação das entrevistas a partir de roteiros semiestruturados, e a segunda se deu a partir da realização de encontros formativos reflexivos com vistas a uma prática colaborativa.

### 5.6.1 Observações em sala de aula

É a partir das observações que o pesquisador consegue obter a maior quantidade de detalhes relacionados a pesquisa, uma vez que é um instrumento que utiliza os cinco sentidos humanos. Para Oliveira (2010), tal procedimento nos permite constatar o comportamento dos participantes em relação ao contexto da situação observada, permite a utilização de outros métodos de coleta de dados em conjunto e tem a sala de aula como ambiente ideal para sua realização.

As observações da pesquisa em questão foram realizadas em dois contextos de sala de aula distintos. Foram observadas um total de dezesseis horas de aula, sendo oito horas para cada um dos docentes. Os períodos de observação estão representados na tabela a seguir:

**Tabela 1** - Observações em sala de aula

Docente responsável pela aula observada	Dia da observação	Tempo de observação
<b>Marta</b>	25/09/2019	3 horas
	27/09/2019	2 horas
	01/10/2019	3 horas
<b>Maurício</b>	16/10/2019	4 horas
	17/10/2019	4 horas

Fonte: autora

Foram realizadas oito horas de observação com cada um dos professores participantes da pesquisa e os dias designados para a realização de tal etapa da coleta de dados foram escolhidos a partir da disponibilidade dos próprios docentes. Tal procedimento se configurou como uma observação não estruturada, uma vez que não contou com o auxílio de roteiros com o objetivo de permitir maior liberdade relaciona a atuação da pesquisadora (CORREIA, 2009).

Durante essa etapa da pesquisa, foram realizadas notas de campo, caracterizadas como uma tecnologia qualitativa em que a finalidade está além dos registros escritos, propiciando um modo de compreensão do objeto de estudo em suas múltiplas dimensões, além de possibilitar

que o pesquisador obtenha informações de maneira a preservá-las e a respeitar a forma como as mesmas foram transcritas ou registradas (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ARAÚJO et al., 2013).

### 5.6.2 Entrevistas

O método de realização de entrevistas é considerado como vantajoso quando aliado a pesquisas qualitativas uma vez que permite uma maior acessibilidade da compreensão das ideias e da maneira como os participantes da pesquisa interpretam o mundo a seu redor (FRASER; GONDIM, 2004). Segundo Ibiapina (2008), a realização de entrevistas pode auxiliar na verbalização do pensamento e na reflexão de condutas, uma vez que faz com que os participantes coloquem em palavras os sentidos que foram construídos por eles em relação à determinado tópico de discussão.

Para a pesquisa em questão, e como disposto anteriormente, foram realizadas entrevistas a partir de dois roteiros. Em um primeiro momento, na presença da pesquisadora, os roteiros de caracterização foram preenchidos. Logo após, foram aplicados os roteiros semiestruturados. Para tais, as perguntas foram lidas em voz alta e todo o processo foi gravado para posterior transcrição. As transcrições das entrevistas serviram de apoio para que a pesquisadora pudesse elencar possíveis temas de discussão para os encontros reflexivos que fizeram parte da segunda etapa da pesquisa.

Vale ressaltar que segundo a literatura, não existem padrões estabelecidos em relação a maneira como as falas serão transcritas. Para o estudo em questão foram realizadas transcrições naturalistas de modo a preservar aspectos relacionados ao contexto das falas e da interação entre a pesquisadora e os participantes, uma vez que tal processo se configura como tarefa central para construção e análise dos dados em pesquisas, especialmente, qualitativas (OLIVER et al., 2005; COSTA, 2014; AZEVEDO et al., 2017).

Nenhuma das entrevistas, que tiveram duração aproximada de uma hora, sofreu qualquer tipo de interrupção e as datas e locais de aplicação dos instrumentos supracitados foram definidas pelos próprios docentes participantes.

### 5.6.3 Formação colaborativa em encontros reflexivos

Com o objetivo da produção conjunta de conhecimento e da reflexão como aliada na realização de progresso frente a percepção do docente como (trans)formador de sua própria prática em sala de aula (CAMIZÃO; PORTO, 2015), foi proposta aos professores participantes uma formação colaborativa a partir de encontros reflexivos, como proposto por Ibiapina (2008).

Para Ibiapina (2008), o processo reflexivo deve envolver três ações, sendo elas a descrição, a informação e o confronto, que desencadearão a reconstrução. A reflexão será desencadeada a partir do momento em que os docentes conseguirem descrever suas práticas e deste modo, serem estimulados a pensar sobre os motivos que os levaram a tomar certa decisão, o que servirá de base para a resposta de questões como: O que agir desse modo significa? Qual o sentido dessas ações? O que me leva a agir deste modo? O que me motiva a realizar essas ações? (IBIAPINA, 2008).

Deste modo, as sessões reflexivas:

São sistematizadas 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 conceitos e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente (IBIAPINA, 2008, p. 97).

Além disso, ainda segundo a autora, as sessões reflexivas devem abordar tópicos relacionados a própria prática docente, trazendo a tona problemas do dia-a-dia ou até mesmo lacunas formativas, o que transforma as sessões reflexivas em um espaço de co-construção de conhecimentos entre os professores e o pesquisador (IBIAPINA, 2008).

Deste modo, a partir de temáticas levantadas na primeira parte do estudo em questão, um modelo de formação colaborativa foi proposto aos docentes. As sessões reflexivas foram realizadas de modo individual com cada um dos professores, uma vez que as necessidades relacionadas a prática eram distintas. Para cada um dos professores havia um objetivo específico frente aos encontros reflexivos.

Foi realizado um total de dezesseis encontros, oito com cada um dos professores, que tiveram de uma hora e meia a duas horas de duração e ocorreram duas vezes por semana com cada um dos docentes. Todas as atividades realizadas durante os encontros, os textos trazidos para discussão e os recursos utilizados estão descritos nos Apêndices E e F e as temáticas principais, definidas em conjunto com os docentes a partir das observações em sala e das entrevistas, podem ser observadas no quadro a seguir. A leitura dos textos acontecia durante os encontros ou entre o período de um encontro para outro, conforme o tempo das sessões e a disponibilidade dos participantes.

**Quadro 6** - Temáticas centrais dos encontros reflexivos.

Participante	Encontro	Temática central
<b>Marta</b>	1	Discussão sobre a transcrição da entrevista; Apresentação e discussão do cronograma
	2	Concepções referentes à deficiência intelectual e diferenças de conceituação entre a deficiência em questão e a dificuldade de aprendizagem; Relação entre deficiência intelectual e alfabetização
	3	Infantilização de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos;
	4	Prática Educativa;
	5	Planejamento de ensino
	6	Adaptação de materiais, flexibilização e diversificação das práticas no ensino de Ciências
	7	Reforço escolar no período letivo: benefícios e desvantagens; Atuação junto a professora de Educação Especial
	8	Importância ou não do laudo para a prática frente ao aluno com deficiência intelectual: possibilidades de ensino para alunos não-laudados
<b>Maurício</b>	1	Discussão sobre a transcrição da entrevista; Apresentação e discussão do cronograma
	2	Concepções referentes à deficiência intelectual e diferenças de conceituação entre a deficiência em questão e a dificuldade de aprendizagem; Relação entre deficiência intelectual e alfabetização
	3	Panorama de alunos com deficiência intelectual inseridos na escola regular; Infantilização na Educação de Jovens e Adultos
	4	Importância ou não do laudo para a prática frente ao aluno com deficiência intelectual: possibilidades de ensino para alunos não-laudados
	5	Prática Educativa;
	6	O planejamento do ensino e a importância do conteúdo para a Educação de Jovens e Adultos, principalmente em relação aos alunos com deficiência
	7	Adaptação de materiais, flexibilização e diversificação das práticas no ensino de Ciências
	8	Atuação junto a professora de Educação Especial

Fonte: autora

Em relação às concepções referentes à deficiência intelectual e as diferenças de conceituação entre a deficiência em questão e a dificuldade de aprendizagem, foram discutidos aspectos relacionados a definição e a dificuldade de separação entre os conceitos apresentados, o que pode se configurar como um aspecto dificultador quando tratamos da prática do professor frente a esses alunos e as medidas que devem ser tomadas para melhor atendê-los.

Durante as discussões sobre a infantilização dos alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos houve a leitura de textos e a análise de diferentes atividades aplicadas a alunos PAEE que frequentam a modalidade, de modo a instigar uma reflexão sobre a necessidade de contextualização do ensino, principalmente quando tratamos da EJA.

As discussões sobre a prática educativa tiveram como objetivo entender de que maneira os docentes enxergavam as responsabilidades relacionadas ao ato de ensinar e instigar reflexões a respeito dos fatores envolvidos na atuação docente e suas implicações frente ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem de alunos que não se encaixam no padrão de normalidade.



Para tais, além da leitura de textos, foram realizadas discussões sobre estudos de caso, descritos no Apêndice G.

Em relação a atuação frente a alunos que não estão inseridos dentro de um padrão, principalmente os alunos com deficiência intelectual, foram realizadas discussões acerca dos fatores envolvidos no diagnóstico e laudo da deficiência e suas implicações para a vida acadêmica do estudante, a importância da adaptação de materiais como uma possibilidade de trazer o aluno PAEE para dentro do contexto educativo da sala de aula, o direito deste aluno a frequentar as aulas regulares sem interrupção e a importância de que o conteúdo a ser abordado leve em consideração a situação real de vida destes alunos.

Discussões sobre a atuação da professora de Educação Especial foram realizadas de modo que os professores refletissem sobre suas próprias responsabilidades frente ao aluno com deficiência intelectual inserido na EJA e a importância de um trabalho em colaboração, não só com a professora especializada, mas com toda a gestão escolar.

Durante as discussões das temáticas os professores tiveram liberdade para trazer suas próprias concepções a respeito dos textos lidos e confrontá-los com a realidade de uma sala de aula e com aspectos relacionados a experiências pessoais dentro e fora da escola.

### **5.7 Procedimento de análise dos dados**

Os dados coletados nesta pesquisa foram analisados seguindo os critérios da metodologia de análise de conteúdo com categorização temática propostos por Franco (2005). Para a autora, tal escolha metodológica está completamente relacionada com a necessidade do estudo da comunicação oral e a análise e interpretação das mensagens transmitidas por diferentes grupos em diferentes contextos (FRANCO, 2005).

Tal análise envolve a interação entre o interlocutor e o locutor, o contexto social em que os diálogos foram produzidos e toda a história de vida dos participantes, que reflete diretamente na produção do discurso. A autora em questão refere-se à categorização temática como uma classificação dos elementos de análise a partir de suas semelhanças e diferenças, tendo como ponto de partida critérios já definidos (FRANCO, 2005).

O procedimento de análise de dados seguiu a ordem da coleta de dados, sendo realizada em duas etapas diferentes: (1) Análise das entrevistas e observações; (2) Análise dos encontros referentes a formação reflexiva.

Em relação às entrevistas e encontros reflexivos, todos foram transcritos na íntegra, de acordo com uma visão naturalista do processo de transcrição (OLIVER et al., 2005) e averiguados por um juiz para confirmação da fidedignidade e concordância dos dados. Os textos obtidos foram revisados e as falas dos participantes foram destacadas e organizadas em diferentes quadros, o que possibilitou a identificação dos diferentes temas de análise.

Após esta primeira etapa, os dados foram organizados em categorias temáticas, que subsidiaram toda a análise e discussão do trabalho em questão. As categorias de análise podem ser observadas no quadro a seguir:

**Quadro 7 - Categorias de Análise.**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Perspectivas de professores de Ciências da EJA sobre inclusão escolar e o ensino aos alunos com deficiência intelectual	Concepções relacionadas ao trabalho na educação de Jovens e Adultos Concepções relacionadas a inclusão e ao aluno com deficiência intelectual Concepções relacionadas ao ensino de Ciências
Prática pedagógica de professores de Ciências da EJA e atuação frente a alunos com deficiência intelectual	Planejamento Adaptação curricular e de materiais para alunos com deficiência intelectual Desafios relacionados à atuação docente frente a alunos com deficiência intelectual na EJA Atuação da professora de Educação Especial Gestão escolar e seu papel nos processos de inclusão Formação docente para o trabalho com alunos com deficiência intelectual
O processo de formação reflexiva e contribuições na formação docente	Encontros reflexivos com a professora Marta Perspectivas sobre os alunos com deficiência intelectual e implicações na prática docente Desafios e possibilidades do professor de Ciências frente a inclusão na Educação de Jovens e Adultos Encontros reflexivos com o professor Maurício Atuação do professor de Ciências na EJA: indagações sobre o cotidiano escolar Reflexões sobre às possibilidades de atuação na EJA junto ao aluno com deficiência intelectual

Fonte: Autora

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados aqui apresentados descrevem aspectos relacionados maneira como os docentes enxergam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede de ensino regular. Os dados estão organizados de acordo com o procedimento de categorização temática.

### **6.1 Perspectivas de professores de Ciências da EJA sobre inclusão escolar e o ensino aos alunos com deficiência intelectual**

As perspectivas docentes serão analisadas de acordo com as subcategorias elaboradas. São elas: (1) Concepções relacionadas ao trabalho na Educação de Jovens e Adultos; (2) Concepções relacionadas à inclusão e ao aluno com deficiência intelectual e (3) Concepções relacionadas ao Ensino de Ciências.

#### **6.1.1 Concepções relacionadas ao trabalho na Educação de Jovens e Adultos**

Quando tratamos sobre o trabalho na Educação de Jovens e adultos, podemos apontar algumas peculiaridades importantes que afetam, de uma maneira significativa, o trabalho dos docentes nesta modalidade. Bezerra e Santana (2011), em um estudo que discute o histórico da EJA e procura discutir o descaso ao qual tal modalidade de ensino foi submetido, afirmam que para que o processo de ensino-aprendizagem destes estudantes se efetive, é necessário que os professores se proponham a sair do conforto de uma aula inteiramente programada e basear suas atividades pedagógicas nas próprias vivências dos alunos, o que pode funcionar como um incentivo para que os estudantes participem efetivamente das discussões propostas, problematizem a realidade em que vivem e que consigam se colocar na sociedade de forma crítica (BEZERRA; SANTANA, 2011). Todo esse processo permite ainda que os alunos se sintam importantes dentro do contexto educativo.

Cada professor constitui, ao longo dos anos de trabalho, certas concepções a respeito das modalidades em que perpassa e do que considera ideal dentro de uma sala de aula. A respeito das facilidades do trabalho na Educação de Jovens e Adultos, os docentes participantes da pesquisa fizeram considerações similares.

A professora Marta, atuante no Ensino de Jovens e Adultos já há alguns anos, mas com experiência em outras modalidades de ensino, pontuou que algumas facilidades encontradas no

trabalho com este público são o respeito dos alunos mais velhos e as salas mais vazias. O professor Maurício, atuante a menos tempo, mas com experiência somente nesta modalidade de ensino, pontuou como ponto positivo apenas as salas com menos alunos.

Vale destacar que a docente com experiência em outras modalidades trouxe o respeito dos alunos mais velhos como um ponto positivo, o que diz muito sobre a situação do ensino em outras modalidades e na própria EJA, permeadas muitas vezes por diversos tipos de violência (VASCONCELOS, 2019), o que faz com que o respeito seja tomado como algo que foge da normalidade.

Quanto as dificuldades relacionadas ao trabalho na Educação de Jovens e Adultos, fica clara uma maior facilidade dos professores em discorrer sobre o assunto. Ao tratar sobre as diferenças entre os alunos dentro de uma mesma sala de aula o professor Maurício pontua:

Na mesma sala às vezes tem pessoas que tem um repertório muito amplo, tem muita facilidade, são muito... articuladas, na mesma sala tem uma pessoa que ainda tem a alfabetização muito rudimentar, essa é uma dificuldade que se mantém... acho que uma segunda que eu...que eu colocaria é a expectativa mesmo dos próprios alunos, também é bem diversa (Maurício, entrevista).

A partir da fala apresentada, podemos entender que para além da heterogeneidade presente nas salas da EJA, a diferença nas expectativas dos estudantes com a escola também é uma temática sensível e que se configura como uma dificuldade. A professora Marta nos informou que para ela, algumas das maiores dificuldades estão relacionadas à falta de material para trabalhar, falta de preparo docente, o analfabetismo, falta de visão de mundo por parte dos alunos e também abordou a presença de grande heterogeneidade dentro das salas de aula.

A falta de material para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, se relaciona ao histórico de negação sofrido por esta modalidade, que tem sido, historicamente, menosprezada como uma prioridade educacional no Brasil, uma vez que os estudantes que a frequentam são aqueles que, por muitas vezes, são taxados como improdutivos, o que resulta em um sucateamento do ensino e na falta de materiais e recursos para o trabalho nestes ambientes educacionais (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011).

Um grande problema que persiste na modalidade de Educação de Jovens a Adultos é a falta do preparo dos docentes para o trabalho com as particularidades existentes em tal modalidade, o que pode fazer com que a organização curricular afaste os estudantes do mundo em que vivem. Vale retomar uma frase escrita por Paulo Freire (1992, p.9), em que ele diz: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

De acordo com Sotelo (2012) a heterogeneidade trazida por diferentes vivências deveria funcionar como algo positivo, atrelado a uma maior possibilidade de enriquecimento do ambiente pedagógico. Para a autora, o não aproveitamento de tais diferenças culturais e pessoais se configura como uma falta imperdoável. O professor, principalmente quando tratamos da EJA, deve incorporar um espaço de aproveitamento as diferenças dentro de sua prática cotidiana, uma vez que as diferentes historicidades precisam ser compartilhadas e discutidas (SOTELO, 2012). Entretanto, ainda devemos considerar que alunos com necessidades tão diversas estão à mercê de um sistema que não os valoriza como sujeitos merecedores de uma educação de qualidade.

A desvalorização de alunos que fogem de um padrão homogêneo, principalmente os inseridos na EJA, levanta um questionamento a respeito das diferentes expectativas desses estudantes, que são tão diferentes entre si. Desta forma, se torna necessária a reflexão acerca de possíveis modificações no currículo, para que às particularidades dos alunos matriculados em tal modalidade sejam consideradas.

Entretanto, quando consideramos que nem a própria Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei 9.394/96) discorre sobre a diversidade existente entre os indivíduos considerados Jovens e Adultos, fica claro que mudanças curriculares estão, na verdade, longe de acontecer.

Santos et al. (2015) realizaram uma pesquisa com alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos para entender melhor quais eram suas expectativas com tal modalidade de ensino, o que demonstrou, assim como pontuado pelo professor Maurício, que a grande maioria dos alunos tem clareza em relação aos seus objetivos com a escola, o que intensifica a necessidade de uma reestruturação educacional no âmbito da modalidade da EJA para que as demandas relacionadas a diversidade de tal público sejam atendidas (SANTOS et al., 2015). Vale ressaltar que os docentes já apresentam certas concepções relacionadas a Educação de Jovens e Adultos antes de trabalharem efetivamente em tal modalidade, e que essas concepções, segundo Cardoso e Passos (2016), podem sofrer diferentes mudanças a partir do momento em que os professores entendem a necessidade de um olhar mais inclusivo frente as necessidades do aluno que frequenta a EJA.

Tomemos como exemplo o próprio analfabetismo citado pelo docente no trecho:

Na mesma sala às vezes tem pessoas que tem um repertório muito amplo, tem muita facilidade, são muito... articuladas, na mesma sala tem uma pessoa que ainda tem a alfabetização muito rudimentar, essa é uma dificuldade que se mantém... (Maurício, entrevista).

Sobre a visão de mundo, o não saber ler e escrever está muito mais ligado ao processo de exclusão sofrido pela maioria desses estudantes ao longo de sua vida, fator que pode refletir na maneira como os mesmos se enxergam na sociedade, o que ressalta ainda mais a necessidade de uma formação na EJA voltada para um processo que ajude esses alunos a se enxergarem como sujeitos importantes (BEZERRA; SANTANA, 2011).

Deve-se reconhecer, segundo um estudo de Haddad e Siqueira (2015) sobre o panorama geral da alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil, que mesmo que o direito ao ensino na modalidade da EJA tenha ganhado reconhecimento, ainda estamos longe de superar o analfabetismo e darmos direito a escolaridade básica para os alunos acima dos 14 anos. Tal constatação está intimamente ligada com as poucas vagas oferecidas na EJA e com os serviços realizados em tal modalidade e também nas modalidades regulares de ensino, que provocam índices elevados de evasão e repetência e que acabam por enfatizar as desigualdades sociais e econômicas as quais esses estudantes estão submetidos (FERREIRA; CUNHA, 2014; HADDAD; SIQUEIRA, 2015).

Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos permanece marginalizada entre as políticas educacionais e apresenta baixo prestígio frente a sociedade como um todo, o que faz com que o real objetivo da EJA, que se constitui no processo de educar o estudante em consonância a sua identidade, cultura e valores próprios não se efetive de maneira satisfatória (FERREIRA; CUNHA, 2014; HADDAD; SIQUEIRA, 2015).

Tais afirmações estão relacionadas com a maneira como os docentes enxergam os estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. Os professores participantes da pesquisa relatam:

Nossa, eles são muito diversos... desde a idade até a classe social, eles são...nossa, difícil fazer um perfil único assim... (Maurício, entrevista).

Alguns são... não tem trabalho, não trabalham, estão desempregados, alguns fazem bico como ajudantes de pedreiros tá... mas são alunos que a maioria deles sabe... sabe o porquê que estão na escola... (Marta, entrevista).

Os mais velhos ele tem mais... uma maior probabilidade deles tarem indo por vontade própria, algumas vezes não...algumas vezes um empregador fala assim: não, completa seus estudos...aí ele vai e f... e completa, ou porque ficou desempregado aquele período e viu que tá muito difícil de arrumar emprego então ele vai pra EJA pra conseguir a titulação... pra conseguir o certificado...é... mas na maior parte das vezes eles vão por vontade própria, vontade de... ou de correr atrás do prejuízo assim, de tentar recuperar aquela etapa, ou por interesse mesmo... (Maurício, entrevista).

Percebe-se, a partir das falas apresentadas, que os docentes voltaram a pontuar a heterogeneidade dentro da sala de aula como a principal característica desses alunos. A professora Marta, ao pontuar as diferentes vivências dos estudantes que frequentam suas aulas,

menciona que para ela, a maioria dos alunos consegue entender a importância da escola. O professor Maurício, por sua vez, apresenta uma fala condizente com o apontamento de que os alunos matriculados na EJA apresentam diferentes expectativas frente aos seus processos de ensino-aprendizagem (SANTOS et al., 2015).

Tamanha diversidade nos leva a discutir sobre outro tópico relacionado as concepções dos docentes sobre a Educação de Jovens e adultos, que é a relevância do conteúdo para esta modalidade de Ensino. Sobre este tópico de discussão, a professora Marta pontua:

Eu não sou presa a conteúdo, viu? Não sou presa...é tanto que eu acho que eu nunca consigo concluir, que a gente planeja... de repente surge um dia ali que não tem aula, que não tava previsto não ter aula... aí você nunca consegue... e eu também não acho importância, eu acho importante falar de coisas que os alunos vão se interessar, vão...é...é...o conteúdo vai chegar no aluno (Marta, entrevista).

Nossa! Totalmente diferente! E tem essa briga...e... eu parei de brigar...eu era professora de... de fundamental, de aluno de dez a quatorze anos, era uma coisa... quando eu chego pra EJA, já... nossa... eu teria que trabalhar o mesmo conteúdo? Mas nem pensar... então eu já briguei muito comigo mesmo, é muito difícil o professor conseguir se separa...separar (Marta, entrevista).

É possível inferir que a docente possui uma preocupação com a abordagem de temas que cheguem até os alunos, que estejam mais próximos de suas vivências. Tal estratégia, segundo estudiosos da área, é extremamente necessária para dar sentido aos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que aproxima o aluno do seu próprio processo de ensino-aprendizagem e o faz ver sentido naquilo que está aprendendo (FREIRE, 2006; OLIVEIRA, 2007; FERREIRA; RODRIGUES, 2016).

Oliveira (2007) ao abordar alguns pontos relacionados ao currículo na Educação de Jovens e Adultos a partir de uma abordagem histórica e de relatos reais vivenciados na modalidade, apresenta algumas problemáticas relacionadas as práticas curriculares que são desenvolvidas em tal ambiente, pontuando o currículo formal como um entrave ao desenvolvimento de uma prática mais apropriada as realidades da Educação de Jovens e Adultos. Uma prática baseada nas pequenas atitudes, que sobressaia as formalidades do currículo é de extrema importância para o processo de aprendizagem dos alunos submetidos a tal modelo de educação compensatória.

Tal despreendimento em relação ao cumprimento de conteúdos previamente definidos se apresenta como uma dificuldade de muitos docentes atuantes na EJA, para os quais existe uma grande preocupação sobre a finalização de uma agenda de conteúdos planejados e também uma supervalorização de conteúdos específicos, que por muitas vezes não estão relacionados a

maneira como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos enxergam o mundo, o que pode distanciar os alunos de um real processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2007).

A partir das considerações dos docentes, é possível ir ao encontro de trabalhos que salientam as peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos e a importância de uma formação inicial e continuada de qualidade para os docentes atuantes em tal modalidade (OLIVEIRA, 2007; PERES, 2010; BEZERRA; SANTANA, 2011). É fato que a realidade da Educação de Jovens e Adultos tem avançado, mas ainda há muito trabalho a se fazer (PERES, 2010).

#### 6.1.2 Concepções relacionadas à inclusão e ao aluno com deficiência intelectual

Durante os encontros reflexivos com ambos os docentes participantes, questões sobre as dificuldades e os pontos positivos relacionados à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular foram levantadas. Durante tais momentos de reflexão a docente Marta relatou:

Ao mesmo tempo que eu acho muito difícil, por que é um desafio pra nós professores, por não sabermos trabalhar com esse aluno, eu acho que é interessante pra ele, por que ai ele fica em um grupo heterogêneo, né? Os... os que são considerados entre aspas normais, podem puxar esse aluno...pra cima...pode dar uma melhorada com ele (Marta, entrevista, grifo da autora).

Para a docente, as dificuldades relacionadas ao processo de inclusão advêm de falta de formação para o trabalho com alunos com deficiência, o que torna sua atuação frente a esses estudantes muito difícil. Contudo, a professora diz que acredita que a inclusão seja benéfica para o aluno já que desta maneira, os outros estudantes podem “puxá-lo para cima”. A fala da professora Marta pode ainda estar relacionada a atribuição de responsabilidade do aluno com deficiência intelectual para os seus colegas de classe, o que também apresenta íntima relação com a formação da professora para o trabalho com os alunos em questão.

A pesquisa de Pletsch (2009), que objetivou realizar o levantamento de aspectos relacionados a formação de professores em relação a suas atuações frente a alunos PAEE dentro do ensino regular, se relaciona com a fala da professora, uma vez que destaca a dificuldade dos docentes em trabalhar com o público em questão. Estes professores relatam não se sentir aptos a receber, em sala de aula, um aluno público-alvo da Educação Especial.

A figura do professor deveria ser encarada como fundamental no desenvolvimento de uma reforma educacional que garanta a inclusão, ação que pode ser considerada como mais um dos desafios da escola (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).



Rodrigues e Rodrigues (2011), ao analisarem as concepções de professores formados em Educação Especial sobre o despreparo de professores especializados em diferentes licenciaturas para lidarem com alunos PAEE dentro da sala de aula, reforçam a necessidade formativa voltada para a inclusão em todas as modalidades docentes, para que, com o conhecimento adequado, os mesmos possam se basear em práticas realmente inclusivas.

Frente a dificuldade da professora Marta em atuar com alunos público-alvo da Educação Especial e seu reconhecimento sobre a importância de uma formação continuada que aborde estratégias referentes ao ensino do aluno PAEE, vale destacar também as considerações de Rosin-Pinola e Del Prette (2014) que ao analisarem o contexto das escolas brasileiras, também chamam atenção sobre a formação dos professores para a inclusão e sobre as políticas que permeiam tal temática, enfatizando a necessidade de formação do professor frente as suas relações com todos os alunos no ambiente da sala de aula. A ideia de uma inclusão baseada em leis e declarações, por mais necessária que seja, não efetua diretamente o processo inclusivo, criando apenas representações e conceitos do que seria de fato a inclusão (MENDES, 2002).

Na fala apresentada, a ideia de que os estudantes considerados “normais” poderiam puxar o aluno com deficiência, dando uma “melhorada com ele”, abre espaço para discussões a respeito de concepções prévias em relação ao aluno com deficiência como alguém que precisa ser moldado, e para reflexões acerca da rejeição da responsabilidade sobre estudante para outras pessoas, o que vai ao encontro de diferentes relatos de professores de Educação Especial sobre suas opiniões em um estudo realizado por Aguiar e Souza (2015). Neste trabalho, as docentes de educação especial alegam que os professores do ensino comum possuem dificuldade em aceitar o aluno público-alvo da Educação Especial como sendo de suas responsabilidades (AGUIAR; SOUZA, 2015).

Na constatação da docente, podemos identificar uma visão que provavelmente aponta o aluno com deficiência como aquele que não possui capacidade de aprender sozinho. O trabalho com o aluno público-alvo da Educação Especial, independente da formação do professor, deveria se basear nas potencialidades do estudante e não no que o mesmo ainda não consegue realizar (PEREIRA, 2008).

O professor Maurício também foi questionado a respeito de suas opiniões acerca da temática da inclusão, e relatou:

Eu acho que a rede ela deve fazer conforme manda a legislação mesmo, que é a inclusão sem... em escola regular, com os alunos regulares... é... problemático na rede, porque falta professor de educação especial, tem... a prefeitura por algum motivo da política dela ela concentrou em alguns lugares (Maurício, entrevista).

Tal fala demonstra que o professor participante da pesquisa acredita que a inclusão seja necessária, mas a enxerga como algo problemático dentro das diferentes modalidades de ensino inseridas na rede municipal de ensino, uma vez que os professores especializados em Educação Especial se encontram concentrados apenas em algumas escolas.

A falta de professores de Educação Especial nas escolas, principalmente da EJA, caracteriza mais uma vez a secundarização desta modalidade de ensino e uma baixa preocupação com processo educacional destes alunos, principalmente os alunos público-alvo da Educação Especial (BARZOTTO et al., 2010; FREITAS; CAMPOS, 2014).

Em relação a suas concepções sobre os alunos com deficiência intelectual, ao caracterizar sua aluna PAEE, a professora Marta realizou as seguintes falas:

Eu não fazia nem ideia, uma menina bonita, com cara de saudável, sorridente, carinha boa... (Fala da professora Marta retirada da nota de campo, 25/09/2019).

É uma moça aparentemente saudável...mas não aprendeu a ler, né...não aprendeu a ler e não aprendeu a escrever... uma é uma pessoa que tem uma casa, tem uma família né... consegue administrar um lar, cozinhar, passar, lavar... (Marta, entrevista).

As falas apresentam certas concepções sobre a maneira como acredita-se que a pessoa com deficiência intelectual deve ser, o que pode abrir espaços para a legitimação de discursos que se baseiam na incapacidade (MELLO; NUERNBERG, 2012). Quando o aluno com deficiência intelectual é qualificado principalmente a partir dos trabalhos técnicos e manuais que consegue realizar, é provável que o mesmo esteja sendo caracterizado através de uma visão limitante.

Piccolo (2015), em sua obra “Por um pensar sociológico sobre a deficiência” chama atenção para uma visão em relação à deficiência que a enxerga como uma tragédia pessoal, o que influencia de maneira direta o jeito como a própria pessoa que apresenta determinadas condições de vida vai se enxergar perante a sociedade. A ideia de que uma pessoa com deficiência intelectual não consegue ter uma vida independente vai ao encontro do modelo médio da deficiência, que postula uma necessidade de ajuste daqueles considerados como “anormais” para que possam se encaixar nos moldes sociais impostos (PICCOLO, 2015).

Existe, então, a necessidade de que o problema pare de ser visto como responsabilidade da própria pessoa com deficiência e comece a ser entendido como uma responsabilidade social (PICCOLO, 2015). Voltamos então aos muros da escola. Os alunos com deficiência ali inseridos estão realmente participando ativamente das atividades propostas em sala de aula e das experiências sociais oferecidas por este tipo de ambiente?

Embora o professor Maurício não tenha, em sua própria sala de aula, alunos com deficiência intelectual, o mesmo pontua:

É... então... isso me, primeira coisa que me remete é alunos que a gente teve e tem, que tem bastante dificuldade (Maurício, entrevista).

Tal fala nos remete a um entendimento simplista do aluno com deficiência intelectual como aquele que possui diferentes dificuldades voltadas a assimilação de conteúdos e nos faz voltar a temática de formação docente frente a educação especial e a dificuldade dos professores em lidarem com esses alunos (PLETSCH, 2009). Uma conceituação tão vaga apresenta relação com uma falta de conhecimento acerca da inclusão de um modo geral, podendo estar relacionada, inclusive, a uma visão medicalizante e culpabilizante daqueles que não possuem nenhum tipo de deficiência, mas apresentam dificuldade em se encaixar nos padrões da escola tradicional.

### 6.1.3 Concepções relacionadas ao ensino de Ciências

Para a análise das concepções dos professores em relação ao ensino de Ciências, consideraremos as possibilidades do ensino desta disciplina, principalmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual inseridos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Neste sentido, podemos destacar as falas a seguir:

Ah... eu acho que pode sim... quando a gente fala de... nós falamos de sexualidade, falar de prevenção... tá, quando falamos de prevenção de doenças, quando falamos de higiene...é... eles entendem, acho que entendem né, pra conhecer o próprio corpo...enfim...acho que de uma maneira assim, acho que nós podemos contribuir sim (Marta, entrevista).

Várias formas na verdade... ahn... eu... a minha concepção da minha aula é que a ciência... usar a ciência pra ampliar o entendimento de mundo dos alunos... então... eu acho que isso serviria pra qualquer aluno mas, para os alunos especiais que eles se v... entendessem melhor no mundo, que eles soubesse interpretar melhor... isso também talvez já fosse uma forma de inclusão, eu entendo que talvez alguns alunos... dependendo da deficiência que eles tenham eles tenham até o interesse assim em talvez... entender mais sobre sua própria condição... ou procurar os meios de como é... se aprofundar naquilo... eu acho que talvez as ciências... as ciências deem as ferramentas... talvez não de todas as respostas, mas se der as ferramentas para aquele aluno se entender tanto como indivíduo, enfim... como cidadão, mas... na sua própria condição (Maurício, entrevista).

A professora Marta diz acreditar nas possibilidades do ensino de Ciências e acredita que o mesmo pode se configurar como um meio de emancipação dos alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA, além de mencionar a questão do autocuidado como uma das temáticas que podem ser desenvolvidas a partir da disciplina em questão. Quando tratamos do autocuidado, falamos automaticamente de atividades de vida diária, que também devem ser

levadas em consideração pelo docente e pela gestão escolar durante o planejamento das aulas e atividades letivas (SILVA; OLIVEIRA, 2016). É importante que o Jovem e Adulto com deficiência intelectual tenham acesso a recursos que facilitem suas atividades diárias e que entendam a importância de cuidados com o corpo e com a mente.

O professor Maurício, por sua vez, acredita na disciplina de Ciências como facilitadora de uma ampliação do entendimento de mundo dos alunos, e como uma ferramenta para que os estudantes com deficiência intelectual consigam entender melhor sobre sua própria condição e seu lugar no mundo.

Quando levamos em consideração o Ensino de Ciências para alunos com deficiência, encontramos principalmente trabalhos acadêmicos que relacionam essa disciplina ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual (MANGA, 2013; BECKERS et al., 2014; HEINZEN, 2015; COSTA, 2017), o que demonstra pouco interesse acadêmico a respeito de tal assunto e a necessidade da criação de políticas públicas que reforcem a importância de todas as disciplinas para a efetivação de uma educação de fato inclusiva (SILVA; BEGO, 2018).

As ideias dos professores trazem concepções e considerações importantes e necessárias a respeito da importância do ensino de Ciências para os alunos com deficiência intelectual, temática que inspirou este trabalho.

Por muitas vezes, a falta de preparo docente faz com que uma utilização reflexiva e planejada das possibilidades do ensino desta disciplina como auxiliar no desenvolvimento autônomo de alunos com deficiência intelectual não aconteça. Segundo Bär (2014), existe uma precariedade na formação inicial dos professores de Ciências e de Biologia para o Ensino de Jovens e Adultos, o que dificulta ainda mais uma prática diversificada e incluyente que se estabeleça a partir das particularidades relacionadas a modalidade da EJA.

É de extrema importância que os professores de Ciências consigam transformar uma linguagem científica em uma linguagem que esteja relacionada a situação real dos alunos para os quais lecionam, e que enfatizem uma docência baseada em práticas de cidadania (SILVA et al., 2018), de modo que a visão que relaciona o aluno com deficiência intelectual a alguém que não tem capacidade de aprender, seja superada (FREITAS; CAMPOS, 2014).

## **6.2 Prática pedagógica de professores de Ciências da EJA e atuação junto a alunos com deficiência intelectual**

A partir dos relatos das entrevistas e das observações em sala de aula, foram elaboradas diferentes subcategorias para discussões sobre aspectos relacionados à prática docente. São elas: (1) Planejamento; (2) Adaptação de materiais; (4) Desafios relacionados a prática frente ao aluno com deficiência intelectual; (6) Atuação da professora de Educação Especial; (7) Gestão escolar; (8) Formação docente para o trabalho com alunos PAEE.

### **6.2.1 Planejamento**

Em um primeiro momento, serão discutidos trechos da entrevista realizada com a professora Marta, bem como recortes dos diários de campo produzidos durante as observações das aulas da docente. Em seguida, serão apresentados e discutidos os dados referentes ao professor Maurício.

O planejamento docente é assunto latente que apresenta grande relevância quando relacionado à prática do professor dentro da sala de aula. Durante a entrevista, a professora Marta relatou que tal atividade, na escola em que trabalha, acontece uma vez ao ano antes do período letivo. De acordo com a mesma:

Muitas vezes nós não sabemos que o aluno vai chegar pra nós... mas em cada aula de repente surge a necessidade de eu mudar meu plano...dificilmente eu consigo cumprir meu plano (Marta, entrevista).

Mas isso no início do ano... tanto que no meio do ano a gente não... por que os alunos novos que chegam, é uma pena... é uma falha nossa, o ideal seria que a gente pudesse aplicar todo semestre (Marta, entrevista).

Quando o planejamento não é revisto após entendimento sobre o perfil dos alunos que estarão presentes durante o ano letivo, as possibilidades de um ensino que se baseie nas particularidades desses estudantes se tornam muito baixas. É necessário que o docente tenha liberdade para modificar suas aulas de acordo com as necessidades dos alunos, fator que apresenta extrema relevância para que os estudantes se sintam parte do que os está sendo ensinado, se tornando ativos em seus processos de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2007; FERREIRA; RODRIGUES, 2016).

Quando levamos em consideração as observações feitas em sala, é necessário pontuar que um planejamento melhor formalizado, realizado a partir das características dos alunos, pode contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação a esse tópico de discussão, vale destacar o trecho que segue:

O assunto do sistema digestório foi discutido com a turma no semestre anterior a partir de perguntas. Hoje, após uma discussão sobre o descarte de lixo, o tema foi resgatado a partir de um vídeo (Notas de campo, 01/10/2019).

Um possível desprendimento relacionado ao conteúdo pode fazer com que a continuidade do trabalho seja prejudicada. Neste sentido, o planejamento assume um papel de aliado do docente, uma vez que pode ser estruturado de modo que a ordem dos conteúdos abordados faça sentido para os estudantes.

Segundo Zabala (1998):

A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados (ZABALA, 1998, p. 17).

Tal consideração está relacionada a um planejamento que vá além de uma formalidade pautada no tecnicismo, e que realmente se configure como um meio facilitador e viabilizador da democratização do ensino (FUSARI, 1990). De acordo com Fusari (1990), é extremamente necessário que o conceito de planejamento, que tem se resumido a uma atividade burocrática previamente padronizada e que muitas vezes é vista pelo docente como algo inútil, seja concebido como um processo de reflexão que está interligado com as vivências cotidianas dos professores. O planejamento de ensino deve ser visto como um processo contínuo de se repensar as nuances que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Fica claro que para a professora Marta, planejar as aulas e os conteúdos é uma atividade pontual que acontece antes do início do ano letivo e que acaba por ignorar todas as mudanças e processos decorrentes das interações e descobertas ao longo do processo de ensino.

O professor Maurício, por sua vez, traz uma concepção do planejamento relacionada a atuação frente a diversidade encontrada na Educação de Jovens e Adultos:

Tem também o fato de que os planejamentos meus mudam bastante acho que de todos os professores mudam bastante porque depende muito de como a sala, aquela sala anda... como eles já são muitas vezes adultos também eu entendo que o interesse deles também as vezes me faz mudar o, o que eu planejei (Maurício, entrevista)

Para ele, o planejamento, que é apontado como um desafio, o ajuda a lidar melhor com essa heterogeneidade uma vez que pode ser reestruturado de acordo com as necessidades. Entretanto, destaca-se um trecho da nota de campo proveniente das observações das aulas do mesmo:

O professor estava bastante preocupado com o conteúdo, utilizando termos bastante específicos e se aprofundou em conceitos bastante abstratos (Nota de campo, 16/10/2019).

Nas observações em sala, foi possível perceber que o docente se preocupa com o cumprimento do que foi planejado para a aula em questão. Além disso, o professor diz não conseguir planejar mais de uma aula seguida, uma vez que os planejamentos mudam de forma constante. Tal colocação está exposta no trecho da entrevista:

Bom... eu planejo... eu não consigo ainda... não sei se pode ser uma falha minha...eu não consigo ainda planejar duas aulas... ou três aulas, toda vez que eu vou pra escola... (Maurício, entrevista).

A fala destacada nos faz refletir sobre as diretrizes que os professores recebem da gestão escolar em relação ao planejamento, que deve ser um trabalho realizado em conjunto por todos os professores e gestão escolar. O planejamento de ensino como uma formalidade, em que não se espera mais do docente do que o preenchimento de linhas e colunas previamente formatadas, assume que a ação pedagógica não precisa de preparo (FUSARI, 1990).

Vale destacar que:

A ausência de um processo de planejamento do ensino nas escolas, aliada às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica nas aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma "regra", prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo (FUSARI, p.46, 1990).

Além disso, nota-se uma tendência, nas falas dos docentes participantes da pesquisa, de unificação do planejamento e do preparo das aulas. É importante que o planejamento de ensino não seja visto como um substituto da organização de cada aula, uma vez que continua sendo um dos aspectos mais importantes da prática docente, dando sentido aos encontros curriculares entre os professores e seus alunos (FUSARI, 1990).

Neste sentido, o planejamento na modalidade de Educação de Jovens e Adultos deve ser elaborado de acordo com as especificidades do alunado que a frequenta, o que reflete também na adoção de adaptações pedagógicas que visem um melhor aproveitamento de aspectos ligados a realidade dos estudantes inseridos na modalidade em questão (OLIVEIRA, 2007). Não se pode esperar que o planejamento realizado em uma turma de ensino regular seja o mesmo para alunos matriculados na EJA.

### 6.2.2 Adaptação curricular e de materiais para alunos com deficiência intelectual

A adaptação de materiais para alunos PAEE pode se configurar como uma estratégia importante para que todos os alunos tenham acesso aos materiais e conteúdos abordados durante as aulas. Em relação a adaptação de materiais para alunos com deficiência intelectual, destaque-se a fala a seguir:

A direção mudou e nós não temos mais essa cobrança... e depois eu comecei a pensar, do constrangimento que eu podia estar causando no aluno se eu passar uma atividade diferenciada pra esse aluno, os outros iam perceber, o restante da sala vai perceber, e o próprio aluno... vai se sentir diferente... agora hoje eu tento trabalhar de maneira... de maneira igual... pra sala... tento, eu... apostando mais no social, fazer com que aquele aluno interaja com os outros... e enfim... (Marta, entrevista).

No trecho apresentado acima, a professora Marta diz não realizar nenhuma atividade diferenciada para efetivação do processo de aprendizagem desses estudantes, o que nos leva a dois pontos de discussão. O primeiro se remete a percepção da docente em relação à adaptação de materiais e de currículo e o segundo a uma preocupação, relacionada ao aluno com deficiência intelectual, limitada ao desenvolvimento social do estudante, de maneira que o acesso ao conteúdo possa ficar em segundo plano.

A não realização de adaptações de materiais, pela docente, está intimamente ligada a ideia de que tal estratégia funcionaria como algo constrangedor para aluna, o que pode resultar em uma prática homogênea, que por sua vez, pode acarretar em processos de exclusão. É necessário que o estudante consiga ter acesso ao material apresentado e que se sinta pertencente ao ambiente escolar.

Vale destacar o trecho da nota de campo a seguir:

Durante a primeira aula, a professora passou um caça-palavras, que a aluna não conseguiu fazer já que não é alfabetizada... A aluna tirou o marca texto do estojo e ficou passando a caneta fechada no papel (Notas de campo, 01/10)

Efetivar o processo de ensino aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial requer que o docente reformule suas práticas pedagógicas e que busque, para além de uma formação voltada a conteúdos relacionados a educação especial, recursos que auxiliem sua prática em sala de aula (MARQUES; DUARTE, 2011).

Para que a inclusão realmente se efetive, é necessário que este aluno se depare com condições iguais de aprendizagem, o que pode ser oferecido a partir das adaptações curriculares, que para serem efetivadas, necessitam de uma real colaboração entre todo o grupo de professores em conjunto com a gestão escolar (MARQUES; DUARTE, 2011).

A utilização de tal estratégia pode se configurar como um desafio, uma vez que os docentes estão acostumados a trabalhar com um currículo fechado, o que traz certa segurança e comodidade, visto que o professor segue as recomendações passo a passo. Um currículo flexível é capaz de atender a diversidade de diferentes formas, o que se torna benéfico para os alunos com e sem deficiência, sendo que cada um possui sua própria particularidade (MINETTO, 2008).



Entretanto, é de extrema importância que as adaptações curriculares estejam relacionadas ao contexto educacional ao qual o aluno se encontra e que não sejam elaboradas a partir de atividades infantilizadoras, o que acontece quando os profissionais não entendem o real motivo e possibilidades de se adaptar um material pedagógico (BINS, 2013). Tais atitudes, que muitas vezes passam despercebidas pelos docentes, podem ser retratadas em alguns momentos em que, durante a aula, a professora Marta se refere aos seus alunos os chamando de “danadinhos” ou “fofinhos” (Notas de campo, 27/09).

Quando retratamos especificamente a Educação de Jovens e Adultos o problema se agrava ainda mais, uma vez que não só os alunos com deficiência são vistos como crianças. Algumas atitudes relacionadas aos estudantes que frequentam tal modalidade de ensino podem os descaracterizar como adultos (OLIVEIRA, 2007; AMPARO, 2012).

Ao relatar sobre as exigências da antiga gestão escolar em relação aos materiais destinados aos alunos com deficiência intelectual, a professora Marta pontua:

E também eu tinha... eu fazia... eu levava... eu pegava atividades, eu tinha atividades, invés de ficar lendo lá, ouvindo minha explicação... fazendo cópia da lousa, ou um livro, ele... ele ficava fazendo... a gente aplicava atividades de pintar, de escolher por exemplo qual é a fruta... dava um papel de animais e frutas... circule as frutas... coisas mais ou menos assim, tá? (Marta, entrevista).

Segundo Bins (2013) a infantilização no ambiente escolar, demarcada por diversos comportamentos relacionados a atitudes de profissionais que convivem com o aluno com deficiência, também está presente na adaptação curricular e se configura como um problema latente a ser superado. Os jovens adultos com deficiência intelectual, por muitas vezes são vistos na escola a partir de uma perspectiva que os admite como pessoas sem autonomia, dependentes e que não podem ser responsabilizados por seus próprios atos (DIAS; OLIVEIRA, 2013). A adaptação curricular é uma estratégia que auxilia a efetivação da inclusão se pensada de maneira a suprir as reais lacunas referentes às necessidades individuais dos alunos com deficiência, sem que os mesmos sejam infantilizados (MINETTO, 2008; AMPARO, 2012).

Além disso, existe também a ideia de que o estudante com deficiência não tem direito a um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e que está ali com o único objetivo de socializar com os colegas e com os professores. A escola deve se configurar como um espaço que vá além de aspectos relacionados a socialização, uma vez que todos tem direito de acesso ao currículo, o que reforça ainda mais a necessidade de que o mesmo seja adaptado para atender as diferentes necessidades dos alunos (MINETTO, 2008; FONSECA, 2015).

Sobre a necessidade de um planejamento adaptado para o trabalho com alunos com deficiência intelectual, o professor Maurício pontua:

Eu acho que uma vez que eu tivesse... um professor de educa... ou um laudo mesmo, se eu tivesse um laudo desde o início assim com aquele aluno, que eu soubesse quais são as dificuldades dele... é... a primeira coisa que eu faria seria conversar com a nossa professora de educação especial mas assim... eu acho que o mais adequado a se fazer seria fazer uma... um planejamento adaptado talvez... não sei se um completamente diferente também... porque fica... não sei... talvez ficasse esquizofrênico eu acho... dar duas coisas totalmente diferentes na mesma sala... mas que fosse uma coisa adaptada...(Mauricio, entrevista).

A fala apresentada demonstra que o docente, em suas considerações a respeito da adaptação curricular, entende a importância de tal prática e também a necessidade de um trabalho em colaboração com a professora de Educação Especial.

Para Blanco (2004):

Responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais. A questão central é como organizar as situações de ensino de forma que seja possível personalizar as experiências de aprendizagem (BLANCO, 2004, p. 293).

Neste cenário, é importante ressaltar que as adaptações curriculares são únicas para cada um dos estudantes, não podendo ser encaradas como uma receita pronta para ser utilizada em todos os casos de alunos com deficiência intelectual. A adaptação curricular se relaciona com a flexibilização do currículo comum em diferentes graus, a depender das reais necessidades do estudante em questão. Tal processo deve ser pensado e programado, e para tal, o docente deve conhecer seu aluno e suas particularidades (MINETTO, 2008).

### 6.2.3 Desafios relacionados à atuação docente frente a alunos com deficiência intelectual na EJA

São inúmeros os desafios dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência (FREITAS; CAMPOS, 2014; GONÇALVES, 2014; CABRAL et al., 2018). Entretanto, sobre a parte mais desafiadora relacionada ao processo de ensino de sua aluna com deficiência intelectual, a professora Marta pontua:

Se eu passo uma atividade que eu peço a um aluno pra ler... eu vou pedindo todos... eu gostaria que a aluna lesse, já que ela não lê, já fica né... já fica ai essa falta, então ela não lê, se ela não sabe escrever pra fazer um exercício sozinha... ela não... ela assiste às vezes um filme mas ela tem uma certa dificuldade pra expor a ideia dela a respeito daquele filme, então, eu tenho essa dificuldade sim... (Marta, entrevista).

Para ela, uma das principais dificuldades se relaciona com o analfabetismo da estudante em questão. De acordo com Ferreira (2009), a falta de oportunidades de acesso e a exclusão dos alunos com deficiência dos ambientes escolares, faz com que os jovens e adultos público-alvo da Educação Especial constituam uma grande parcela da população que não sabe ler ou

escrever, o que afeta diretamente a ação docente frente a esses estudantes, excluindo-os das atividades propostas, como o que declara a fala da professora.

Além disso, o não saber ler e escrever pode vir acompanhado de uma visão estereotipada, a partir dos professores e da gestão escolar, que assumem que o estudante não possui sua própria visão sobre o mundo. Os jovens e adultos com deficiência também devem ser considerados através de suas próprias vivências, que foram adquiridas a partir das experiências referentes à suas trajetórias de vida (DANTAS, 2012).

Ademais, vale ressaltar que o trabalho em questão foi realizado em um município que possui a FUMEC, órgão responsável pela alfabetização de alunos que chegam à modalidade da EJA sem saber ler e escrever. Entretanto, nem todos os alunos que chegam até aos anos da Educação de Jovens e Adultos correspondentes ao ensino fundamental e médio participaram de tal modalidade alfabetizadora, o que pode acontecer a partir de uma progressão continuada despreocupada com o real nível de aprendizagem dos estudantes. A escolha do ambiente no qual vai se matricular é do aluno desde que o mesmo possua a idade mínima de 15 anos para o ingresso na EJA anos do Ensino Fundamental e 18 anos para ingresso nos anos referentes ao Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Desta forma, o encaminhamento dos alunos para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos sem que os mesmos estejam alfabetizados, faz com que os mesmos não consigam participar das diferentes propostas dos docentes em sala de aula, que não se encontram preparados para trabalhar com esse aluno, principalmente quando o mesmo apresenta alguma deficiência (OLIVEIRA, 2007).

Tal discussão vai ao encontro das considerações de Brito et al., (2014) quando pontuam:

Quando falamos da EJA, podemos entendê-la como um espaço de esperança para muitos jovens e adultos que estiveram, por anos, à margem dos processos educacionais. Tais jovens e adultos, oprimidos pela desigualdade e pelo analfabetismo, pensam encontrar na escola um espaço onde poderão aprender, a partir da leitura e da escrita, formas de entender o mundo e de estar dentro dele e ser um cidadão crítico, com direitos e deveres (BRITO et al., 2014, p. 241-242).

Ao não conseguir realizar a leitura e a escrita, o estudante com deficiência intelectual possivelmente pode ser colocado em uma situação que exija que o mesmo se adeque ao ambiente e às condições nas quais se encontra, o que caminha contra a ideia de que um sistema de ensino de qualidade não é aquele que exige que os estudantes se adaptem, mas sim aquele que prioriza a criação de um espaço que permita que os alunos se desenvolvam a partir de suas potencialidades, sendo valorizados em suas diferenças (BRITO et al., 2014).

Deste modo, é necessário que o estudante com deficiência que não sabe ler e escrever também seja considerado como alguém que é capaz de aprender, o que deve remodelar as

práticas e ações voltadas a este aluno de modo que suas particularidades sejam consideradas (BRITO et al., 2014).

#### 6.2.4 Atuação da professora de Educação Especial

A construção de uma escola inclusiva, que atenda a grande heterogeneidade dos alunos que recebe, nunca é construída por uma só pessoa. Pensar em inclusão, significa então, pensar em um trabalho em conjunto entre as diferentes esferas educacionais (MINETTO, 2008).

Dois profissionais que se encontram diretamente ligados a transformação de um ambiente escolar tradicional em um espaço que atenda as diferenças, são os professores do ensino regular e os professores da Educação Especial, ambos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência (JESUS et al., 2015; VICTOR, 2015).

A respeito da atuação em conjunto com a professora de Educação Especial e a existência ou não de mudanças na atuação e de um planejamento voltado para as necessidades individuais do aluno público-alvo da Educação Especial, a professora Marta pontua:

A professora de educação especial também, eu peço pra ela dar uma assistência... O planejamento que acaba, quem acaba nos auxiliando é a professora de educação especial, é por isso que nós temos a professora de Educação Especial... mas é uma vez só por semana... (Marta, entrevista, grifo da autora).

A falta de parceria entre as duas docentes frente ao processo de ensino de alunos com deficiência pode acarretar em uma responsabilização da professora de Educação Especial em relação ao planejamento das atividades que serão realizadas com os alunos, o que também pode ser observado em relatos de outros professores de Educação Especial (AGUIAR; SOUZA, 2015).

Em uma pesquisa realizada por Aguiar e Souza (2015), destaca-se o relato de uma professora especializada no atendimento de alunos PAEE. Segundo a docente:

Eu não sei se é um problema de formação desses docentes sobre a nova abordagem da Educação Especial, mas eles não assumem esses alunos como deles. E a questão da diferença – no caso a especial – não está sendo aceita! Então eles têm até um certo preconceito com relação à nossa atuação. Então eles jogam para você (Aguiar; Souza, 2015, p. 140).

Quando tratamos da necessidade de um trabalho em parceria entre o professor do ensino regular e o professor especializado em Educação Especial, podemos citar o ensino colaborativo. Este, por sua vez, pode ser caracterizado por um trabalho em conjunto entre os dois professores dentro da sala de aula, em que ambos se tornam responsáveis por todos os estudantes da turma (VILARONGA; MENDES, 2014).

Para a efetivação dessa proposta, é necessário que haja uma redefinição no papel dos professores da Educação Especial, que normalmente retiram os alunos das salas de aula para atendimentos individualizados (WOOD, 1998), serviço que está disposto na legislação de maneira engessada e que não contempla a maioria dos alunos que frequentam a EJA, uma vez que os mesmos não conseguem participar dos atendimentos no período do contraturno e por conta disso, não possuem acesso às salas de recursos multifuncionais (HAAS, 2015). Tal redefinição de papéis deve estar amparada por um planejamento cuidadoso para que o suporte do professor de Educação Especial em sala de aula não se torne uma dificuldade a mais para os professores como um todo e também para a gestão (VILARONGA; MENDES, 2014).

Sobre uma das notas de campo provenientes das observações em sala, podemos destacar o seguinte trecho:

Ao relatar sobre suas experiências com um de seus alunos com deficiência intelectual, a docente pontua que o mesmo, às vezes, possui ajuda da professora de Educação Especial, que senta ao seu lado e o auxilia nas atividades, uma vez que a escola não possui uma sala de recursos multifuncionais para atendimento individualizado (Nota de campo, 01/10/2019).

Tal modelo representado pela observação acima não se encaixa em um ensino colaborativo, uma vez que na situação descrita, a professora de Educação Especial se configura como a única responsável pela efetivação do processo de ensino do estudante, e além disso, a profissional só atua na escola uma vez por semana sem uma sala própria, o que mais uma vez demonstra a secundarização da modalidade de ensino para os Jovens e Adultos, junto a um descaso aos alunos com deficiência (BARZOTTO et al., 2010; FREITAS; CAMPOS, 2014; VILARONGA; MENDES, 2014).

Ainda sobre um descuido frente a Educação de Jovens e Adultos, ao retratar as dificuldades relacionadas ao processo de inclusão, o professor Maurício pontua:

A professora não dá conta mesmo de acompanhar sempre o aluno e tenta mais fazer um trabalho de... há... tutorar assim os professores falando de quais medidas que eles podem tomar nas situações ali... do cotidiano (Maurício, entrevista).

Sua fala faz menção a falta de professores de Educação Especial para atendimento nas escolas que possuem EJA, o que afeta diretamente o trabalho dos docentes do ensino regular e consequentemente, as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, uma vez que a maioria desses professores não estão preparados para trabalhar com alunos que não se encaixam no padrão de um “aluno ideal” (OLIVEIRA, 2007). O despreparo desses docentes está ligado diretamente à gestão escolar a formação inicial e continuada, considerações que serão discutidas nas subcategorias a seguir:

### 6.2.5 Gestão Escolar e seu papel nos processos de inclusão

É comum, quando falamos sobre a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, apontarmos as necessidades formativas dos professores envolvidos. Entretanto, também é necessário que a gestão escolar tenha sua própria responsabilidade.

Sobre a atuação da gestão frente à processos de inclusão voltados para alunos com deficiência intelectual na EJA, destacam-se algumas considerações feitas pelos docentes participantes da pesquisa:

Nós não temos essa atividade direcionada, eu já tive antes... 2015, 2016 eu fazia alguma coisa assim, nós tínhamos essa pré... a direção tinha essa preocupação... Falamos sobre projetos, falamos sobre... é... comportamento de aluno, como resolver, como solucionar... tá?..." (Marta, entrevista).

Com deficiência não... só surgiu... surge as vezes nas reuniões é... pedagógicas... nas reuniões na escola quando tem todo mundo... que é... são raras inclusive... ... SÃO as rpaes basicamente... é... surge isso como um problema crônico da escola, e é a hora que eu tenho contato assim... mas assim... quando isso aparece em uma grande reunião... que é duas, três vezes no ano... a gente tem uma assembleia de professores agora também então tem mais essa... a gente já fez duas... a gente não tinha ano passado mas esse ano teve... e aí isso aparece e esse é o único momento que eu... que eu até hoje tive pra discutir isso... que eu lembre não apareceu no tdc... só casos muitos pontuais em alunos que eles tivessem uma... ahn.... suspeita..., mas nunca foi... nunca aprofundamos não, sinceramente... (Maurício, entrevista).

A partir dos trechos apresentados, fica clara a omissão das gestões em questão a respeito de assuntos voltados à inclusão. Vioto e Vitalino (2019) ao fazerem uma revisão bibliográfica para a construção de diferentes reflexões em relação ao papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva, ressaltam a importância de tal segmento, e principalmente do gestor pedagógico, para a realização de uma reforma organizacional no ambiente de ensino, que tenha como objetivo principal a eliminação de barreiras que impeçam uma real escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, é necessário que a gestão incentive a utilização de práticas, pelos docentes, que abordem as necessidades dos diferentes alunos da sala de aula. Para tal, é de extrema importância que sejam oferecidos, aos professores, diferentes meios de capacitação e momentos de reflexão sobre o trabalho realizado (VIOTO; VITALINO, 2019).

Uma gestão escolar que se mostra comprometida com a proposta de uma educação inclusiva deve ter como objetivo mobilizar a comunidade escolar para a realização de tal desafio, que tem como foco principal, a efetivação do processo de ensino-aprendizagem frente a uma grande heterogeneidade, principalmente quando retratamos a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (MENDES, 2006; OLIVEIRA, 2007; VIOTO; VITALINO, 2019).

Deste modo, a presença de pautas relacionadas às necessidades formativas do aluno com deficiência intelectual nas reuniões pedagógicas se torna essencial, o que segundo os docentes participantes da pesquisa, não acontece nas escolas em que atuam. Fica clara a inexistência de momentos de reflexão e de orientações frente aos avanços e dificuldades destes estudantes em ambas as escolas onde os professores trabalham.

A não existência de tais momentos voltados para a discussão de assuntos relacionados a inclusão de alunos com deficiência é preocupante, uma vez que, segundo Gil (2005, p. 27), uma escola que se preocupe com a inclusão pode ajudar os professores a “[...] desenvolver habilidades e estratégias educativas adequadas a necessidade de cada aluno [...]”. Tal trabalho em conjunto é essencial para a promoção da inclusão dentro das diferentes modalidades de ensino. Uma gestão que se preocupa com a temática em questão é aquela que, além de auxiliar os professores com orientações didáticas, os auxilia com a organização dos planejamentos de ensino relacionados aos alunos com deficiência (VIOTO; VITALINO, 2019).

Um trabalho participativo, segundo Tezani (2010), é uma das principais estratégias para a real adesão dos docentes em relação às propostas inclusivas. Segundo a autora, tal participação ocorre no planejamento e na implementação de estratégias que foram estruturadas e desenvolvidas pela gestão em conjunto com toda a comunidade escolar. Tais estratégias devem ter o objetivo de construir uma comunidade que se importe com as questões voltadas a efetivação do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, o que deve ser trabalhado em um processo contínuo e cooperativo (AZEVEDO; CUNHA, 2008; TEZANI, 2010).

Segundo Libâneo (2004) é papel da gestão escolar:

Fornecer apoio na adoção de medidas de pedagogia diferenciada e de reforço nos domínios das didáticas específicas das disciplinas, e outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão (LIBÂNEO, 2004, p. 270).

Para que os professores se sintam amparados pela gestão escolar durante o trabalho com os alunos com deficiência intelectual, é de extrema importância que a direção conheça os estudantes que frequentam a escola. Neste sentido, destaca-se o excerto a seguir:

Ela só veio me procurar no primeiro dia de aula, ela correu pra mim e ficou preocupada que eu pedisse que ela lesse em sala de aula. Ela e o marido me procuraram pra falar... que ela não sabia ler, tá... aí o que que eu fiz, peguei essa informação e levei pra direção, e levei pra Joana professora de educação especial (Marta, entrevista).

De acordo com o relato da docente, a gestão não sabia que a aluna não era alfabetizada, o que fez com que a mesma tivesse que procurar a professora quando ficou preocupada com a

possibilidade de ser chamada para realizar uma leitura em sala, o que demonstra a falta de comunicação entre a gestão e seus alunos, e entre a gestão e os próprios professores.

Os gestores devem conhecer o cotidiano dos estudantes e suas histórias de vida, com o objetivo de buscar respostas e estratégias para oferecer a este aluno as melhores condições de ensino dentro do ambiente escolar, o que irá impactar diretamente em seu desempenho. A disputa política, muito presente nas áreas administrativas das escolas, também pode impedir o oferecimento de tais condições, uma vez que a mudança de gestão causa grande desestruturação na prática dos professores, que se veem obrigados a realizar mudanças em suas condutas sem que o propósito de tal modificação seja claramente explícito (SOUZA, 2012). A cada gestão, os professores buscam uma identidade que atenda os novos modelos gerenciais, o que os distancia de formas de atuação mais próximas de uma prática democrática (HARGREAVES, 1994). Por fim, fica clara a necessidade de uma participação contínua e significativa dos membros gestores, a fim de estimular discussões sobre a prática pedagógica e contribuir para os processos de inclusão (AZEVEDO; CUNHA, 2008).

#### 6.2.6 Formação docente para o trabalho com alunos com deficiência intelectual

A formação de professores é um tema amplamente discutido nas publicações científicas e se relaciona diretamente com os processos de inclusão e exclusão que acontecem dentro do ambiente escolar. Quando retratamos a realidade dos docentes participantes da pesquisa em relação às formações recebidas no que diz respeito ao trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial, com destaque aos estudantes com deficiência intelectual, é possível afirmar, a partir das entrevistas, que os mesmos nunca receberam nenhuma formação voltada para a temática, o que traz certas angústias em relação ao trabalho realizado com esses alunos.

A professora Marta, ao discorrer sobre a existência ou não de um sentimento de preparo frente ao trabalho com os alunos com deficiência intelectual e sobre como a falta de formação na área da Educação Especial a faz se sentir, pontua:

Por que eu não fui preparada... não recebi preparação pra isso...eu nunca fiz uma formação nesse sentido, tá? (Marta, entrevista).

É... a minha angústia, é como na minha atitude com esse aluno, será que eu estou me comportando como deveria com esse aluno? Será que eu poderia dar mais assistência a esse aluno? Às vezes eu fico angustiada... Porque eu não consigo saber, fazer esse aluno aprender a ler, fazer o aluno aprender a pensar...as vezes refletir sobre questões, a opinar... sobre um texto que você lê... sobre um filme que eles assistem, enfim... eu gostaria de poder fazer mais... (Marta, entrevista).



A primeira fala caracteriza a relação entre a falta de formação e o sentimento de incapacidade da docente frente ao processo de ensino de seus alunos com deficiência intelectual. Além disso, por não ter sido preparada, a docente se sente angustiada frente as dificuldades de trabalho com esses alunos e retrata não saber como agir em sala de aula.

Uma falta de formação acerca da temática também pode ser observada na fala do professor Maurício:

É... não, sinceramente... eu nunca fiz nenhum curso... de...po... poderia procurar fazer eu acho, acho que o município tem, tem algumas oportunidades... eu já fiz cursos assim, procurei preparo mas nunca especificamente pra atender o público especial... (Maurício, entrevista).

O professor, ao mesmo tempo em que diz nunca ter realizado nenhum curso voltado para sua atuação frente a alunos público-alvo da Educação Especial, menciona que acredita que existam oportunidades de cursos na área que são oferecidas pelo município no qual a pesquisa foi realizada. O atuar frente a um público tão específico, sendo ele os alunos com deficiência que frequentam a modalidade de ensino de Jovens e Adultos, requer uma ampla discussão acerca da atuação do professor e da efetivação de uma prática incluyente, o que está intimamente relacionado a formação do docente que se depara com estes alunos, considerados por muitos como “não normais” (OLIVEIRA, 2007; DENARI, 2011).

As falas dos professores, referentes a falta de formação frente ao trabalho com o aluno com deficiência intelectual vão ao encontro de um trabalho de revisão realizado por Pletsch (2010), que aponta a existência de pesquisas que tratam sobre as dificuldades dos professores do ensino regular ao receberem alunos público-alvo da Educação Especial em suas salas de aula. Assim como relatado pela professora Marta, os trabalhos levantados relatam um sentimento de incapacidade dos docentes frente ao ato de ensinar um aluno com deficiência (PLETSCH, 2010).

Complementando, Silva e Campos (2018), ao realizarem uma revisão sistemática acerca das dissertações e teses relacionadas a formação de professores para o trabalho com alunos com deficiência na EJA, apontam que existe uma relação direta entre a falta de condições de ensino, que reduz o docente e suas reais funções dentro do ambiente escolar, e a falta de uma real compreensão, por parte dos professores, de como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Segundo as autoras, é necessário que os debates sobre uma reestruturação de currículos nos cursos de licenciatura sejam ampliados e que haja a reconfiguração de programas de formação continuada já existentes, com o objetivo de que os mesmos atendam às necessidades

dos professores e as peculiaridades relacionadas ao fazer docente dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (SILVA; CAMPOS, 2018).

Quando tratamos especificamente sobre a formação de professores de Ciências e Biologia para o trabalho com alunos com deficiência na EJA, podemos destacar a fala do professor Maurício, que pontua:

Não, sinceramente... nenhuma aula que eu me lembre falou sobre... (Maurício, entrevista).

O docente relata não ter tido nenhum contato com as temáticas da Educação Especial e da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos em sua formação inicial. Quando voltamos as informações cedidas pelo professor em relação à sua formação, podemos acrescentar que o mesmo concluiu sua graduação em 2009, época em que já se falava sobre a necessidade de uma prática voltada para a inclusão de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência inseridos na EJA.

Bär (2014), após realizar a identificação, descrição e análise de aspectos relacionados à formação de professores de Ciências Biológicas que atuam na EJA, chama a atenção para a precariedade da formação inicial desses docentes, o que também é preocupante, uma vez que o aluno público-alvo da Educação Especial que frequenta tal modalidade vai apresentar necessidades específicas, o que instaura a inevitabilidade do professor de reestruturar sua prática (FREITAS; CAMPOS, 2014).

É necessário que sejam acrescentadas, nos cursos de licenciatura voltados para o ensino de Ciências, disciplinas que incentivem a reflexão de temas relacionados a diferentes práticas de ensino, construção de práticas interdisciplinares e a responsabilidade do professor regular em relação ao aluno com deficiência (RODRIGUES, 2018; FRANÇA et al., 2019). Tais proposições já se encontram descritas na resolução CNE/CP nº 2 de 2019 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que instaura a necessidade das licenciaturas em abordar aspectos relacionados aos marcos legais, conhecimentos básicos sobre a Educação Especial e sobre projetos e propostas voltada para o atendimento de alunos PAEE (BRASIL, 2019).

Ainda sobre às dificuldades dos docentes frente a uma formação precária na área da Educação Especial, destacamos uma declaração do professor Maurício:

A gente não sabe dizer com clareza assim, é... o quanto que aquele aluno tem... pode ter alguma deficiência intelectual, ou se é uma alfabetização muito rudimentar, muito precoce, muito ruim... então sinceramente eu tenho essa dificuldade no meu dia-a-dia mesmo... não tenho, nunca tive nenhum aluno que eu falei: ah... esse eu tenho certeza que tem alguma coisa assim... se um especialista fosse analisar... eu nunca tive muita certeza assim... suspeitas só... (Maurício, entrevista).

O mesmo relata apresentar grande dificuldade em identificar os alunos que possuem alguma deficiência. Tal adversidade pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem de desses estudantes, uma vez que um dos caminhos para o encaminhamento do aluno para que o mesmo consiga receber os serviços de apoio oferecidos pelo governo é o professor do ensino regular, que ao notar certas dificuldades do aluno, pode o encaminhar para uma avaliação mais detalhada com a profissional especialista em Educação Especial atuante na escola em questão (PASIAN et al., 2019).

Quando tratamos da identificação de alunos com deficiência intelectual, não podemos deixar de abrir um espaço para discussões a respeito dos aspectos envolvidos em tal diagnóstico, uma vez que o laudo médico vem sendo alvo de diversos debates e trabalhos acadêmicos. Em relação a essa temática, vale destacar a fala a seguir:

O dia que tava na minha aula que não tinha professora de educação especial eu que trabalhava alguma coisa direcionada pra esse aluno tá... mas se não tem o laudo... ele nem pede tá.. fica lá perto ajudando de uma maneira ou outra, mas também nem parece que não pode dar nem, não pode nem fazer essa... pelo que eu entendo é isso... (Marta, entrevista).

Tal consideração reflete a impossibilidade de ação do docente da sala regular quando o aluno não apresenta um diagnóstico formal acerca de sua particularidade, uma vez que a legitimação de recursos auxiliares ao desenvolvimento e ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência só acontece, muitas vezes, na presença de tal (ALVES; DUARTE, 2011).

Este fato se torna preocupante quando se concretiza como mais um meio de exclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, separando os estudantes em dois tipos, um primeiro tipo que possui necessidades específicas e um segundo tipo que não precisa de nenhum serviço de apoio (ALVES; DUARTE, 2011). Tal caracterização se torna irreal quando consideramos os alunos como indivíduos diferentes entre si, e como quando, como exposto pela docente na fala acima, um aluno não laudado não consegue participar das atividades propostas em sala e não tem direito a nenhum serviço de apoio.

Também vale ressaltar que mesmo que o laudo se configure como uma necessidade latente por parte dos docentes, seu recebimento não altera o fato de que os mesmos muitas vezes não sabem lidar com os alunos público-alvo da Educação Especial e que tal diagnóstico formal muitas vezes se configura como uma etiqueta que confere ao aluno um atestado de incapacidade, refletindo uma visão médica que muitas vezes é acatada por profissionais da educação sem que haja um processo de reflexão acerca das reais possibilidades do aluno e de suas particularidades dentro de seu contexto de vida (SILVA; RIBEIRO, 2017).

Neste cenário, o professor do ensino regular muitas vezes constrói um laudo subjetivo e a partir de tal, planeja suas atividades pedagógicas voltadas para o aluno com deficiência de modo a diminuir suas expectativas quanto ao aprendizado de tal estudante, relegar a responsabilidade do aluno para um estagiário ou para a professora de Educação Especial, realizar a aplicação de atividades infantilizadas que quase sempre se remetem a alfabetização e não se preocupar com a avaliação do real desenvolvimento do estudante no contexto em que o mesmo se encontra inserido (VIEIRA, 2015).

Desta forma, o laudo médico também pode se estabelecer como uma justificativa para um baixo desempenho do aluno, que é considerado responsável pelo seu próprio fracasso e que é taxado a partir de suas peculiaridades, o que não incentiva a realização de uma prática educativa incluyente (GLAT; PLETCH, 2013; SILVA; RIBEIRO, 2017).

A respeito da maneira como a gestão escolar a informava sobre seus alunos com deficiência intelectual, a docente relatou não ter nenhum subsídio, uma vez que a aluna, a qual ela se refere na maior parte da entrevista, não é laudada e foi encaminhada para a professora de Educação Especial pela própria docente.

Para além do encaminhamento dos alunos, é necessária uma reflexão acerca dos reais benefícios do laudo médico, que vai caminhar com esse estudante para o resto de sua vida. O olhar frente ao aluno não deve vir acompanhado de estigmas e o mesmo deve ser ensinado a partir de suas potencialidades, que muitas vezes são esquecidas, dando lugar a um olhar negativista pautado na incapacidade (SILVA; RIBEIRO, 2017).

Ainda sobre a falta de conhecimento relacionada ao aluno com deficiência intelectual, vale dar destaque a um trecho de uma nota de campo proveniente das observações das aulas da professora Marta. Durante tais observações observou-se:

A docente relata que não imaginava que a aluna tivesse deficiência intelectual já que ela é uma menina bonita que tem uma carinha boa (Nota de campo, 25/09/2019).

Uma relação direta entre a aparência física e a deficiência intelectual pode comprometer o próprio esforço do docente em contribuir para o desenvolvimento do aluno, uma vez que abre espaço para a legitimação do estudante como incapaz (MELLO; NUERNBERG, 2012).

Em relação a tal dificuldade, podemos destacar um trecho da entrevista realizada com a professora Marta:

A mudança... pra não constranger a aluna, pra não... já não tá... pra não taxar a aluna dessa condição, eu... o que eu sempre fiz foi pra pedir pra um aluno pra sentar perto... um aluno que eu sei que sabe ler, que sabe escrever, pra auxiliar, tá... as vezes eu percebo, percebo que, que algum aluno não quer auxiliar, não quer sentar próximo pra não ficar auxiliando... não sei qual é o motivo, se atrapalha no desenvolvimento da atividade desse outro aluno, enfim... Porque eu acredito que os outros puxem, vão...

puxem ela... não que... que ela avance! Só vai avançar assim... como eu não tenho atividade específica pra ela, ela vai trabalhando ali juntamente (Marta, entrevista).

Uma possível intenção de que os colegas de turma consigam garantir a participação do aluno com deficiência nas atividades propostas em sala pode ter relação direta com as dificuldades relatadas pela docente em saber lidar com esses estudantes. Ávila et al., (2008), ao realizarem um trabalho com professores do ensino superior com o objetivo de entender o imaginário dos mesmos sobre os alunos com deficiência, constataram que os docentes acreditam não ser capazes de propiciar um ambiente de qualidade para o aluno público-alvo da Educação Especial, que não deveria, desta forma, frequentar o ensino regular. Pletsch (2009), por sua vez, também conclui que os professores não se sentem aptos para o trabalho com os alunos em questão, mas retrata que os docentes acreditam na importância dos processos de inclusão dentro do ensino regular.

Para Minetto (2008) o tempo de discussão sobre o posicionamento contra ou a favor em relação à inclusão escolar não deve mais existir, uma vez que a necessidade de se educar a todos no ambiente regular de ensino já se configura como um fato. Para que isso ocorra, estamos no processo de entender, mudar e ousar fazer diferente, o que significa que o professor que acredita nas possibilidades de inclusão deve estar pronto para se capacitar e lidar com as inovações e diferentes exigências da atualidade (MINETTO, 2008). Tal afirmação, mesmo que feita a mais de dez anos atrás, continua muito atual, uma vez que, como já exposto, os professores do ensino regular não apresentam formação para o trabalho com alunos com deficiência.

Entretanto, nesse contexto, o discurso de que o professor deve estar pronto para realizar capacitações referentes à Educação Especial não pode se perder em uma manifestação que culpabilize os docentes, uma vez que a não realização de cursos e formações continuadas voltadas para a temática em questão se relaciona, muitas vezes, com as condições de trabalho nas quais os docentes estão submetidos. Tais condições se resumem, entre tantas outras, em uma remuneração desvalorizada, um número elevado de alunos por turma, o desinteresse da família em acompanhar os estudantes em suas trajetórias escolares, necessidade de ampliação da jornada de trabalho e perda de autonomia frente a atuação dentro da sala de aula (BARROS; GRADELA, 2017).

Para além da atuação do professor frente a uma temática específica, as condições de trabalho precárias sob as quais esses profissionais estão inseridos faz com que a construção do ambiente escolar como um local que priorize a produção de saberes e de conhecimento de maneira construtiva e inclusiva se torne muito difícil. Para que a escola se construa como um

ambiente que favoreça a efetivação de um ensino que preconize a qualidade e apropriação dos saberes por todos os sujeitos inseridos na sala de aula, as condições de trabalho dos professores devem ser favoráveis a manutenção de um trabalho de qualidade (GUARDA, 2016).

Sobre as necessidades formativas para o trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial, o professor Maurício pontua:

Ah, eu acho que um curso mesmo... um curso preparatório... e... pelo menos eu que sou muito leigo no assunto, ia precisar de alguns muitos encontros assim... acho que a primeira grande coisa seria... ter pelo menos assim... noções de diagnóstico... , até pra... principalmente pra saber separar... ou pelo menos pra ajudar... começar a entender casos é... que são mais confusos mesmo ... são mais difíceis assim... aquele aluno que tá muito apático porque ele realmente não se interessa mesmo por aquilo, ele não tá ali engajado, ou será que ele talvez tenha déficit de atenção? O aluno que tem muita dificuldade será que ele só não foi bem alfabetizado ou será que é anterior o problema e ele não foi alfabetizado muito bem inclusive porque ele ter esse problema anterior e essas duas coisas se confundem? (Maurício, entrevista).

Eu acho que talvez saber um pouco do panorama... mais ou menos assim quais são os tipos mais comuns de alunos especiais, quais são os principais desafios e como... quais são as ferramentas, e qual a literatura pra se aprofundar assim... pra começar a estudar esse público... talvez isso... (Maurício, entrevista).

Tais necessidades foram abordadas durante as formações reflexivas realizadas com o docente com o objetivo de fazê-lo se sentir mais preparado para lidar com os alunos com deficiência intelectual, caso venha a recebê-los em sua sala de aula. Desta forma, a partir das considerações realizadas acerca da subcategoria sobre a formação do professor, fica claro que tal temática se configura como uma das principais ferramentas para uma real efetivação da inclusão escolar, principalmente quando levamos em conta o ensino de Ciências e a grande problemática acerca da inclusão de alunos nessa disciplina (SILVA et al., 2018).

Para complementar as discussões realizadas a partir dos dados referentes às entrevistas e observações em sala de aula, no item a seguir estão dispostas as reflexões advindas dos encontros de formação reflexiva realizados com cada um dos professores.

### **6.3 O processo de formação reflexiva e contribuições na formação docente**

Com o processo da formação reflexiva acerca das práticas docentes frente à diversidade, a partir de um maior contato com a temática de Educação Especial e com a Educação Inclusiva, foi possível verificar momentos em que os professores participantes da pesquisa se colocaram como protagonistas de suas próprias práticas, refletindo sobre seus comportamentos e concepções em relação a alunos que possuem diferentes necessidades educativas, sempre levando em consideração a modalidade na qual os mesmos atuam, as características

relacionadas a Educação de Jovens e Adultos e o contato prévio, ou não, com alunos com deficiência.

### 6.3.1 Encontros reflexivos com a professora Marta

#### 6.3.1.1 Perspectivas sobre os alunos com deficiência intelectual e implicações na atuação docente

A partir dos encontros reflexivos com a professora Marta, a mesma, ao se referir a um de seus alunos com deficiência intelectual, pontua:

É... a professora de... a professora especial, que tem mais contato, chegou mais próximo dele, assim... e aí ela fala que ele... ele escreve, eu olhei, eu observei a letra dele, ele escreve até bem... e segundo ela ele sabe ler e escrever, só que ele é preguiçoso... Você precisa ficar ali... empurrando sabe, mas... só que melhor do que a Ana ele é viu, nossa... muito melhor... (Marta, 1º encontro reflexivo, grifo da autora).

A Ana, comparando, comparada a Vitor, ela sabe menos coisas, ela não escreve, ela não lê... ela não... tem muito mais dificuldade, e o outro, na quinta passada... acho que eu falei, na quinta passada o vice-diretor chamou atenção de novo, na mudança, no avanço de Vitor... depois que veio pra noite... (Marta, 8º encontro reflexivo).

Tais falas se direcionam a uma comparação entre as capacidades de dois alunos com deficiência, o que pode dificultar o processo de desenvolvimento do estudante, uma vez que cada aluno tem suas particularidades e deve ser visto a partir de suas próprias potencialidades.

A espera por padrões homogêneos de desenvolvimento e a uma culpabilização do próprio aluno com deficiência frente as suas dificuldades, como se o mesmo fosse responsável por aquilo que consegue ou não aprender sem que tenha um processo de ensino baseado em suas particularidades relaciona-se a ideias difundidas no início do século XX, em que esses estudantes eram vistos como incapazes de realizar contribuições efetivas para a sociedade, o que pode ser agravado por uma visão médica da deficiência, em que o próprio estudante tem que ser capaz de driblar as suas dificuldades e se adaptar ao ambiente em que está inserido (STRELHOW, 2010.; COSTA; OLIVEIRA, 2019). Com base no exposto, vale destaque para a fala a seguir:

É... tem alguns alunos desses que também trabalham, mesmo tendo essa deficiência alguns até trabalham... (Marta, 1º encontro reflexivo).

Verifica-se também a possível existência de uma concepção de incapacidade do estudante com deficiência. Contudo, vale destacar que tal visão pode ser composta por um desconhecimento relacionado às diferentes deficiências e suas particularidades, sem que esteja atrelado a qualquer tipo de preconceito consciente.

A gente consegue medir isso... o aluno entrou, chegou assim pra nós, e no final, como é que ele saiu? a gente consegue perceber certo avanço... não tô falando nem,

especificamente de escrita, de leitura, de outras... como a gente... como eu já falei da própria Ana... alguma maneira ela vai tá avançando, porque ela vai conseguir pelo menos falar... dar opinião, lembra? que um aluno até chamou atenção até de um colega dela: “Ah, hoje é a primeira vez que ela conseguiu falar”, que bom... é um avanço... (Marta, 5º encontro reflexivo).

Pra que todos tenham acesso a resposta, ou podem fazer no caderno, eu coloco na lousa, coloquei na lousa, aí... mesmo que ela não entenda muito o que a gente tá fazendo, falando sobre o que, mas... mas ela, quer dizer, eu que tô achando que ela não entende também, mas acho que entende... em parte entende...e aí eu vou e coloco que eu sei que a aluna pode copiar no caso, aí...qualquer avanço a gente tem que comemorar, né? e não ficar preso às dificuldades... (Marta, 6º encontro reflexivo, grifos da autora).

E quando a gente comenta, a gente só olha pra esse aluno e comenta o déficit, é difícil...a gente só consegue ver isso, é... é terrível, mas... é uma coisa que, é uma coisa que já tá na gente, pra falar, só sabe enxergar o negativo, você pode fazer mil coisas boas, o dia que você erra... só vai falar por aquilo, nossa, é terrível... (Marta, 6º encontro reflexivo).

Se o aluno tem algum problema, tem alguma barreira, a gente não deve reprovar... não sei, mas de qualquer maneira a gente fala se o aluno teve avanço... Ana mesmo, no meu ponto de vista, teve muito avanço... todos esses alunos nós percebemos muito avanço (Marta, 7º encontro reflexivo).

Frente ao que foi exposto, verifica-se que a docente demonstra acreditar nas capacidades dos alunos com deficiência e se preocupar com os avanços realizados pelos mesmos durante o período de suas aulas. Tais apontamentos foram discutidos durante os encontros a partir de textos e vídeos que trazem uma visão não capacitista e não limitada de pessoas com deficiência intelectual. Nos vídeos apresentados, os mesmos são os protagonistas e lutam, por exemplo, pelo direito de morarem sozinhos.

Assim, podemos pontuar a existência de uma intersecção criada entre as dificuldades acadêmicas e o diagnóstico subjetivo de deficiência intelectual, como se tal condição fosse limitante quando tratamos de questões relacionadas a aprendizagem.

Mas... aí um dia eu levei Pedro na biblioteca... ele já falou para mim... nós temos um dia de biblioteca que o aluno pode ir emprestar livro, nós podemos ficar um tempo lá, algumas... uma hora se quiser... a moça fica das sete às nove... a gente... e aí o primeiro dia que eu levei ele a biblioteca ele falou para mim: “eu não sei ler professora”, foi aí que eu descobri que não sabia ler, que até então tava na sala livre... eu não sabia desse caso e aí é tanto que acho que fui eu que levei o caso para gestão e quando nós descobrimos em sala de aula às vezes falta, eu levo para gestão eu e outro professor nós levamos para gestão: “ó, tá acontecendo.. tem tal aluno assim, assim... tá? e aí a gestão chama, ou nós mesmo chamamos a professora de educação especial e falamos pra reforçar a assistência para esse aluno (Marta, 1º encontro reflexivo).

O aluno não alfabetizado é encaminhado para a professora de Educação Especial como alguém que apresenta deficiência, o que pode levar a inferências de que nenhum aluno com deficiência intelectual apresenta a capacidade de aprender ler e escrever. Entretanto, sobre a



mesma temática e frente aos objetivos dos encontros reflexivos, podemos destacar outros momentos de reflexão, em que a docente se questiona sobre tal relação previamente imposta:

Porque seria... a maior discussão lá é essa... como ensinar, porque aí é que tá.. aí que entra... a gente confunde as vezes, aí que entra a confusão... será que ele não sabe ler porque ele tem problema? Porque a minha pergunta é... se o aluno frequenta a escola desde a infância... não tem como ele não ser alfabetizado, ou tem? Será que existe essa possibilidade? se ele frequenta a escola desde a primeira série, o primeiro ano ali... é possível o aluno que não tem uma deficiência, um problema pra aprender de frequentar a escola por muitos anos e não aprender a ler? existe essa possibilidade? (Marta, 1º encontro reflexivo)

Porque pra mim, o que eu tinha em mente assim, até agora, nesse momento... se um aluno chega pra mim e fala: professora, eu estudei do primeiro ano até o quarto ano sem interrupção, mas eu não aprendi a ler... eu imagino que ele... se não aprendeu a ler... se você não aprendeu a ler e escrever é porque tem alguma coisa de trás... uma coisa aqui... talvez alguma deficiência... mas ele tinha que ser alfabetizado, se ele não tem problema nenhum de deficiência intelectual, ele é uma pessoa considerada normal, entre aspas, ele tinha que saber ler, se ele frequentou os quatro anos seguidos, por exemplo... (Marta, 1º encontro reflexivo)

Bem... eu assim... a gente às vezes fala, é... como não sou da área... não... eu não sei... mas eu vou falar sempre o que eu penso, o que eu tento separar... assim, eu tento separar assim, falando do seguinte modo: aquela pessoa que chega para mim já adolescente ou adulta que não sabe... que não sabe ler... eu coloco duas questões... ela não sabe ler porque ela nunca frequentou a escola, ou ela frequentou a escola durante o período normal de infância, e tem algo mais... teria algo... algo mais... não sei se fala... seria algo orgânico? não sei, que não deixou ela aprender... são as colocações que eu sempre faço... ela não sabe escrever porque ela não frequentou a escola quando infância? ou ela frequentou e não conseguiu por algo... por alguma dificuldade dela... por algum problema que ela tenha mesmo... que não deixou ela aprender... (Marta, 2º encontro reflexivo)

Hoje eu já vejo essa questão de maneira diferente, porque chegou o problema de Pedro, do trauma... eu sei que ele frequentou a escola, mas não aprendeu a ler por causa de uma professora, talvez... hoje eu já vejo isso, já posso enxergar diferente, mas ainda não consigo entender, compreender... (Marta, 2º encontro reflexivo).

Tais apontamentos sinalizam a falta de formação dos professores de Ciências, principalmente para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, modalidade que recebe alunos que, por muitas vezes, foram excluídos do sistema educacional e que não sabem ler ou escrever (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011.; BÄR, 2014). Devemos ainda considerar a condição atual do ensino básico público no Brasil, onde há um número significativo de alunos sem deficiência que são analfabetos ou analfabetos funcionais (TOLEDO, 2015).

Aí que é a minha maior dificuldade, é minha maior dificuldade, de ela não saber ler... minha maior dificuldade e eu fico inquieta, porque é uma coisa que me incomoda muito, como é que eu vou fazer com esse aluno? aí é que entra nas estratégias diversas que nós temos que usar, não só ler e escrever, aí eu peço a algum aluno às vezes pra ajudar, a professora de educação especial também fica do lado, às vezes eu vou lá e dou uma olhada... (Marta, 5º encontro reflexivo).

Nós acreditamos que o mais importante é que o aluno pelo menos aprenda a ler, do jeito dele lá mas que ele aprenda a ler, porque aí vai ajudar em todas as disciplinas,

então nós acreditamos nisso, que o primeiro ponto é saber ler (Marta, 7º encontro reflexivo).

A docente relaciona a dificuldade com a leitura e a escrita com sua maior dificuldade dentro da sala de aula, inclusive com alunos com deficiência intelectual. Tal preocupação, ao mesmo tempo que vai ao encontro das afirmações feitas por Bär (2014) quando pontua sobre a falta de preparo dos professores de Ciências e de Biologia para o trabalho nas diferentes esferas educacionais, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos, nos remete a uma dificuldade encontrada por um grande número de professores do ensino regular que não receberam formação específica para o ensino da leitura e da escrita (BRASIL, 2019).

Em relação a tal lacuna na formação de professores de Ciências, Marta destaca:

Tem uma moça, uma escritora chamada... o sobrenome é Gatti, já ouviu falar? Sobre a formação de professores, aí ela fala, que o aluno de biologia... ele não sabe se ele tá sendo preparado para pesquisa, para trabalhar como biólogo, ou como professor, na verdade ele acha que ele tá sendo preparado como professor, aí ela entra questionando, que as Universidades não dão preparo... pra um aluno de biologia como você, você saiu, você tá fazendo mestrado, você formou em biologia... mas você não, você não recebeu na faculdade a preparação pra formação de professor, assim como eu não recebi, como qualquer um outro não recebeu, a não ser que seja um pedagogo, ela fala que só pedagogo... que ser um professor, é muito mais... quer dizer, que o aluno que saiu de biologia, ou como eu de química, de ciências, eu não recebi a orientação como me comunicar com o meu aluno, ela fala muito disso (Marta, 5º encontro reflexivo).

Ao citar Bernadete Gatti, a docente demonstra se preocupar com as condições de formação dos professores e entender a lacuna existente em tal segmento, o que pode impactar diretamente na atuação docente frente aos alunos com deficiência intelectual, causando indagações como as apresentadas a seguir:

Como trabalhar com esse aluno? se eu percebia diferença dele em relação ao restante da classe, da insegurança, a gente... dá insegurança e dá vontade de você conseguir resolver, procurar... como é que eu vou resolver esse problema...por que? porque justamente eu não sou preparada, não fui preparada pra isso, pra enfrentar essas barreiras aí no caso... e, barreiras, ou entre aspas ou não, mas são... (Marta, 5º encontro reflexivo, grifo da autora).

As reflexões acima são importantes uma vez que demonstram grande vontade de aprendizagem e o reconhecimento de que lacunas formativas existem e precisam ser preenchidas. Vale ressaltar que tal inquietação pode ter sido um dos motivos pelos quais a docente se interessou em participar da pesquisa em questão.

Além disso, também podemos pontuar as incertezas e conclusões, trazidas por reflexões realizadas durante os encontros, da professora em relação ao benefício ou não do laudo médico para alunos com deficiência:

Tô pensando aqui... importância do laudo... e de repente se o laudo... você recebe o laudo e você já taxa o aluno (Marta, 5º encontro reflexivo).

A partir do diagnóstico médico... essa pessoa já vai já vai sofrer limitação por parte da própria família... primeira coisa é isso... não é por aí? então vai acarretar em... problemas sociais, problemas de interação... Dá direitos, mas também ele pode tirar... (Marta, 2º encontro reflexivo, grifo da autora).

Mas o que chama mais atenção no caso de Vitor, é... como que eu vejo, como que o outro professor vê essa deficiência, da maneira aí, que cada um enxerga aquele aluno...essa deficiência depende do modo como cada um enxerga... essa deficiência... até que ponto que ele é? deficiente... então na verdade os autores tão certos... quando o autor fala que não é o laudo que define... é muito relativo, e o meio que ele vive, o meio que a pessoa vive também... (Marta, 5º encontro reflexivo, grifo da autora)

Tem aquele problema do aluno vir laudado, e... e o laudo de repente ser... ser errôneo, e aí nós que vamos receber esse laudo podemos cair no erro de taxar aquele aluno como daquele jeito, e de repente não é, ou de repente pode ser mas nem tanto... e a gente já... já tem aquele preconceito, e não tentar avançar com aquele aluno... (Marta, 8º encontro reflexivo).

Pode ter os dois lados eu acho... e se... e muitas vezes vem laudado já ajuda, e inclusive dá mais abertura pra professora especial... de educação especial, trabalhar com ele, de modo mais diferenciado, então acho que tem aí dois... (Marta, 8º encontro reflexivo).

É, porque na verdade vem Deficiente intelectual, mas e aí? que grau? qual é a deficiência intelectual dele? é, complicado ein... você procurou uma coisinha fogo, pra pesquisar.... gente do céu, e aí a gente fica assim, as escolas devem se sentir... as escolas, as pessoas da gestão da escola deve se sentir numa zona de conforto: ah, eu tenho um professor de educação especial... e aí, vai resolver? aí a escola, a gestão: ah, eu tenho... a prefeitura lava as mãos porque tem, ótimo... eu tenho um professor... Nossa, senhora... que triste (Marta, 8º encontro reflexivo).

Eu achava que o laudo era inquestionável, eu pensei, que o laudo... vindo de um profissional... eu achava que fosse inquestionável, mas... mas não é... não é... mas mesmo sem saber isso aí, disso aí, o caso de Vitor já me chamou atenção, é tanto que eu fiz a pergunta, quando eu conheci Vitor eu fiz a pergunta: o que é que ele tem? porque que ele tá com esse laudo? mesmo sem saber disso que, que o laudo não pode ser uma coisa pra sempre, ele pode ser questionado... (Marta, 8º encontro reflexivo).

A partir de tais falas, observa-se a questão do laudo como mais um marco na diferença entre os alunos considerados normais e os alunos com deficiência (ALVES; DUARTE, 2011). O diagnóstico médico, uma vez formalizado, acompanha o aluno por todo o seu trajeto escolar e pode se configurar como ponto de apoio à discursos que culpabilizam o próprio estudante pelo seu processo de desenvolvimento, o que faz com que o mesmo seja taxado, muitas vezes, como incapaz. Uma vez que tal visão sobre o aluno se concretiza, se torna mais provável que os professores do ensino regular parem de se responsabilizar pelo sucesso do estudante (PLETSCH; PAIVA, 2018).

Entretanto, não se pode ignorar que é a partir de tal laudo que muitos alunos conseguem ser encaminhados para atendimentos especializados com a professora de Educação Especial,

em uma realidade que coloca o diagnóstico e uma visão médica da deficiência acima de questões pedagógicas individuais de cada estudante (PLETSCH; PAIVA, 2018).

Nos momentos em que as discussões permearam os problemas de comportamento relacionados aos alunos com deficiência, a partir de uma experiência pessoal, a professora destaca:

É... a gente assim... nós tentávamos levar de uma maneira normal assim... meio, pra não expor muito o aluno também... tem aquela questão... você expõe o aluno ou você leva mais ou menos como se ele fosse igualmente, igual os outros? (Marta, 2º encontro reflexivo, grifo da autora).

Eu não sei nem se ela entende a posição da outra professora ali...o porquê daquela pessoa... e eu evito falar: ah, professora de educação especial... que aí, especial porque? porque que eu preciso de um professor especial? aí eu evito falar, embora... às vezes, saia, sabe? a própria professora fala... não sei se... não sei, eu não gosto muito...quando fala assim, a professora de educação especial,... por quê? não sei..., mas é isso que eu vejo... viu? (Marta, 5º encontro reflexivo).

Os noventa e nove por cento da sala fazem uma atividade e só um por cento... que seria ela, uma aluna, não vai fazer...diferente, então os outros... vai chamar atenção dos outros... se eu entregar uma atividade diferente daquela...e... eu penso que eu vou constrangê-la... tá, se vai chamar atenção dos colegas, é... alguém vai perceber que ela tá fazendo algo diferente, e mesmo ela... hora que eu for corrigir, discutir... vai.... ela vai enten... ela vai saber, que tá sendo diferente... (Marta, 6º encontro reflexivo).

Os trechos ilustrativos acima abrem espaço para uma interpretação que trata a deficiência como algo que não deva ser mencionado ou normatizado e que deva ser escondido, como se os outros alunos que frequentam a sala de aula não pudessem enxergar o colega como alguém que possui certas particularidades. Esse fato traz à tona um desconforto relacionado a necessidade de convivência com o aluno com deficiência e, novamente, o despreparo dos professores ao receberem alunos público-alvo da Educação Especial em suas salas de aula, uma vez que possuem como base comportamentos homogêneos e qualquer desvio daquilo que é esperado se configura como algo que deva ser renegado (COSTA; OLIVEIRA, 2019).

### 6.3.1.2 Desafios e possibilidades do professor de Ciências frente à inclusão na Educação de Jovens e Adultos

Quando refletimos sobre a responsabilização da professora de Educação Especial frente à alunos com deficiência inseridos na Educação de Jovens e Adultos, vale destacar o trecho que segue:

Esse Vitor mesmo, ele estudava durante o dia... ele veio para nós... veio para nós no início de agosto que ele passou do diurno para o noturno... aí nosso plano já tava pronto, mas aí acontece o que... como ele é laudado, a professora... aí a gestão avisa: ó, vai ter... chama a professora, eu também chamo a professora, que eu tenho mais afinidade com ela e falo: ó, tal sala tem um aluno assim... aí ela já começou

acompanhar o Vitor, tanto que quando ela vai toda terça-feira e aí ela ficava do lado dele, ficava do lado de Ana, na minha aula.. (Marta, 1º encontro reflexivo).

Se o aluno chega laudado, aí eu vou pedir socorro para professora educação especial, professora de educação especial, que aí eu vou me sentir mais impotente ainda diante daquela situação... se eu sei que o aluno é laudado, por que? por que eu vou me sentir muito impotente? porque eu não... eu não sou for... não tenho formação nenhuma nessa área... para atender alguém assim... (Marta, 2º encontro reflexivo).

Mas aí ela não vai passar pra mim nada, ela vai... como lidar, ela que vai tentar fazer aquela parte ali... tá... (Marta, 5º encontro reflexivo)

Enfim, é uma coisa que não tem sequência realmente, agora essa semana eu não cheguei pra ela e falei, ah, você tem que fazer isso pra mim... passa um negócio pra mim... acho que eu posso até pedir, que não fica chato, mas eu não... não sei... (Marta, 7º encontro reflexivo).

Tais falas nos remetem a uma possível visão errônea de que os processos de desenvolvimento que devem ser adotados para que o ensino de alunos que fujam de um padrão esperado se efetivem sejam de responsabilidade exclusiva da professora de Educação Especial. Além disso, a partir dos trechos apresentados, é possível inferir a inexistência de parceria entre a professora do ensino regular e a professora de Educação Especial, o que leva à realização de um trabalho individualizado.

Frente a essa realidade, é importante retratar que as condições de trabalho de ambas as professoras podem contribuir significativamente para que o trabalho em colaboração se torne uma realidade distante.

Destaca-se a fala:

Nós temos uma professora de educação especial, é amparado, mas e aí? ela me ampara? não... totalmente? não... por que? porque ela vai só uma vez na semana... só um dia na semana, e às vezes até, por motivos pessoais, ela falta, mas não é muito, mas ela vai só um dia na semana, então... não tô amparada... não dá tempo, pela dinâmica, dos nossos horários de aula, nós não temos tanto tempo pra ficar conversando... (Marta, 8º encontro reflexivo).

No trecho do encontro apresentado, a professora Marta relata não se sentir amparada pela docente de Educação Especial, mas é importante que a realidade de trabalho da mesma também seja levada em conta e que a responsabilidade frente ao processo de ensino do aluno com deficiência intelectual não recaia somente sobre ela, que muitas vezes sofre com a falta de recursos, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (DI PIERRO, 2010.; AGUIAR; SOUZA, 2015).

É importante destacar que a inclusão, de um modo geral, é um trabalho que não se realiza de maneira individual e que deveria apresentar, como objetivo, a adequação do ambiente escolar às necessidades específicas do aluno com deficiência, o que demanda esforços provenientes da

gestão escolar, dos professores regulares e também da professora de Educação Especial (MINETTO, 2008).

Os encontros reflexivos, nos quais foram abordados tópicos referentes ao papel do professor do ensino regular frente ao aluno público-alvo da Educação Especial, a atuação do professor de Educação Especial e as vantagens do ensino colaborativo fez com que a professora participante da pesquisa trouxesse algumas reflexões:

Eu acho que nós não deveríamos nos encontrar só no corredor, na hora que ela chega ou na hora que ela sai, quando a aula termina... porque é muito pouco, a gente não tem tempo de conversar... (Marta, 7º encontro reflexivo).

Tal fala é relevante, uma vez que demonstra um questionamento a respeito de melhores estratégias para o atendimento em conjunto ao aluno com deficiência e mostra, de maneira clara, às possibilidades de reflexão oferecidas por processos de formação em que o docente tem a liberdade de se expressar e se posicionar frente a suas dificuldades e angústias. A partir de tais reflexões, é possível que a docente, ao retornar à sala de aula, perceba sua atuação e a da professora de Educação Especial de uma maneira diferente, se colocando como protagonista de um trabalho que só é possível de ser realizado a partir da colaboração.

Em relação às ações realizadas pela própria docente para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência em sua sala de aula, alguns trechos chamam a atenção:

E eu tento diversificar as atividades... como você deve ter percebido, eu devo fazer alguma coisa, que eu possa... que ele possa participar numa boa, assim...sem problemas... eu não tenho atividade dirigida pra aquele aluno, eu não tenho, mas assim... quando eu falo que tento fazer atividades também que ele possa participar, é atividades... como investigando sentidos, que a aluna faz perguntas... que ela possa responder...nesse sentido tá... (Marta, 2º encontro reflexivo).

Eu vou tentar atender do jeito que eu posso... do jeito que eu faço em sala de aula... tentando não taxar aquele aluno... não constranger, como eu tento fazer... agora que... se não é laudado aí eu não... primeiro, não vai poder receber atendimento especial, e eu tento... encaixar ali também...junto com os outros (Marta, 2º encontro reflexivo).

Porque muitas vezes você tem o aluno que tem dificuldade de aprender assim, mas que se você usa outra estratégia vai ser mais fácil pra ele... vai facilitar a aprendizagem, então é isso.. é... acho que tem que mudar mesmo, a gente tem que ir testando... não, eu não sei fazer assim, mas eu sei fazer assim... desse modo eu entendi, então eu acho que tem que ser por aí... (Marta, 4º encontro reflexivo).

Eu quero dar uma aula que vai atingir o meu aluno, não apenas... eu quero ter uma aula pra chamar a atenção do aluno, pra promover alguma aprendizagem... ali, nele, naquela aula e tudo... então assim, preparar uma aula é isso, as vezes eu, as vezes eu tenho insônia, tento preparar, mesmo a noite... acordo e fico pensando: como é que deveria ser? preparo um monte de coisa em casa pra levar, mas assim... sempre pensando numa aula que vai fazer bem. que vai ser uma aula que meu aluno vai gostar, ou vai estimular ele, que eu vou tirar dele algum proveito... naquele dia... naquela aula... (Marta, 5º encontro reflexivo).

Observa-se a preocupação com a diversidade de estratégias utilizadas em sala de aula para atender as diferentes particularidades dos alunos, o que se configura como uma estratégia importante quando pensamos nos estudantes como seres individuais, mas ainda demonstra um desconhecimento em relação aos benefícios da adaptação curricular voltada para alunos público-alvo da Educação Especial, em casos específicos em que tal recurso poderia auxiliar de maneira significativa nos processos de ensino-aprendizagem desses estudantes (MINETTO, 2008).

Em relação à utilização de materiais diferentes para os alunos com deficiência intelectual, a docente traz que:

É... eu pegava alguma coisa lá pra ele não ficar sem fazer nada, na verdade...a orientação que eu recebia era essa, mas não foi por parte de professor da educação especial (Marta, 3º encontro reflexivo).

Talvez eu que já tenha dado... a escola tenha oferecido, atividades infantis, como nós já falamos algumas vezes, de ficar circulando frutinha, de ficar circulando animal... (Marta, 3º encontro reflexivo).

Tais falas estão relacionadas a infantilização dos alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos, que em conjunto com uma visão, muitas vezes presente na EJA, que propaga a incapacidade de alunos com deficiência, pode fazer com que os estudantes público-alvo da Educação Especial se tornem invisíveis no ambiente escolar (COSTA; OLIVEIRA, 2019).

Frente a possibilidade de invisibilidade desses estudantes dentro do ambiente da EJA, destaca-se o trecho:

Mas eu acho que preciso conhecer o aluno, porque ele é assim, porque que ele age... será que tem problemas em casa?... porque fulano tá perdendo tanta aula... de repente a gente até descobre... porque não aprendeu a ler? (Marta, 2º encontro reflexivo).

No recorte apresentado, a professora demonstra se preocupar em conhecer os alunos e entender suas histórias de vida, o que tem um impacto direto em seus comportamentos e potencialidades (MINETTO, 2008), aumentando a possibilidade de inclusão dos estudantes em questão. Tal preocupação se traduz, também, em um questionamento da docente em relação à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial:

Essas condições teriam que ser diferenciadas? ou não? por exemplo, um aluno que tá frequentando uma sala, tá errado eu... esse aluno frequentar uma sala de aula comigo, como se fosse o outro aluno que não... não é diagnosticado com problema ou não? (Marta, 3º encontro reflexivo).

Percebe-se, a partir do excerto acima, que mesmo tendo trabalhado com diferentes alunos com deficiência durante seus anos como professora, a docente ainda não possui total convicção a respeito dos benefícios relacionados à inclusão desses alunos nas escolas comuns.

Frente a tal indagação, é importante destacar:

Logo que eu comecei... as dificuldades eram maiores... de mesmo pra mim, de ver, de enxergar como é que eu vou...mas assim a primeira, o primeiro passo é que a matrícula dele é aceita, pelo menos já é um, eu nunca vi a escola recusar: “ah, eu não vou aceitar esse aluno porque ele é assim, assado...”, não, nunca vi, eu acho que daí já é um passo...e... mas aí quanto a questão de dar condições, como você falou do professor criar, eu acho que eu tô aí meio no meio...eu faço um pouco...mas porque que eu não faço mais... eu acho que primeiro que o professor teria que ser preparado, eu... eu, assim...como é que nós vamos chegar? como é que um professor...eu sou professora de ciências... eu não sei lidar com esse tipo de coisa... eu sou preparada pra isso? não...eu nunca recebi preparação, pra isso..entendeu? então assim... eu acho assim, que se o professor não dá mais condições, não cria condições em sala de aula é porque ele também... ele também desconhece o.o... o assunto... (Marta, 3º encontro reflexivo, grifo da autora).

A fala ilustrada apresenta considerações a respeito das condições que deveriam ser oferecidas ao aluno com deficiência para que o mesmo consiga se desenvolver no âmbito social e intelectual. A docente destaca mais uma vez a falta de formação, como professora de Ciências, para a criação de condições adequadas a esses estudantes. Essas condições, de certa forma, se relacionam com a temática da prática educativa, que por sua vez perpassa todas as atitudes do professor dentro de uma sala de aula, e por isso, deve ser entendida e refletida de maneira que as intervenções pedagógicas sejam planejadas (ZABALA, 1998). Em relação a prática educativa, cabe destaque ao trecho que segue:

A prática educativa, ela... ela tem que ser algo que... que acrescente, que amplie o... a vida, que amplie a maneira de viver dessa pessoa, quer dizer, é inserir mesmo, que aquilo dê condições a essa pessoa... a participar de tudo, e não... que não seja reducionista, a, a coitadinho, que não reduza esse aluno... essa pessoa a um coitadinho. Acho que a vida de professor é pensar, é pensar sempre... (Marta, 4º encontro reflexivo, grifos da autora).

Além disto, a docente realiza uma reflexão de grande valia em relação a prática educativa quando pensada sob uma perspectiva inclusiva. A ideia de que o professor deve estar sempre pensando e em constante aprendizado está relacionada ao fato de que para uma atuação docente de qualidade, é necessário que os professores reflitam sobre seus avanços e sobre suas dificuldades relacionados ao ato de educar, o que faz com que os mesmos consigam crescer como agentes formadores de seres humanos participativos e conscientes de seus direitos. Tal atitude, quando transportada para o ensino de alunos com deficiência na EJA, pode fazer com que esses estudantes tenham seus direitos de igualdade efetivados em um ambiente que já foi, e ainda é, tão excludente (PEREIRA, 2008; CEZÁRIO, 2019).



Sobre a inclusão do aluno com deficiência, a docente pontua:

E esse comprometimento aqui ele tem que ser de todo o corpo escolar mesmo, é... desde a faxineira, da moça da limpeza, até chegar o diretor da escola, tem que... não adianta, é o bedel ali, é o... todo mundo tem que tá falando a mesma língua, e querendo a mesma coisa, senão não vai, e isso aqui... o que que eu acho que é a maior dificuldade disso aqui acontecer, é o diálogo, é a falta do diálogo, a falta de comunicação, que não deixa... (Marta, 6º encontro reflexivo).

Fica claro, portanto, que para além da formação do professor, é necessário que a inclusão seja uma proposta educacional almejada por todos aqueles que trabalham no ambiente escolar, uma vez que todos os serviços de apoio, incluindo as adaptações curriculares, dependem de um trabalho em conjunto entre todos os professores e a gestão escolar para que realmente se efetivem (MARQUES; DUARTE, 2011; VILARONGA; MENDES, 2014).

Sobre a parceria entre os professores e entre os professores e os outros membros da comunidade escolar, a professora participante pontua:

E o que mais acontece é da boca pra fora, às vezes a gente fala, discute um assunto na reunião, vamos fazer, vai acontecer, cada um depois vai e trabalha na sua sala de aula como quer... isso aqui eu vi muito, e eu ainda vejo... tá, as vezes de minha parte também, eu não tô falando dos outros, eu me incluo nesse grupo, sem maldade, é... sem maldade, é que às vezes a gente não consegue fazer o que falou lá... falta envolvimento de todos... pra direcionar aquele aluno. O que eu posso afirmar é que sempre vai ter aquele professor que tem mais interesse do que outros... e... aquela gestão que possivelmente vai ter mais interesse do que outra gestão, acho que... no conjunto é difícil... (Marta, 6º encontro reflexivo, grifo da autora).

Tal fala evidencia a falta de comunicação e trabalho de equipe entre os docentes e, desta forma, um trabalho solitário e realizado de maneira individual quando relacionado aos esforços necessários para a efetivação da aprendizagem de alunos com deficiência.

Frente as discussões sobre a prática educativa voltada para a inclusão de alunos com deficiência, principalmente os com deficiência intelectual, foco do estudo em questão, é de extrema importância, para a efetivação de práticas realmente inclusivas, que os professores entendam os motivos pelos quais devem agir de maneira a permitir com que todos aprendam. Nesse sentido, discussões relacionadas à heterogeneidade das salas de aula e à importância do convívio com a diferença para o desenvolvimento de todos os alunos (SOTELO, 2012) se tornam necessárias.

Sobre essa temática, a docente retrata:

E isso a gente já sabe, acho que até por isso que o sistema adota... que antes, achava que as salas de aula deveriam ser, as classes deveriam ser homogêneas, mas depois descobriam que não... que, a heterogeneidade que contribui mesmo para o avanço dos alunos né... de, inclusive... alunos de inclusão... (Marta, 5º encontro reflexivo).

É importante que os docentes consigam reconhecer diferentes mudanças em suas práticas ao longo do tempo, o que pode servir de incentivo para que continuem aprendendo e ressignificando suas ideias, principalmente em relação a um público tão diverso. Reflexões relacionadas as condições atuais podem acontecer quando os docentes possuem liberdade para discutir sobre suas angústias, o que faz com que se sintam confiantes em abordar, com seus colegas, novos tipos de conhecimento.

Tais momentos foram propiciados pela pesquisa em questão e podem ser demonstrados a partir de falas como:

Meu Deus, o que que... tá tudo ao avesso mesmo é gente, o que que... como que falta... tá longe, Meu Deus... (Marta, 7º encontro reflexivo)

Eu falei pra eles no TDC, nossa... todos... eu tenho tanta ideia, tanto texto, tanto autor pra falar com vocês... (Marta, 7º encontro reflexivo).

Nessa reunião de quinta, eu até falei alguma coisa, dos textos que a gente tá... que eu pedi pra você, nomes... que eu tô conhecendo nomes que eu não conhecia, e aí o orientador até falou no próximo currículo, falou de como ele acha que vai ser o calendário do ano que vem, dos primeiros dias, e aí ele falou, ah Marta, nós vamos fazer e a Marta vai poder ajudar a gente a montar... que eu falei: “nossa, tanta coisa que eu tô ouvindo, tô aprendendo. Eu vou ter acesso a esses textos né? porque isso aqui é tão importante... levar até em reuniões... (Marta, 6º encontro reflexivo).

Tais considerações exemplificam alguns dos momentos reflexivos em que a professora Marta se demonstrou animada para dividir os novos textos que leu e um novo conhecimento sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual com seus colegas e com a gestão da escola em que atua, o que possui extrema importância quando falamos sobre a formação docente e a necessidade do mesmo se enxergar em seu processo de aprendizado.

Entretanto, quando olhamos as discussões provenientes dos encontros descritos acima, fica claro que o ensino de Ciências, como disciplina individual, não se tornou foco das reflexões realizadas pela professora, o que demonstra que as angústias provenientes do trabalho de professores do ensino regular frente a alunos com deficiência são compartilhadas por professores de todas as áreas, que por muitas vezes não apresentam nenhuma formação básica relacionada a temática e necessitam de discussões que perpassem a Educação Especial como um todo. Tal constatação também poderá ser observada nas discussões sobre os encontros reflexivos com o professor Maurício, no tópico de análise que segue.

### **6.3.2 Encontros reflexivos com o professor Maurício**

#### **6.3.2.1 Atuação do professor de Ciências na EJA: indagações sobre o cotidiano escolar**

Considerando que o professor Maurício não possuía alunos com deficiência intelectual em sala de aula, os encontros com o docente tiveram como objetivo a apresentação de diferentes

temáticas que se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e a reflexão, a partir de suas práticas atuais, de possíveis mudanças e possibilidades para o ensino de alunos com deficiência intelectual. A exposição de conceitos relacionados à temática da inclusão e às práticas docentes foram conduzidas, a partir de diferentes leituras e da apresentação de grande diversidade de materiais, todos descritos no capítulo referente ao método da pesquisa.

Em relação à modalidade da EJA, destacam-se as falas:

Porque eu próprio sinto que a forma como a gente trabalha na escola tá muito ainda, muito... ultrapassada... ao mesmo tempo em que é importante fazer a ressalva de que a gente às vezes como professor sente muito isso, e a sociedade coloca esse peso assim: ó, professor tem que, se virar e resolver todas as mazelas... por um lado eu penso que sim, a gente tenta fazer o que é possível, mas falta condições, materiais, falta apoio mesmo as vezes institucional assim, sabe? olha, a gente da, da gestão apoia medidas que sejam, projetos que sejam alternativos ao modelo que tá posto, até mesmo a gente elaborar alguma coisa sofre uma resistência, a gente tem pequenos projetos assim que... só tangenciam um projeto diferenciado... (Maurício, 2º encontro reflexivo).

Você sente que, nesses projetos que a gente faz que são bem simples assim, no meu ponto de vista, já tem muita, muitas vezes no TDC a gestão pergunta pra gente: mas vocês tão recolhendo material? eles tão produzindo alguma coisa? mas será que tá andando mesmo? mas será que não dá pra fazer um trabalho maior? sabe aquela concepção bem... de escola padrão assim, é... que você tem que fazer atividade, depois você tem que mostrar... tem que fazer uma produção necessariamente escrita... (Maurício, 2º encontro reflexivo, grifos da autora).

Tais relatos denunciam a pouca importância dada a Educação de Jovens e Adultos e a manutenção de uma visão tradicionalista atrelada aos processos educacionais em tal modalidade. Tal visão, muitas vezes imposta pela gestão escolar, pode favorecer a criação de padrões homogêneos de ensino, que não levam em consideração as peculiaridades dos alunos ali inseridos (OLIVEIRA, 2007.; RODRIGUES; RODRIGUES, 2011).

Quando refletimos sobre os processos de ensino e aprendizagem atuais, a necessidade de uma reestruturação voltada para novas metodologias de ensino e uma superação das visões tradicionais dentro da escola se tornam essenciais para todos os alunos, mas principalmente para aqueles que estão fora de padrões esperados de desenvolvimento, como é o caso dos alunos com deficiência intelectual inseridos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (SOUZA et al.; 2014.; OLIVEIRA, 2007.; RODRIGUES; RODRIGUES, 2011). O foco dos processos de ensino deve estar intimamente atrelado a construção de conhecimentos e desenvolvimentos de todos os estudantes (LEÃO, 1999).

Mudanças na atuação docente e a adoção de práticas e metodologias de ensino que levem em consideração uma educação que vá além de processos de transmissão de conhecimento para os alunos, e que englobe aspectos como a cultura e a história de vida dos mesmos, estão

intimamente relacionadas ao planejamento escolar. Tal prática faz parte da atuação docente mas, muitas vezes, é vista somente como uma burocracia, o que leva os professores a basearem suas práticas no improviso dentro da sala de aula (FUSARI, 1990; SOUZA; LIBÂNEO, 1994).

Sobre tal temática, vale destacar algumas considerações realizadas pelo docente sobre a maneira como o planejamento de ensino é realizado na escola em que trabalha.

A gente... é... dá pouca importância talvez pro planejamento do início do ano já sabendo que vai ter muita alteração, sabe? talvez fosse até mais, uma prática mais criteriosa, começar no começo do ano, pensar bem nas salas que você já teve, pensar no que pode acontecer realmente fazer um planejamento que... contemple a diversidade da EJA mesmo, acaba que, e eu tenho culpa nisso, acaba que no começo do ano a gestão cobra isso assim, você tem duas ou três semanas pra fazer e a gente acaba fazendo e qualquer jeito mesmo, sabe? bem sinceramente... muitas vezes copia o do ano passado, muda uma coisa ou outra, põe umas referências e acabou... (Maurício, 6º encontro reflexivo).

Em suas falas, o professor descreve uma prática que não se configura como reflexiva e que não leva em consideração as particularidades da modalidade de Jovens e Adultos como ambiente que recebe indivíduos com diferentes contextos e histórias de vida, e que desta forma, também não se preocupa com a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial neste ambiente. Uma visão técnica do planejamento de ensino o distancia de se configurar como uma ferramenta que pode auxiliar na democratização do ensino e como um processo formativo contínuo do professor, o que possui íntima relação com uma prática educativa não reflexiva (FUZARI, 1990, ZABALA, 1998).

Um bom planejamento também depende de ações vindas direção escolar. Em alguns momentos da formação, a visão de gestores sobre a modalidade de ensino de Jovens e Adultos e a maneira como a Educação Especial se encaixa nesse contexto foi motivo de discussão. Sobre tal temática, o docente relata:

A EJA ela é basicamente vista como complementar, ela é vista como um adendo a política pública... a gestão entende dessa forma inclusive, muitas vezes... raras as gestões de escola que entendem a escola de forma diferente, principalmente na EJA [...] o professor ele tá no meio disso tudo, eu, os professores que temos uma visão mais crítica, mais... progressista, a gente observa isso tudo, muitas vezes tenta fazer um papel, muitas vezes tenta fazer um papel mediador, um papel... às vezes consegue, às vezes não... e o problema é que quando a gente consegue fazer medidas que fujam da... enfim, da escola tradicional, quando dá certo ainda é um pouco triste porque muitas vezes a gente vê os projetos sendo perdidos porque muda, mudam os professores e acaba o projeto sabe... (Maurício, 2º encontro reflexivo).

É, e eu não sabia também, porque eu achava, eu achava realmente, porque na minha cabeça como eu não via muitos alunos vindo assim, eu não tava, nunca tive o caso de ter um aluno com deficiência, eu tava achando que o regular super tava dando conta, na minha cabeça era isso que tava acontecendo, sabe? aí eu fiquei surpreso assim, de ver que a EJA ela recebe todo tipo de marginalizado assim, quem não se adapta, quem não consegue, quem não... não... não tá afim daquele estilo de escola, quem vai atrasando, quem vai repetindo, a gestão tem a tendência de jogar pra EJA, é um pouco essa a visão mesmo que eles tem, vai pra EJA que na EJA você forma... o que

acontece é... relegar um segundo plano mesmo, de planejamento, de política pública, eles vão fechar quarenta por cento das salas no próximo ano... (Maurício, 3º encontro reflexivo).

A EJA 1 também tem sido reduzido a muito tempo... eles são realocados muitas vezes de um lugar pro outro... muitas vezes não tem uma sede... a FUMEC quase nunca tem uma sede própria, ou atua numa escola do município, em igreja às vezes... é, e não tão contratando professor faz oito, nove anos... então assim... e a ideia é esvaziar mesmo, acho que esse é o principal ponto que a gente vê o desinteresse do poder público na EJA ... (Maurício, 3º encontro reflexivo).

A EJA mudou um pouco esse ano como eu falei, mas geralmente lida muito com habilidades, e aí parece que o aluno tá na EJA pra aprender o rudimento da cidadania, leitura escrita, e operações básicas, eu acho que você limita muito o universo das pessoas, parece que eles não são capazes de ir pra além disso, sabe? (Maurício, 6º encontro reflexivo).

Tal visão do docente vai ao encontro de diferentes estudos que retratam um processo histórico de secundarização da Educação de Jovens e Adultos e uma luta constante relacionada ao direito desses estudantes a uma educação de qualidade e também a um repasse de subsídios para tal modalidade que não seja inferior ao valor investido no ensino básico regular. Tamanha dificuldade em fazer com que a Educação de Jovens e Adultos seja valorizada, demonstra uma grande falta de interesse nos processos de ensino dos alunos, que mais uma vez, são expostos a exclusão educacional. Tal indiferença se reflete, muitas vezes, na falta de material didático oferecido para os alunos da EJA e um baixo interesse na formação dos professores atuantes em tal modalidade (BARZOTTO et al., 2010; DI PIERRO, 2010).

Quando incluimos a realidade de alunos público-alvo da Educação Especial nesse contexto, temos estudantes duplamente excluídos no ambiente escolar, uma vez que se encontram inseridos em duas modalidades secundarizadas e que foram criadas a partir de necessidades de assistência aqueles estudantes previamente excluídos do sistema escolar. No contexto da Educação Especial, existe também a falta de materiais para o trabalho com os alunos, falta de um ambiente de trabalho adequado para o Atendimento Educacional Especializado, que muitas vezes não acontece, e ainda a falta de professores de Educação Especial para atendimento desses alunos e auxílio aos professores do ensino regular (DI PIERRO, 2010.; BINS, 2013.; FANTACINI; CAMPOS, 2017.; CAIMI; LUZ, 2018).

Além disso, e para acrescentar nas discussões prévias sobre a importância do planejamento escolar e curricular, a cobrança dos gestores educacionais por esse documento, sem que haja, na visão de muitos docentes, um motivo real para tal burocracia, pode fazer com que o mesmo não seja utilizado pelos professores durante o ano letivo. É necessário que os docentes entendam os objetivos existentes por trás da construção de um planejamento e as maneiras pelas quais tal documento pode auxiliar no desenvolvimento da atuação como

professor e facilitar o preparo e ministração das aulas (SAVIANI, 1987.; FUZARI, 1990). O atuar docente deve ser baseado em objetivos que esse professor pretende alcançar em sala de aula, o que só consegue ser medido através de um planejamento, que também pode ser utilizado para reflexões sobre a prática do professor, que pode, desta forma, melhorar sua atuação nos ambientes em que leciona (ZABALA, 1998).

Para além da cobrança, é necessário que a gestão escolar auxilie os professores no processo da construção do planejamento e que garantam discussões sobre a importância do mesmo para a escola como um todo. A falta de tal parceria entre os diretores e coordenadores escolares e os docentes também se configura como fator limitante quando tratamos da Educação Especial.

Neste sentido, cabe destaque ao trecho a seguir:

Eu professor eu sinto que sinceramente eu tenho muita dificuldade pra dizer assim, ah, como na minha prática eu individualmente consigo ir na contramão, entende? as vezes eu faço umas atividades diferentes assim, mas parece que fica esquizofrênico quando eu tento fazer uma coisa que não encaixa com, com o restante dos professores assim, sabe? (Maurício, 2º encontro reflexivo, grifos da autora).

Na fala apresentada acima, o professor Maurício retrata um sentimento de solidão relacionado ao seu trabalho quando tenta inovar dentro da sala de aula. Tal sentimento pode estar relacionado a falta de formação dos professores para o trabalho na EJA e para o recebimento de alunos que não se encaixam em um padrão de desenvolvimento, o que faz com que o docente se sinta sozinho quando tenta desenvolver práticas diferenciadas que fujam do modelo tradicional de ensino. Tais práticas se relacionam de maneira direta com o ensino de alunos com deficiência intelectual, uma vez que leva em conta as diferentes possibilidades de aprendizagem e os diferentes ritmos de desenvolvimento, o que está diretamente atrelado a diferentes tipos de estímulos para promoção do pensamento e da reflexão em todos os alunos (FUZARI, 1990.; SACRISTÁN, 1998; BÄR, 2014; FREITAS; CAMPOS, 2014).

Em relação ao seu papel como docente de Ciências frente a alunos que apresentam diferentes particularidades e como poderia auxiliar na efetivação dos processos de ensino desses estudantes, Maurício reflete:

Qual o meu papel? eu acho que de professor mesmo, eu acho que uma vez, justamente que eu supere a visão coitadista, eu acho que meu papel é como, é tratá-lo da mesma maneira como eu trato os outros alunos, os próprios alunos não laudados, não deficientes têm também suas peculiaridades, que a gente acaba com o tempo, conforme a gente vai convivendo com eles, a gente acaba se adaptando a essas peculiaridades assim, entendendo... e acho que com esse aluno seria a mesma coisa assim, o ideal, eu entrar numa sala que eu sei que tem aquele aluno seria falar: em aquele aluno mas é só ele num universo de outros alunos que também tem as suas peculiaridades assim, sabe? idealmente pensando que eu já tivesse assim clareza de

como lidar, mas claro que isso vai se desenvolvendo... no começo é aterrorizante, já te adianta, quando você entra na sala e você vê que tem toda essa diversidade, níveis de estágio em que as pessoas estão, de acostumar com a escola, de expectativa, mas depois de um tempo você vai de certa forma costurando assim, acho que é isso... (Maurício, 2º encontro reflexivo).

A ciência ela ajuda em várias coisas... na minha concepção, ajuda os alunos de diferentes modalidades, níveis, deficientes ou não, a terem ferramentas pra avaliar a realidade, e eu acho que é... assim, junto com as outras disciplinas, mas a ciência tem o viés de questionar conceitos... então, eu pelo menos tento trabalhar com a ideia de investigação assim, o quanto que eu consigo, em termos de questionar um termo, uma hipótese, um conceito... pesquisar, entender o porquê que aquele conceito é daquele jeito, e aí acho que a ciência pode trazer esse... a discussão de o que que é adultos na nossa sociedade, o porquê que eles não se encaixam no que é adulto e porque vem essa... esse descompasso... dá pra também, por outro lado ver como que a patologização é um fenômeno na sociedade, porque e de onde que ele vem... porque que ele tá aí, porque que ele existe, pra onde ele vai... e aí isso tira um pouco... quando você entende o que acontece, num aspecto mais amplo, isso tira a responsabilização dos indivíduos estritamente, eles não pensam: ah, a gente é incapacitado mesmo, realmente a gente não se adapta...mas o quanto que realmente tem uma dificuldade de adaptação, ok... biológica, social... o quanto que isso vem sendo construído, o quanto que isso tem um histórico por trás assim... e minha visão pode ser pensando assim, pode ser por essas vias eu acho... (Maurício, 3º encontro reflexivo).

Acho que estudando o... só de você estudar qual que é o contexto, e estudar o panorama que tá colocado, ajuda a evitar senso comuns assim, cair em erros que são sempre repetidos, por exemplo essa ideia... eu tinha essa ideia inclusive de colocar uma professora de educação especial do lado do aluno pra ajudar ele assim, sabe? achava que isso era bom assim... acho que sabendo de como é que são, quais são os gargalos da educação especial, poderia evitar cair nas mesmas... nos equívocos, ter mais cuidado com alunos que têm... que existe essa dificuldade de identificação, tentar usar um método um tanto científico, de assim... sempre questione... assim... duvide, sabe? e aí se realmente a gente olhar, que ficou bem constatado que essa pessoa vai ser beneficiada pela educação especial, eu acho que os professores podem fazer isso... uma vez tendo o conhecimento, não precisa nem ser um treinamento, mas tendo o conhecimento de como... de como a política é aplicada, facilita com que eles comuniquem melhor, tanto pra gestão tanto para as equipes especializadas tanto para os pais, as melhores alternativas que talvez essas pessoas têm, de continuar a educação delas... acho que é isso, como professor essa é a principal... (Maurício, 4º encontro reflexivo).

Entender um pouco a origem do problema... porque parte da dificuldade ele vai ser a própria deficiência, obviamente, mas deve ter uma... uma parte que é como que ele foi, como lidaram com ele ao longo desse tempo, então quais foram os traumas que ele criou, os bloqueios que ele criou com a escola, com os professores, com a equipe gestora ao logo desse tempo, aí acho que isso se passa um pouco ao conversar com ele, se aproximar, fazer esse trabalho de... acolhimento, identificar talvez, os alunos da EJA costumam ter o interesse de falar assim da vida, sabe? então tentar levantar com ele como é que foi, nas outras escolas, como é que foi esse processo de expulsão dele, entender o que aconteceu de fato, mostrar que você entende o lado dele, que você entende o que ele tá te falando... e depois desse conhecimento adquirido, aí pensar em alternativas... (Maurício, 5º encontro reflexivo).

O levantamento de tais reflexões apresenta uma visão geral sobre importantes papéis do professor frente a diferença e um caminho para a configuração do docente como alguém que, em conjunto com outros profissionais escolares, se responsabilize pelo aluno com deficiência intelectual que frequenta sua sala de aula. Além disso, traz o ensino de Ciências como disciplina

que aborda questões referentes ao estar e ser no mundo, aspectos que devem ser considerados ao pensarmos na importância de uma educação que faça com que o estudante, principalmente o aluno com deficiência intelectual, enxergue seu lugar.

Mesmo assim, como pontuado nas discussões sobre os encontros reflexivos com a professora Marta, o ensino de Ciências também ocupou um lugar secundário nos encontros com o professor Maurício, abrindo espaço para discussões e reflexões de questões gerais relacionadas a inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos.

Em suas falas, o professor demonstra entender a necessidade de um acompanhamento ao aluno e de certo conhecimento sobre sua realidade social e suas experiências escolares prévias. Tal visão se torna imprescindível quando pensamos em uma ação pedagógica voltada para as possibilidades do estudante ao invés de uma visão baseada em aspectos de dificuldade (BRITO et al., 2014). É comum que o aluno, ao mudar de escola, seja visto como incapaz e que tenha suas conquistas anteriores ignoradas.

Tais atuações docentes dependem de uma formação de qualidade. Quando tal aspecto não é englobado na formação inicial dos professores, espaços para discussão e reflexão que permitam o encontro entre os problemas apresentados pelos docentes e os trabalhos que estão sendo realizados na academia, com o objetivo de apresentar possibilidades e criar um ambiente livre para discussões e conversas sobre angústias e dificuldades, se tornam essenciais.

Neste sentido, sobre os benefícios da formação realizada na pesquisa em questão, Maurício destaca:

Pra mim foi importante porque eu saí da estaca zero, eu tinha nenhuma noção de educação especial, zero... total, mesmo... e eu seria aquele professor cem por cento dependente da professora, se eu tivesse um caso... viesse um aluno laudado, eu ia no dia seguinte a tarde falar com a Renata, sabe? era isso que eu faria cem por cento assim, o que seria bom porque como ela não atende a noite ela ia acabar me orientando, mas eu não ia ficar tão dependente talvez, quanto se ela tivesse lá presente, sabe? então foi bom pra ter uma iniciação, uma iniciação no tema... saber o que procurar, saber quais são as possibilidades... (Maurício, 8º encontro reflexivo).

Quando o docente entra em contato com textos acadêmicos que tratam sobre aspectos relacionados à Educação Especial e os relaciona com suas experiências vivenciados no chão da escola, o mesmo começa a se perceber como peça fundamental no processo de ensino de alunos com deficiência intelectual inseridos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o que abre espaço para reflexões acerca de suas possibilidades de atuação frente a esses alunos, tópico que será discutido à seguir:



### 6.3.2.2 Reflexões sobre às possibilidades de atuação na EJA junto ao aluno com deficiência intelectual

Em relação às atitudes diárias que possuem o objetivo de reverter uma visão tradicional do ensino com o intuito da inclusão de todos os alunos que frequentam uma sala de aula na modalidade de ensino para os Jovens e Adultos, o docente relata:

Dentro da cabeça de um profissional da educação, você nunca acorda com... alguns acho que talvez consigam fazer, eu pelo menos não consigo e acho que a maior parte dos professores não consegue que é ter sempre muito essa clareza assim, de o quanto você poderia tá fazendo a mais, é, e o quanto você deve reconhecer que realmente, esse não é meu papel, nisso aí o estado falhou de tal maneira que é mais produtivo eu lutar pra mudar o que tá posto, por mais que demore, acho que... é, então é uma via de mão dupla assim, tentar reavaliar a própria prática, e estudar meios de... é até burlar assim, burlar toda a barreira que existe pra você propor uma outra ideia de escola, enfim... (Maurício, 2º encontro reflexivo).

Tal reflexão relacionada à dificuldade de clareza sobre o papel do professor está atrelada a uma deficiência formativa e também a desvalorização da educação, e abre portas para uma prática docente que não enxergue as diferentes possibilidades, relacionadas ao papel do professor das salas comuns, frente a efetivação dos processos de ensino de alunos com deficiência intelectual (BÄR, 2014.; DENARI, 2011.; RODRIGUES; JESUS, 2015). Durante os encontros reflexivos, tais discussões, atreladas a textos acadêmicos e exemplos reais trazidos pelo docente podem ter se configurado como meio de abertura para que o professor se enxergue como tal dentro de um ambiente que muitas vezes o padroniza.

É, nunca tinha parado pra pensar na EJA como uma forma de providenciar uma autonomia pra pessoa com deficiência (Maurício, 3º encontro reflexivo).

A fala apresentada acima destaca a importância de um espaço que permita a reflexão e caracteriza a dificuldade dos professores em enxergar os alunos com deficiência como pertencentes ao ambiente em que se encontram. Contudo, tal responsabilidade não pode ser direcionada apenas ao professor do ensino regular. A inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial é responsabilidade de todo o corpo de profissionais que atuam nos ambientes escolares e não é possível de ser realizada de maneira individual (VILARONGA; MENDES, 2014.; JESUS et al., 2015; VICTOR, 2015).

O docente participante da pesquisa, ao retratar uma experiência pontual com um aluno com Síndrome de Down e sua visão sobre os processos atuais relacionados a inclusão, pontua:

Eu achei bem difícil, eu senti que eu realmente não tava preparado, e fiquei assim, você fica com aquela, um certo peso na consciência de ficar recorrendo a professora de educação especial porque você pensa poxa, deveria ter o mínimo de condição, mas é... infelizmente recai muito sobre esse profissional sim, a gente não tem formação... (Maurício, 2º encontro reflexivo).

Eu sempre pensei muito nas políticas públicas assim, quando eu paro pra pensar nas pessoas com deficiência eu penso nas políticas públicas, quando eu vejo abrir vaga pra pessoas com deficiência, eu vejo muito assim das políticas e eu penso: ah, de forma... como eu não tenho tanto contato, de forma... um senso comum meu, de que: ah, legal... tá sendo inserido sabe... (Maurício, 3º encontro).

A falta de contato com alunos com deficiência pode levar o docente a apresentar uma ideia irreal sobre a maneira como os processos de inclusão deveriam de fato acontecer no ambiente escolar. Tal desconhecimento, em conjunto com a falta de formação desses professores, pode fazer com que os mesmos se sintam perdidos quando recebem alunos com deficiência em suas salas de aula (BÄR, 2014.; DENARI, 2011). Nesses momentos, a importância do trabalho colaborativo dos profissionais responsáveis pela efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes se torna ainda mais evidente (RODRIGUES; JESUS, 2015).

Quando pensamos sobre as políticas públicas Brasileiras que dissertam sobre a inclusão, realmente observa-se, como o professor Maurício pontuou, avanços relacionados ao acesso de Jovens e Adultos com deficiência ao ambiente escolar, conquistas que foram alcançadas a partir de muita luta mas que não necessariamente garantem a permanência e um real acesso ao currículo (MIRANDA, 2008; FRANÇA et al., 2019). Além disso, o governo atual apresenta grandes marcas de retrocesso, uma vez que o Decreto nº 10.502 de setembro de 2020, ainda em análise, retoma a ideia de segregação dos alunos público-alvo da Educação Especial instituindo a volta das instituições especializadas e o fim da obrigatoriedade do ensino regular em oferecer acesso aos alunos em questão (BRASIL, 2020).

A respeito da naturalização do ser diferente e da importância do convívio com indivíduos que fogem aos padrões estereotipados de normalidade, Maurício relata:

Tem uma mulher que ela faz a capoeira e ela se sente confortável de levar o filho, o Bruno, que é um rapaz enorme de treze ou quatorze anos que tem alguma deficiência intelectual que se eu não me engano nunca foi diagnosticada, e eu acho que ela só conseguiu integrar ele naquele ambiente, porque nos outros ambientes ele realmente, ele tem muita dificuldade de se adequar, pelos padrões ali... ele é uma pessoa que é muito agitada, ele sempre interage assim com todo mundo o tempo todo, e aí numa roda ele tem dificuldade de entender que tem hora pra entrar, ele quer entrar o tempo todo, aí a gente precisa ficar falando: Bruno, não é hora, Bruno não faz isso, Bruno... e a gente faz esse papel assim, acho que ele também, a gente sente que pelo fato das pessoas verem a condição dele, ele consegue mais coisas assim... então ele tá mais acostumado a pedir as coisas, e aí a gente tem que ficar: não, não é a hora... senta, fica calmo, daqui a pouco a gente joga, daqui a pouco você toca...e aí eu comecei a perceber várias coisas que eu não tinha, até ter contato com esse rapaz, esse jovem... eu não tinha, é, consciência assim, até porque eu não tinha convivência mesmo, isso mesmo de, até, as primeiras vezes que eu tive que cortar ele eu fiquei com aquela, aquele sentimento assim, será que eu devo... nossa, aí depois eu próprio pensei, não né... mas ele tem que ser tratado como outra pessoa que tá atrapalhando o que a gente tá formando nesse momento aqui, que é a roda, que é um momento por exemplo de treino, de tocar, enfim... e aí acho que esse foi um dos meus maiores contatos na verdade, com uma pessoa, deficiente intelectual...a gente sabe que ele cansa...mas a

gente reconhece assim e não fica fazendo aqueles panos quentes assim, sabe? querendo romantizar... mas ao mesmo tempo tenta o máximo possível tratá-lo de uma maneira normal, humana assim, como qualquer outra pessoa que tá participando daquele espaço, e é interessante porque era, agora pra mim as coisas são muito óbvias... mas não eram antes de eu conhecer o Bruno... sabe? e é muito doido, porque realmente o desconhecimento... assim, você não ter o contato te, desprepara muito... (Maurício, 2º encontro reflexivo).

Nunca tinha pensado sobre a família, agora que me ocorreu assim, agora que eu tenho uns trinta e quase três... eu fiquei, pela primeira vez me ocorreu que eu posso ter um filho deficiente também, e eu nunca tinha parado pra pensar... nossa, olha só [...] Me lembrou um pouco de uma amiga, mas ela teve um caso de complicação no parto... e a filha teve paralisia... e aí, depois acabei perdendo o contato, mas eu lembro de pensar assim... muito no meu íntimo o tanto de trabalho que ela tinha sabe? com a filha... e eu pensava: cara, deve dar muito trabalho...mas aí parou ali, sabe? agora que eu tô retomando esse pensamento assim de como é que seria? pra outras esferas assim pra além do... do papel diferenciado de pai que você forma, mas também como você integra essa pessoa na sociedade, como você inclui ela... (Maurício, 3º encontro reflexivo).

Tais reflexões podem ser transpostas para o cotidiano escolar, em que o não-convívio com alunos com deficiência e uma formação docente baseada em padrões de ensino homogêneos fazem com que o professor, ao não se sentir preparado para lidar com a diferença em sua sala de aula, se isente de qualquer responsabilidade atrelada ao desenvolvimento de seu aluno com deficiência, que muitas vezes recai sobre os profissionais especializados em Educação Especial (OLIVEIRA, 2007; JESUS et al., 2015; VICTOR, 2015).

Quando há, por parte do docente do ensino regular, a falta de sentimento de responsabilidade em relação ao aluno público-alvo da Educação Especial dentro da sala de aula, o mesmo se torna muito mais vulnerável a uma invisibilidade dentro da instituição escolar, uma vez que com o pouco repasse de verbas envolvido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e com isso, a falta de Atendimento Educacional Especializado e professores de Educação Especial, o professor regular se torna aquele que possui o maior contato com os estudantes e assim, a capacidade de moldar a experiência do aluno com deficiência dentro da modalidade da EJA.

Desta forma e indo ao encontro de afirmações anteriores que dissertam sobre a importância de um trabalho em conjunto para a efetivação de processos inclusivos (VILARONGA; MENDES, 2004.; MINETTO, 2008), é importante que a necessidade da existência de professores de Educação Especial atuantes na modalidade de Jovens e Adultos seja reforçada.

Sobre tal necessidade, destaca-se os trechos a seguir:

A primeira coisa que eu penso é se eu teria realmente, considerando que eu teria clareza que vai ter a professora, porque geralmente não tem... eu teria que conversar com ela na verdade, pra saber qual a melhor forma de atuar, mas acho que talvez uma colega de planejamento assim, sabe? pra eu consultar, mostrar o que eu pensei, trocar

ideia... ela me falar o que ela acha das atividades, e meio que ir fazendo esse processo de tentativa e erro assim...ah, fiz tal coisa, fiz tal coisa... o que que eu posso melhorar? (Maurício, 6º encontro reflexivo).

É uma grande questão, porque o quanto que o professor... relega o trabalho dele pra professora de educação especial né? é uma dificuldade eu acho, que eu particularmente teria de dimensionar assim, quanto que até aqui vai o meu trabalho mas do que isso já não tenho capacidade, ou enfim, não consigo, teria que ser uma pessoa especialista nisso pra realizar... difícil, bem difícil dizer (Maurício, 8º encontro reflexivo).

Porque às vezes significa mais trabalho, você precisa planejar sua atividade em colaboração, precisa fazer plano individualizado... mas acho que é questão de conversar, questão de falar o quanto que isso melhora a atuação e facilita inclusive... é importante que seja, que seja uma coisa... é... acordada, que tenha um acordo sobre: olha, vamos fazer um planejamento, a gente relega aqui tais e tais funções, separa mais ou menos e a gente toca o barco e vai vendo como é que vai, como é que funciona... (Maurício, 8º encontro reflexivo).

Ao retratar como agiria frente ao recebimento de alunos com deficiência intelectual em sua sala de aula e as dificuldades que enfrentaria nessa situação, o professor Maurício aborda pontos importantes e mais uma vez relacionados ao trabalho conjunto entre o professor da sala comum e o professor de Educação Especial, fator que se configura como fundamental na construção de processos que permitam o aluno com deficiência ter acesso ao conhecimento (MINETTO, 2008). Para o docente, a Professora de Educação Especial poderia o auxiliar na escolha de diferentes práticas a serem utilizadas e poderia o ajudar na construção de um planejamento de ensino.

A visão do professor Maurício se relaciona com os estudos dedicados a tal temática e abre portas para uma discussão sobre os diferentes tipos de atuação do professor de Educação Especial. Em discussões relacionadas as possibilidades do ensino colaborativo, o docente aponta que uma das dificuldades seria entender em que momento as funções do professor do ensino regular e do professor de Educação Especial se separam, fator que deve ser levado em consideração pela gestão escolar e que enfatiza ainda mais a necessidade de um planejamento bem elaborado (VILARONGA; MENDES, 2014).

Ainda sobre dificuldades relacionadas a prática frente as diferenças, destaca-se o trecho:

Eu tenho, tive alunos que tem muita dificuldade com letramento, com alfabetização, mas eu não classifico elas como deficientes assim não porque eu estudei em escola pública a vida toda, estudei em escola estadual, e já na minha época era muito comum chegar na sétima série sem saber ler, então eu entendo que a escola produz essas pessoas assim, que não tem o menor problema com aprendizado mas que não foram ensinadas a ler... (Maurício, 2º encontro reflexivo).

Em relação à grande taxa de analfabetismo existente na EJA, é importante destacar a problematização realizada pelo professor Maurício, que aponta a dificuldade de letramento

como algo que vai além da deficiência do estudante e que pode se estabelecer a partir do próprio sistema de ensino.

A responsabilização do sistema de ensino se relaciona diretamente com discussões que levam em consideração o próprio ambiente educacional como formador de diferenças, uma vez que um ensino tradicional, e como possível consequência, um ensino excludente, apresenta grandes chances de não contemplar diferentes possibilidades de ensino e não leva em consideração as diferentes condições de vida dos estudantes, além de suas particularidades individuais (BLANCO, 2004).

Esse aspecto se torna ainda mais preocupante quando tratamos da modalidade da EJA, em que uma das principais dificuldades apontadas pelos docentes participantes da pesquisa é justamente a diversidade dentro da sala de aula. Sobre esse assunto, vale ressaltar estudos que trazem o “lidar com a heterogeneidade” como algo intrínseco do fazer docente. Para Santos et al., (2019), a ação do professor dentro do ambiente escolar deveria se pautar principalmente nas diferenças. Tal fala pode ser complementada com as ideias de Sotelo (2012), que acredita nas diferenças entre os estudantes como algo positivo que aumenta as possibilidades dentro da sala de aula e enriquece o ambiente escolar.

Uma visão excludente que não leva em conta a heterogeneidade escolar vai ao encontro de um olhar medicalizante sobre o diferente:

Eu lembrei de um caso também muito, muito curioso assim... muito interessante, que eu fiz uma disciplina durante o meu mestrado eu acho, final do mestrado, é... e aí nessa disciplina tinha uma aluna de pós eu acho, talvez ela tivesse tentando fazer a pós, não vou lembrar... e ela claramente tinha deficiência intelectual, é... e... ela acompanhava assim e era um pouco um elefante branco na sala assim, sabe? meio que quando você sabe que ninguém vai falar mas quando todo mundo, você fica meio tipo assim: nossa...e eu lembro até de uma colega minha de laboratório que tinha que fazer a disciplina que diz... ela falou alguma coisa, eu não lembro quais foram as palavras dela exatamente assim, mas ela falava alguma coisa do tipo: ah, tadinha... ela quer fazer pós, ela colocou isso na cabeça mas... tipo, ela não tem condição, sabe... alguma coisa desse gênero...e talvez ela realmente não tivesse na forma como a pós tá estruturada ali, entende? na forma como a pós é pensada... realmente não mesmo, mas na época eu fiquei assim, fiquei meio que reflexivo assim, do tipo... a pessoa ela.. tá ali, sabe? ela tem interesse, então assim, algum nível de... ela consegue, ela tem absorção dali de alguma coisa...É... e aí ao mesmo tempo tinha essa visão de realmente, eu não sei o quanto ela conseguiria fazer a pós, e aí olhando hoje, porque já passou uns oito anos... é, olhando hoje eu falo: é, realmente ela não conseguiria porque a pós não, nunca foi pensada pra isso mesmo... (Maurício, 3º encontro reflexivo).

Tal trecho exemplifica de maneira clara um ambiente educacional em que se assume, quando se trata dos alunos público-alvo da Educação Especial, que os alunos com deficiência são responsáveis por seus próprios processos de inclusão, tendo como pressuposto que os

mesmos devam se esforçar para se encaixarem em um ambiente que não está preparado para recebê-los (PICCOLO, 2015).

Ainda sobre uma visão que coloca o indivíduo com deficiência como responsável por sua própria efetivação perante a sociedade, o docente, ao assistir um vídeo apresentado durante um de nossos encontros, sobre a vida de Vinícius Strada, um jovem adulto com Síndrome de Down, escritor e palestrante, realiza uma reflexão interessante:

Você percebe o quanto que fica só na mão da pessoa... aparentemente ele que conseguiu romper... uma parte do que ele conseguiu é por conta de que ele negou essa superproteção, e aí ele foi atrás assim, o que é legal quando você vê um caso que dá certo, mas que... te retrata que muitos casos essa pessoa não vai ter essa força de vontade, as vezes não tem nem sequer, não chega a ter as condições pra se imaginar capaz... (Maurício, 3º encontro reflexivo).

Tal consideração vai ao encontro da perspectiva de que a sociedade deveria oferecer diferentes recursos para facilitar a inserção e inclusão da pessoa com deficiência nas diferentes esferas, sejam elas educacionais, profissionais ou sociais (PICCOLO, 2015). A fala do docente parte do princípio de que o sucesso de uma pequena parcela da população com deficiência não deveria ser regra e não deveria ser vista a partir de um olhar capacitista de superação.

Quando extrapolamos tal situação para o ambiente escolar, é importante o entendimento de que o olhar não capacitista não está relacionado ao ato de ignorar as dificuldades apresentadas por alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, fica clara a necessidade de oferecimento de serviços de apoio que igualem as condições de aprendizagem entre os diferentes alunos incluídos dentro da sala de aula (CAMPOS; DUARTE, 2011).

Ao refletir, durante os encontros, sobre o laudo médico e os fatores positivos e negativos que estão envolvidos no encaminhamento de determinado estudante para uma avaliação clínica ou de um especialista em Educação Especial com o objetivo da obtenção de um atestado que determine se o mesmo possui ou não deficiência intelectual, o docente pontua:

As duas coisas eu acho, talvez respeitar a visão do especialista tanto quanto a do clínico, o clínico tem um olhar biológico, ok... é válido, não vou falar que não seja...mas o especialista tem a visão de especialista em educação, especialista em aprendizagem, especialista em aspectos cognitivos que o médico não tem... então talvez fosse mais um caso de ter uma espécie de junta assim, pra avaliar o quanto aquele aluno realmente necessita de educação especial, se isso vai ser bom pra ele...(Maurício, 4º encontro reflexivo).

Nossa, eu acho que depende muito de caso pra caso... na verdade acho que em primeiro lugar deveria ser um pouco mais fluida as políticas públicas no sentido de permitir atendimento a alunos é, que não tem o laudo, pra todas as formas de educação especial... talvez até pela pessoa ter aquele contato com aquilo, e... se identificar ou não com o atendimento especial, e daí o lado de diagnosticar, ou fazer o reconhecimento dessas pessoas, identificá-las... tinha que ser um processo um pouco mais bem elaborado, padronizado, um processo... uma resolução, enfim... que colocasse um, colocasse um... regras mesmo, pra evitar os desvios que acontecem...

então pra todo médico que acha que todo mundo tem um transtorno de desenvolvimento, também pra identificar... gente que nem tem... nenhum comprometimento tão grande que devesse ser laudado, e... e preparo dos profissionais mesmo, pra essas situações, essas situações chave assim, essas situações que você não sabe tão bem o quanto que o laudo vai ser mais benéfico do que negativo, de repente se os profissionais fossem de certa forma, os especialistas, treinados a identificar os casos que: ah, essa a gente não tem tanta certeza... sei lá, então de repente ter uma prática de, maior observação, observar por mais tempo aqueles alunos, tentar atacar por outras vias... será que as vezes um atendimento mais cuidadoso no contra turno não sane o comportamento que ele tá apresentando na sala? de dificuldade de... uma determinada disciplina, ou às vezes comportamento mesmo, as vezes atenção... e depois de colocado esses cuidados todos, aí sim pensar em encaminhar... pra não ter o perigo de laudar uma pessoa que vai ficar estigmatizada depois... mas assim... é uma situação super difícil, eu não sei o quanto dá pra resolver todas as situações, devem ter situações bem complicadas... mas eu acho que talvez a melhor coisa a se fazer é pensar um pouco caso a caso assim... (Maurício, 4º encontro reflexivo, grifos da autora).

É, complicado, acho que é muito doido, porque a pessoa não tem o laudo, e isso de certa forma torna ela... pra, do ponto de vista da política da educação, torna ele um aluno como os outros, similares... então é muito complicado pensar em atividades diferenciadas, dar atividades diferentes, pra aquele aluno especificamente... sabe? ficaria muito nítido assim que você tá tratando ele de forma diferenciada antes de ter um motivo pelo qual... difícil, eu teria que pensar bastante a respeito, mas acho que dar uma atenção diferenciada mesmo...ver quais são, ver quais são os principais entraves pra ele acompanhar, pra ele sentir incluído naquela sala... e elaborar, elaborar meios de conseguir trabalhar com esse aluno junto com os outros, né? não apartando ali do processo... (Maurício, 4º encontro reflexivo, grifos da autora).

O docente, a partir de suas falas, demonstra entender o impacto que um laudo médico pode causar na vida de um estudante, ao mesmo tempo em que entende a importância de tal diagnóstico para o oferecimento de recursos individualizados para os alunos com deficiência, e a limitação que tal burocracia pode causar. Desta forma, e levando em consideração a falta de recursos destinados à Educação Especial, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, a falta de um laudo pode sim se configurar como algo limitante nas atitudes tomadas pelo professor do ensino regular dentro da sala de aula.

Ao mesmo tempo, o professor Maurício demonstra se preocupar com uma visão biológica de especialistas médicos voltada para a deficiência e para as possibilidades do aluno público-alvo da Educação Especial inserido no ambiente escolar. Uma política que só permite o oferecimento de recursos individualizados a partir de um diagnóstico médico muitas vezes ignora aspectos pedagógicos muito importantes relacionados a individualidade de cada estudante (ALVES; DUARTE, 2011).

Tais colocações se configuram como uma preocupação legítima quando destacamos que o professor do ensino regular não possui a formação necessária para realizar o diagnóstico do estudante e que desta forma, ao funcionar como possível meio de encaminhamento de certo aluno para médicos especialistas, pode estar deixando de levar em consideração aspectos

essenciais que podem não ser levados em conta no momento de uma avaliação médica para obtenção do laudo.

Como previamente discutido, ao receber um laudo, o estudante muitas vezes é taxado e descredibilizado por professores e outros membros da comunidade escolar, que o enxergam como incapaz e não mobilizam ações voltadas para esse estudante com o objetivo de que o mesmo se desenvolva em aspectos sociais e intelectuais. As peculiaridades dos alunos devam ser levadas em consideração a partir de suas dificuldades e potencialidades e não de um laudo médico, o que pode ser desafiador quando o docente não possui uma formação que leve em conta a heterogeneidade da sala de aula e as particularidades dos estudantes (PLETSCH, 2010; BÄR, 2014.; SILVA; RIBEIRO, 2017).

Vale destacar ainda que o diagnóstico de deficiência intelectual é subjetivo e que cada caso deve ser analisado de maneira individual em uma ação conjunta da gestão escolar, professores do ensino regular e professores da Educação Especial (MINETTO, 2008; PLETSCH; PAIVA, 2018).

O diagnóstico em conjunto com o laudo médico pode abrir espaço para uma visão médica frente ao aluno com deficiência intelectual e para a isenção do professor do ensino regular frente a busca por metodologias diferenciadas que atendam a maioria dos alunos (PLETSCH; PAIVA, 2018). O laudo, segundo Pletsch e Paiva (2018), acaba por enfatizar as diferenças e dificulta a inclusão efetiva dos estudantes, de modo que muitas vezes não resulta em nenhuma mudança nas práticas do docente do ensino regular.

Frente às discussões apresentadas, entende-se que a imersão na leitura de diferentes informações sobre a situação dos alunos com deficiência e o confronto com diferentes estratégias que possam ser benéficas quando lidamos, em sala de aula, com alunos que fogem de um padrão do estudante “ideal”, facilita que o docente esteja preparado para repensar suas práticas e estratégias de modo a contribuir para a efetivação e pertencimento do estudante àquele ambiente.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa foi possível identificar as necessidades formativas dos professores participantes em relação ao público em questão, e além disso, a falta de formação inicial e continuada existente quando retratamos o acesso de professores de Ciências aos conceitos e temáticas relacionadas a Educação Especial.

Tratamos especificamente da formação docente e das demandas formativas desses professores relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, e podemos destacar, principalmente, as demandas por auxílio no que se refere ao ensino de alunos com deficiência não letrados que frequentam a Educação de Jovens e Adultos e um desconhecimento, por parte dos professores, de estratégias que possam facilitar tal processo.

Além disso, para além do trabalho com o aluno com deficiência intelectual, a heterogeneidade das salas de aula na modalidade de Educação de Jovens e Adultos também foi apontada como um problema, aspecto que novamente se relaciona a formação dos professores e a um ensino que não enxerga as diferenças como um fator engrandecedor.

Neste sentido, ressalta-se a grande importância da formação dos professores de Ciências para que se sintam preparados ao receberem alunos com deficiência intelectual, mas que para além disso, que saibam quais os direitos desses estudantes, o poder do ensino de Ciências na efetivação do processo de ensino-aprendizagem desses alunos, e as diferentes possibilidades existentes no que se refere aos serviços de apoio que devem ser oferecidos aos alunos e também aos professores, que não devem se sentir desamparados ao se proporem a refletir sobre suas práticas e adotarem diferentes estratégias que atendam a grande diversidade da Educação de Jovens e Adultos, incluindo os alunos com deficiência intelectual.

A formação continuada frente a temática de estudo possibilita, assim como a pesquisa em questão, que os professores, além de adquirirem diferentes conhecimentos relacionados a diferentes possibilidades de ensino para alunos que fogem de um padrão de normalidade, exponham suas dificuldades, angústias e medos e percebam que não se encontram sozinhos na busca por uma escola mais inclusiva.

É importante destacar que os dois professores participantes expuseram suas adversidades e demandas em comum. Tais cotejamentos, como a falta de preparo e formação para o trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial, a dificuldade em se lidar com a heterogeneidade dentro das salas da Educação de Jovens e Adultos, a secundarização de tal

modalidade, a dificuldade de diagnóstico referente a deficiência intelectual, as dificuldades relacionadas ao planejamento docente, ao trabalho em equipe e a não reflexão, por parte da comunidade escolar, sobre aspectos relacionados a Educação Especial, expõem que as necessidades formativas de tais docentes não se relacionam diretamente a experiência com alunos com deficiência intelectual ou com o ensino de Ciências, mas se configuram como necessidades latentes de professores que se encontram desamparados em relação ao trabalho com o público em questão. Tal consideração se constrói uma vez que o trabalho foi realizado com uma docente que atua há muitos anos com alunos público-alvo da Educação Especial, e um que nunca teve uma experiência formal, em sua sala de aula, com esses estudantes.

Fica claro, então, que uma maior atenção deve ser dada aos cursos de formação inicial de professores de Ciências, mesmo que esse já seja um assunto bastante explorado por documentos científicos. Desta forma, estudos voltados para intervenções na formação inicial de professores de Ciências e levantamentos relacionados a necessidade desses estudantes quando levados a pensar sobre suas futuras atuações frente a alunos com deficiência intelectual podem complementar as discussões realizadas na dissertação.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. B.; SOUZA, M. A. C. Avaliação e Atendimento Educacional Especializado: Tensões, Possibilidades e \desafios. In: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Coord.) **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 127-146.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 207-218, 2011.
- ALVES R. Tendências e debates. **Folha de S. Paulo**, 2001.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. Disponível em: <http://www.aaid.org/> Acesso em: 10 jun. 2020.
- AMPARO, M. A. M. A infantilização do ensino na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise no município de Presidente Prudente/SP. **Boletim GEPEP**, v. 01, n. 01, p. 49-62, 2012.
- ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil: catequese e início da colonização. In: \_\_\_\_: **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006, p. 138 – 147.
- ARAÚJO, L. F. S.; DOLINA, J. V.; MUSQUIM, C. A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. C.; Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Brasileira de Pesquisa em Saúde**, v. 15, n. 3, p. 53-61, Mato Grosso, 2013.
- ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia**, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008.
- AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, G. R. Festão escolar e educação inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: teoria e prática**, v. 18, n. 31, p. 53-72, 2008.
- AZEVEDO, V. et al. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, n. 14, p. 159-168, 2017.
- BÄR, M. V. **O professor de ciências da educação de jovens e adultos**: impasses na formação, impasses na atuação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

BARROS, C. A. F. S.; GRADELHA, A. Condições de trabalho docente na rede pública de ensino: os principais fatores determinantes para o afastamento da atividade docente. **REVASF**, v. 7, n. 13, p. 75-87, Petrolina-PE, 2017.

BARZOTTO, V. H.; TREVIZO, D.; PRADO, R. B.; BOTTEGA, R. M. D. Tinta sobre Papel: Técnicas de escrita e representação de ilusões. **Web-Revista Discursividade**, v. 6, p. 16, 2010.

BECKERS, I. E.; PEREIRA, J. L. C.; TROGELLO, A. G. O processo de ensino-aprendizagem de Ciências em turmas com alunos deficientes visuais: percepções de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 127-140, 2014.

BEZERRA, F. G.; SANTANA, M. S. R. A Educação de Jovens e Adultos: notas históricas e proposições críticas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 5, p. 93-103, 2011.

BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos da educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. ed. 2. Porto Alegre: Artmed, p. 290-308, 2004.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BORGES, C. S.; SANTOS, L. N. Atendimento Educacional Especializado: o que diz a literatura. In: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Coord.) **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marqueline & Manzini, 2015. p. 81-92.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. p. 6377.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 1996. p. 58.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Secretária-Geral, Brasília, DF, 06 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Resultados Finais do Censo Escolar 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-matricula>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. Ministério Da Educação (Conselho Nacional de Educação). **Parecer CNE/CEB 11/2000**, Brasília: MEC, 64 p., 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação). **Parecer CNE/CEB 23/2008**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação). **Parecer CNE/CEB 6/2010**, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério Da Educação (Conselho Nacional de Educação). **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2009. 17p.

BRASIL. Ministério da Educação (Secretária de Educação Especial). **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, SEESP, 2001. 79p.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **MEC/seesp**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. **Resolução CNE/CP 2/2019 de 15 de abril de 2020**. Seção 1. Brasília, 2020. p. 46-49.

BRASIL. [Decreto Nº 10.502]. Institui a Política Nacional de Educação Especial. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2020.

BRITO, J.; LOPES, R.; CAMPOS, J. A. P. P.; Perfil e concepções sobre o aluno com deficiência intelectual que frequenta a educação de jovens e adultos (EJA). **Pesquiseduca**, Santos, v. 6, n. 11, p. 231-245, 2014.

BUENO, M. B. **Educação de jovens e adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CABRAL, R. M.; BIANCHINI, L. G. B.; GONÇALVES, T. G. L. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Educação especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 587-602, 2018.

CABRAL, L. S. A. **Educação Especial: histórico, políticas e práticas**. Ebook, Portal de Cursos Abertos, 2019.

CAMARGO, E. P. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física**. São Paulo: UNESP, 2012, p. 274.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. Dificuldades e alternativas encontradas por licenciandos para o planejamento de atividades de ensino de óptica para alunos com deficiência visual. **Revistas Brasileira de Ensino de Física**, v. 29, n. 1, p. 115-126, 2007.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R.; VERASZTO, E. V. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 30, n. 3, p. 3401, 2008.

CAIMI, F. E.; LUZ, R. N. Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 665-682, 2018.

CAMIZÃO, A. C.; PORTO, V. C. C. Formação de Professores: ONEESP em Contexto. *In*: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Coord.) **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 71-79.

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. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, 2011.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-169, 2002.

CARDOSO, M. A.; PASSOS, G. A. L. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente. **Educação Pública**, 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/25/reflexes-sobre-a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-a-formao-docente> Acesso em: 20 mai. 2020.

CEZÁRIO, A. P. B. **Atendimento Educacional Especializado e a Educação de Jovens e Adultos: arte e estéticas inclusivas**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Docência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019.

CIRCLVIDEOS. **Todd Rose: Variability Matters**. Youtube.com, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8WClnVjCEVM> cesso em: 20 ago. 2019.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **Política e Gestão Educacional – RPGE**, Araraquara v. 22, n. 2, p. 716-731, 2018.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular**. Porto: Porto Editora, 1997.

CORREIA, M. C. B. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n. 2, 2009.

COSTA, A. M. F.; LIMA, S. A.; STADLER, R. C. L.; CARLETTO, M. R. A importância da tutoria no ensino de ciências naturais com alunos especiais. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 20, n. 1. p. 127-141, 2015.

COSTA, D. S.; OLIVEIRA, G. P. A cortina de fumaça na inclusão de alunos com deficiência. **Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 118-134, 2019.

COSTA, J. B. **Desenhando linhas inclusivas nas aulas de ciências: uma investigação na escola regular com uma aluna cega**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

COSTA, R. P. A transcrição de entrevista e a (re)construção social da realidade. *In: VIII Congresso Português de Sociologia*, 2014. **Anais [...]**. p. 12, 2014.

CROMOSSOMO 21. **Geração 21 – Vinicius Streda: Episódio 2**. Youtube.com, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4UIIdDqf5HFU> Acesso em: 16 jul. 2019.

DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso**. 2012. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012.

DENARI, F. E. Autonomia escolar na diversidade das (d)eficiências e inclusão. **Ambiente Educação**, v. 4, n. 1, p. 37-43, 2011.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva Histórico-Cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013.

DI PIERRO, M. C. A. Educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: Avaliação, desafios e perspectivas. **Educação Social**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

EPTC EDUCAÇÃO. Quer uma ajudinha ai? Youtube.com, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SsMB9Chu9Gw> Acesso em: 20 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Quer uma ajudinha ai? Youtube.com, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8BUuFYzddmA> Acesso em: 20 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Quer uma ajudinha ai? Youtube.com, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jJJbdOWulyQ> Acesso em: 20 ago. 2019.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FANTACINI, R. A. F.; CAMPOS, J. A. P. P. Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos. **Educação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 317-330, 2017.

FERREIRA, F. F.; CUNHA, N. B. Desafios e evolução da EJA no Brasil. **Uningá**, v. 40, n.1, 2014.

FERREIRA, L. O. O *Ethos* positivista e a institucionalização da ciência no Brasil no início do século XIX. **História e Estudos Culturais**, v. 4, n. 3, 2007.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 160.

FERREIRA, V. A.; RODRIGUES, M. F. Educação de jovens e adultos: modalidade de ensino e direito educacional. **RBPAAE**, v. 32, n. 2, p. 571-583, 2016.

FERREIRA, W. B. **A avaliação das condições da Oferta da Educação Especial na Rede de ensino do Governo do Distrito Federal**. Brasília: Fundação Cesgranrio, 2009.

FONSECA, M. R. R. Atendimento Educacional Especializado (AEE): Serviço de Apoio/Sala de Recursos na Concepção Inclusiva. In: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Coord.) **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 215-220.

FRANÇA, B. S.; OLMOS, I. D. F.; SOUZA, T. N. Educação Ambiental e Educação Especial: uma reflexão sobre estratégias didáticas. **Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 1, p. 01-09, 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, M. A. S.; CAMPOS, J. A. P. P. Interface entre a EJA e a Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 22, n. 85, 2014.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990.

GADI, M. C. **Alunos com deficiência intelectual e o ensino de ciências**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

GARNICA, T. P. B. **Representações sociais de professores sobre as “Dificuldades de aprendizagem”**: efeitos de um processo de intervenção. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade estadual de campinas, Campinas, 2018.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-Posições**, v. 5, n. 3, p. 111-132, 1994.

GIL, M. (Org.). **Educação Inclusiva**: O que o Professor tem a ver com isso? São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Ashoka, 2005. p. 165.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 200.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Integração**, Brasília, n. 20, p. 26-28, 1998.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 200.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações – Caderno de Pós-Graduação em Educação**, n. 1, 2003.

GOFFREDO, V. L. F. S. Educação: Direito de Todos os Brasileiros. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Salto para o futuro**: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: SEED, 1999.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas**: experiências do prona. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GUARDA, V. M. A. As condições de trabalho docente e a pedagogia histórico-crítica: uma reflexão. **Rev. Ciênc. Educ.** n. 34, p. 123-139, 2016.

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 347-360, Santa Maria, 2015. doi: 10.5902/198464669038.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, 2000.



HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 355-397, 2009.

HADDAD, S.; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, v. 1, n. 2, p. 88-110, 2015.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1994.

HEINZEN, V. A. **Mapas táteis como recursos didáticos-suporte para o ensino de ciências aos alunos com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

IBIAPINA, I. M. L.; FERREIRA, M. S. A. Pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, Teresina, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I.M.L.M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: Edefpi, 2016. p. 33- 62.

INSTITUTO JNG. **#1 Queremos Morar Sozinhos**: Projeto de Moradia Independente para pessoas com deficiência. Youtube.com, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jDXf4q1wIMY&list=WL&index=2> Acesso em: 16 jul. 2019.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; AGUIAR, A. M. B.; SOAVE, A. R. B. Avaliação e Educação Especial: Diálogos sobre Diagnóstico, Planejamento e Rendimento Escolar nas Salas de Recursos Multifuncionais. *In*: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Org.). **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 93-114.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; RODRIGUES, C.H. Formação Continuada: Contribuições dos Observatórios de Educação Especial. *In*: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A.F.S. (Org.) **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 09-16.

KLOSOUKI, S. S.; REALI, K. M. Planejamento de ensino com ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. 5 ed. Guarapuava: UNICENTRO. 2008.

KRASILCHIK, M. Caminhos do ensino de Ciência no Brasil. **Em aberto**, v. 11, n. 55, p. 8, Brasília, 1992.

\_\_\_\_\_. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Harbra, 1996.

\_\_\_\_\_. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, São Paulo, 2000.

LAGO, D. C. Ensino Colaborativo: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com deficiência intelectual. *In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 2013, Goiânia-GO. Anais [...].* Goiânia, 2013.

LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, 2014.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Caderno de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, 1999.

LEITE, G. G. **Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LIPPE, E. M. O.; CAMARGO, E. P. Educação especial nas atas do ENPEC e em revistas brasileiras e espanholas relevantes na área delineando tendências e apontando demandas de investigação em ciências. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 7, 2009, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/vii/enpec/pdfs/66.pdf> Acesso em: 20 mai. 2020.

MACEDO, E. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. *In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004. p. 119-153.

MAKHMALBAF, S. (Dir.) **A maçã**. Irã/França, 2006.

MANGA, V. P. B. B. **O aluno cego e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 810-824, 2018.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. Trabalho de colaboração e adaptação curricular: uma estratégia na aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 7., 2011, Londrina. **Proceedings [...]** Londrina: UFSCAR, 2011. p. 234-241.

MAZZURANA, E. R.; MACHADO, A. B. Impacto do Ensino da Ciência na Educação de Jovens e Adultos, nos 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. **Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações**, v. 13, n. 1, p. 353-365, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p. 61-86.

\_\_\_\_\_. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexão sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.) **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Rio de Janeiro: BRASIL Multicultural, 2017. p. 60-83.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MINETTO, M. F. **Currículo na Educação: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008. p. 135.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, p. 29-44, 2008.

MIRANDA, A. D.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino da matemática ao deficiente intelectual: projetos de trabalho em uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, 2016.

MOVIMENTO DOWN. **Movimento Dow**. 2020. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br> Acesso em: 19 jul. 2019.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciência no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Histedbr**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. National Science Education Standards. Washington D.C.: **National Academy Press**, 1996.

OLIVEIRA, A. A. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **FACEVV**, n. 4, p. 22-27, 2010.

OLIVEIRA, E. C. A prática como princípio da formação na construção de currículos na EJA. *In*: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 122-143.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVER, D. G.; SEROVICH, J. M.; MASON, T. L. Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research. **Social Forces**, v. 84, n. 2, p. 1273-1289, 2005.

ONEESP. **Observatório Nacional de Educação Especial**: página inicial. UFSCar, 2020. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/> Acesso em: 19 jul. 2019.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento especializado das salas de recursos multifuncionais. **Educação Especial**, v. 32, 2019.

PEREIRA, M. A. **A importância do Ensino de Ciências**: aprendizagem significativa na superação do fracasso escolar. Programa de desenvolvimento educacional – PDE: Piraí do Sul, 2008.

PERES, M. A. C. A educação de jovens e adultos e analfabetismo na velhice: os idosos e a exclusão educacional. **Histedbr**, Campinas, n. 38, p. 225-236, 2010.

PICCOLO, G. M. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba: Appris, 2015.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L. A. R. et al. (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006. p.78-94.

PLETSCH, M. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, n. 33, p. 143-156, 2009.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PLETSCH, M. D. PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, 2018.

RODRIGUES, C. H. JESUS, D. M. Olhar Avaliativo na/para Formação Reflexivo-Crítica de Professores: as Implicações do Observatório Estadual de Educação Especial. In: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Coord.) **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 39-61.

RODRIGUES, F. M.; CAMARGO, E. P. Construção de Maquetes no Contexto da Deficiência Visual: possibilidade para ensino de temas de astronomia no ensino fundamental II. In: XXII Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2017, São Carlos. **Anais [...]** São Carlos, 2017.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, 2011.

RODRIGUES, P. A. A. A formação de professores de ciências para uma prática pedagógica inclusiva. **Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1149-1458, Araraquara, 2018.

ROGALSKI, S. M. Histórico do Surgimento da Educação Especial. **Educação Ideal**, v. 5, n. 12, 2010.

ROSIN-PINOLA, A. R.; PRETTE, Z. A. P. D. Inclusão Escolar, Formação de Professores e Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes insetables em educación**. Madrid: Morata, 1998.

- SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensino: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, 2017.
- SANTOS, A. S.; AZEVEDO, K. O., SANTOS, L. S. Perspectivas e desafios dos alunos da EJA de uma escola estadual da Paraíba e suas inserções no mundo do trabalho. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, II, Campina Grande, 2015. **Anais [...]** Campina Grande, 2015.
- SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. *In*: SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.
- SANTOS, D. A. N.; LANUTI, J. E. O. E.; ROCHA, N. C.; BARROS, D. D. Educação Matemática: a articulação de concepções práticas inclusivas e colaborativas. **Educação Matemática em Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 254-276, 2019.
- SANTOS, L. N.; BORGES, C. S.; VICTOR, S. L. Observatório Estadual de Educação Especial: Diário Reflexivo como Dispositivo à Formação Continuada dos Professores Especializados. *In*: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Coord.) **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 63-69.
- SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Brasileira de Educação Especial: prática pedagógica e deficiência intelectual**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, 2015.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 17. ed. São Paulo: Autores associados, 1987.
- SHOGREN, K.A. *et al.* **Intellectual Disability: definition, classification and systems of support**. Washington: AAIDD, 2010.
- SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**, v. 16, n. 2, p. 61-79, 2012.
- SILVA, D. A.; SOUZA, P. V. T.; BORGES, R. L.; SOBRINHO, M. F. Educação inclusiva em ciências e matemática: levantamento de publicações pertinentes ao tema em periódico especializado entre 202 e 2017. **Multi-Science Journal**, v.1, n.1, p.36-40, 2018.
- SILVA, E. A.; OLIVEIRA, L. R. C. **Desenvolvimento de Ações Funcionais Concernentes ao Autocuidado de Jovens e adultos Deficientes Intelectuais**. Monografia (Licenciatura em Computação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- SILVA, L. V.; BEGO, A. M. Levantamento Bibliográfico sobre Educação Especial e Ensino de Ciências no Brasil. **Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n.3, p. 343-358, 2018.
- SILVA, M. C. L.; CAMPOS, J. P. P. Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de educação de jovens e adultos: análise de pesquisas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1154-1167, 2018.
- SILVA, R. M.; RIBEIRO, L. L. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da educação especial. **Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 1, p. 141-166, 2017.
- SOTELO, D. M. Vivências e Historicidades: tecendo o currículo na educação de jovens e adultos. **Thema**, v. 09, n. 02, p. 01-15, 2012.

- SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-241, 2012.
- SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G. PAZIN-FILHO, A. Estratégias Inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.
- SOUZA, M. A. Prática Pedagógica: Conceito, Características e Inquietações. *In*: Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola, IV, 2005, Lajeado. **Anais [...] Lajeado: UNIVATES**, 2005.
- STAUB, T.; STREIDER, D. M. A.; MALARNE, V.; REGINA, K.; RÓDIO, K.; O currículo na Educação de Jovens e Adultos e o Ensino de Ciências: um olhar sobre a cultura. **Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 10, n. 4, 2012.
- STELLA, L. F.; MASSABNI, V. G. Ensino de ciências biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais. **Ciência e Educação**, v. 25, n. 2, Bauru, 2019.
- STRELHOW, T.B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Histedbr**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.
- TEZANI, T. C. R. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 287-302, 2010.
- TIMPANE, M.; WHITE, L. S. (Eds.). “**Reforming science, mathematics and technology education**”. Higher education and school reform. San Francisco, Jossey – Bass publishers, 1998.
- TOLEDO, E. H.; MARTINS, J. B. Atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. *In*: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Anais [...]**. p. 4127-4138, 2009.
- TOLEDO, L. S. **Adolescentes em Situação de Analfabetismo Funcional**: contribuições da psicanálise. Tese (Doutorado em Psicologia, Psicanálise e Educação) – Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- VACCAREZZA, L. S. Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión em América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 18, p. 13-40, 1998.
- VARSAVSKY, O. Ciencia, política y científicismo. **Centro Editor de América Latina**, Buenos Aires, 1969.
- VASCONCELOS, I. C. O. Violência escolar: morte da escola ou fênix? **Journal of Education**, v. 7, n. 3, p. 45-73, 2019..
- VICTOR, S. L. A Formação de Professores no Contexto do Observatório Nacional de Educação Especial: o Estado do Espírito Santo em Foco. *In*: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Coord.) **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 19-26.
- VIEIRA, A. B. Avaliação e Atendimento Educacional Especializado: Por Que Identificar? Para Que Avaliar? . *In*: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Coord.) **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 115-126.

VILARONGA, C. A.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 47-59, 2019.

VÓVIO, C. L. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. *In*: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-78.

WOOD, M. Whose job Is it Anyway? Educational Roles in Inclusion. **Exeptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A - TCLE: Professor da EJA que possui aluno com deficiência intelectual**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Centro de Educação de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, Isabella Delamain Fernandez Olmos, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, lhe convido a participar da pesquisa de Mestrado “Deficiência Intelectual e EJA: reflexão sobre as práticas pedagógicas do professor de Ciências”, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

A proposta desse estudo tem como objetivo geral analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores de Ciências atuantes na Educação de Jovens e Adultos em relação ao aluno com deficiência intelectual.

Como objetivos específicos, a pesquisa busca: (a) verificar as concepções dos professores sobre a inclusão escolar e implicações na atuação docente; (b) identificar estratégias utilizadas pelos docentes em relação ao trabalho na educação de Jovens e Adultos junto aos alunos com deficiência intelectual; (c) refletir, em conjunto com os docentes de Ciências, práticas que auxiliem o processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na EJA.

O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é poder contribuir para uma reflexão da prática docente, propiciar troca de experiências entre os profissionais, e possibilitar o aprimoramento das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes do Ensino Regular para o aluno com deficiência intelectual na EJA. Pretendemos contribuir, também, para a efetiva inclusão e participação no processo escolar do aluno PAEE na EJA.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: ser professor do Ensino Regular da EJA, na etapa do Ensino Fundamental II, que tenha em sua sala pelo menos um aluno com deficiência intelectual.

O estudo envolve a realização entrevistas e sessões para reflexão da prática pedagógica. Junto às entrevistas e reuniões serão feitas gravações de áudio. Todas as etapas de sua participação na pesquisa ocorrerão no espaço escolar e nas mediações da Secretaria da Educação, em horário previamente agendado, combinado entre você, a pesquisadora responsável, a gestão escolar e a coordenação pedagógica da Secretaria.

Levando em consideração que são previstos riscos em qualquer pesquisa, a pesquisadora estará atenta a esses possíveis riscos para eliminá-los ou minimizá-los tão logo possível. A presença de pessoas estranhas no ambiente escolar pode causar desconforto, agitação e



irritabilidade entre os participantes, para isto, o estudo procederá de forma que se evite a ocorrência de tais riscos. Os riscos da pesquisa envolvem o desconforto que você poderá sentir durante a realização do questionário de caracterização e da entrevista, ou durante o desenvolvimento das sessões reflexivas. Como medidas para a proteção ou minimização dos riscos, esclarecemos que você poderá não responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na entrevista e no questionário, bem como sua interação durante as sessões de reflexão, podendo ou não a continuar posteriormente. Contudo, sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. É garantido o esclarecimento sobre possíveis dúvidas referente à pesquisa, antes e durante o curso da realização da pesquisa. Da mesma forma lhe é garantido à liberdade em recusar a participar e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Em contrapartida, a participação neste estudo poderá oferecer como benefícios: reflexão de suas práticas pedagógicas e de conteúdos acerca da inclusão do aluno PAEE, acerca da temática e conteúdos abordados pelo estudo, transmissão do co-conhecimento entre os professores e pesquisadora, trabalho em colaboração com outros professores, aplicação de novas práticas pedagógicas, beneficiando ainda a inserção e acesso educacional dos alunos PAEE na EJA. Além disso, os dados da pesquisa poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área da Educação Especial em relação à Educação de Jovens e Adultos.

Vale ressaltar que todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citado, sob orientação da Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional, caso ocorra gasto decorrente da realização da pesquisa, será garantido seu ressarcimento, bem como indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o

email e telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já, muito obrigada!

---

Pesquisadora: Isabella Delamain Fernandez Olmos

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, autorizando a gravação de áudio e a publicação dos dados coletados, desde que os mesmos sejam sigilosos e obedeçam a todos os critérios éticos envolvidos nas pesquisas com seres humanos, bem como autorizo a divulgação dos dados coletados, sendo os mesmos utilizados apenas para fins de compilação de dados relevantes à pesquisa. 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

Local: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Isabella Delamain Fernandez Olmos  
e-mail: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B - TCLE: Professor da EJA que não possui aluno com deficiência intelectual**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Centro de Educação de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, Isabella Delamain Fernandez Olmos, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, lhe convido a participar da pesquisa de Mestrado “Deficiência Intelectual e EJA: reflexão sobre as práticas pedagógicas do professor de Ciências”, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

A proposta desse estudo tem como objetivo geral analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores de Ciências atuantes na Educação de Jovens e Adultos em relação ao aluno com deficiência intelectual.

Como objetivos específicos, a pesquisa busca: (a) verificar as concepções dos professores sobre a inclusão escolar e implicações na atuação docente; (b) identificar estratégias utilizadas pelos docentes em relação ao trabalho na educação de Jovens e Adultos junto aos alunos com deficiência intelectual; (c) refletir, em conjunto com os docentes de Ciências, práticas que auxiliem o processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na EJA.

O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é poder contribuir para uma reflexão da prática docente, propiciar troca de experiências entre os profissionais, e possibilitar o aprimoramento das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes do Ensino Regular para o aluno com deficiência intelectual na EJA. Pretendemos contribuir, também, para a efetiva inclusão e participação no processo escolar do aluno PAEE na EJA.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: ser professor do Ensino Regular da EJA, na etapa do Ensino Fundamental II.

O estudo envolve a realização entrevistas e sessões para reflexão da prática pedagógica. Junto às entrevistas e reuniões serão feitas gravações de áudio. Todas as etapas de sua participação na pesquisa ocorrerão no espaço escolar e nas mediações da Secretaria da Educação, em horário previamente agendado, combinado entre você, a pesquisadora responsável, a gestão escolar e a coordenação pedagógica da Secretaria.

Levando em consideração que são previstos riscos em qualquer pesquisa, a pesquisadora estará atenta a esses possíveis riscos para eliminá-los ou minimizá-los tão logo possível. A presença de pessoas estranhas no ambiente escolar pode causar desconforto, agitação e

irritabilidade entre os participantes, para isto, o estudo procederá de forma que se evite a ocorrência de tais riscos. Os riscos da pesquisa envolvem o desconforto que você poderá sentir durante a realização do questionário de caracterização e da entrevista, ou durante o desenvolvimento das sessões reflexivas. Como medidas para a proteção ou minimização dos riscos, esclarecemos que você poderá não responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na entrevista e no questionário, bem como sua interação durante as sessões de reflexão, podendo ou não a continuar posteriormente. Contudo, sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. É garantido o esclarecimento sobre possíveis dúvidas referente à pesquisa, antes e durante o curso da realização da pesquisa. Da mesma forma lhe é garantido à liberdade em recusar a participar e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Em contrapartida, a participação neste estudo poderá oferecer como benefícios: reflexão de suas práticas pedagógicas e de conteúdos acerca da inclusão do aluno PAEE, acerca da temática e conteúdos abordados pelo estudo, transmissão do co-conhecimento entre os professores e pesquisadora, trabalho em colaboração com outros professores, aplicação de novas práticas pedagógicas, beneficiando ainda a inserção e acesso educacional dos alunos PAEE na EJA. Além disso, os dados da pesquisa poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área da Educação Especial em relação à Educação de Jovens e Adultos.

Vale ressaltar que todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citado, sob orientação da Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional, caso ocorra gasto decorrente da realização da pesquisa, será garantido seu ressarcimento, bem como indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o

email e telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já, muito obrigada!

---

Pesquisadora: Isabella Delamain Fernandez Olmos

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, autorizando a gravação de áudio e a publicação dos dados coletados, desde que os mesmos sejam sigilosos e obedeçam a todos os critérios éticos envolvidos nas pesquisas com seres humanos, bem como autorizo a divulgação dos dados coletados, sendo os mesmos utilizados apenas para fins de compilação de dados relevantes à pesquisa. 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

Local: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Isabella Delamain Fernandez Olmos  
 e-mail: -----  
 Telefone: -----

**APÊNDICE C - Temas iniciais elencados à partir do roteiro de entrevista semiestruturada e observações: professora da EJA que possui aluno com deficiência intelectual**

Prezada professora,

A pesquisa em questão apresenta caráter colaborativo, e devido a isso, gostaríamos da sua ajuda para eleger, a partir de uma discussão conjunta a respeito de trechos importantes advindos das notas de campo provenientes das observações em sala de aula e das entrevistas, além de suas vivências pessoais e necessidades formativas, os temas a serem trabalhados por nós nas próximas semanas.

Na pesquisa colaborativa existem alguns elementos fundamentais, sendo eles a produção conjunta de conhecimentos, a formação profissional aliada ao desenvolvimento e a criação de possibilidades de mudanças em relação as práticas educativas (IBIAPINA, 2008).

As sessões reflexivas têm como objetivo auxiliar o docente a reconstruir suas práticas e conceitos e criar novas relações entre a teoria e a prática, proporcionando oportunidades de reflexão crítica (IBIAPINA, 2008).

Nesta metodologia de pesquisa, cada um dos participantes, sendo eles o pesquisador e os professores, devem propiciar contribuições específicas, que estão dispostas na tabela a seguir:

<i>Atribuições dos participantes no processo de colaboração</i>	
<b>Pesquisador</b>	<b>Professores</b>
Levantar conceitos e necessidades formativas	Aprovar os conceitos selecionados no levantamento das necessidades formativas
Levar para discussão o resultado do levantamento, para definição dos conceitos a serem trabalhados	Ler com antecedência os textos
Aplicar os instrumentos de coleta de informação e transcreve-las	Definir os conceitos a serem trabalhados
Organizar os textos para o estudo de conceitos	Participar de todas as atividades propostas
Organizar e selecionar os eixos temáticos e submetê-los à aprovação do grupo	
Divulgar os resultados do estudo	

Fonte: Adaptado do quadro “Sugestões de atribuições do mediador e dos colaboradores” (IBIAPINA, 2008, p. 39)

A seguir encontram-se algumas sugestões de temáticas e um cronograma em branco para que possamos preencher juntas:

1. Prática Educativa
2. Concepções referentes a deficiência intelectual e diferenças de conceituação entre a deficiência em questão e a dificuldade de aprendizagem
3. Importância ou não do laudo para a prática frente ao aluno com deficiência intelectual: possibilidades de ensino para alunos não-laudados
4. Reforço escolar em período letivo: benefícios e desvantagens
5. Planejamento de ensino
6. Adaptação de materiais, flexibilização e diversificação da prática no ensino de Ciências
7. Infantilização de alunos com deficiência intelectual na EJA
8. Atuação junto a professora de Educação Especial

**APÊNDICE D - Temas iniciais elencados a partir do roteiro de entrevista semiestruturada e observações: professor da EJA que não possui aluno com deficiência intelectual**

Prezado professor,

A pesquisa em questão apresenta caráter colaborativo, e devido a isso, gostaríamos da sua ajuda para eleger, a partir de uma discussão conjunta a respeito de trechos importantes advindos das notas de campo provenientes das observações em sala de aula e das entrevistas, além de suas vivências pessoais e necessidades formativas, os temas a serem trabalhos por nós nas próximas semanas.

Na pesquisa colaborativa existem alguns elementos fundamentais, sendo eles a produção conjunta de conhecimentos, a formação profissional aliada ao desenvolvimento e a criação de possibilidades de mudanças em relação as práticas educativas (IBIAPINA, 2008).

As sessões reflexivas têm como objetivo auxiliar o docente a reconstruir suas práticas e conceitos e criar novas relações entre a teoria e a prática, proporcionando oportunidades de reflexão crítica (IBIAPINA, 2008).

Nesta metodologia de pesquisa, cada um dos participantes, sendo eles o pesquisador e os professores, devem propiciar contribuições específicas, que estão dispostas na tabela a seguir:

<i>Atribuições dos participantes no processo de colaboração</i>	
<b>Pesquisador</b>	<b>Professores</b>
Levantar conceitos e necessidades formativas	Aprovar os conceitos selecionados no levantamento das necessidades formativas
Levar para discussão o resultado do levantamento, para definição dos conceitos a serem trabalhados	Ler com antecedência os textos
Aplicar os instrumentos de coleta de informação e transcreve-las	Definir os conceitos a serem trabalhados
Organizar os textos para o estudo de conceitos	Participar de todas as atividades propostas
Organizar e selecionar os eixos temáticos e submetê-los à aprovação do grupo	
Divulgar os resultados do estudo	

Fonte: Adaptado do quadro “Sugestões de atribuições do mediador e dos colaboradores” (IBIAPINA, 2008, p. 39)

A seguir encontram-se algumas sugestões de temáticas e um cronograma em branco para que possamos preencher juntos:

1. Prática Educativa
2. Concepções referentes a deficiência intelectual e diferenças de conceituação entre a deficiência em questão e a dificuldade de aprendizagem
3. Alfabetização
4. Importância ou não do laudo para a prática frente ao aluno com deficiência intelectual: possibilidades de ensino para alunos não-laudados
5. Atuação junto a professora de Educação Especial
6. Panorama de alunos com deficiência inseridos na escola
7. Adaptação de materiais, flexibilização e diversificação da prática no ensino de Ciências

### APÊNDICE E - Roteiro final para formação colaborativa com a prof. Marta

Número do encontro	Tema a ser discutido	Questões norteadoras	Materiais utilizados
1	Discussão sobre a transcrição da entrevista; Apresentação e discussão do cronograma;	-	-
2	Concepções referentes a deficiência intelectual e diferenças de conceituação entre a deficiência em questão e a dificuldade de aprendizagem. Relação entre deficiência intelectual e alfabetização;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que pode ser considerado normal ou não?</li> <li>• A deficiência intelectual tem “cara”?</li> <li>• Qual o perfil desse jovem adulto com deficiência intelectual que chega na EJA?</li> <li>• Todo jovem adulto que chega na escola sem saber a ler pode ser considerado deficiente intelectual? Por que?</li> <li>• Para você, qual a diferença entre deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem?</li> <li>• Quando você recebe um aluno com deficiência intelectual, você o ve enquanto sujeito que tem necessidade de tratamento ou de normalização, ou você ve a pessoa enquanto sujeito em si, sem que a deficiência pudesse defini-la?</li> <li>• Ao olhar para esse aluno como sujeito, para além das necessidades de tratamento ou normalização, qual o seu papel como professor? Como fazer isso?</li> </ul>	<p>Filme: “A maçã”. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=buhLlfVPwI">https://www.youtube.com/watch?v=buhLlfVPwI</a></p> <p>Crônica: “Gaiolas e Asas” – Rubem Alves (2001).</p> <p>Quadro sobre as diferentes visões sobre a deficiência (CABRAL, 2019).</p> <p>Quadro apresentando a definição de deficiência intelectual (AAIDD, 2019).</p> <p>Recortes da tese: “Representações sociais de professores sobre as “dificuldades de aprendizagem”: efeitos de um processo de intervenção” (GARNICA, 2018).</p>
3	Infantilização de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você imagina que seja a vida, fora da escola, de uma pessoa com deficiência intelectual?</li> <li>• Pensando sobre sua experiência dentro e fora da sala de aula, você acredita que tem</li> </ul>	Recortes do artigo: “Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto”. (DIAS; OLIVEIRA, 2013).



		<p>ou já teve um olhar infantilizante em relação aos alunos com deficiência?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A infantilização destes jovens e adultos acontece na escola em que você trabalha, de que maneira?</li> <li>• Qual seria o papel do Ensino de Ciências na superação de tais situações?</li> <li>• Como você acredita que o ensino de Ciências pode ajudar na dissolução da concepção de que os alunos com deficiência intelectual são como “corpos adultos presos em mentes de crianças”?</li> </ul>	<p>Recorte da tese: “Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adulez, inclusão e aprendizagem” (BINS, 2013).  Imagens de atividades que retratam a infantilização na Educação de Jovens e Adultos. Retiradas do artigo: “. A infantilização do ensino na Educação de Jovens e Adultos: uma análise no município de Presidente Prudente/SP” (AMPARO, 2012).  Vídeo: “Queremos morar sozinhos – Projeto de moradia independente para pessoas com deficiência”. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=iDXf4q1wIMY&amp;list=WL&amp;index=2">https://www.youtube.com/watch?v=iDXf4q1wIMY&amp;list=WL&amp;index=2</a>  Vídeo: “Geração 21 – Vinícius Streda – Episódio 2”. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4UIIdQf5HFU">https://www.youtube.com/watch?v=4UIIdQf5HFU</a></p>
4	Prática Educativa;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como podemos relacionar o conteúdo do vídeo com a prática docente?</li> <li>• O que você entende como prática educativa?</li> <li>• Quais aspectos dentro e fora da sala de aula se relacionam com essa prática? De que maneira?</li> <li>• Existe importância em se refletir sobre a prática educativa como um todo? Por que?</li> <li>• O conceito de educação inclusiva impactou na sua prática como professor?</li> <li>• De que maneira você acredita que os “planos de ação para tornar a escola mais inclusiva” deveriam ser realizados, pensando para além da formação dos professores?</li> </ul>	<p>Vídeos da série: “Quer uma ajudinha aí?” Disponíveis em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SsMB9Chu9Gw;">https://www.youtube.com/watch?v=SsMB9Chu9Gw;</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8BUuFYzddmA;">https://www.youtube.com/watch?v=8BUuFYzddmA;</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jJbdOWulyQ">https://www.youtube.com/watch?v=jJbdOWulyQ</a>  Recorte do livro: “A prática educativa: como ensinar”. (ZABALA, 1998)  Estudos de caso: discussões sobre barreiras e estratégias  Recorte do trabalho: “A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky” (TOLEDO; MARTINS, 2009).</p>
5	Planejamento de Ensino;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para você, o que significa preparar uma aula?</li> <li>• Como funciona esse processo?</li> <li>• Quais os aspectos relevantes quando preparamos uma aula?</li> </ul>	<p>Artigo: “O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas” (FUSARI, 1990).</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• De que maneira esse preparo se relaciona com a inclusão?</li> </ul>	
6	Adaptação de materiais, flexibilização e diversificação da prática no ensino de Ciências;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você entende por adaptação curricular?</li> <li>• Qual o tipo de adaptação que vem em sua cabeça quando você pensa sobre o aluno com deficiência intelectual?</li> <li>• Em quais situações você acredita que tal metodologia deva ser aplicada?</li> <li>• Os conteúdos das aulas de Ciências são passíveis de adaptações?</li> <li>• Quais você acredita que sejam os entraves para a realização da adaptação curricular na escola em que trabalha?</li> </ul>	Recortes do livro: “Currículo na educação: entendendo esse desafio” (MINETTO, 2008).
7	Reforço escolar no período letivo: benefícios e desvantagens. Atuação junto a professora de Educação Especial;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais você acredita que sejam as funções da professora de Educação Especial no contexto escolar?</li> <li>• De que maneira o seu trabalho e o deste profissional se encontram?</li> <li>• Você já escutou, no contexto escolar, sobre o ensino colaborativo? Sabe do que se trata?</li> <li>• No contexto de trabalho da EJA, você acredita que o ensino colaborativo seja possível? Quais mudanças deveriam acontecer, na sua escola, para que essa metodologia se tornasse viável?</li> </ul>	<p>Artigo: “Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores” (VILARONGA; MENDES, 2014).</p> <p>Trabalho: “Ensino Colaborativo: Benefícios Pedagógicos e sociais para o aluno com deficiência intelectual” (LAGO, 2013).</p>
8	Importância ou não do laudo para a prática frente ao aluno com deficiência intelectual: possibilidades de ensino para alunos não-laudados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frente a toda essa dificuldade em relação a identificação dos alunos com deficiência, principalmente os com deficiência intelectual, qual nosso papel como professores do ensino regular?</li> <li>• Qual sua opinião sobre o laudo?</li> </ul>	<p>Recorte do artigo: “Inclusão em educação: processos de avaliação em questão” (SANTIAGO et al., 2017).</p> <p>Slides sobre diagnóstico e caminhos para o encaminhamento de alunos público-alvo da Educação Especial (ONEESP, 2015).</p> <p>Recortes do artigo: Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas (NUNES; MADUREIRA, 2015).</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Você acredita que uma visão médica pode interferir na vida escolar do estudante no que diz respeito ao laudo? De que maneira?</li><li>• A presença ou não de laudo influencia/influenciaria sua prática em sala de aula? De que maneira?</li><li>• Como agir frente ao aluno não-laudado que apresenta dificuldades específicas?</li><li>• A ideia de desenho universal da aprendizagem parece uma concreta para você? Você acredita que seja possível incorpora-la em sua prática?</li></ul>	<p>Apresentação em Power Point sobre Desenho Universal da Aprendizagem.</p> <p>Vídeo: “Variability Matters. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8WClnVjCEVM">https://www.youtube.com/watch?v=8WClnVjCEVM</a></p> <p>Material: “Desenho Universal para libros didáticos”. Disponível em: <a href="http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf">http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf</a></p>
--	---	---

**APÊNDICE F - Roteiro final para formação colaborativa com o prof. Maurício**

Número do encontro	Tema a ser discutido	Questões norteadoras	Materiais utilizados
1	<p>Discussão sobre a transcrição da entrevista;</p> <p>Apresentação e discussão do cronograma;</p>	-	-
2	<p>Concepções referentes a deficiência intelectual e diferenças de conceituação entre a deficiência em questão e a dificuldade de aprendizagem. Relação entre deficiência intelectual e alfabetização;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que pode ser considerado normal ou não?</li> <li>• A deficiência intelectual tem “cara”?</li> <li>• Qual o perfil desse jovem adulto com deficiência intelectual que chega na EJA?</li> <li>• Todo jovem adulto que chega na escola sem saber a ler pode ser considerado deficiente intelectual? Por que?</li> <li>• Para você, qual a diferença entre deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem?</li> <li>• Ao olhar um aluno com deficiência intelectual como sujeito, para além das necessidades de tratamento ou normalização, qual o seu papel como professor? Como fazer isso?</li> </ul>	<p>Filme: “A maçã”. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=buhLlftVPwI">https://www.youtube.com/watch?v=buhLlftVPwI</a></p> <p>Crônica: “Gaiolas e Asas” – Rubem Alves (2001).</p> <p>Quadro sobre as diferentes visões sobre a deficiência (CABRAL, 2019).</p> <p>Quadro apresentando a definição de deficiência intelectual (AAIDD, 2019).</p> <p>Recortes da tese: “Representações sociais de professores sobre as “dificuldades de aprendizagem”: efeitos de um processo de intervenção” (GARNICA, 2018).</p>
3	<p>Panorama de alunos com deficiência intelectual inseridos na escola regular. Infantilização na Educação de Jovens e Adultos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você imagina que seja a vida, fora da escola, de uma pessoa com deficiência intelectual?</li> <li>• Pensando sobre sua experiência dentro e fora da sala de aula, você acredita que tem ou já teve um olhar infantilizante em relação aos alunos com deficiência?</li> <li>• A infantilização destes jovens e adultos acontece na escola em que você trabalha, de que maneira?</li> </ul>	<p>Recortes do artigo: “Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto”. (DIAS; OLIVEIRA, 2013).</p> <p>Recorte da tese: “Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem” (BINS, 2013).</p> <p>Imagens de atividades que retratam a infantilização na Educação de Jovens e Adultos. Retiradas do artigo: “. A infantilização do ensino na Educação de Jovens e Adultos: uma análise no município de Presidente Prudente/SP” (AMPARO, 2012).</p>

4	<p>Importância ou não do laudo para a prática frente ao aluno com deficiência intelectual: possibilidades de ensino para alunos não-laudados;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual seria o papel do Ensino de Ciências na superação de tais situações?</li> <li>• Como você acredita que o ensino de Ciências pode ajudar na dissolução da concepção de que os alunos com deficiência intelectual são como “corpos adultos presos em mentes de crianças”?</li> <li>• Frente a toda essa dificuldade em relação a identificação dos alunos com deficiência, principalmente os com deficiência intelectual, qual nosso papel como professores do ensino regular?</li> <li>• Qual sua opinião sobre o laudo?</li> <li>• Você acredita que uma visão médica pode interferir na vida escolar do estudante no que diz respeito ao laudo? De que maneira?</li> <li>• A presença ou não do laudo influencia/influenciaria sua prática em sala de aula? De que maneira?</li> <li>• Como agir frente ao aluno não laudado que apresenta dificuldades específicas?</li> <li>• A ideia do Desenho Universal da Aprendizagem parece concreta para você? Você acredita que seja possível incorporá-la na em sua prática?</li> </ul>	<p>Vídeo: “Queremos morar sozinhos – Projeto de moradia independente para pessoas com deficiência”. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=iDXf4q1wIMY&amp;list=WL&amp;index=2">https://www.youtube.com/watch?v=iDXf4q1wIMY&amp;list=WL&amp;index=2</a></p> <p>Vídeo: “Geração 21 – Vinícius Streda – Episódio 2”. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4UIIdDqf5HFU">https://www.youtube.com/watch?v=4UIIdDqf5HFU</a></p> <p>Recorte do artigo: “Inclusão em educação: processos de avaliação em questão” (SANTIAGO et al., 2017).</p> <p>Slides sobre diagnóstico e caminhos para o encaminhamento de alunos público-alvo da Educação Especial (ONEESP, 2015).</p> <p>Recortes do artigo: Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas (NUNES; MADUREIRA, 2015).</p> <p>Apresentação em Power Point sobre Desenho Universal da Aprendizagem.</p> <p>Vídeo: “Variability Matters. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8WClnVjCEVM">https://www.youtube.com/watch?v=8WClnVjCEVM</a></p> <p>Material: “Desenho Universal para libros didáticos”. Disponível em: <a href="http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf">http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf</a></p>
5	<p>Prática Educativa;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como podemos relacionar o conteúdo do vídeo com a prática docente?</li> <li>• O que você entende como prática educativa?</li> <li>• Quais aspectos dentro e fora da sala de aula se relacionam com essa prática? De que maneira?</li> <li>• Existe importância em se refletir sobre a prática educativa como um todo? Por que?</li> <li>• O conceito de educação inclusiva impactou na sua prática como professor?</li> </ul>	<p>Vídeos da série: “Quer uma ajudinha aí?” Disponíveis em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SsMB9Chu9Gw">https://www.youtube.com/watch?v=SsMB9Chu9Gw</a>; <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8BUuFYzddmA">https://www.youtube.com/watch?v=8BUuFYzddmA</a>; <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jJbdOWulyQ">https://www.youtube.com/watch?v=jJbdOWulyQ</a></p> <p>Recorte do livro: “A prática educativa: como ensinar”. (ZABALA, 1998)</p> <p>Estudos de caso: discussões sobre barreiras e estratégias</p> <p>Recorte do trabalho: “A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky” (TOLEDO; MARTINS, 2009).</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• De que maneira você acredita que os “planos de ação para tornar a escola mais inclusiva” deveriam ser realizados, pensando para além da formação dos professores?</li> </ul>	
6	O planejamento de ensino e a importância do conteúdo para a Educação de Jovens e Adultos, principalmente em relação ao aluno com deficiência;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para você, o que significa preparar uma aula?</li> <li>• Como funciona esse processo?</li> <li>• Quais os aspectos relevantes quando preparamos uma aula?</li> <li>• De que maneira esse preparo se relaciona com a inclusão?</li> <li>• Quais os aspectos passíveis de melhora no planejamento do local onde você trabalha?</li> <li>• Esse planejamento aborda estratégias para os alunos com deficiência? Esse assunto é trazido para discussão em algum momento?</li> </ul>	<p>Artigo: “O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas” (FUSARI, 1990).</p> <p>Recorte do artigo: “Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem” (KLOSOWSKI; REALI, 2008).</p>
7	Adaptação de materiais, flexibilização e diversificação da prática no ensino de Ciências;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você entende por adaptação curricular?</li> <li>• Qual o tipo de adaptação que vem em sua cabeça quando você pensa sobre o aluno com deficiência intelectual?</li> <li>• Em quais situações você acredita que tal metodologia deva ser aplicada?</li> <li>• Os conteúdos das aulas de Ciências são passíveis de adaptações?</li> <li>• Quais você acredita que sejam os entraves para a realização da adaptação curricular na escola em que você trabalha?</li> </ul>	<p>Recortes do livro: “Currículo na educação: entendendo esse desafio” (MINETTO, 2008).</p>
8	Atuação junto a professora de Educação Especial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais você acredita que sejam as funções da professora de Educação Especial no contexto escolar?</li> </ul>	<p>Artigo: “Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores” (VILARONGA; MENDES, 2014).</p>

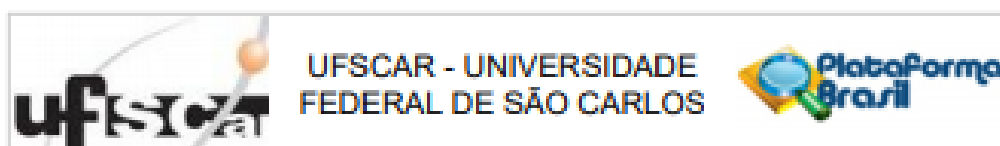
		<ul style="list-style-type: none"><li>• De que maneira o seu trabalho e o deste profissional se encontram?</li><li>• Você já escutou, no contexto escolar, sobre ensino colaborativo? Sabe do que se trata?</li><li>• No contexto de trabalho da EJA, você acredita que o ensino colaborativo seja possível? Quais mudanças deveriam acontecer, na sua escola, para que essa metodologia se tornasse viável?</li></ul>	Trabalho: “Ensino Colaborativo: Benefícios Pedagógicos e sociais para o aluno com deficiência intelectual” (LAGO, 2013).
--	--	--	--

## APÊNDICE G - Estudos de caso: discussões sobre barreiras e estratégias

1. Carlos apresenta deficiência múltipla, sendo deficiência intelectual e paralisia cerebral. Ele está cursando o oitavo ano em uma unidade educativa de Educação de Jovens e Adultos, após 15 anos distante da escola. Atualmente, tem 33 anos de idade e sente-se feliz ao participar dos projetos no contraturno. Sua coordenação motora fina é bastante comprometida, não conseguindo fazer movimento de pinça. A coordenação motora grossa apresenta déficits na locomoção dos membros superiores e inferiores. Ele apresenta dificuldade na comunicação oral, não conseguindo ter uma boa dicção, também troca/confunde os fonemas B, P, M, N e R, tendo a comunicação prejudicada. Contudo, consegue se comunicar com olhares e gestos. Segundo a mãe, Carlos retomou os atendimentos de reabilitação e está em acompanhamento com o fisioterapeuta e fonoaudiólogo. Ele demonstra resistência nos momentos de troca de aulas, pois não compreende a finalização do horário de cada disciplina, e nesses momentos, o rapaz fica muito agitado e se desloca até o refeitório a procura da agente escolar que lhe atende diariamente.
2. Ana Júlia tem 56 anos, apresenta deficiência intelectual e déficit em habilidades sociais, tem três filhos e parou de estudar no ensino regular no quinto ano. Voltou para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos há três anos. A aluna se comunica através da fala, porém apresenta dificuldade quanto a habilidades sociais e não compreende aspectos sociais como a necessidade de utilizar o sanitário para fazer suas necessidades fisiológicas e, algumas vezes, urina no chão da sala e realiza sua higiene pessoal na pia do banheiro mesmo na presença de seus colegas.
3. Dexter tem dezoito anos e apresenta deficiência intelectual leve. Saiu da escola regular por mal comportamento e está na Educação de Jovens e Adultos a seis meses. Dexter tem boa dicção e boa comunicação oral, não apresentando dificuldades de fala e compreensão. Apresenta boa coordenação motora grossa, embora a coordenação motora fina apresente déficits, como por exemplo o movimento de pinça. Ele foi alfabetizado e atualmente frequenta o nono ano do ensino fundamental II. Durante as aulas ele se nega a participar das atividades propostas pelos professores e fica no fundo da sala.
4. Antônio tem 23 anos, cegueira total nos dois olhos ocasionado por acidente automobilístico. Ele foi alfabetizado quando ainda era vidente, tendo memória visual. Atualmente está matriculado na Educação de Jovens e Adultos e apresenta dificuldade de locomoção, orientação e mobilidade (OM). Quanto ao conteúdo curricular o mesmo diz que não consegue acompanhar algumas aulas, pois os professores apresentam imagens e não as descrevem, dificultando sua abstração e compreensão do conteúdo.



## ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Pesquisador:** Isabella Delamain Fernandez Olmos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 16123019.5.0000.5504

**Instituição Proponente:** Departamento de Psicologia

**Patrocinador Principal:** CNPQ

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.585.786

#### Apresentação do Projeto:

Quando analisamos as políticas educacionais no âmbito da prática, é possível constatar a secundarização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se relaciona com a Educação Especial a partir de um histórico de negação ao direito educacional, em que ambas se constituíram através de políticas compensatórias e práticas assistencialistas. Tendo em vista a escassez de trabalhos que abordem o Ensino de Ciências na EJA com relação a alunos público-alvo da educação especial, e a importância do professor em relação a ascensão destes estudantes, o projeto de pesquisa em questão objetiva analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores de Ciências atuantes na Educação de Jovens e Adultos em relação ao aluno com deficiência intelectual, através de entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas em grupo focal. Espera-se que o presente estudo possa contribuir na compreensão das práticas deste professor, além de auxiliar para uma mudança de concepção a respeito das possibilidades do Ensino de Ciências como aliado para a construção de valores sociais, competências, atitudes e habilidades, indo de encontro com a educação inclusiva e valorizando práticas inclusivas e diversificadas, que fujam da visão positivista e tradicional da escola.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Geral** Analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores de Ciências atuantes na Educação de Jovens e Adultos em relação ao aluno com deficiência intelectual.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

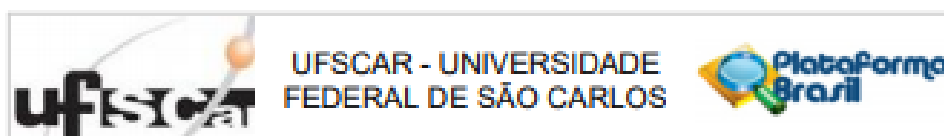
**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SÃO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cep@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.585.766

**2.2 Objetivos Específicos** 1. Verificar as concepções dos professores sobre a inclusão escolar e implicações na atuação docente. 2. Identificar estratégias utilizadas pelos docentes em relação ao trabalho na educação de Jovens e Adultos junto aos alunos com deficiência intelectual; 3. Refletir, em conjunto com os docentes de Ciências, práticas que auxiliem o processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na EJA.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Em relação aos riscos, considera-se que toda pesquisa com seres humanos apresenta riscos. O dano poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Dessa forma, na apresentação do projeto, consta que a pesquisadora fará de tudo para minimizar e eliminar os riscos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa traz preocupações pertinentes como: o ensino de ciências, a deficiência intelectual e a educação de jovens e adultos. A educação de pessoas com deficiência intelectual tem se mostrado uma preocupação dos professores, assim conhecer a concepção destes profissionais é de extrema importância. Assim, trata-se de uma pesquisa de grande relevância científica e social para a área de educação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto adequada e devidamente assinada.

TCLE adequado, aborda sobre os riscos e aponta que o entrevistado pode se recusar e parar a entrevista a qualquer momento.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Adequado.

Sem pendências.

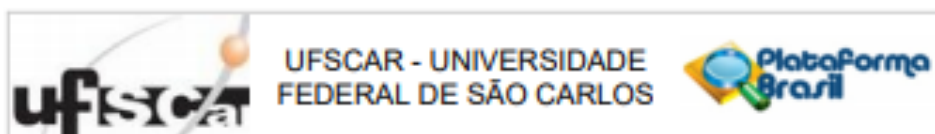
**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a leitura do projeto, considero o projeto aprovado e de acordo com as normas éticas.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_1374623.pdf	19/09/2019 18:28:59		Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SÃO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cep@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.585.786

Outros	carta_autorizacao.pdf	19/06/2019 16:33:13	Isabella Delamain Fernandez Olmos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Comite.pdf	17/06/2019 16:06:23	Isabella Delamain Fernandez Olmos	Aceito
Outros	Caracterizacao.pdf	17/06/2019 16:05:08	Isabella Delamain Fernandez Olmos	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	17/06/2019 16:02:03	Isabella Delamain Fernandez Olmos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/06/2019 16:01:16	Isabella Delamain Fernandez Olmos	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosstoprojeto.pdf	17/06/2019 16:00:38	Isabella Delamain Fernandez Olmos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 19 de Setembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Priscilla Hortense**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: caphumanos@ufscar.br

## ANEXO B - Entrevista semiestruturada: Roteiro 1 - professor da EJA

### I. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Cidade em que reside: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

### II. FORMAÇÃO

1. Preencha o quadro da forma mais completa possível.

Nível de escolaridade	Curso	Instituição/ cidade	Ano de ingresso	Ano de conclusão
Ensino Médio				
Ensino Superior				
Pós-Graduação ( <i>lato sensu</i> ): Especialização				
Pós-Graduação ( <i>stricto sensu</i> ) - Mestrado				
Pós-Graduação ( <i>stricto sensu</i> ) - Doutorado				

2. Outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas e similares):

Tipo	Curso	Instituição/cidade	Ano	Carga horária(aproximada)

3. Já realizou alguma formação a respeito da inclusão de alunos Público-alvo da Educação Especial<sup>2</sup>? ( ) **Sim** ( ) **Não**

Caso positivo, de que maneira foi a formação (disciplinas, cursos, oficinas, etc.)?

( ) formação inicial - \_\_\_\_\_

( ) formação continuada - \_\_\_\_\_

( ) outro - \_\_\_\_\_

### III. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

<sup>2</sup> É considerado Público-alvo da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

4. Tempo de atuação como docente: *a partir do ano* \_\_\_\_\_
5. Tempo de atuação como docente na EJA: *a partir do ano* \_\_\_\_\_
6. Tempo de atuação nesta instituição: *a partir do ano* \_\_\_\_\_
7. Tempo de atuação no cargo: *a partir do ano* \_\_\_\_\_
8. Instituição em que atua; vínculo institucional; e carga horária semanal. Se você trabalha em mais de uma instituição preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

• Instituição: \_\_\_\_\_

Vínculo: ( ) Efetivo ( ) Contrato por tempo determinado (CLT)

( ) ACT (Admitido em caráter temporário) ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Cargo/ função: \_\_\_\_\_

Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_

( ) Estadual ( ) horas semanais

( ) Municipal ( ) horas semanais

( ) Privada ( ) horas semanais

( ) Outras. Qual? \_\_\_\_\_. ( ) horas semanais

• Instituição: \_\_\_\_\_

Vínculo: ( ) Efetivo ( ) Contrato por tempo determinado (CLT)

( ) ACT (Admitido em caráter temporário) ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Cargo/ função: \_\_\_\_\_

Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_

( ) Estadual ( ) horas semanais

( ) Municipal ( ) horas semanais

( ) Privada ( ) horas semanais

( ) Outras. Qual? \_\_\_\_\_. ( ) horas semanais

• Instituição: \_\_\_\_\_

Vínculo: ( ) Efetivo ( ) Contrato por tempo determinado (CLT)

( ) ACT (Admitido em caráter temporário) ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Cargo/ função: \_\_\_\_\_

Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_

( ) Estadual ( ) horas semanais

( ) Municipal ( ) horas semanais

( ) Privada ( ) horas semanais

( ) Outras. Qual? \_\_\_\_\_. ( ) horas semanais

## ANEXO C - Entrevista semiestruturada – Roteiro 2: Professor da EJA que possui aluno com deficiência intelectual

### → EJA

1. Como é trabalhar na EJA?
  - 1.1. Conte-me sobre as facilidades encontradas para se trabalhar na EJA?
  - 1.2. Conte-me sobre as dificuldades encontradas para se trabalhar na EJA?
2. Como você caracteriza os seus alunos da EJA?
3. Como você percebe e lida com as diferenças na sala de aula?

### → Aluno PAEE

4. Em uma das turmas em que você leciona, há um aluno que frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como você caracteriza esse aluno?
5. Você foi informado que esse aluno que frequenta o AEE é Público-alvo da Educação Especial (PAEE)? Recebeu alguma orientação?
  - 5.1. Caso positivo, quando soube que teria em sua sala um aluno PAEE, você realizou alguma mudança na sua rotina de aula? Poderia comentar essas mudanças?
6. Qual seu relacionamento com este aluno? Conte-me como acontece a interação entre vocês?
7. Como você percebe a interação deste aluno com os colegas da sala?
8. Como você trabalha com o aluno PAEE?
9. Você encontra alguma dificuldade em sua prática pedagógica junto ao aluno PAEE?
  - 9.1. Caso positivo, qual (quais) dificuldade(s) você encontra junto a esse aluno?
10. Sobre o seu trabalho docente, conte-me como é feito o planejamento de ensino.
  - 10.1. Com qual frequência planeja suas aulas?
  - 10.2. Quais estratégias utiliza no processo de ensino?
  - 10.3. Como avalia seus alunos?
  - 10.4. Nesse planejamento, existem especificações para o aluno PAEE?
    - 10.4.1. Caso positivo, poderia me contar como é feito?
    - 10.4.2. Caso negativo, qual ou quais os motivos de não existir?
11. É feito um planejamento específico para o aluno PAEE?

- 11.1. Caso positivo, poderia me contar sobre este planejamento? De que forma ele acontece?
- 11.2. Caso negativo, o que impede a elaboração deste planejamento?

### → Inclusão Escolar

12. Qual a sua opinião sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE no Ensino Regular? E em específico na Educação de Jovens e Adultos?
13. Na escola em que trabalha, você recebe orientações sobre o ensino de alunos que fazem parte do Público-alvo da Educação Especial? E em específico do aluno PAEE que frequenta suas aulas?
  - 13.1. Caso positivo, de que maneira e quem oferece?
14. Considerando sua trajetória profissional, você já trabalhou com alunos outros PAEE? Poderia contar um pouco de sua experiência?
15. Você se considera preparado para a inclusão desse público de alunos?
  - 15.1. Caso positivo, você pode me contar um pouco do porque você acha que sim?
  - 15.2. Caso negativo, você pode me contar um pouco do porque você acha que não?

### → Ensino de Ciências

16. De que forma o Ensino de Ciências poderia se configurar como um meio de emancipação para o aluno com deficiência na EJA? Por que?

### → Trabalho em colaboração e orientações

17. Há momentos na escola para reflexão coletiva sobre a prática pedagógica com relação a alunos PAEE? Conte-me um pouco sobre como acontecem esses momentos?
18. Que tipo de orientação você considera necessária para sua prática?
  - 18.1. Como deveria ser esta orientação?
  - 18.2. E em relação ao aluno PAEE?
19. Gostaria de acrescentar algo?

Adaptado de: Bueno, M. B. **Educação de jovens e adultos**: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2019.

**ANEXO D - Entrevista semiestruturada – Roteiro 2: professor da EJA que não possui  
aluno com deficiência intelectual**

**→ EJA**

1. Como é trabalhar na EJA?
  - 1.1. Conte-me sobre as facilidades encontradas para se trabalhar na EJA?
  - 1.2. Conte-me sobre as dificuldades encontradas para se trabalhar na EJA?
2. Como você caracteriza os seus alunos da EJA?
3. Como você percebe e lida com as diferenças na sala de aula?

**→ Inclusão Escolar**

4. Qual a sua opinião sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE no Ensino Regular? E em específico na Educação de Jovens e Adultos?  
Na escola em que trabalha, você recebe ou já recebeu orientações sobre o ensino de alunos com deficiência?
5. Como você lida com a diversidade dentro da sala de aula, principalmente no que diz respeito a Educação de Jovens e Adultos?
6. De que maneira você acredita que consegue atingir a maior quantidade de alunos dentro da sala de aula?

**→ Aluno PAEE**

7. Como você caracterizaria um aluno com deficiência intelectual?
8. Você acredita que é necessário que haja um planejamento diferente para alunos com deficiência intelectual?
  - 8.1. Caso positivo, poderia me contar sobre como você acredita que seria esse planejamento?
  - 8.2. Caso negativo, por que, na sua opinião, isso não é necessário?
- 8.3. Caso positivo, de que maneira e quem oferece?
9. Você se considera preparado para a inclusão desse público de alunos?
  - 9.1. Caso positivo, você pode me contar um pouco do por que você acha que sim?
  - 9.2. Caso negativo, você pode me contar um pouco do por que você acha que não?

**→ Ensino de Ciências**

10. De que forma o Ensino de Ciências poderia se configurar como um meio de emancipação para o aluno com deficiência na EJA? Por que?

**→ Trabalho em colaboração e orientações**

11. Há momentos na escola para reflexão coletiva sobre a prática pedagógica com relação a alunos PAEE? Conte-me um pouco sobre como acontecem esses momentos?
12. Que tipo de orientação você consideraria necessária para uma prática frente a alunos com deficiência intelectual?
  - 12.1. Como deveria ser esta orientação?

**→ Educação Especial**

13. Você teve, durante sua formação inicial e continuada, algum contato com a educação especial?
14. O que você gostaria de conhecer a respeito da deficiência intelectual?
15. Existe alguma dúvida em relação a sua prática, como professor de ciências da EJA, frente a este público? Quais são?
16. Gostaria de acrescentar algo?



Adaptado de: Bueno, M. B. **Educação de jovens e adultos**: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2019.