

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



**ANA MARIA TASSINARI**

**FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE  
PROFESSORES DA EJA JUNTO A ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**SÃO CARLOS - SP**

**2019**

**ANA MARIA TASSINARI**

**FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE  
PROFESSORES DA EJA JUNTO A ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Tese 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 obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

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

**SÃO CARLOS - SP**

**2019**

Tassinari, Ana Maria

FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EJA  
JUNTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL / Ana  
Maria Tassinari. -- 2019.

157 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,  
São Carlos

Orientador: Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Banca examinadora: Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez  
Campos, Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes, Profa. Dra. Márcia Duarte  
Galvani, Profa. Dra. Cristina Cinto Araújo Pedroso, Profa. Dra. Eliana  
Marques Zanata

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Formação  
Continuada Reflexiva. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos.  
III. Título.

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

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ana Maria Tassinari, realizada em 26/06/2019:

---

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos  
UFSCar

---

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes  
UFSCar

---

Profa. Dra. Marcia Duarte Galvani  
UFSCar

---

Profa. Dra. Cristina Cinto Araujo Pedroso  
USP

---

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata  
UNESP

*“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 hs da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”*

**Paulo Freire**

## AGRADECIMENTOS

*Que cada um se sinta homenageado  
da forma mais profunda e sincera!*

Aos que vieram antes e me ensinaram o bom caminho, meus pais, *Antônio* e *Alzira*, que nos  
viam, a mim e a minhas irmãs, como seres únicos, abrindo-nos espaço para aprender e  
trabalhar com prazer, permeados de vida, amor e honestidade.

Aos que nos acompanham a vida toda, minhas irmãs, *Elizabeth*, *Fátima*, *Ângela* e *Adriana*,  
sólidos apoios, sempre, sempre!  
Mais do que laços de sangue, nossa incondicional irmandade é que nos mantém unidas em  
qualquer situação.

Aos que nos renovam esperanças e sonhos, meus amados sobrinhos,  
*Davi...*      *Arthur...*      *Luisa...*  
Vocês são a VIDA renascendo.

Ao que me traz o Amor!  
*Doni...*  
e tudo o que tem me dedicado: amor, compreensão, fortaleza para me amparar, sabedoria para  
me aconselhar e apoio incondicional nas minhas escolhas.  
Sua presença em minha vida traduz o sentido do que é respeito, companheirismo, liberdade e  
AMOR.

Aos amigos que são “prá se guardar...”.  
*Ana Paula..., Cristina GG..., Cristina P..., Denise..., Keiko..., Karina S..., Karina C...,  
Helena..., Marcelo..., Mari..., Mirian..., Paula..., Pricila B..., Renata F..., Rosana...,  
Sérgio...,*  
pelo incentivo, credibilidade e, principalmente, pela amizade compreensiva e acolhedora.

Aos que fazem da pesquisa a mais gostosa das aventuras:  
*Cristina Lacerda..., Lídia..., Márcia Duarte..., Maria Amélia...*  
*Rosemeire Orlando..., Rosemeire Ragni...*,  
meus professores no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar,  
que partilharam seus conhecimentos e assim ampliaram os meus.

Aos que foram solícitos e atenciosos, dando-nos guarida para que tudo se tornasse possível,  
*Profa. Dra. Eliana Marques Zanata... Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes... Profa.*  
*Dra. Cristina C.A. Pedroso... Profa. Dra. Márcia Duarte... Profa. Dra. Adriana Garcia*  
*Gonçalves... e Profa. Dra. Karina Conte...*,  
pelas imprescindíveis contribuições durante a qualificação e defesa para a finalização desta  
tese.

Aos que se aliaram e construíram conosco a aprendizagem acadêmica, meu grupo de  
pesquisa,  
*Graciliana..., Waldísia..., Melina B.... Melina M.... Joice..., Polyana..., Thereza...*,  
por toda a torcida, estímulo e cooperação durante o período do Doutorado.

Aos *professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA*,  
que com tão boa vontade subsidiaram e viabilizaram a pesquisa.

Aos que Deus sabiamente põe em nosso caminho,  
minha querida orientadora *Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos*,  
que, mediante serenidade, firmeza, amizade e sabedoria, foi a norteadora desta pesquisa.

E, enfim, agradeço ao responsável por tudo,  
*DEUS*,  
por ter-me dado a vida e a luz para me conduzir.

**OBRIGADA!**

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

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a formação e atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos junto aos alunos com deficiência intelectual, matriculados na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. E, como objetivos específicos: (a) caracterizar a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus conhecimentos sobre conteúdos da educação especial; (b) identificar as demandas dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto à atuação junto aos alunos com deficiência intelectual; (c) desenvolver um programa de formação para os professores da EJA, visando um processo reflexivo da prática docente no contexto inclusivo. Para tanto, recorreremos à sistematização da pesquisa- ação colaborativa com abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada em um município da região norte do Estado de São Paulo. São participantes da pesquisa sete professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam no ensino fundamental II e que têm em suas salas alunos com deficiência intelectual. Tendo em vista os objetivos previstos, a coleta de dados foi organizada em três etapas, a saber: caracterização da prática pedagógica, identificação das demandas dos professores e Formação Reflexiva. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados e elaborados pela pesquisadora foram: (a) roteiro de observação em sala de aula, (b) roteiro semiestruturado de entrevista para Professor da Educação de Jovens e Adultos com alunos com deficiência intelectual, (c) diário de campo, (d) sala de aula virtual e, (e) formação reflexiva. De posse dos dados coletados, utilizamos a técnica de análise categorial de conteúdo, os quais foram analisados e organizados. Os resultados da pesquisa apresentam aspectos relacionados: à Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos e ao conhecimento na área da educação especial; Concepção e Experiências dos professores sobre a inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos; Organização e atuação docente nos espaços da Educação de Jovens e Adultos junto ao aluno com deficiência intelectual e Contribuições da formação reflexiva para a atuação docente. Os resultados evidenciaram que os professores não se sentem preparados à inclusão escolar, devido à ausência de um preparo mais teórico-técnico-metodológico, bem como do apoio de profissionais especializados para acompanhar o aluno e orientá-los em sua prática pedagógica, persistindo ainda em uma prática tradicional pautada por aulas expositivas, deixando transparecer práticas pouco adequadas à inclusão. Sobre a formação reflexiva, os professores indicam contribuições do processo formativo para a reflexão da atuação docente, especialmente em relação às práticas e percepções junto ao aluno com deficiência intelectual.

**Palavras-Chave:** Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Deficiência Intelectual. Formação Continuada Reflexiva.

TASSINARI, Ana Maria. **Formation and pedagogical practice of adult education teachers for student with intellectual disabilities**. 2019. 157 folhas. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

## ABSTRACT

This study aimed at analyzing the formation and acting of Adult Education teachers regarding intellectually disabled students. As specific objectives, this study aimed at: (a) characterizing the formation of Adult Education teachers and their knowledge about special education; (b) identifying the demands of Adult Education teachers concerning their acting with intellectually disabled students; (c) developing a formation program for Adult Education teachers, aiming at a reflexive process of the teaching practice in an inclusive context. In order to do so, we relied on the systematization of the collaborative action research with qualitative approach. This study was held in a municipality of the northern region of the State of São Paulo. Participated in this research seven Adult Education teachers who act in Elementary School and work with intellectually disabled students. Based on the intended objectives, the data collection was organized in three phases: characterization of the pedagogical practice, identification of the teachers' demands and Reflexive Formation. The instruments used for collecting data developed by the researcher were: (a) observation script in class, (b) semistructured interview script for Adult Education teachers acting with intellectually disabled students, (c) field diary, (d) virtual classroom, and (e) reflexive formation. With the collected data, we used the category content analysis technique, which were analyzed and organized. The results show aspects related to: Adult Education teachers formation and knowledge in special education; teachers' conception and experience about inclusion in Adult Education; organization and teaching in Adult Education with intellectually disabled students; and contributions of reflexive formation for teaching. Results showed that teachers do not feel prepared to inclusion because of the lack of a theoretical, technical and methodological preparation. Also, they support of specialized professionals to monitor and guide students, persisting, still, in a traditional practice, with expository lessons, using practices which are not proper to inclusion. About reflexive formation, teachers indicate contributions of the formative process to teaching reflexion, specially regarding practices and perceptions with intellectually disabled students.

**Keywords:** Special Education. Adult Education. Intellectual Disability. Reflexive Continuous Training.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Número de matrículas dos estudantes PAEE na EJA (2010-2018).....	35
<b>Tabela 2</b> - Caracterização dos professores participantes .....	71
<b>Tabela 3</b> - Observações (disciplina, quantidade de aulas observadas e duração da observação .....	74
<b>Tabela 4</b> - Caracterização da formação inicial dos professores da EJA e o conhecimento na área educação especial na formação inicial .....	81
<b>Tabela 5</b> - Caracterização da formação de pós-graduação dos professores da EJA e o conhecimento na área educação especial .....	85
<b>Tabela 6</b> - Caracterização da formação continuada em serviço relacionada à educação especial .....	86

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Organização dos encontros.....	77
<b>Quadro 2</b> - Temas de discussão na sala de aula virtual .....	78
<b>Quadro 3</b> - Categorias de Análise.....	80

## LISTA DE SIGLAS

<b>AAMR:</b>	Associação Americana de Retardo Mental
<b>AEE:</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>APA:</b>	Associação Americana de Psicologia
<b>ATPC:</b>	Atividade de Trabalho Pedagógico coletivo
<b>BNCC:</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CID-10:</b>	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a saúde
<b>CIF:</b>	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
<b>CNE:</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CEB:</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CP:</b>	Curso de Pedagogia
<b>CONFINTEA:</b>	Conferência Internacional de Educação de Adultos
<b>DI:</b>	Deficiência Intelectual.
<b>EJA:</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>GF:</b>	Grupo Focal
<b>IES:</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP:</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LIBRAS:</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LDBEN:</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC:</b>	Ministério da Educação
<b>OMS:</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PAEE:</b>	Público Alvo da Educação Especial
<b>PAEBA:</b>	Programa de Educación Básica de Adultos
<b>PDE:</b>	Plano de Desenvolvimento de Educação
<b>PNE:</b>	Plano Nacional de Educação
<b>TCLE:</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
<b>UNE:</b>	Unión Nacional de Educadores
<b>UNESCO:</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	13
INTRODUÇÃO .....	16
<b>CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: contexto e desafios .....</b>	<b>23</b>
1.1 Educação especial no contexto da educação de jovens e adultos (EJA) .....	31
1.2 A escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual .....	39
<b>CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>47</b>
2.1 Formação continuada e a prática reflexiva dos professores.....	49
2.2 Formação de professores da EJA e diversidade .....	52
<b>CAPÍTULO 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>57</b>
3.1 Práticas Pedagógicas e Atuação docente .....	57
3.1.1 Práticas pedagógicas na EJA junto aos alunos com Deficiência Intelectual .....	59
3.2 Currículo .....	60
3.2.1 Currículo na EJA.....	62
3.3 Adaptação curricular .....	65
<b>CAPÍTULO 4 MÉTODO .....</b>	<b>68</b>
4.1 Aspectos Éticos.....	68
4.2 Local da pesquisa.....	68
4.3 Participantes .....	70
4.3.1 Procedimentos para a seleção dos participantes.....	70
4.3.2 Caracterização dos participantes .....	70
4.4 Instrumentos de coleta de dados .....	71
4.4.1 Roteiro de Observação .....	71
4.4.2 Roteiro de entrevista semiestruturada .....	72
4.4.3 Diário de campo .....	73
4.4.4 Roteiro da Proposta da formação reflexiva .....	73
4.4.5 Sala de aula virtual .....	73
4.5 Procedimentos de coleta de dados.....	73
4.5.1 Caracterização da formação e atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos.....	74
4.5.1.1 Observação da atuação docente.....	74
4.5.1.2 Realização de entrevistas individuais.....	75
4.5.1.3 Formação reflexiva.....	75
4.6 Procedimentos de análise dos dados .....	78

4.6.1	<i>Análise da caracterização da formação e atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos</i> .....	79
4.6.2	<i>Análise da formação reflexiva</i> .....	79
<b>CAPÍTULO 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....		81
<b>5.1</b>	<b>Formação de professores da EJA e o conhecimento na área da educação especial</b> .....	81
<b>5.2</b>	<b>Concepção e experiências dos professores sobre a inclusão escolar na EJA</b> .....	90
5.2.1	<i>Experiência dos professores da EJA junto ao aluno com deficiência intelectual</i> .....	90
5.2.2	<i>Concepção sobre a inclusão escolar na EJA e implicações na atuação docente, com base em relatos dos professores participantes</i> .....	95
<b>5.3</b>	<b>Organização e atuação docente nos espaços da EJA junto ao aluno com deficiência intelectual</b> .....	102
5.3.1	<i>Caracterização da atuação dos professores da EJA junto ao aluno com deficiência intelectual</i> .....	102
5.3.1.1	Sobre a atuação de PA.....	102
5.3.1.2	Sobre a atuação de PB .....	103
5.3.1.3	Sobre a atuação de PC .....	104
5.3.1.4	Sobre a atuação de PD.....	105
5.3.1.5	Sobre a atuação de PE .....	106
5.3.1.6	Sobre a atuação de PF .....	107
5.3.1.7	Sobre a atuação de PG.....	108
<b>5.4</b>	<b>Contribuições da formação reflexiva para a atuação docente</b> .....	111
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115
<b>REFERÊNCIAS</b> .....		117
<b>APENDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO</b> .....		142
<b>APENDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESOLUÇÃO 510/2016 DO CNS)</b> .....		143
<b>APENDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO</b> .....		146
<b>APENDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....		148
<b>APENDICE E – ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS PARA FORMAÇÃO REFLEXIVA</b> .....		152
<b>APENDICE F – ESTUDOS DE CASO</b> .....		153
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....		154

## APRESENTAÇÃO

Em 1985, me formei pela União das Faculdades Francanas – Unifran em Pedagogia – Habilitação em Educação de Excepcionais em Deficiência Mental<sup>1</sup> e, logo no ano seguinte, iniciei minha trajetória como docente. De 1986 a 1990, atuei simultaneamente na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae e como professora eventual de classe especial<sup>2</sup> – deficiência mental.

Pouco depois, em 1992, sai dessa instituição, pois havia sido convidada a participar de um projeto-piloto em processo de implantação. Era uma parceria entre a Apae, a Delegacia de Ensino<sup>3</sup> e uma escola estadual, todas três de Batatais. Esse projeto contava com uma equipe multidisciplinar composta por: uma assistente social, uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma professora especializada na área da Educação Especial (no caso, eu). O objetivo principal do projeto era exercer uma ação preventiva no sentido de evitar a instalação de deficiências ou quadros patológicos passíveis de uma intervenção eminentemente clínica. O trabalho era direcionado a crianças pertencentes ao então Ciclo Básico, em processo de alfabetização, quando os laços da criança com o meio social ainda estão dependentes da família e da escola e, em virtude disso, com maiores vantagens de uma intervenção positiva. As crianças participantes de tal projeto tinham oportunidade de frequentar a classe comum em um período, retornando, duas vezes por semana, à escola no período contrário, para intervenções nas áreas deficitárias.

No final de 1992, surgiu oportunidade de fazer especialização em Psicopedagogia Clínica. Na época, apenas a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, por meio da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – Cogea, oferecia o curso, com duração de dois anos. Com o intuito de me especializar nessa área, mudei-me para São Paulo e lá permaneci de 1993 a 1994; nesse período, concomitante ao curso, trabalhei como professora na EEPSG “Profª. Marina Cintra”, em classe especial para alunos com deficiência mental, no período da manhã. No ano de 1994, prestei concurso público para o cargo de Professor de Classe Especial – Deficientes Mentais e, em novembro deste mesmo ano, efetivei-me como professora da Rede Estadual de Ensino.

---

<sup>1</sup> Nomenclatura (nesta época), utilizada para identificar a Habilitação em Deficiência Intelectual nos cursos de Pedagogia.

<sup>2</sup> Classe Especial: Termo usado na época, estando de acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994).

<sup>3</sup> Delegacia de Ensino atual Diretoria de Ensino

Já no ano de 1995, de volta a Batatais, então como professora efetiva da rede estadual em classe especial, comecei a trabalhar em consultório particular como psicopedagoga, passando por supervisões, primeiramente com a Profa. Dra. Nádia Bossa, em São Paulo, e, posteriormente, em Ribeirão Preto com a Profa. Dra. Cristina Almeida.

Dois anos depois, em 1997, fui convidada pela então Delegada de Ensino de Batatais a integrar a equipe da Oficina Pedagógica como Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) de Educação Especial. Vivenciar essa experiência muito me enriqueceu, trazendo-me amadurecimento e certeza de estar no caminho certo. Com o fechamento dessa Delegacia de Ensino, em julho de 1999, retomei minha atividade docente em classe especial e dei início às minhas atividades como professora de ensino superior no Centro Universitário “Barão de Mauá”, em Ribeirão Preto, no Programa de Pós-Graduação (Lato Sensu), no curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Os desafios da prática pedagógica, principalmente na articulação teoria e prática, levaram-me a buscar uma formação mais consistente. Como consequência, minha trajetória profissional, incrementada com novas experiências técnico-pedagógicas, revestiu-se de múltiplas responsabilidades.

Em 2001 ingressei no curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social na Unesp – Campus Júlio Mesquita, na cidade de Franca/SP, com a dissertação: *O trabalho em creche: Um estudo sobre o pensar e sentir dos educadores infantis sobre o brincar*, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Zita Figueiredo Gera – dissertação concluída em novembro de 2004.

Desde 2005 trabalho em uma Instituição de Ensino Superior (IES), na qual atuo como tutora, docente e coordenadora dos cursos de graduação e pós-graduação (presencial, semipresencial e EAD) ministrando disciplinas pedagógicas e específicas da área da Educação Especial, além de coordenar o Núcleo de Acessibilidade dessa IES e participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (GEPEEI).

Com toda essa minha trajetória como professora de classe especial e, posteriormente, atuando em sala de recurso, o Doutorado em Educação Especial, especialmente na UFSCar, era um sonho a ser alcançado. Eu tinha plena convicção de que precisava aprofundar conhecimentos a fim de desenvolver um saber pedagógico capaz de contribuir ainda mais com meus alunos, deficientes intelectuais<sup>4</sup>. Mas, com a impossibilidade de tirar licença, fui postergando este sonho.

---

<sup>4</sup> 'Na Conferência de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004), o termo “mental” foi alterado para “intelectual”, termo este que optamos usar neste estudo.

Em 2014, com o aumento da demanda de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental – anos finais, a sala de recurso em que eu atuava foi remanejada para uma escola que atendia alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio – alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Atuar com professores de disciplinas específicas foi um aprendizado: pude reconhecer os anseios e angústias de como trabalhar com o aluno com deficiência intelectual – segundo tais professores, estes não possuíam formação específica para atuar com tais alunos e, conseqüentemente, não podiam entender o processo adequado de aprendizagem. A direção da escola, percebendo essas dificuldades, por diversas vezes me convidou a conduzir o Horário de Trabalho Pedagógico coletivo (HTPc) para que eu auxiliasse os professores a conhecer um pouco mais sobre esses alunos.

Conforme orientações da Diretoria de Ensino e Secretaria da Educação, meu trabalho era com alunos dos 6º ao 9º ano, e os professores sempre me questionavam sobre um aluno com síndrome de Down que estava cursando a EJA (ensino médio). Pensar como os professores dessa modalidade de ensino (EJA) lidavam com esse aluno (SD), sem nenhum apoio, muito me intrigava.

Com a proximidade de me aposentar, depois de 30 anos de atuação com a Educação Especial (fato que ocorreu em novembro de 2017), comecei a pensar seriamente em concretizar o sonho do doutorado em Educação Especial e, então, em 2015, prestei o processo seletivo. Aprovada, iniciei minhas atividades como doutoranda em 2016.

Retornar à Universidade só me fez e me faz bem. Investigar e aprofundar questões que envolvem concepções e atuação docente no âmbito de duas modalidades (EJA e Educação Especial) que, de alguma forma, estão à margem da Educação, com vistas à inclusão dos alunos com deficiência intelectual na EJA, tem sido um prazeroso desafio.

Por toda minha trajetória continuo esperançosa de caminhos melhores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente para que ela realmente tenha a visibilidade que merece. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Rubem Alves: *Vou plantar uma árvore. Será o meu gesto de esperança [...] As árvores celebram a vida e com elas se inicia um futuro. Plantarei uma árvore. Contarei minha esperança...*

## INTRODUÇÃO

No contexto educacional, um dos principais pontos de discussão no ensino regular tem sido a inclusão de alunos público-alvo da educação especial<sup>5</sup> (PAEE), por ser um alunado que apresenta especificidades, mas com pleno direito de acesso e permanência na escola e a um ensino de qualidade.

O Brasil, nas últimas décadas, tem definido políticas, organizado instrumentos legais e elaborado diretrizes para garantir a organização dessa área educacional e, dentre outras, podemos considerar: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2001b), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Decreto nº 7.611, que dispõe sobre o público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011), Plano Nacional da Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014b), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b).

Ainda que esses documentos estimulem o debate da educação especial no contexto das escolas brasileiras de educação básica, a efetivação das diretrizes neles descritas ainda se apresenta incompleta, uma vez que, por muito tempo, a Educação Especial desenvolveu-se de forma paralela ao sistema geral de ensino e considerada específica para os alunos PAEE.

Tanto na EJA quanto na educação de pessoas com deficiência, especificamente a deficiência intelectual, a concepção que as tem fundamentado tem sido uma das condições essenciais para que os processos de ensino e aprendizagem se realizem, tendo em vista que propostas de ensino descontextualizadas e desprovidas de significado têm ratificado a concepção acerca das pessoas com deficiência como incapazes de aprender (CARVALHO, 2006a).

Na busca da superação da exclusão, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sinaliza que,

---

<sup>5</sup> De acordo com Brasil (Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011), os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual e múltipla), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

Preocupando-se com a melhoria de acesso a processos de escolarização e aprendizagem de jovens e adultos de qualidade e no fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos, a VI Conferência Internacional de Adultos (Confinteia), realizada em 2009, preocupada em propor medidas para elevar a motivação e o acesso de todos, reconhece a Educação Inclusiva como fundamental para realização do desenvolvimento humano, social e econômico, além de expressar que:

Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos (UNESCO, 2010, p. 11).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, alterada pela Lei nº 12.796/13, refere-se à Educação Especial e à Educação de Jovens e Adultos como modalidades de ensino, sendo a Educação Especial “de caráter transversal a todos os níveis e modalidades de ensino”, e a Educação de Jovens e Adultos a “modalidade de ensino a ser incorporada no conjunto das políticas de educação básica, e oferecida regularmente pelos sistemas públicos e privados de ensino”.

Gonçalves (2012) objetivou identificar e analisar as matrículas de alunos PAEE na EJA no Brasil. Os resultados, dentre outros aspectos, indicaram alto índice de alunos com deficiência nos anos iniciais da EJA, concentração de matrículas de alunos com deficiência física e deficiência intelectual em espaços segregados e alto percentual de matrículas de alunos com deficiência intelectual nessa modalidade.

Nessa perspectiva, jovens e adultos com deficiência intelectual, no cenário educacional, vêm sendo incluídos na Educação de Jovens e Adultos no ensino regular, trazendo majoritariamente em sua trajetória escolar o histórico de escolarização em instituições especializadas ou classes especiais, encontrando muitas dificuldades para se adaptar em uma situação de ensino regular (no caso, na EJA), porque esta não foi pensada para atender às condições e interesses desse alunado (SIEMS, 2012).

Assim, ao pensarmos a EJA como espaço de escolarização para jovens e adultos com deficiência intelectual devemos

[...] reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todo (a)s através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades (BRASIL, 1994, p.5).

Porém, de modo geral, quando possibilitada a permanência do aluno na escola, a escolarização de alunos com deficiência intelectual tem sido caracterizada pelos limites que se estabelecem, principalmente nas experiências relacionais pautadas na ideologia da incapacidade e do fracasso educacional como resultado naturalmente esperado em função da deficiência apresentada (DANTAS, 2012).

A fim de desvelar como tem sido construída a (in)visibilidade dos jovens e adultos com deficiência nos atuais documentos normativos e orientadores a esse grupo de sujeitos, Hass (2013) analisa o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Res. CNE 02/2001 e Res. CNE 04/2009; o Decreto Federal n. 7611/2011; bem como a instituição de programas intersetoriais, como o Benefício da Prestação Continuada na Escola, instituído mediante a Portaria Ministerial n. 18/2007, com o objetivo de apoiar a criação dos sistemas escolares inclusivos.

Com base nessa revisão, Haas (2013) destaca que tanto a EJA quanto a Educação Especial vivenciam um momento de reformulação de suas políticas, como responsabilidade pública do Estado, refletindo no contexto escolar a aproximação dessas modalidades educacionais, em consequência do crescente ingresso de jovens e adultos com deficiência nos bancos escolares.

Na formalização e desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Especial e para a EJA, observam-se, historicamente, trajetórias que convergem no que tange à tradição de descaso dirigido a essas duas áreas. Isso representou para os sujeitos da Educação Especial a legitimação de espaços externos à Educação, marcadamente de cunho assistencialista e medicalizante, em detrimento do acesso aos saberes pedagógicos, e para a EJA expressou a ampliação de ações de alfabetização de adultos com caráter compensatório, em espaços de iniciativa não governamental ou filantrópica (HAAS, 2013).

Nota-se que tanto para as pessoas com deficiência como para os jovens e adultos em defasagem escolar, as discussões sobre o direito à educação foram por muito tempo ignoradas

ou minimizadas, desconsiderando-se o fato de tais grupos constituírem demanda real do campo da Educação e, conseqüentemente, carentes de um saber e fazer específico de suas peculiaridades.

A formação dos professores especificamente para atuar na Educação de Jovens e Adultos ainda se revela precária, conforme aponta Capucho (2012, p. 65), “(...) em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento”.

No contexto da modalidade da EJA, ainda são tímidas as pesquisas brasileiras sobre a escolarização de alunos jovens e adultos com deficiência intelectual que contemplem efetivas ações educacionais voltadas à inclusão social e educacional; sobre isso, afirma Di Pierro (2005, p. 1121), “ainda mais notável é a escassez de conhecimento sobre as pessoas com necessidades especiais [...]”.

Conforme Campos (2014, p. 19), ainda há [...] a necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas, da importância da interação dos jovens e adultos com deficiência intelectual e seus professores, bem como do entendimento quanto à certificação de escolaridade desses alunos.

Nesse sentido, entendemos o processo de ensino inserido nos múltiplos contextos que interferem na escola; nele, a complexidade dos processos formativos deve ser considerada, porquanto estratégias de negociação e decisões sustentam as práticas pedagógicas em sala de aula, e elas precisam ser reconhecidas e analisadas na perspectiva da totalidade. Ou seja:

Práticas pedagógicas são as que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição. Por certo, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia (FRANCO, 2012, p. 173).

Para que possamos compreender as práticas pedagógicas dentro das escolas, é fundamental conhecermos o professor, ou seja, sua formação básica e como ele se construiu como profissional. Comungamos com Nóvoa (1995, p. 25), ao afirmar que a formação “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Complementando, Dantas (2012) destaca que o desconhecimento e o preconceito revelados nas concepções de professores sobre a inclusão na EJA e sobre os estudantes com deficiência são determinantes nas dificuldades apresentadas por estudantes e por professores, restringindo as possibilidades de convívio social, de aprendizagem e de desenvolvimento destes em relação aos estudantes com deficiência.

Nesse aspecto, considerando que a presença de estudantes com deficiência na EJA constitui um desafio para os professores que precisam responder às suas demandas e assegurar um ensino de qualidade, torna-se relevante que a pesquisa educacional possa mobilizar mais dados sobre como as práticas na EJA de fato têm sido desenvolvidas em situações diversas. Sendo assim, é imprescindível questionar os currículos de formação presumidos feitos por esses educadores, saber quais objetos de ensino eles selecionam, que concepções apresentam sobre o que é relevante ensinar e aprender e como eles orientam as escolhas e a própria ação didática para alunos jovens e adultos (VÓVIO, 2010).

Na busca de novos saberes para o desenvolvimento profissional, a formação continuada pode contribuir para que os professores reflitam sobre suas práticas. Dessa forma,

[...] a formação para esse desenvolvimento profissional dos professores se apoiará em uma reflexão dos professores sobre sua prática docente, de maneira que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que os oriente ao desenvolvimento profissional (IMBERNÓN; CAUDURO, 2013, p. 21).

Os professores da EJA que trabalham com alunos com deficiência intelectual necessitam conhecer as particularidades dessa deficiência e como se dá o processo ensino aprendizagem e então desenvolver um trabalho educacional com tais alunos. Considera-se, portanto, primordial proporcionar uma formação continuada a esses profissionais, que atenda às exigências desse cotidiano de sua atuação e à solicitação desses estudantes (CAPELLINI; MENDES, 2007).

Em se tratando de alunos público-alvo da Educação Especial, no caso, deficiência intelectual, entende-se ser relevante pensar na formação continuada e, nesse sentido,

[...] uma aproximação do ensino comum com a educação especial vai se constituindo à medida que as necessidades de alguns alunos provocam o encontro, a troca de experiências e a busca de condições favoráveis ao desempenho escolar desses alunos (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 19).

O objetivo da formação continuada, conforme sugestão de Capellini e Mendes (2007, p. 116), “deve ser o de desenvolver um educador pesquisador que tenha, primeiramente, uma

atitude cotidiana de reflexividade da sua prática, que busque compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos”. Complementando, de acordo com Imbernón (2010), faz-se necessário formações que partam das complexas situações educacionais e ajudem a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação.

Reconhece-se, portanto, que muitas vezes o aluno com deficiência intelectual não atinge os níveis de ensino de acordo com suas habilidades, pois, de forma geral, os professores de salas regulares não tiveram em sua formação inicial conhecimentos teóricos e práticos das ações possíveis a serem realizadas para a efetivação do desenvolvimento educacional e inclusivo destes alunos; sendo tais aspectos discutidos e refletidos por meio de uma formação em serviço. Nessa perspectiva, programas de formação continuada em serviço surgem como prováveis espaços de reflexão e diálogo sobre a atuação docente na EJA junto ao alunado com deficiência intelectual.

Diante das considerações feitas e com o intuito de conhecer e compreender melhor a atuação e formação dos professores, temos como indagações: Quais os conhecimentos que o professor da EJA tem sobre Educação Especial? Quais as demandas do professor da EJA que atua com os alunos com deficiência intelectual? A formação em serviço junto aos professores da EJA para o trabalho com o aluno com deficiência intelectual poderia contribuir para a atuação destes professores?

O presente estudo teve como objetivo geral analisar a formação e atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos junto aos alunos com deficiência intelectual, matriculados na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. E, como objetivos específicos: (a) caracterizar a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus conhecimentos sobre conteúdos da educação especial; (b) identificar as demandas dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto à atuação junto aos alunos com deficiência intelectual; (c) desenvolver um programa de formação para os professores da EJA, visando um processo reflexivo da prática docente no contexto inclusivo.

A pesquisa foi organizada em cinco capítulos, de modo que:

Primeiramente será apresentada a introdução e objetivos da pesquisa. Em seguida, o primeiro capítulo abordará a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial: contexto e desafios, abordando a Educação Especial no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual. No segundo capítulo é tematizada a formação de professores da EJA na perspectiva da educação inclusiva, o debate entre a formação continuada e a prática reflexiva dos docentes bem como a formação

de professores da EJA e diversidade.

O terceiro capítulo discorre sobre práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva e traz à tona discussão sobre práticas pedagógicas e atuação docente, currículo, currículo na EJA e adaptação curricular. O capítulo quarto contempla o percurso metodológico da pesquisa, com o delineamento do estudo, procedimentos éticos, local, seleção e caracterização dos participantes, recursos, materiais e instrumentos utilizados, procedimentos de coleta e análise dos dados. No quinto capítulo, apresentamos e discutimos dados da pesquisa desenvolvida, os principais resultados e análises sistematizadas; e, por fim, as considerações finais.

## CAPÍTULO 1

### EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTO E DESAFIOS

À margem do sistema da educação, a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi impulsionada pela luta dos movimentos sociais marcada pelo domínio e pela exclusão estabelecidos historicamente entre a elite e as classes populares neste país (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009).

Autores como Beisiegel (1999), Haddad e Di Pierro (2000), Haddad (2001), Ribeiro (2001), Ireland (2000), Eugênio (2004), Arroyo (2005), Galvão e Di Pierro (2007), e Fávero e Soares (2009) asseveram que na trajetória da EJA não houve registros significativos de investimentos, e as iniciativas firmadas ocorreram em forma de programas, campanhas e/ou projetos que, com o intuito de conter índices estatísticos, visavam apenas à alfabetização.

Talvez a característica marcante do movimento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar a sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e semeadura será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais (ARROYO, 2005, p. 19).

Nessa perspectiva, a Constituição de 1934 já referenciava a necessidade de ofertar educação aos adultos. Porém, como tema de política educacional, foi somente a partir da década de 1940 que esta educação foi constituída com iniciativas expressas em várias ações e programas, tais como a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942) e do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos (ambos em 1947), a fim de brindar camadas da população, até então excluídas da escola, com os benefícios da escolarização (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Entre as décadas de 1940 a início de 1960, conforme Saviani (2013, p. 316), “[...] a ideia força do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral”. Nesse cenário, com vistas a aumentar o eleitorado, surgem iniciativas criadas pelo

governo, envolvendo programas, campanhas e movimentos<sup>6</sup>, voltados para a alfabetização de jovens e adultos e a promoção da cultura popular.

Mobilizando amplos setores da sociedade civil, a luta contra o analfabetismo assumiu um compromisso declarado com as classes populares que orientavam suas ações educativas para “uma ação política renovadora”, e propunha romper com as práticas usuais de alfabetização de adultos, restrita, até então, ao ensino da leitura, da escrita e do contar, persistindo na reprodução das estruturas socioeconômicas existentes.

Nesses movimentos de cultura popular, o trabalho de Paulo Freire, pautado em uma educação crítica, ganhou notoriedade, uma vez que pleiteava a conscientização de seus participantes sobre seus direitos e, conseqüentemente, por uma transformação social (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; DI PIERRO, 2005).

Nesse contexto, a educação popular enquanto processo, se faz e se recria no movimento da sociedade interrogando, conforme Streck (2009, p. 2), o “lugar de onde faz a sua leitura de mundo e a sua intervenção”.

Os movimentos de educação e cultura popular foram desestruturados pelo golpe militar de 1964 e, em resposta, o governo implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que tinha como proposta a alfabetização de adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Fundamentada em um modelo de política educacional composto nas perspectivas econômicas do governo militar, a implantação do Mobral dá início a uma nova política educacional que interpreta e desenvolve a educação de adultos com base em dois princípios legalmente<sup>7</sup> postos: educação funcional e continuada, que influenciaram diretamente as ações pedagógicas. No entanto, apesar de garantir promover atividades voltadas a adultos, tal proposta se apresentava desarticulada das iniciativas anteriores que almejavam uma educação reflexiva, direcionada a formar cidadãos atuantes e transformadores da sociedade.

Constituindo-se uma campanha de massa, o movimento educacional do Mobral tinha como foco um ensino-aprendizagem funcional, sem o propósito de formar cidadãos participativos da sociedade. Nessa perspectiva,

---

<sup>6</sup> Entre os movimentos, destacam-se: MCP - Movimento de Cultura Popular (Recife-Maio de 1960); Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (Natal-Fevereiro de 1961); MEB - Movimento de Educação de Base (Março de 1961); CPC- Centro Popular de Cultura (Rio de Janeiro-Março de 1961); Ceplar - Campanha de Educação Popular da Paraíba (João Pessoa-Janeiro de 1962).

<sup>7</sup> Art. 1º - Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos (Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967).

[...] no estilo norte-americano e, por isso mesmo, é usado numa visão mais complexa do que meramente o conhecimento da leitura e da escrita. O conceito de funcionalidade corresponde a um modo de estar adaptado às exigências da sociedade moderna e de sua relação com o sistema de produtividade e consumo. Com efeito, a comparação entre a funcionalidade na alfabetização e modernização da sociedade corresponde ao pensamento economista burguês, na avaliação entre papel social da alfabetização, e o de uma prática política, que influenciou o período do Estado Militar, com a criação do Mobral (ESCOBAR, 2007, p. 10).

Assim, podemos reconhecer que a experiência do Mobral foi direcionada por uma abordagem tecnicista<sup>8</sup>, adequada à produção, ao fator econômico, com o objetivo final somente de instruir as pessoas a ler, escrever e contar, sem se preocupar com a formação cidadã destes, como tiveram os movimentos de educação de base da década de 1960. Embora os programas de alfabetização usados no Mobral recorressem ao consagrado método Paulo Freire, estes eram esvaziados do conteúdo ideológico por serem considerados revolucionários. Assim, esse método foi indevidamente corrompido, desfavorecendo o processo de conscientização (ARANHA, 2006).

Na busca de recuperar espaços perdidos, uma vez que o regime militar apontava sinais de enfraquecimento, o início da década de 1980 sinaliza um lento processo de democratização, período em que a sociedade em geral se posicionou de modo contundente contra os arbítrios ocorridos durante o período da ditadura, no qual vários grupos<sup>9</sup> representativos da sociedade civil foram fortalecidos. O debate propriamente pedagógico foi grandemente reativado em cinco conferências Brasileiras de Educação realizadas de 1980 a 1988.

A aprovação da Constituição Federal de 1988 representou avanço inegável, reavivando o direito à educação para todos, já proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Essa Constituição, uma vez aprovada, desencadeou um processo de discussão e de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

---

<sup>8</sup> No Brasil, a tendência tecnicista foi introduzida no período da ditadura militar, nas décadas de 1960 a 1970, e prejudicou, sobretudo, as escolas públicas, uma vez que nas boas escolas particulares essas exigências foram contornadas. Uma das consequências funestas foi a excessiva burocratização do ensino, porque para o controle das atividades havia inúmeras exigências de preenchimento de papéis. Evidentemente, essa tendência ignorava que o processo pedagógico tem sua própria especificidade e jamais permite a rígida separação entre concepção e execução do trabalho. Não tem sentido reduzir o professor a mero executor de tarefas organizadas pelo setor de planejamento, tampouco é possível imaginar que a excelência dos meios técnicos possa tornar a sua função secundária (ARANHA, 2006, p. 315).

<sup>9</sup> Entre os grupos representativos estavam: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Associação Brasileira de Imprensa (ABI); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Partido do Movimento Democrático (PMDB), da oposição, e os sindicatos, sobretudo o dos metalúrgicos da região do ABCD.

(LDBEN), o qual foi marcado por avanços e recuos em relação aos direitos de jovens e adultos a uma educação de qualidade.

Historicamente, no Brasil, a EJA tratou mais dos deveres do que dos direitos de seu alunado. As iniciativas oficiais demoraram a protegê-la, e as primeiras reforçavam o “dever” do analfabeto em alfabetizar-se, uma vez que este não podia ser reconhecido como cidadão, pois era tido como imaturo e incapaz (VOLPE, 2009).

De acordo com isso, podemos reconhecer que as demandas de jovens e adultos são demarcadas como conquista efetiva dos movimentos sociais promulgadas pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205<sup>10</sup>, fundamenta o princípio do direito subjetivo e também reconhece a luta dos movimentos sociais em prol da educação pública, gratuita e de qualidade social para todos: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Já o direito à educação, com o acesso e permanência na escola, é garantido por lei, conforme explicita o § 1º do Art. 37, da LDBEN nº 9.394/96:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante Cursos e exames (BRASIL, 1996).

Em 1997, o Brasil foi signatário da Declaração de Hamburgo<sup>11</sup>, documento este elaborado durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confinteia, que defendia a EJA como direito humano ao longo da vida.

A V CONFINTEA representou um marco significativo, não apenas pela sua representatividade, mas pela reafirmação de compromissos formais com o desenvolvimento da educação de adultos. Diversamente das conferências anteriores foram firmados compromissos numa agenda para o futuro, elaborando-se uma estratégia de ação. A declaração de Hamburgo aprovada na V CONFINTEA, afirma que cabe à EJA suscitar a autonomia e o sentido de responsabilidade nos indivíduos e comunidades para que sejam capazes de lidar com as mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas na contemporaneidade (VIEIRA, 2007, p. 19).

Constata-se nesse documento contribuições que merecem ser destacadas, tais como o

---

<sup>10</sup> Artigo 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

<sup>11</sup> Teve como objetivo reafirmar que o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.

entendimento de que a educação de adultos, mais que um direito, é a chave de entrada para o século XXI e a inclusão dela no contexto da educação continuada ao longo de toda a vida. Ao ressaltar a defesa da escolarização e da educação continuada, a V Confinteia resultou em dois importantes documentos, quais sejam: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o futuro<sup>12</sup> (UNESCO, 1997).

Dentre os aspectos educacionais citados na Declaração de Hamburgo, destaca-se o item que trata sobre *diversidade e igualdade*, no qual se afirma que “a educação de adultos deve refletir a riqueza de diversidade cultural e respeitar o saber tradicional e autóctone e os correspondentes sistemas de aprendizagem (...)”, além da indicação de que:

[...] a integração e o acesso de pessoas deficientes devem ser promovidos. As pessoas deficientes têm direito a oportunidades equitativas de aprendizagem que reconheçam e respondam às suas necessidades e objetivos educacionais, e em que as tecnologias de aprendizagem apropriadas respondam às suas necessidades especiais (UNESCO, 1997, p. 6).

Conforme recomendado pela Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos, a Agenda para o Futuro (UNESCO, 1997) esmiúça os novos compromissos em favor do desenvolvimento da aprendizagem de adultos e foi objeto de dez temas de estudos. Focalizam tais estudos os desafios do século XXI, melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem, o direito universal à alfabetização e à educação básica, igualdade e equidade de gênero, bem como o empoderamento das mulheres, transformações no mundo do trabalho, proteção ao meio ambiente, à saúde, à cultura, e a adoção de meios de comunicação e novas tecnologias de informação, economia e cooperação e solidariedade internacionais.

Consideramos relevante ressaltar o tema VIII que versa sobre a educação de adultos para todos (grifo nosso), explicitando:

O direito à educação é um direito universal de todos os povos. Embora haja consenso de que a educação de adultos deva ser acessível a todos, a realidade é que muitos grupos continuam excluídos, como os idosos, as populações migrantes, os ciganos e outros povos sem território e/ou nômades, refugiados, deficientes e populações prisionais. Estes grupos devem ter acesso a programas educativos que os integrem numa pedagogia centrada no indivíduo, capaz de satisfazer suas necessidades e facilitar a sua participação plena na sociedade. Todos os membros da comunidade devem ser convidados e, quando necessário, apoiados a participar na educação de adultos, o que implica dar resposta a um conjunto de necessidades intelectuais (UNESCO, 1997, item 43).

---

<sup>12</sup> Tanto a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o futuro (UNESCO, 1997) sistematizaram e divulgaram os conceitos de educação continuada ao longo da vida e de necessidades de aprendizagem, calcados nas 115 perspectivas de cooperação e solidariedade internacionais para um novo conceito da educação de adultos.

Nesse trecho, podemos observar que relativamente aos grupos excluídos, entre os quais, os deficientes, alude-se à temática da inclusão escolar, podendo “ser entendida como um rico momento de articulação entre a Educação Especial e a EJA, ao reconhecê-la como espaço de desenvolvimento da identidade cidadã promovendo a (res) significação da vida dos sujeitos a partir da educação” (VARELA, 2011, p. 139).

Diante o exposto, reconhece-se que a VI Confitea ratificou a escolarização de jovens e adultos como avanço para a sua condição cidadã, reconhecendo a educação de adultos como indispensável tanto para o exercício da cidadania, como também condição para uma plena participação na sociedade.

Aprovadas no ano de 2000 e instituídas pelo Parecer CNE/ CBE nº 11/2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos contemplam: conceito e funções da EJA; bases legais históricas e vigentes; cursos; exames e Plano Nacional de Educação e,

[...] 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, ainda, que “ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou ‘vocacionado’ apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000, p. 5).

De acordo com Parecer CNE/CEB n. 11/2000, a modalidade de ensino da EJA pode propiciar o conhecimento durante toda a vida, tendo uma função permanente e qualificadora na vida das pessoas e constituindo elemento de contraposição ao:

[...] caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000).

Porém, observa-se que tal recomendação não tem sido observada de forma desejável, havendo necessidade de repensar uma escola que atenda à especificidade do estudante da EJA. A educação de jovens e adultos é uma questão de direito, e não apenas uma questão de

solidariedade. No sistema de ensino, a inclusão do jovem e do adulto requer qualidade social e política (GADOTTI, 2005).

Assim, a fim de romper com uma política compensatória, a EJA como modalidade de ensino deve ser pautada na educação humanista voltada para os valores humanos.

Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforçar-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade (FREIRE, 1997c, p. 13).

Considerado marco teórico na EJA, Paulo Freire desenvolveu metodologia própria de trabalho, pioneiramente. Segundo Scortegagna e Oliveira (2006, p. 5), uniu “a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo”.

Em seus estudos, Paulo Freire defende uma educação para todos como processo de transformação e libertação, para que o homem seja capaz de ser ativo e livre em sua própria realidade: “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (FREIRE, 2007a, p. 22).

Assim, considera a necessidade do diálogo como uma ação constante em sua opção teórica de pensar a prática como forma de refazer, refazendo-se, e dizia: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1997, p. 52).

Em relação à exclusão de diferentes grupos sociais na educação de jovens e adultos, nota-se que, no olhar da sociedade,

continuam sendo vistos pelas carências e lacunas no percurso escolar. O direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto sob a ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, das novas oportunidades de acesso a esses níveis não-cursados no tempo todo em nossa tradição como oportuno para a escolarização (ARROYO, 2005, p. 23).

Com o intuito de pensar a melhoria de acesso à educação de qualidade para jovens e adultos, bem como o fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos, no ano

de 2009 foi realizada no Brasil a VI CONFINTEA<sup>13</sup>, cujo objetivo foi debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações nesse campo. Compreende em seus termos a Educação Inclusiva como fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico, preocupando-se em tomar medidas que aumentem a motivação e facilitem o acesso de todos.

Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos (UNESCO, 2010, p.11).

Posteriormente à VI CONFINTEA, ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), na qual os resultados foram suportes para a elaboração do Plano Nacional de Educação (2011- 2020). As adequações às políticas nacionais de educação de adultos sinalizaram modificações na expectativa de investimentos e provisão de recursos; contudo, muito aquém da expectativa criada em relação às mudanças estruturais significativas e capazes de priorizar a educação de jovens e adultos como direito comum e processo permanente de educação.

Nesse contexto, para que se efetive a humanização de toda sociedade brasileira, há que se potencializar a diversidade na educação de modo a contribuir para a transformação social e para a formulação e execução de propostas educativas em que jovens e adultos, sujeitos de energia, imaginação e criatividade, estejam no centro, com seus desejos, necessidades e expectativas de educação, cultura, saberes e práticas (BRASIL, 2009a).

Reconhecer na EJA a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial brasileira exige

[...] superar aspectos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de raiz europeia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige, ainda, superar preconceitos e discriminação que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade

---

<sup>13</sup> Realizada desde 1949, a cada 12 anos, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O Brasil é o primeiro país do Hemisfério Sul a sediar uma CONFINTEA, as cinco edições anteriores foram recepcionadas, respectivamente, pela Dinamarca, Canadá, Japão, França e Alemanha (BRASIL, 2009a).

brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação (BRASIL, 2009a, p. 30).

Assim, voltada para um conjunto amplo e plural de jovens e adultos vindos de diferentes espaços da classe trabalhadora, a EJA deve ser compreendida na diversidade e multiplicidade, mesclando formas distintas de ser brasileiro, que necessitam ser refletidas no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA.

A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, indígenas, afrodescendentes, entre outros. Portanto, pensar sujeitos da EJA é trabalhar *para, com e na* diversidade (BRASIL, 2009a).

A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco concepções e propostas de EJA voltadas à formação humana que passam a entender quem são esses sujeitos e que processos político-pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias (BRASIL, 2009a, p. 28).

Nesse contexto, embora ocupe espaço de destaque no cenário das políticas educacionais no continente latino-americano desde a metade do século XX e não constitua um novo tema no cenário educacional (RIVERO 2000), a EJA, vista pela ótica da educação de jovens e adultos com deficiência na educação básica, ainda é recente e ganha pertinência, uma vez que discute a questão da igualdade de oportunidades educacionais no cenário do desenvolvimento de escolas inclusivas para todos.

### **1.1 Educação Especial no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Como parte do movimento de educação inclusiva<sup>14</sup>, grupos historicamente excluídos têm tido acesso à escola de educação básica. Esse é o caso dos alunos público-alvo da

---

<sup>14</sup> A educação inclusiva “[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

Educação Especial<sup>15</sup>, os quais foram atendidos, ao longo da história, predominantemente pelos serviços especializados e, na maioria das vezes, não puderam participar dos contextos comuns de ensino.

Nas últimas décadas, a inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns da rede regular de ensino vem sendo amplamente discutida e assumida como direito fundamental em vários documentos nacionais e internacionais, entre outros: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a Convenção da Guatemala (1999), ratificada pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), a Convenção dos Direitos das Pessoas Com deficiência (2007), ratificada e incorporada à constituição como Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Decreto nº 7.611, que dispõe sobre o público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011), Plano Nacional da Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014b), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b).

O desafio do processo de inclusão pressupõe, dentre outros aspectos, conseguir oferecer a todos os alunos condições igualitárias em relação à aquisição do conhecimento. Assim, outorgar serviços a uma diversidade de alunos, aliado ao desenvolvimento de escolas inclusivas, implica articular uma política clara e forte de inclusão bem como a provisão financeira adequada, com esclarecimentos públicos eficazes a fim de combater o preconceito e criar atitudes positivas, tais como programa extensivo de orientação e treinamento profissional e provisão de serviços de apoio necessários. Portanto, para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas, são necessárias mudanças nos seguintes aspectos: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, recursos humanos, filosofia da escola e atividades extracurriculares (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994) foi um dos primeiros documentos internacionais que obteve repercussão por minimizar a exclusão e promover maior participação do aluno no ambiente escolar. O Brasil, ao tornar-se signatário do referido documento, assumiu o compromisso e também concordou em: aprimorar o sistema educacional a fim de incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; adotar o

---

<sup>15</sup> De acordo com o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual e múltipla), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

princípio da Educação Inclusiva em forma de lei ou política, de modo a matricular todas as crianças em escolas regulares; e garantir programas de treinamento de professores, durante a formação inicial e continuada, dentre outras demandas (UNESCO, 1994).

No contexto nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, pioneiramente, contemplou uma seção referente à Educação Especial, disposta no Capítulo V do Título V:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com NEE.

Art. 59. Preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos *superdotados* para conclusão do programa escolar.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (BRASIL, 1996, p. 24).

Importante ressaltar que os artigos da LDBEN supracitados foram alterados pela Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a), e substituiu o uso da nomenclatura “alunos com necessidades educacionais especiais” por “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, atendendo à definição do Público-Alvo da Educação Especial, tal como definiu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reafirmado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

No ano de 2001, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. De acordo com esse documento, a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de um Estado democrático (BRASIL, 2001).

A educação especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Isso posto, os alunos com deficiência que não tiveram acesso ou foram excluídos dos espaços educacionais têm, como qualquer outro jovem ou adulto nessa condição, o direito à escolarização na EJA.

Determinando as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, encontra-se a Resolução CNE/CEB 4/2009. Assim, tais diretrizes reafirmam a Educação Especial como modalidade educacional e indicam que o

AEE deve ser ofertado nas salas de Recursos Multifuncionais no sentido de complementar ou suplementar a formação do aluno PAEE por meio de estratégias e recursos (BRASIL, 2009b).

Em 2011, o Decreto n.º 7.612/2011 instruiu e reconheceu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, que, por meio de programas, ações e políticas, pressupõe nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência e, na demanda do contexto social, orienta os eixos: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2011).

A Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014, legislação da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo, dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, e, no Art. 2º estabelece-se que: “fica assegurado a todos os alunos, público-alvo da Educação Especial, o direito à matrícula em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Médio, de qualquer modalidade de ensino” (SÃO PAULO, 2014, p. 1).

Em face do exposto, reconhecemos que tal Resolução, ao assegurar a todos os alunos PAEE o direito à matrícula em turmas do Ensino Fundamental e Médio, assegura também matrículas de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos.

Em se tratando da Educação Especial, o Plano Nacional da Educação (PNE) tem como meta a ser alcançada, nos anos de 2014 a 2024, universalizar para toda a população PAEE de quatro a dezessete anos a garantia ao acesso bem como o atendimento educacional inclusivo em salas de recursos ou conveniadas. Porém, ao analisar as estratégias descritas para atingir as metas, reconhece-se, por um lado, um ganho para a sociedade, que passa a contar com maior investimento para educação e, de outro, percebe-se o grande desafio para construir uma escola efetivamente inclusiva.

A Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência – LBI, nº 13.146, de 2015, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reconheceu no Artigo 2º da lei o princípio da dignidade humana,

Art. 2º. Consideram-se pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015b, p. 3).

Tal legislação é inovadora, pois altera a concepção da capacidade das pessoas com deficiência, a partir do momento que avalia essas pessoas em uma perspectiva na qual integra o biológico e o social. Colabora ainda para a promoção do direito das pessoas com

deficiência; assegura a todas as pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; reconhece o aprendizado ao longo de toda a vida e a educação como caminho para alcançar o desenvolvimento segundo as características e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015b).

Nessa perspectiva, a EJA apresenta-se como possibilidade educativa para as pessoas que historicamente foram marginalizadas da escola regular e, de acordo com os dados do Inep/MEC, observa-se crescente número de matrículas de alunos com deficiência intelectual na modalidade da EJA, conforme apresentamos a seguir.

Dados dos censos escolares sinalizam crescente evolução de matrículas de um “novo” alunado: os jovens e adultos com deficiência. Os dados da Tabela 1, segundo dados do INEP/MEC, referem-se ao número de matrículas dos estudantes PAEE matriculados na EJA, seja em classes especiais e escolas exclusivas, seja também em classes comuns, tendo como referência o período de 2010 a 2018.

**Tabela 1** – Número de matrículas dos estudantes PAEE na EJA (2010-2018)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
<b>Classes especiais e escolas exclusivas</b>	38.353	36.359	55.048	57.537	60.047	60.040	60.047	58.026	58.259	483.716
<b>Classes comuns</b>	41.385	47.425	50.198	51.074	51.341	54.865	53.778	62.489	72.030	484.585
<b>Total por ano</b>	79.738	83.784	105.246	108.611	111.388	114.905	113.825	120.515	130.289	968.301

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

Pode-se reconhecer que, em se tratando de matrículas dos estudantes PAEE matriculados na EJA, nos anos de 2010, 2011, 2017 e 2018, as matrículas em classes comuns sobressaem em relação às classes especiais e exclusivas. No entanto, nos anos de 2012 a 2016, o número de matrículas destes estudantes em classes especiais e exclusivas sobressai em relação às classes comuns.

Cabe ressaltar que, embora haja algumas variações numéricas entre as matrículas das classes especiais e exclusivas e das classes comuns, é notório o aumento progressivo no quantitativo total de matrículas realizadas ano a ano, demonstrando um incremento dos processos de inclusão nessa modalidade de ensino.

O movimento em favor da educação inclusiva prescreve, entre outras práticas, uma ampla reformulação do contexto escolar, mudanças consistentes no interior da escola, reflexões acerca de sua estrutura e funcionamento, metodologias, recursos e práticas pedagógicas, objetivando atender à diversidade de alunos que nela estão.

Nesse sentido, a presença da população com deficiência pode ser positiva, pois

[...] envolve a construção social do reconhecimento dessa população como jovem e adulta. A possibilidade de acesso à EJA implica a atribuição do estatuto de jovem e adulto a essas pessoas, a consideração dessa etapa e vida e das necessidades que a constituem (CARVALHO, 2006a, p. 168).

Assim, a EJA não se limita apenas a atender a uma população que não teve acesso à escola, mas, também, às pessoas que frequentaram espaços escolares e que não conseguiram aprendizagens necessárias para participarem ativamente. Conforme afirmam Haddad; Di Pierro (2000, p. 14), [...] cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade.

Nesse cenário, a modalidade de ensino da EJA surge como possibilidade de ampliação de oportunidades de escolarização e formação para a inserção no mundo do trabalho, além da participação social efetiva das pessoas com deficiência, segundo proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Gonçalves e Meletti (2011), em estudo realizado sobre a escolarização das pessoas com deficiência na EJA, tiveram como objetivo identificar e analisar as matrículas de tais alunos. Os resultados assinalaram aumento das matrículas da pessoa com deficiência na EJA; baixa escolaridade da pessoa com deficiência; preparação alienada desse público para o mercado de trabalho e ausência de diretrizes claras e propostas pedagógicas consistentes para o aluno com deficiência na EJA.

Os autores Meletti e Bueno (2011) realizaram uma análise das estatísticas oficiais da Educação Básica no contexto brasileiro com foco no acesso à escolarização de estudantes com deficiência. Nas análises feitas, evidenciaram ampliação do número de matrículas em Educação Especial no sistema regular, com classes sem apoio especializado, ampliação de matrículas em instituições especiais e redução em classes especiais bem como aumento significativo do número de matrículas de alunos com deficiência no sistema regular de ensino.

Siems (2011) empreendeu levantamento da produção científica sobre este tema, revelando que tal produção se destaca em torno de dois grandes eixos: o das fragilidades das estruturas da EJA no atendimento educacional de pessoas com deficiência e o das dificuldades vivenciadas nos serviços da Educação Especial para oferecer atividades escolares à população jovem e adulta. Assim, enfatiza a necessidade de pesquisas que focalizem a questão da

escolarização da pessoa jovem e adulta com deficiência, uma vez que há

[...] lacuna existente de estudos e pesquisas que contemplem os mecanismos através dos quais se dá a aquisição de conhecimento por parte de jovens e adultos em diferentes situações de deficiência, bem como quanto aos mecanismos de articulação entre saberes construídos no campo da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos (SIEMS, 2011, p. 76).

Gonçalves (2012), em outro estudo, identificou e analisou as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA, no Brasil. Dentre outros aspectos, os resultados indicaram alto índice de alunos com deficiência nas séries iniciais da EJA, concentração de matrículas de alunos com deficiência física e deficiência intelectual em espaços segregados, bem como alto percentual de matrículas de alunos com deficiência intelectual. Ao explicitar a concentração de matrículas da EJA nas séries iniciais, sustenta a análise de que a trajetória de escolarização de estudantes com deficiência é marcada por carências escolares, seja na modalidade regular seja na especial.

Antunes (2012) focalizou seu estudo nos alunos com deficiência intelectual e verificou que suas trajetórias ainda eram marcadas pela cultura da incapacidade e do descrédito quanto ao que conseguiam fazer, visto que as práticas de ensino continuavam sendo homogeneizadoras. Levanta a hipótese de que o encaminhamento de estudantes com deficiência intelectual para a EJA pode sugerir uma estratégia do sistema educacional de simplesmente transferi-los para um contexto 'alternativo' de aprendizagem, haja vista a pequena mudança na organização e flexibilização do atendimento a essas pessoas nestes espaços; mostra que houve significativos avanços em termos do acesso de pessoas com deficiência à escola regular, porém ainda são precárias as condições oferecidas para a sua permanência.

Analisar especificamente as trajetórias escolares de sujeitos jovens e adultos com deficiência foi o objetivo do estudo de Haas (2013). Os resultados apontam processos estigmatizadores tanto no nível individual como no coletivo, assinalando que o fracasso escolar vivenciado por esses estudantes marca suas trajetórias. A autora frisa ainda a necessidade de ampliar o diálogo entre a EJA e a Educação Especial, pois, para Haas (2013), existe a invisibilidade dos jovens e adultos com deficiência nos documentos normativos da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ainda salienta que tanto a EJA quanto a Educação Especial vivenciam um momento de reformulação de suas políticas, ao compartilharem sua atuação no contexto escolar e exercerem a responsabilidade pública do

Estado nesse universo, haja vista o crescente ingresso de jovens e adultos com deficiência nos bancos escolares.

Nota-se que, tanto para as pessoas com deficiência como para os jovens e adultos em defasagem escolar, as discussões sobre o direito à educação, por muito tempo foram ignoradas ou minimizadas, desconsiderando-se o fato de tais grupos exercerem uma demanda real do campo da Educação, reivindicando saberes e fazeres específicos às suas peculiaridades.

O estudo de Bins (2013) propôs analisar o processo de inclusão escolar de estudantes matriculados na EJA de uma escola municipal de Porto Alegre. Os resultados indicam a dificuldade de professores em desenvolver práticas educacionais inclusivas e adequadas para esses alunos. A autora concluiu que é importante compreender que os processos de aprendizagem devem ser organizados desde as necessidades desses educandos, que as deficiências não são impedimento para o aprendizado, e sim partes das características desse alunado.

Em tal contexto, pensar sobre o transcurso de aprendizagem real desses sujeitos no âmbito da EJA consiste, para Bins (2013, p.72), em “[...] articular as necessidades, desejos e aspirações dos educandos, com os conhecimentos que precisam ser sistematizados, oferecendo a cada aluno situações que eles possam e consigam construir seu saber a partir de suas potencialidades”.

No que tange às demandas dos estudantes com deficiência intelectual na EJA, Haas (2015), em outro estudo, destaca que, no processo de escolarização, eles apresentam necessidades de,

[...] serem reconhecidos além de suas carências, além de uma visibilidade dada por suas vulnerabilidades ou pela negação de sua condição como sujeitos históricos. Embora o caráter de suplência não seja mais a tônica das políticas públicas, este ainda sobrevive no imaginário social e nas práticas pedagógicas, de muitas escolas, em que o olhar aos demandantes da EJA recaí sobre a falta: falta de conhecimentos acadêmicos e atitudinais; falta de experiência; falta de conhecimentos adquiridos na convivência e no trabalho, sendo comum o discurso de ‘preencher as lacunas’ de uma escolarização anterior ou da ausência de um percurso escolar (HAAS, 2015, p.349).

A crença na incapacidade deste alunado contribui para configurar uma concepção de desqualificação do sujeito (HAAS, 2015), acentuando o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, moldada em uma concepção compensatória, alimentando visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificultam a valorização da cultura popular e o reconhecimento dos conhecimentos dos educandos no convívio social e no trabalho.

Mudar este cenário com o intuito de garantir a transversalidade da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado para todos os níveis, exige conforme Haas (2015, p. 351), “[...] ações específicas, que contemplem os tempos pedagógicos de cada um dos níveis e modalidades de ensino que os sujeitos estejam cursando”.

Haas e Gonçalves (2015) evidenciam a ampliação das matrículas dos estudantes com deficiência na EJA em classes comuns, levando à compreensão da EJA comum como um espaço potente concernente à inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência, visto que dá oportunidade de convivência com seus pares, ensejando que a heterogenia e as múltiplas diferenças entre os sujeitos sejam manejadas como aspectos de enriquecimento curricular.

Nas produções científicas ora apresentadas, podemos entrever que a maior parte dos estudos teve como fim identificar e analisar o número de matrículas de alunos com DI na EJA, reconhecendo as fragilidades das estruturas da EJA, e apontam para a carência de discussões, reflexões e o entendimento dessa modalidade como espaço potencializador da inclusão de jovens e adultos com deficiência.

No universo educacional, as proposições no que se refere à educação de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual ainda se apresentam tímidas e pouco consistentes, dando a entender que, mesmo com o movimento em prol da inclusão educacional e social, tais pessoas continuam cerceadas da participação em contextos sociais mais amplos, como as escolas regulares.

Com o propósito de conhecermos melhor o processo de inclusão do estudante com deficiência intelectual na EJA, consideramos de fundamental importância refletir sobre a definição de deficiência intelectual bem como sobre o processo de escolarização e inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, assunto do próximo tópico.

## **1.2 A escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual**

A preocupação com a construção do conceito de deficiência intelectual surgiu no século XIX. Historicamente, termos como idiota, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, entre outros, foram propostos para o que hoje denominamos deficiência intelectual<sup>16</sup>. O uso de tais termos com suas respectivas definições “[...] refletem a evolução do pensamento e do conceito, que por sua vez estão atrelados aos avanços científicos, mudanças sociais e decisões políticas” (MENDES, 1995, p. 13).

---

<sup>16</sup> Conforme o manual publicado em 2010 da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, o termo Deficiência Intelectual é o termo usado em substituição ao termo Deficiência Mental.

Fundada em 1876, a American Association on Mental Retardation (AAMR) – Associação Americana de Retardo Mental é uma organização que trabalha no estudo, tratamento e prevenção do retardo mental (HEWARD, 2012). Essa associação passou por alteração na nomenclatura a partir de 2010, sendo denominada a partir de então *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* - AAIDD<sup>17</sup>.

A alteração da sigla AAMR para AAIDD decorreu da promulgação da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, que ratificou a alteração do termo deficiência mental para deficiência intelectual (OMS, 2004).

Efetivada a alteração, a AAIDD justificou que a deficiência intelectual está em consonância com o termo usado no Canadá e na Europa. “Nós queremos ficar longe do uso da palavra “retardo” (ou retardamento) e, ao mesmo tempo, permitir que educadores e outros profissionais descrevam acuradamente as necessidades das pessoas que eles atendem” (SASSAKI, 2007, p. 4).

Cabe destacar que a mudança do termo “deficiência/retardo mental” para “deficiência intelectual” fez com que o termo se tornasse menos ofensivo às pessoas com deficiência, além de:

- (a) estar mais consistente com a tecnologia utilizada internacionalmente,
- (b) enfatizar o fato que a deficiência intelectual não é mais considerada um traço absoluto e invariável de uma pessoa,
- (c) alinhar-se com as atuais práticas profissionais que se concentram na prestação de apoios adaptados às pessoas para melhorar o seu funcionamento em ambientes específicos,
- (d) abrir o caminho para o entendimento e a busca de uma “identidade de deficiência”, que inclui princípios como a autoestima, o bem-estar subjetivo, o orgulho e engajamento na ação política, entre outros (ALMEIDA, 2012, p. 53-54).

Conforme a 11ª edição do manual *Deficiência Intelectual: definição, classificação e sistemas de suporte*, publicado em 2010, encontra-se a seguinte definição:

Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Essa deficiência se origina antes da idade de 18 (SHOGREN *et al*, 2010, p. 6).

Também utilizado pela Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, o conceito atual de deficiência intelectual desloca a concepção da deficiência

---

<sup>17</sup> Em português, AAIDD significa: Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento.

como doença ou atributo pessoal e avança para a compreensão da deficiência intelectual como uma condição particular de funcionamento da pessoa (CARVALHO; MACIEL, 2003).

Os critérios de avaliação diagnóstica pela AAIDD partem de duas concepções, quais sejam: multidimensional e funcional.

Na visão multidimensional, a identificação da deficiência intelectual, consiste de cinco dimensões:

- Dimensão I - Habilidades intelectuais. [...] são objetivamente avaliadas por meio de testes psicométricos de inteligência. A dimensão que se fazia hegemônica no início do século XX, passa a se constituir, no Sistema 2002, um dos indicadores do déficit intelectual, considerado em relação às outras dimensões. Desse modo, a mensuração da inteligência continua com muito peso, mas não é suficiente para o diagnóstico da deficiência.

- Dimensão II – Comportamento adaptativo. São utilizados instrumentos objetivos de mensuração, que apresentam resultados quantitativos acerca de habilidades conceituais, sociais e práticas.

- Dimensão III - Participação, interações, papéis sociais, consiste na [...] avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciados pela pessoa, bem como sua participação na comunidade em que vive. A observação e o depoimento são procedimentos de avaliação indicados para essa dimensão, tendo em vista a consideração dos múltiplos contextos envolvidos e a possibilidade diversificada de relações estabelecidas pelo sujeito no mundo físico e social.

- Dimensão IV - Saúde, voltada para avaliar o quanto as condições de saúde física e mental influenciam o funcionamento da pessoa, facilitando ou inibindo suas realizações.

Dimensão V – Contextos, considera [...] as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com qualidade de vida. Os níveis de contexto considerados estão de acordo com a concepção de Bronfenbrenner (1979), incluindo: a) o microsistema – o ambiente social imediato, envolvendo a família da pessoa e os que lhe são próximos; b) o mesossistema – a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio; c) o macrossistema – o contexto cultural, a sociedade, os grupos populacionais. São considerados na avaliação diagnóstica as práticas e valores culturais; as oportunidades educacionais, de trabalho e lazer, bem como as condições contextuais de desenvolvimento da pessoa. São consideradas, também, as condições ambientais relacionadas ao seu bem-estar, saúde, segurança pessoal, conforto material, estímulo ao desenvolvimento e condições de estabilidade no momento presente. A avaliação de contextos prescinde da utilização de medidas padronizadas, prevalecendo critérios qualitativos e de julgamento clínico (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 150-152).

A concepção funcional evidencia a importância dos sistemas de apoio que, quando necessários e devidamente aplicados, desempenham papel essencial na forma como a pessoa com deficiência intelectual responde às exigências ambientais e também estimulam o desenvolvimento e a aprendizagem desta ao longo da vida.

Os apoios, segundo sua intensidade, podem ser assim classificados:

(a) *intermitentes* – são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas. Aplicados particularmente em momentos de crise ou períodos de transição no ciclo de vida da pessoa;

(b) *limitados* – são caracterizados por sua temporalidade limitada e persistente. Destinam-se a apoiar pequenos períodos de treinamento ou ações voltadas para o atendimento a necessidades que requeiram assistência temporal de curta duração, com apoio mantido até sua finalização;

(c) *extensivos* – são caracterizados por sua regularidade e periodicidade (por exemplo, diariamente, semanalmente). Recomendados para alguns ambientes (escola, trabalho, lar), sem limitações de temporalidade.

(d) *pervasivos* – são constantes, estáveis e de alta intensidade. Disponibilizados nos diversos ambientes, potencialmente durante toda a vida. São generalizados, podendo envolver uma equipe com maior número de pessoas (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 152).

Outro documento de referência no Brasil e em outros países se trata do Manual de Diagnóstico e Prática Profissional em Retardo Mental da Associação Americana de Psicologia (APA). Em 2014, a Associação Americana de Psicologia publica o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais – DSM-V, que enumera as características essenciais da deficiência intelectual, que incluem prejuízos nas funções intelectuais<sup>18</sup>, déficits no funcionamento adaptativo<sup>19</sup>, sendo caracterizada também por seu início durante o período de desenvolvimento (APA, 2014). Cumpre ressaltar que os critérios diagnósticos no DSM-5 explicitam ser fundamental realizar a avaliação cognitiva e de capacidade funcional adaptativa.

No contexto escolar, a discussão sobre a deficiência intelectual faz-se necessária, a fim de que, na escola, tanto as especificidades desse alunado sejam respeitadas como também os professores conheçam práticas e estratégias que favoreçam o aprendizado destes alunos.

Verifica-se que, a inclusão de jovens e adultos na EJA no ensino regular, após a publicação da Política Nacional da Inclusão (BRASIL, 2008), tem sido expressiva. Porém, o encaminhamento de estudantes com deficiência intelectual para a EJA pode sugerir uma estratégia do sistema educacional de simplesmente transferi-los para um contexto ‘alternativo’ de aprendizagem, haja vista a pequena mudança na organização e flexibilização do atendimento a essas pessoas (ANTUNES, 2012).

Conforme previsto pela LDBEN nº 9.394/96, tanto a EJA como a Educação Especial se constituem modalidades de ensino. Porém, fica claro que a EJA ainda não se configura efetivamente como um espaço de inclusão e que os estudos sobre a escolarização de jovens e adultos com DI nessa modalidade ainda se mostram incipientes (SHIMAZAKI, 2006;

---

<sup>18</sup> Funções intelectuais: envolvem raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem pela educação escolar e experiência e compreensão prática.

<sup>19</sup> Funcionamento adaptativo, envolve três domínios: *conceitual* (memória, raciocínio matemático, leitura e escrita, linguagem, solução de problemas), *social* (empatia, habilidades de comunicação, julgamento social, percepção de pensamentos, sentimentos e experiências dos outros) e *prático* (aprendizado e autogestão, cuidados pessoais, controle de dinheiro, organização de tarefas, entre outros).

BRITO; CAMPOS, 2013). Nesta perspectiva, percebe-se a carência de outros estudos para suprir lacunas de como se dá a aquisição do conhecimento de alunos da EJA em diferentes situações de deficiência, como também entre os saberes construídos no campo da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos (SIEMS, 2011, p. 76).

Assim, cumpre analisar e caracterizar os fatores que contribuem para o aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual na EJA; ou seja, estimulá-los a pensar e a refletir, desenvolvendo as suas percepções, sua autonomia, sem no entanto infantilizá-los. Assim, o acesso de jovens e adultos com deficiência intelectual à EJA tem reproduzido a posição que até recentemente lhes foi imposta “[...] nas classes especiais, nas classes comuns, nas escolas especiais: a posição de quem não aprende” (CARVALHO, 2006a, p. 169).

Diante do exposto, alguns estudos procuraram investigar como tem ocorrido a escolarização de alunos com deficiência intelectual na modalidade de ensino da EJA.

Gonçalves (2009) dedicou-se em seu estudo a analisar o processo de escolarização de estudantes da EJA de Londrina - PR que haviam frequentado classes especiais. Segundo a autora, confirmou-se que a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual geralmente não transcorre de maneira efetiva, pois, na maioria das vezes, a trajetória desses alunos configura-se marcada pela: fragmentação, acesso restrito a processos de escolarização, além da estigmatização.

Analisar o processo de inclusão escolar de estudantes matriculados na EJA de uma escola municipal de Porto Alegre - RS foi o objetivo do estudo de Bins (2013). Neste, os resultados sinalizaram a dificuldade dos professores em desenvolver práticas educacionais inclusivas e adequadas a esses alunos. Em suas considerações, a autora diz ser importante compreender que os processos de aprendizagem devem ser organizados com base nas necessidades que os alunos apresentam e que, apesar de as deficiências fazerem parte das características desses alunos, não é impedimento para o aprendizado.

Em um outro estudo, o de Cruz e Glat (2013), este buscou analisar alunos com deficiência intelectual interagindo com a linguagem escrita em um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido com a finalidade de implementar atividades de letramento. Participaram do estudo adolescentes e jovens com deficiência intelectual. Concluiu que o ambiente virtual de aprendizagem permitiu o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para atender à necessidade desses alunos e a compreender as características do processo de internalização da escrita.

Freitas (2014), em seu estudo sobre Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização, objetivou compreender

o processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentam a EJA. Registrou que, com a alegação da escola de não conseguir atender às necessidades dos alunos com deficiência que se encontram na EJA, estes vivenciaram em suas trajetórias longos períodos de permanência em uma mesma etapa, escolarização em classes especiais ou institutos especiais de educação.

Tais estudos confirmam que, desde que sejam planejadas atividades com a observância de suas necessidades, jovens e adultos com deficiência intelectual podem aprender. E, comungamos com Bins (2013, p. 41), ao afirmar que,

A pessoa com deficiência intelectual, como qualquer outro ser humano, está em processo contínuo de desenvolvimento, por isso deve ser valorizada em sua condição de adulta, mesmo que não se enquadre em todas as definições estabelecidas sobre adultez. Suas singularidades devem ser respeitadas, elas devem ser motivadas a construir sua história de vida como sujeitos adultos em desenvolvimento. O ingresso na EJA deve favorecer que comece a ocorrer mudanças biológicas, cognitivas e sociais, a partir dos vivenciais sócios culturais que se estabelecem.

Considerando que o aprendizado se processa durante toda a vida, cremos ser relevante pensar uma escola que acolha todos os alunos para a escolarização, inclusive aqueles com deficiência intelectual, e sobretudo acreditando na capacidade de aprendizagem desse público. Nessa perspectiva, podemos reconhecer que, os estudos dedicados à escolarização dos alunos com deficiência intelectual na EJA revelam desafios ante o efetivo processo de inclusão e instigam as discussões sobre a prática pedagógica e o papel da EJA para os alunos com deficiência intelectual.

A seguir, examinaremos três estudos que contextualizam à trajetória escolar, de jovens e adultos com deficiência realizados em contexto de ensino regular.

Tomaino (2009), em sua abordagem, detalhou as trajetórias escolares de alunos provenientes de ambientes institucionalizados e incluídos em escolas regulares, na EJA. Quanto ao processo de inclusão escolar, segundo a concepção dos estudantes, suas famílias e professoras, estabeleceu uma comparação entre os dois ambientes. Os resultados do estudo expressaram a dificuldade do diagnóstico, o conhecimento limitado sobre as necessidades e possibilidades e participação pouco ativa da família na vida escolar.

Com o propósito de rastrear e desvelar as trajetórias escolares de alunos com deficiência, o estudo de Tinós (2010) almejou compreender e (re)significar os diferentes serviços educacionais por eles vivenciados. Matriculadas na EJA, duas jovens, uma com deficiência física e a outra, com deficiência intelectual, ambas com as mães, foram

participantes do estudo, realizado por entrevistas. Utilizou-se de entendimentos fenomenológicos para a análise dos dados, tendo por princípio unidades de significados, a fim de desvelar as vivências e significados das percepções de cada participante no contexto pesquisado. Os resultados expuseram as convergências e divergências dos processos de escolarização, destacando-se a dificuldade da efetivação de uma educação inclusiva.

Haas (2013) teve como proposta analisar as trajetórias de vida e escolar de jovens e adultos com deficiência. Detectou que o fracasso escolar vivido por esses estudantes deixa marcas ao longo do percurso. Processos estigmatizados, tanto individualmente como coletivamente, foram expostos. Sugeriu a necessidade de ampliação do diálogo entre a EJA e a Educação Especial, visto que, para a autora, nos documentos normativos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, há invisibilidade dos jovens e adultos com deficiência.

Conforme podemos constatar, as contradições e os desafios diante do processo de inclusão são frisados nos estudos a respeito das trajetórias escolares de alunos jovens e adultos com deficiência na EJA, os quais requerem políticas capazes de garantir o acesso, a aprendizagem e o sucesso desses alunos. Ademais, nessa mesma ótica, vê-se que discussões e reflexões acerca do serviço ofertado, práticas pedagógicas e a função da EJA para os alunos com DI se fazem urgentes.

Cumprindo ainda destacar que, nas produções científicas abordando as trajetórias escolares dos alunos com deficiência intelectual os processos de exclusão e negligência tornam-se evidenciados. Entretanto, como espaço educacional, a modalidade da EJA deve se (re)organizar intencionando acolher esses alunos em seu processo ensino-aprendizagem de acordo com suas capacidades.

Consoante o exposto, a crença na incapacidade deste alunado colabora para configurar uma concepção de desqualificação do sujeito (HAAS, 2015), criando um alerta de que, na focalização da escolaridade interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, mantendo posturas preconceituosas que os subestimam, impedem a valorização da cultura popular e o acolhimento dos saberes dos educandos extraídos do convívio social e do trabalho.

Ainda que as políticas educacionais intencionem reduzir os processos de exclusão [...] entende-se que tais iniciativas ainda não têm garantido o princípio ético de inclusão social de uma parcela significativa da população brasileira, e sim contribuído para a configuração de um sistema educacional que privilegia o acesso ao ensino fundamental, mas não cuida da

permanência com qualidade dessa população, muito menos daquela população que necessita regularizar sua escolarização (SILVA; SILVESTRE; NASCIMENTO, 2006). Não se restringindo somente ao público adulto e trabalhador, a EJA do século XXI reivindica mais vertentes, cobra outras práticas, outras metodologias e outros componentes curriculares, orientados para a compreensão dos sujeitos, na aceitação das identidades e na valorização das vivências.

Em vista disso, pressupomos de fundamental validade a reflexão a respeito da atuação docente, subsidiada pela formação acadêmica do professor, tema de discussão do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por muito tempo, a atuação docente, principalmente nos anos iniciais, foi considerada uma atividade que não exigia uma formação específica e, dessa forma, podia ser exercida como uma ação assistencialista, pouco valorizada e, por conseguinte, pouco remunerada (TARDIF; LESSARD, 2005). Ao longo de mais de 200 anos, as políticas de formação de professores, ainda se mostram incipientes e, nos programas de formação, a questão pedagógica não é questão principal, tendo em vista que o impasse dos modelos conteúdos culturais-cognitivos e pedagógico-didático ainda não foram superados (SAVIANI, 2009).

A formação é o momento privilegiado para pensar o trabalho do professor. A conciliação entre teoria e prática somente é possível por uma sustentação teórica permeada de valores, certezas e outras representações, para que ele possa agir da forma que precise agir (BARRETO, 2008).

A fim de enfrentar os desafios cotidianos da atuação profissional, os cursos de formação inicial dos profissionais da educação têm a incumbência de oferecer uma formação básica sólida e adequada que possa se constituir em instrumentos de atuação, adaptação e aperfeiçoamento constantes, haja vista que o ensino tem características extremamente complexas e específicas que exigem um trabalho especializado (IMBÉRNON, 2006; LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 2009; GATTI; GARCIA, 2011; GADOTTI; ROMÃO, 2011).

Sobre a formação de professores de educação básica, o Art. 62 da LDBEN nº 9.394/96, em sua redação, sofreu alterações, devido a Lei 12.796/13, e assim institui:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013a, p. 2)

Inúmeros são os discursos sobre como deve ser a formação dos profissionais que atuam na educação. A Resolução CNE/CP Nº1, de 18/02/2002 instituiu Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena, apresentava uma visão técnica e prescritiva, em uma lógica que visava atender às exigências do mercado.

Atualmente, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelece:

Art. 10 - A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015a, p. 9).

No entanto, observa-se que os cursos de formação inicial não têm oferecido sustentação adequada, induzindo o professor, por meio de iniciativas caracterizadas como formação continuada, a pesquisar possibilidades para aprimorar sua prática docente (GATTI; GARCIA, 2011).

A sociedade, no futuro, reivindicará um professor com formação inicial e permanente, muito diferente da que tem o professor de hoje, uma vez que a educação, o ensino e a sociedade também serão muito diferentes. Contraditoriamente, a formação, por um lado, se submeterá aos propósitos desse novo ensino e, por outro, exercerá concomitantemente a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e social (IMBERNÓN, 2009).

Evidenciado pelas metas 15 e 16, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 discorre sobre a questão da formação inicial e continuada de professores, que, segundo Azevedo e Magalhães (2015, p. 22), possa servir de modelo de formação docente, que “valorize[m] a experiência prática”, e, na estratégia 15.3, em detrimento de conhecimentos da área de atuação profissional, resgate a lógica de valorização dos “saberes da experiência”.

De modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, o Art. 2º do Decreto nº 8.752/16<sup>20</sup>, dispõe que a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

---

<sup>20</sup> Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE.

- II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;
- III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;
- IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
- V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;
- VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
- VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais [...]. (BRASIL, 2016, p. 2).

Articulada entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional, a formação continuada, segundo Lima (2001, p. 32), deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade”.

Para que possamos compreender as práticas pedagógicas dentro das escolas, é primordial conhecermos o professor, ou seja, sua formação básica e como este se construiu como profissional. Tornar-se professor, afirma Nóvoa (2009), “é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado”.

Também ressalta Imbernón (2010) a formação continuada como estímulo de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores para a transformação de uma prática, subsidiada na teoria e na reflexão desta, com o fim de provocar mudança e transformação no contexto escolar.

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Nesse sentido, a formação continuada coopera sobremaneira para o incremento do conhecimento profissional do professor, expandindo as capacidades reflexivas sobre sua própria prática docente.

## **2.1 Formação continuada e a prática reflexiva dos professores**

Ao longo de toda a sua história, tornar-se ou ser professor faz parte de um processo em

construção que, segundo Tardif (2012, p. 14), é adquirido “no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira”.

O processo de aprender a ser professor é percurso de longa duração que acontece em sala de aula, local no qual muitas vezes o professor tem poucas oportunidades de refletir sobre a sua prática e, frequentemente, na resolução dos problemas que surgem nesse contexto, acaba por agir de forma intuitiva (MIZUKAMI, 1996).

A trajetória profissional do professor, seja em sua formação seja em sua prática educativa, tem provocado inquietações e instigado estudos teóricos que vislumbram a conveniência de se aperfeiçoar o desenvolvimento profissional docente para fomentar a qualidade do ensino e transformar a escola. Nesse cenário, a busca do perfil do professor e de sua autonomia profissional supõe respeitar a diversidade dos saberes docentes e as diferenças de concepções teóricas e práticas profissionais (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

A identidade do professor (pertencente à sua formação inicial e continuada) é integrante de um processo de construção que retrata o contexto e momento históricos, respondendo a todo o momento às novas demandas suscitadas pela sociedade (PIMENTA, 2000).

Para a consolidação da identidade profissional do professor há o imperativo de que se mobilizem os saberes da docência, sendo eles:

- a) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas;
- b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo;
- c) *dos saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais (PIMENTA, 1999, p. 20-22).

Nos cursos de formação de professores, entre os conhecimentos elaborados e os saberes articulados pelos professores em suas práticas, deve haver uma nova configuração e um novo equilíbrio, pois:

[...] nossa proposta de trabalho constitui um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida. (TARDIF, 2012, p. 224).

Nesse quadro, o processo de formação continuada deve ser visto pela ótica de uma formação crítica e reflexiva. Assim, mediante uma rede de comunicação, a formação permanente, conforme Nóvoa (1995, p. 119), “não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino”.

A formação continuada de professores pode ser instalada sob a perspectiva de diversos modelos. Entre esses modelos, há a formação reflexiva, na qual o professor deixa de ser mero executor e se transforma em um professor questionador, que indaga constantemente as relações intrínsecas ao contexto e às condições de seu trabalho em um processo permanente de formação.

Nessa lógica,

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como uma prática, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1997, p. 56).

Em decorrência, os professores, consoante Alarcão (2005, p. 177), “devem ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”.

No que concerne ao seu ensino e às condições sociais que o amoldam, o professor reflexivo é aquele que assume atitude crítica, que conforme assevera Zeichner (1995, p. 121), “[...] é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.”

No enfrentamento dos obstáculos derivados de sua formação inicial e continuada, a constituição de um professor reflexivo surge como proeminente alternativa. Assim, educação e reflexão devem ser tomadas como instrumentos no processo ensino-aprendizagem.

Na atuação cotidiana de qualquer professor, a criticidade se torna fundamental, dado que o aprendizado vem com a reflexão, com a reavaliação da prática para, se necessário, remodelar e readequar sua atuação.

Em conformidade com isso, nos alinhamos com Freire (1997a, p. 70) quando afirma: “Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas.”.

Compreende-se assim que ensinar é tarefa árdua, impulsionando conexões entre a articulação e organização de diferentes saberes para o professor em sua ação pedagógica. Desse ponto de vista, Tardif (2012, p. 21) nos assevera que, “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Para a atualização profissional da docência, tão importante quanto frequentar cursos, palestras, congressos e leituras, urge organizar espaços de formação em serviço que favoreçam trocas de experiências com seus pares bem como reflexões acerca de ações pedagógicas, buscando harmonizar teoria e a prática como ações indissociáveis para o educador compreender que é em uma amplitude de contexto que o ato de ensinar se conduz.

## **2.2 Formação de professores da EJA e diversidade**

O processo formador de professores para atuar na educação básica é tema recorrente de discussões atinentes aos currículos escolares. A partir da LDBEN nº 9.394/96, vários ordenamentos legais, como pareceres, diretrizes, resoluções e parâmetros curriculares foram redigidos tanto pelo Ministério da Educação (MEC) quanto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Dentre esses documentos, encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica<sup>21</sup>, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resolução CNE/CP Nº 1/2002, que concede e permite às IES meios para os estudantes assimilarem os conhecimentos advindos de uma metodologia que gera uma progressiva autonomia. Meios que os conduzam à produção de conhecimento, à formação profissional fundada na competência teórico-prática, ao enfrentamento dos desafios decorrentes das rápidas transformações sociais e da exigência do mercado de trabalho bem como à adequação aos avanços científicos e tecnológicos (BRASIL, 2002a).

Instituídas, essas Diretrizes Nacionais orientam os procedimentos consoantes à reforma e à organização curricular para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica, e dispõe:

Art. 1º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena,

---

<sup>21</sup> Tais Diretrizes se constituem em uma dentre as muitas tecnologias de políticas promulgadas pelo governo federal nas duas últimas décadas visando à melhoria da qualidade educacional pela realização de reformas curriculares (BRASIL, 2002c).

constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002a, p. 1).

A necessidade de revisão do modelo curricular praticado até a formulação da Resolução CNE/CP Nº 1/2002, em cursos de formação inicial de educadores, foi suscitada pela constatação de que os processos educativos não contemplavam atributos inerentes à atividade docente, considerados essenciais à atualidade, conforme Brasil (2002, p. 4), entre os quais: “compromisso com o sucesso da aprendizagem dos alunos; respeito à diversidade existente entre os estudantes; desenvolvimento de práticas investigativas; capacidade para assumir tarefas que vão além da sala de aula”.

Por conseguinte, tem-se que, para melhorar a qualidade da formação dos professores, é preciso (re)pensar organização das disciplinas bem como a concepção de ensino e as práticas pedagógicas, concebendo-as como permanentes. De acordo com isso, a reflexão pode ser vista pelos professores como uma estratégia para a tomada de consciência dos desafios postos diante do trabalho pedagógico (PIMENTA, 2002). Planejando propiciar progressos à sua profissionalização mediante os saberes extraídos de experiências, o professor deve meditar constantemente sobre sua prática (PERRENOUD, 2000).

Como parte da educação básica, a modalidade da EJA solicita uma formação que habilite de fato um profissional para trabalhar com as especificidades, de modo a garantir a qualidade da educação. Vista ainda pela ótica assistencialista e emergencial, a construção da identidade da EJA enquanto modalidade educativa, mesmo com direitos alcançados, ainda se apresenta como desafio a ser transposto (SOARES; SIMÕES, 2005).

O educador que trabalha com a EJA não tem geralmente formação adequada para atuar nessa modalidade de ensino e, nos cursos de formação de professores, ele não tem recebido a devida atenção, sendo muitas vezes desprestigiado, porquanto os professores nesse segmento estão alheados dos debates das políticas públicas das relações entre escola e sociedade (RIBAS; SOARES, 2012).

Comumente preparados para atuar no ensino regular e provenientes de diversas áreas, os professores começam a trabalhar na EJA pelas mais diversas razões: conveniência do horário noturno, acréscimo de percentual ao salário, possibilidade de trabalhar mais perto de casa, entre outras (DE VARGAS; FANTINATO; MONTEIRO, 2005).

Muitas vezes, por não receberem um preparo teórico-metodológico prévio, a compreensão das especificidades da EJA será paulatinamente construída no trabalho,

consistindo em uma identidade própria de educador de EJA, em um “processo de aprendizagem, por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão” (TARDIF, 2012).

Na busca constante pela melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a formação continuada de professores tem se constituído uma das importantes frentes de atuação de entidades públicas e privadas que vêm trabalhando com essa modalidade de ensino, visando oferecer oportunidades educacionais comprometidas com a efetiva construção da cidadania (DE VARGAS; FANTINATO; MONTEIRO, 2005, p. 120).

Na EJA, trabalham professores que, em sua grande maioria, não tiveram em sua formação inicial cursos e disciplinas direcionados aos processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultas, sustentando suas práticas pedagógicas em saberes erigidos na/pela experiência (na docência e como aprendizes) e/ou na educação regular para crianças e adolescentes (VÓVIO, 2010).

A formação do professor perpassa por transformações históricas, que o faz adaptar-se progressivamente às necessidades exigidas. Entretanto, a formação para a EJA, em virtude de ser vista como uma educação compensatória e findável, ainda acontece timidamente. E, para a sua ação profissional, o professor da EJA requer conhecimentos específicos a fim de poder trabalhar com seus sujeitos, sempre considerando que estes já trazem para a sala de aula uma leitura articulada do mundo (FREIRE, 1996). Contudo, o modo como se dá a efetivação e tal formação nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas ainda é pouco conhecida, seja por falta de pesquisas que analisem a realidade desses cursos (formação inicial, continuada e atuação), seja porque ainda são poucas as instituições que trabalham com disciplinas específicas ou habilitações sobre a EJA em seus cursos, o que dificulta o acesso a esses dados e análise pelos pesquisadores (SOARES, 2003; 2008).

Diante dessa conjuntura, a formação de professores para a EJA tem sido tema recorrente de grandes questionamentos. Especificamente quanto aos professores atuantes na EJA, entende-se como é preciso avaliar os momentos e os espaços nos quais essa formação vem sendo efetuada, bem como as exigências, as expectativas e os interesses concernentes, e paralelamente traçar um perfil das instituições que vêm assumindo a função de formadoras de educandos (SOARES, 2003)

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos Parecer CEB/CNE 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 58), no título VIII está posto que:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. [...] é preciso que em qualquer nível formativo se deem correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos.

Propostas comprometidas com a formação humana da EJA necessariamente entendem que esses sujeitos anseiam por uma proposta pedagógica que dê conta de suas necessidades e objetivos. Alguns autores sugerem uma proposta pedagógica que contemple tais aspectos, mas que precisa também estar comprometida com a formação docente.

Poder transformar a escola que atende alunos da EJA em uma instituição aberta, valorizando seus interesses, conhecimentos, expectativas e participação, respeitando seus direitos em práticas, requer que se motive, mobilize e desenvolva conhecimentos extraídos da vida desses sujeitos – e isso significa realmente pensá-los como cidadãos. Sem dúvida, a escola como instituição flexível terá mais sucesso, por novos modelos de avaliação e sistemas de convivência compatíveis com a diversidade da condição do aluno de EJA, introjetando assim no aluno o sentido de pertencimento. Todavia, para isso, é essencial que os procedimentos de formação de professores assimilem as diferentes formas de atendimento da EJA e seus sujeitos, arquitetando a potencialidade de um dia a dia mais promissor que, não raro, pode ser a última chance de escolarização (ANDRADE, 2004).

A respeito de uma formação específica do professor para atuação na EJA, o Parecer CNE/ CEB nº 11/2000 assim postula:

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, se trata de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (BRASIL, 2000, p. 58).

No entendimento de Arroyo (2006, p. 18), “esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica

por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação e, isso implica sérias consequências”.

Dedicados à formação de professores para a Educação Básica, é premente haver cursos de Licenciatura em geral que considerem os traços próprios da formação do professor da EJA, bem como as peculiaridades da aprendizagem de jovens e adultos. Tais sujeitos, excluídos de diferentes formas do sistema educacional, ao retornarem para a escola, demandam currículos e práticas pedagógicas que com efeito promovam a participação deles no processo de ensino-aprendizagem, e de modo significativo em seu dia a dia.

Sobre a incipiência de um perfil para o educador da EJA, Arroyo assim se expressa:

[...] podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil (2006, p. 18).

O que irá balizar a prática do professor da Educação de Jovens e Adultos é a configuração de seu perfil e de sua formação. Por esse ângulo, as teorias pedagógicas construídas no período da infância não preenchem as carências próprias da EJA e, conseqüentemente, não respondem às demandas resultantes da prática do seu educador (VÓVIO, 2010).

As exigências impostas sobre e para o educador devem, neste século 21, ser direcionadas a uma prática emancipadora. Desse modo, é fundamental refletir sobre a formação inicial e continuada do professor atuante na EJA, se pretendermos dar uma nova perspectiva para essa modalidade.

Para uma educação inclusiva, é essencial para os professores da EJA que trabalham com alunos com deficiência intelectual contar com um currículo inclusivo em seu serviço, sempre de uma perspectiva reflexiva, dada a relevância de romper com a homogeneidade escolar, ineficaz no atendimento dos alunos com deficiência intelectual e suas especificidades e expectativas. É preciso, no cotidiano escolar, renovar as práticas pedagógicas no sentido de assegurar o avanço acadêmico de *todos* (grifo nosso) os alunos, cada um à sua própria medida.

A elaboração de práticas pedagógicas e sua destinação para a aprendizagem em uma perspectiva inclusiva é o assunto do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Visando a um processo educacional que contemple eficazmente todos os alunos em suas peculiaridades, espera-se que o professor recorra e concentre em seu trabalho práticas pedagógicas endereçadas à aprendizagem de *todos* (grifo nosso). Assim, a seguir, buscaremos (re)pensar a prática de professores atuantes na EJA em prol de práticas pedagógicas inclusivas para lidar com alunos deficientes intelectuais.

#### 3.1 Práticas Pedagógicas e Atuação docente

A prática pedagógica pode ser vista como prática social e complexa, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano como professores e alunos e, de modo especial, na sala de aula (CALDEIRA: ZAIDAN, 2010). Complementando, Gimeno Sacristán (1999, p. 91) aponta que “as práticas pedagógicas vão além do ofício dos professores “que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado” que surge de outras práticas que interagem com o sistema escolar”.

Para além da sala de aula, as práticas pedagógicas supõem planejar e sistematizar o processo ensino-aprendizagem com a finalidade de assegurar o ensino de atividades consideradas cruciais para a formação do aluno. Nesse ponto de vista, as práticas pedagógicas se organizam e se expressam sedimentadas em intencionalidades e, conforme Franco (2012, p.154), “se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por determinada comunidade social”. Por meio de sua prática pedagógica, ao professor cabe mediar o processo educacional, transformar a prática social.

A prática pedagógica é permeada, ao longo da história, pela dicotomia entre teoria e prática. Caracteriza-se o trabalho docente como uma práxis que se reflete na ação-reflexão e na ação novamente e tem como fator essencial o contexto de organização escolar no qual é realizado (PIMENTA, 2012).

Centrada em uma perspectiva freiriana, a prática pedagógica deve ter a reflexão como fio condutor, pois “a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática” (FREIRE, 1987, p.

52). O professor deve acreditar na possibilidade de mudança e, nesse sentido, comungamos com Freire (1987, p. 23) quando diz que [...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Ressaltada pela Pedagogia da Autonomia, o trabalho em educação requer vínculo, reflexão crítica sobre a prática, comprometimento, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, querer bem, desvelando-se nos saberes necessários à prática educativa. É preciso, portanto, que os docentes estabeleçam relações mais respeitadas e valorizadoras dos educandos, construindo sua relação com base na lógica de que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa...” (FREIRE, 1987, p. 23).

Nessa perspectiva, como instrumento de mudança, não há superioridade e inferioridade, mas, sim, papéis diferentes no tempo. O exercício da docência impõe ao educador a seriedade da sua formação, e, segundo Freire (2007b, p. 92), “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”.

Discussões em torno da diversidade e das diferenças têm sido temas bastante debatidos na atualidade, não devendo ser reconhecidas de forma simplista e naturalizada no ser humano. Nesse prisma, a diversidade viabiliza estabelecer relações com identidades e diferenças que não são nossas, mas do outro (SILVA, 2000).

Sobre isso, alerta Gimeno Sacristán (2002), mais importante do que considerar o debate em torno das diferenças, estão as implicações sobre “o que fazer” com esses significados e diferenciações humanas.

Desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença (grifos do autor) e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de maneira um pouco mais reflexiva [...]. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 13)

Na EJA, as práticas pedagógicas requerem ser norteadas pelas vivências e conjuntos de saberes que os educandos trazem consigo. Tal postura denota o caráter diferenciado dessa modalidade quanto ao ensino regular, principalmente em razão do público acolhido por ela (FREIRE, 1999). Todavia, as práticas articuladas em sala de aula se mostram das mais diversas formas: reprodução da prática vivenciada pelo professor no seu processo de escolarização; reprodução da prática desenvolvida com as crianças e adolescentes do ensino fundamental, descon sideração à historicidade e subjetividade dos jovens e adultos; e práticas sem compromisso com a evolução do aluno (MOURA, 2008). A improvisação de professores

que atuam na EJA ainda é muito presente, quase sempre os que são destinados a essa modalidade nunca tiveram vivência dela e não apresentam qualificações para tal (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A prática do professor não deve visar apenas à transmissão, mas levar ao “aprender a aprender”, isto é, a proporcionar a formação de um sujeito participativo no trabalho, produtivo, não reprodutivo, consciente de seus atos (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 116).

### *3.1.1 Práticas pedagógicas na EJA junto aos alunos com Deficiência Intelectual*

Um dos desafios posto na inclusão escolar configura-se em oferecer um ensino de qualidade aberto à participação do aluno com deficiência intelectual em todas as atividades escolares.

Em estudo realizado, Marques (2000) dedicou-se a investigar o sentido da prática pedagógica e das concepções dos professores de alunos com deficiência intelectual sobre o ser humano, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e o tema da inserção desses alunos em salas de aula comum. Os dados denotaram que os discursos das professoras pesquisadas sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano e sobre a deficiência são historicamente cristalizados na incapacidade.

Chinalia (2006), em seu estudo, examinou a relação pedagógica de uma aluna com deficiência intelectual de uma sala de aula do ensino comum. Evidenciou-se que as interações pedagógicas vivenciadas pela aluna transcorreram em um clima agradável, havendo comprometimento da professora com o desenvolvimento acadêmico de todos os seus alunos, mas, com a devida atenção à especificidade da aluna quanto às suas carências, necessidades de apoio. Pôde-se constatar que a vivência no contexto inclusivo ensejou à aluna socialização e a assimilação dos conteúdos especificados, desmistificando que o aluno com deficiência intelectual não aprende o conteúdo trabalhado nas escolas de ensino comum. Assim, o estudo demarcou um processo de inclusão que caminhou em meio a movimentos de superações conceituais, juntamente com uma prática pedagógica que privilegiava os processos interativos, articulados com a significação de conteúdo, como elementos constitutivos de desenvolvimento e aprendizagem.

Barbosa e Moreira (2009) em outro estudo apontaram que a busca por estratégias pedagógicas para salas de aula inclusivas é um tema que recebeu maior atenção recentemente. Concluíram que, ultrapassado o momento inicial em que os questionamentos se voltavam mais intensamente para o direito à inclusão de alunos com deficiência intelectual nas salas de

aula comuns, as investigações agora estão voltadas para as práticas educacionais capazes de promover a aprendizagem dos alunos.

Pautada na perspectiva sócio-histórica, a pesquisa de Silva (2012) almejou investigar a validade da mediação pedagógica na aprendizagem da linguagem escrita de alunos com deficiência intelectual em parceria com colegas sem deficiência. Os resultados sugerem que as estratégias de mediação promovidas pelos alunos sem deficiência se revelaram como significativos instrumentos para a produção escrita dos alunos com deficiência intelectual, em contexto de sala de aula.

As pesquisas expostas expressam questões concernentes ao sentido da prática pedagógica e do modo de ver dos professores de alunos com deficiência intelectual, como também a respeito das estratégias pedagógicas para salas de aula inclusivas. No entanto, podemos averiguar a necessidade de estudos que tratem das práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual na EJA, pois em muitas realidades escolares pouco é discutido a respeito.

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

As práticas pedagógicas dirigidas aos alunos com deficiência intelectual,

[...] revelam as concepções que o educador tem sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação. As práticas pedagógicas com o aluno deficiente demonstram, também, as concepções do educador sobre o conceito de deficiência e Educação Especial, embora nem sempre o educador tenha consciência das concepções que fundamentam seu trabalho (CAIADO, 2006, p. 33).

Além da prática pedagógica, outro aspecto que merece especial cuidado para o exercício docente trata-se do currículo e seu remodelamento nas práticas destinadas à EJA com com deficiência intelectual, sendo tal questão abordada a seguir.

### **3.2 Currículo**

Em que pese sua destinação às diferentes etapas da educação básica, os documentos curriculares são direcionados com o objetivo de inovação nos processos de seleção e distribuição dos conteúdos curriculares.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum modo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000, p. 59).

Levando em conta seu conceito multifacetado, o currículo abrange o formal (estruturado por diretrizes normativas prescritas institucionalmente), o oculto (aprendizagens que o aluno aprende no meio social escolar, que interferem significativamente no aprendizado) e o vivido (forma como se concretiza no dia a dia, o currículo prescrito, mediante interação com o meio).

Essencialmente, as funções da escola como instituição formadora são formalizadas por intermédio do currículo. Este, se compreendido como espaço de transformação, tem amplo sentido e significado, visto que o currículo não se resume a algo a ser disseminado passivamente. Nesse contexto, segundo Moreira e Silva (1999, p. 23), “o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Em uma concepção contemporânea, o currículo traz consigo uma reflexão crítica sobre as relações que o permeiam, sobre a quem este serve e por quem é construído, qual a participação dos sujeitos nessa construção, e é compreendido como flexível e espaço para a construção de conhecimentos.

Contudo, em sua atuação, nem sempre os professores têm plena consciência da relevância do currículo e dão significado a este que é cotidianamente moldado e posto em prática em seu fazer pedagógico. É preciso ter clareza de que o currículo se expressa como um processo de construção, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e, em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções, estabelecendo-se em uma relação dinâmica a partir do olhar do outro e de si próprio. E, nessa ótica, o aluno tem a possibilidade de desconstruir e reconstruir o seu conhecimento mediante suas histórias e experiências de vida (SACRISTAN, 2000).

Na construção ou elaboração das propostas curriculares é que se torna possível estabelecer que tipo de cidadão se pretende formar, bem como o que a escola vai ou não fazer. Pela definição das propostas e dos conteúdos selecionados é que podemos dar oportunidade às pessoas de entender e compreender o mundo à sua volta.

A seguir, abordaremos o currículo na EJA.

### 3.2.1 Currículo na EJA

Divulgada pelo Ministério da Educação em abril de 2017, a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) intenta sistematizar a base comum do currículo de forma abrangente, as etapas de ensino, e não mais por modalidades de ensino (BRASIL, 2017). De acordo com isso, as modalidades de ensino, bem como suas especificidades, continuam sendo norteadas e sistematizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013b).

Tomando como referência os alunos e faixa etária, a EJA como modalidade de ensino não se enquadra exatamente nos moldes da educação básica regular comum, requerendo especificidades quanto a conteúdos, práticas estabelecidas e garantidas em lei, com o fim de garantir ao currículo da EJA unicidade em esfera nacional.

As discussões em torno do currículo da EJA ressaltam que os valores subjacentes às práticas escolares dos professores são os que prevalecem e definem a escolha de conteúdos, a forma de trabalhar, requerendo respeito por parte dos docentes aos processos de tempo-espço dos alunos dessa modalidade. Para além dessas premissas efetuadas pelos professores, na maioria das realidades há também as interferências das relações interpessoais e as escolhas dos próprios sujeitos frequentadores, o modo como escolhem e efetivam a sua formação e aprendizado no contexto escolar (PAIVA; SALES, 2013).

As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos definem a EJA como um modelo pedagógico próprio, capaz de viabilizar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, pautando-se no princípio de educação permanente e dirigida no sentido de atender às necessidades da sociedade moderna e ao desenvolvimento profissional, diversa da formação geral. Tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2002a).

Tais diretrizes consideram vital a formação docente voltada para essa modalidade de ensino, que deve incluir, além das exigências formativas básicas para todo professor, aquelas relativas à complexidade particular da modalidade.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de junho de 2015, para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica evidenciam a prática pedagógica colocando-a no centro da Formação Docente.

Descortinando novos caminhos para as licenciaturas, a Resolução CNE/CP nº. 2/2015 faz supor que as alterações previstas são derivadas da necessidade de cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), que assim dispõe:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014b, p. 48).

Entendemos relevante ressaltar que o PNE anuncia uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, cujos desafios se conectam às diretrizes reguladas pela União e os Entes Federados. Tais diretrizes almejam a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, a valorização dos (as) profissionais da educação, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, entre outros. Essas diretrizes funcionam como termômetro no encalço de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024 (BRASIL, 2014b).

As instituições formadoras, em consonância com o plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), pretendendo garantir padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a indivisibilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sem perder de vista sua organização acadêmica (BRASIL, 2014b). Ademais, dentre as exigências legais, os projetos pedagógicos deverão contemplar temas como direitos humanos, ética, cidadania, sustentabilidade, questões ambientais, inclusão, medidas socioeducativas, gestão escolar, além de flexibilização curricular.

Na EJA, a diversidade, a pluralidade e a singularidade se revelam explícitas quando lançamos o olhar para o perfil de seus educandos – pessoas com diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, com diversas trajetórias e histórias de vida e que, portanto, aspiram por um currículo verdadeiramente flexível e coerente com as suas realidades.

A fim de compreendermos a especificidade da EJA, o documento *EJA: princípios e práticas pedagógicas* (v.2) assim faz constar:

[...] o nosso ponto de partida, e também o nosso desafio de chegada, é fazer uma educação que, centrada no sujeito histórico e social, provoque a formulação de um currículo emancipatório e emancipador que integre a discussão da descolonização do

currículo para a superação de uma visão eurocêntrica cultural, abrindo um diálogo com as demais culturas que compõem a identidade nacional (SÃO PAULO, 2016, p. 19).

Nessa conjuntura, podemos entrever que o currículo para a EJA deve contemplar a diversidade, bem como possibilitar a flexibilização e reorganização dos tempos e espaços escolares, configurando-se num currículo dinâmico e vinculado às práticas sociais.

Diante das considerações feitas, compreendemos que para a EJA urge a necessidade de os professores dirigirem um novo olhar aos seus alunos, munidos de um conhecimento apto para a construção de um currículo instaurado na cultura desses alunos, de si mesmo e do conhecimento.

No cenário educacional não se espera mais a homogeneidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos. E, nesse sentido, segundo Stainback e Stainback (2006), somente a existência de um currículo formal, sem adaptações personalizadas desde o princípio, pode ser contestada.

Em conformidade com isso, o sistema de ensino, não podendo desconsiderar as peculiaridades dos alunos PAEE, em nosso estudo o aluno com deficiência intelectual, deveria dispor de mais alternativas de serviços e estratégias que possam assegurar o sucesso na aprendizagem desse alunado e, entre estas, citamos a adaptação curricular, que quer atender ao princípio de uma escola para todos, portanto isso

Consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11-12) (BRASIL, 1994).

Em outras palavras, uma escola que assegure o direito à inclusão escolar dos educandos PAEE nas mesmas condições das demais pessoas, frisando que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tenciona garantir o ingresso e a permanência do educando na rede regular de ensino. Entretanto, sabemos que, embora o ordenamento legal se faça presente, quando se trata de uma efetiva inclusão escolar a simples legislação não se mostra suficiente para tal. O aluno PAEE, em nosso estudo o aluno com deficiência intelectual, além de ter seu acesso amparado por legislações, tem ainda o direito de que sua permanência seja respaldada por uma educação de qualidade, o que

significa dizer que é inadiável a presença de profissionais preparados, com recursos apropriados, para que ele tenha oportunidade de se desenvolver como os demais alunos. Nessa perspectiva, afirma Silva (2004, p. 35) que “a escola inclusiva não proporciona a utilização de “práticas de ensino escolares específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas que podem auxiliar os processos de ensino e aprendizagem”.

Para todos os alunos, o objetivo educacional deve ser o mesmo: assegurar a igualdade de oportunidades e sua futura inserção na sociedade. Para alcançar esse objetivo, Blanco (2004) nos adverte sobre a necessidade de preparar para os alunos PAEE modificações e adaptações no currículo, assunto a ser discutido no item a seguir.

### **3.3 Adaptação curricular**

Vários desafios são postos à educação inclusiva. Entre eles, está a escolarização de alunos com deficiência intelectual, dadas as suas características biológicas e cognitivas.

Para a construção da escola inclusiva, os caminhos transitam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e pela construção de uma proposta pedagógica específica. Nessa direção, a escola inclusiva reivindica a concretização sempre que necessária de currículos apropriados (adaptados ou modificados), bem como de uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste socioeducacional do aluno PAEE (MENDES, 2002).

A inclusão escolar impõe refletir sobre as necessidades da escola, com foco não somente no aluno, mas também nos professores, visando consolidar ambientes de aprendizagem adequados aos alunos, e garantir aos alunos PAEE o acesso, a permanência, o sucesso e a qualidade de ensino propostos para esse aluno na classe comum (ZANATA, 2004).

A LDBEN/9394/96, no seu artigo 59, inciso I, regulamenta que:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...] (BRASIL, 1996, p. 44)

Assim, podemos enfatizar que ter um currículo ajustado às necessidades dos alunos não é uma opção que cabe à escola decidir; mas, sim, um direito que deve ser plenamente garantido ao aluno.

De acordo com estudos na área, as adaptações curriculares constituem-se em estratégias educacionais capazes de levar os alunos com deficiência a ter acesso ao currículo e à aprendizagem dos conteúdos escolares (LOPES, 2010). A literatura na área frisa a relevância da adaptação curricular para o aluno com deficiência, ilustrando que a reconfiguração de recursos e estratégias pode efetivamente beneficiar a aprendizagem dos conteúdos escolares para os alunos com deficiência (MINETTO, 2008; OLIVEIRA, 2008).

Contemplando teoria, prática, princípios escolares, planejamento e ação pedagógica, o currículo escolar é um documento que norteia e torna viável todo o processo de ensino e aprendizagem (MOREIRA, 1997).

Cumpre, no entanto, ponderar que, antes de qualquer intervenção pedagógica por meio das adaptações curriculares, os objetivos do ensino estabelecidos por tais adaptações devem estar em consonância aos exigidos pelo currículo escolar, bem como as ações flexíveis devem compreender três níveis, quais sejam: o projeto pedagógico, o currículo desenvolvido na sala de aula e o nível de aprendizagem individual, sendo:

O primeiro nível deve focalizar, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer nos níveis subsequentes, a saber, na sala de aula e no aluno individualmente. O segundo nível faz referência, principalmente, à programação das atividades elaboradas para a sala de aula. E, por fim, o terceiro nível abrange as atividades de acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno (VALLE; MAIA, 2010, p. 25).

A inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual em salas da EJA de certa forma vem ocorrendo, mas, para que haja uma inclusão efetiva, é preciso que a escola democratize o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para todos, mediante projetos e situações que lhes possibilitem exercer o direito à igualdade de oportunidades.

Nesse contexto, as adaptações curriculares devem ajustar o currículo às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Contudo, para que o procedimento tenha êxito, o currículo deve passar por modificações abrangentes, isto é, quanto aos objetivos, conteúdos, métodos de ensino, processo de avaliação e temporalidade (ARANHA, 2000).

A adaptação do currículo regular, por meio de ajustes, é uma estratégia educativa que facilita e promove a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Porém, é importante ter clareza de que adaptar e organizar o currículo da educação comum para atender

às necessidades educativas especiais de todos não é tarefa das mais fáceis. No sentido de alcançar suporte necessário para garantir que os alunos com deficiência intelectual consigam aprender os conteúdos que o currículo formal do ensino regular exige, há que se prever uma articulação entre os professores das escolas de ensino comum e os professores de educação especial (DUARTE, 2008).

Reiteramos que o trabalho colaborativo entre professor da rede regular de ensino e o educador especial é uma estratégia didática inclusiva oportuna para planejar, avaliar, organizar recursos e procedimentos de ensino para os alunos com deficiência intelectual, tendo em vista que o professor do ensino regular tem conhecimento de conteúdo e currículo, enquanto o educador especial é especialista em avaliação, instruções e estratégias de ensino (SILVA, 2007).

Nessa direção, assinalar as efetivas necessidades dos alunos assim como reconhecer quais os suportes necessários demanda uma reorganização das instituições educacionais, se a proposta é construir e constituir uma escola para todos (FONSECA, 1995), inclusive para os alunos com deficiência (POKER, 2008).

Por conseguinte, nessa perspectiva, compreende-se que o processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino e também na modalidade da EJA decorre da forma pela qual os conteúdos escolares são propostos.

No cenário escolar, o estigma com relação aos alunos com deficiência intelectual ainda se encontra fortemente acentuado. Em razão disso, Magalhães e Ruiz (2011, p. 127) assim discutem:

No contexto de uma análise sobre estigmas e preconceitos na escola, um olhar sobre o currículo demanda investigar os mecanismos de controle social e de produção/reprodução da hegemonia presentes na escola, consubstanciados no denominado corpus formal de conhecimento escolar (conteúdos curriculares), nas ações cotidianas da escola (currículo em ação) e no denominado currículo oculto. Os desdobramentos ideológicos e a legitimação são sedimentados em aspectos explícitos e implícitos do currículo e situam-se em sua materialidade e no domínio do simbólico.

## CAPÍTULO 4

### MÉTODO

O presente estudo é identificado como uma pesquisa de cunho qualitativo, com ênfase na pesquisa-ação, definida por Thiollent (2011, p. 62) como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Conforme Pimenta (2006), a premissa básica da pesquisa-ação é a de que os participantes têm objetivos e metas comuns, focalizam um problema esquadrinhando-o e desempenhando, em relação a ele, diferentes papéis.

#### 4.1 Aspectos éticos

Com o intuito de apresentar o projeto de pesquisa e emissão da carta de autorização para realizar o estudo na Rede Municipal, inicialmente foi estabelecido contato com a Secretaria de Educação e coordenadora da Educação Especial da Secretária Municipal de Educação (SME) para submissão ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos.

Em conformidade com a Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, pelo CAEE n.º CAEE: 73577117.0.0000.5504. (ANEXO A). Na sequência, retomamos o contato com a Secretaria da Educação e coordenadora da Educação Especial da SME e, de posse da autorização desta SME (ANEXO B), o projeto foi apresentado à direção da escola selecionada e, em seguida, aos seus professores, em momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), sendo estes informados quanto aos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa. Os que se interessaram e aceitaram participar da pesquisa, de forma voluntária, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APENDICE C) para o início da coleta de dados.

#### 4.2 Local da pesquisa

Para a realização desta pesquisa foi selecionada uma escola pública municipal,

localizada em um município da região norte do Estado de São Paulo. O critério para seleção dessa escola deu-se por ser a única escola municipal do município pesquisado que atende alunos da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental I e II. E, com a anuência da Secretaria de Educação Municipal, a escola concordou em participar da pesquisa.

No momento da coleta de dados (primeiro semestre de 2018), a escola atendia 819 alunos. Sendo 109 matriculados na educação infantil; 574 matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano). Na Educação de Jovens e Adultos há 136 matriculados, sendo 40 alunos matriculados nos anos iniciais (1º e 2º termos) e 96 alunos nos anos finais (6º ao 9º ano), dos quais 04 alunos (2 do 6º ano e 2 do 8º ano) são alunos público-alvo da Educação Especial, com deficiência intelectual, declarados na Prodesp<sup>22</sup>.

Essa escola funciona em 03 períodos (manhã, tarde e noite). Possui boa estrutura física, com salas de aulas amplas. Consideramos relevante esclarecer que a escola selecionada possui sala de recursos multifuncional com atuação de professores de Educação Especial; porém, não atende os alunos da EJA.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do município pesquisado neste estudo foram reformuladas por professores da Rede Municipal ao longo de 2018 e pela equipe de Coordenadores Pedagógicos, iniciados pelo debate no Fórum Permanente de Educação, com palestras e oficinas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Tais diretrizes foram estruturadas em dois volumes. O volume I apresenta discussões sobre objetivos, finalidades, concepções de Educação que orientam o processo de ensino-aprendizagem nas creches e escolas, respeitando as especificidades das etapas e modalidades de ensino e, foi organizado em 7 capítulos. Os capítulos 1, 2 e 3 contemplam os fundamentos e princípios da educação básica no município, organização da Educação Básica e avaliação na rede municipal. Os capítulos 4, 5, 6 e 7 apresentam as Diretrizes Curriculares de cada etapa e seguimento, sendo a Educação de Jovens e Adultos assunto do Capítulo 7. Já o volume II aborda o Currículo Municipal de modo alinhado a BNCC e será a base para o planejamento escolar dos educadores, para a realização de um trabalho articulado, como pressupõe a organização de uma rede de ensino.

Ao apresentar a organização das Diretrizes por níveis, modalidades e etapas de atendimento, explicitam que a “Educação para a Diversidade e a Modalidade da Educação Especial inserida ao longo do texto, entendendo a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e, portanto, parte indissociável do processo educacional” (2018, p. 16). As diretrizes

---

<sup>22</sup> PRODESP - Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo

curriculares da EJA, o item 7.1.9, contempla o fazer pedagógico e sua organização na EJA e, explicita como grande desafio, “conseguir modelar um currículo viável quantitativamente, que seja fiel a qualidade educacional de que este público é merecedor, bem como a devida localização para se fazer significativa a aprendizagem e desenvolver estratégias que incentivem os jovens e adultos a retomarem seus estudos” (2018, p.180).

Salienta ainda o valor do trabalho coletivo na organização curricular flexível e a construção do projeto pedagógico da escola de feitiço interdisciplinar, mediante um processo crítico fundado nas dificuldades de professores e estudantes da EJA (p. 180).

### **4.3 Participantes**

#### *4.3.1 Procedimentos para a seleção dos participantes*

Depois da aprovação do Comitê de ética e do contato com a escola participante da pesquisa, a pesquisadora anunciou a proposta em uma reunião de ATPC, presenciada pela direção e professores da EJA. Em seguida, estipulados os objetivos do estudo, a pesquisadora fez o convite aos professores, deixando-os à vontade para decidirem se gostariam ou não de participar.

Os critérios de inclusão adotados para a seleção dos participantes desta pesquisa foram: (1) estar atuando na educação de jovens e adultos, (2) ter em sala de aula pelo menos um estudante com diagnóstico de deficiência intelectual e (3) o aceite em participar da pesquisa.

#### *4.3.2 Caracterização dos participantes*

Foram participantes deste estudo sete professores do segundo ciclo (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. De acordo com os procedimentos éticos, recorreremos a siglas para identificar os participantes da pesquisa, sendo identificados com a letra “P” seguida de uma letra do alfabeto (PA, PB, PC, PD, PE, PF e PG).

A seguir, arrolamos informações sobre a caracterização dos participantes, conforme Tabela 2.

**Tabela 2** - Caracterização dos professores participantes.

<b>Professor</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Tempo de serviço na escola atual</b>	<b>Área de atuação</b>
<b>PA</b>	F	39	14 anos	6 meses	Ciências
<b>PB</b>	F	35	11 anos	6 meses	Português
<b>PC</b>	F	34	5 anos	6 meses	Inglês
<b>PD</b>	F	43	14 anos	6 meses	Português
<b>PE</b>	M	26	3 anos	6 meses	História
<b>PF</b>	M	40	1 ano e 1/2	6 meses	Geografia
<b>PG</b>	M	31	5 anos	6 meses	Matemática

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora na ocasião da coleta de dados em 1º sem de 2018.

Dentre os sete professores participantes, quatro deles (PA, PB, PC e PD) eram do sexo feminino e os outros três (PE, PF e PG) eram do sexo masculino. A idade média deles é de 35 anos, o tempo médio de atuação é de 7,5 anos e, na escola investigada, todos com 06 meses de atuação. Os professores lecionam no 6º e 8º ano; destes, dois (2) alunos com deficiência intelectual estão matriculados no 6º ano, e duas (2) alunas com deficiência intelectual, matriculadas no 8º ano.

#### **4.4 Instrumentos de coleta de dados**

Os instrumentos empregados para a coleta de dados e elaborados pela pesquisadora foram: (a) roteiro de observação em sala de aula, (b) roteiro semiestruturado de entrevista para professor da Educação de Jovens e Adultos com alunos com deficiência intelectual, (c) diário de campo, (d) sala de aula virtual e (e) formação reflexiva.

##### *4.4.1 Roteiro de Observação*

O roteiro de observação havia (APÊNDICE D) sido adaptado do instrumento de Reis (2011), usado na observação de professores das disciplinas curriculares da EJA II. Tal instrumento incidiu sobre a atuação do professor e sua interação com o aluno com deficiência intelectual definindo-se comportamentos a serem observados, e organizados em cinco partes: Espaço Físico; Descrição das Atividades; Ensino; Relação Professor-Aluno e Relação Aluno-Aluno.

No que tange ao espaço físico, buscou-se detalhar e anotar as informações como: aula observada, data da observação, horário inicial e final quanto ao número de alunos matriculados (presentes) na sala e número de alunos com deficiência intelectual, organização da sala, além de mencionar se o ambiente da sala é promotor de aprendizagem. Na Descrição das Atividades, o roteiro foi confeccionado com linhas para as escritas indicando: componente curricular, conteúdo, objetivo, descrição da atividade, material utilizado e tempo de duração da aula. Semelhante tipo de registro favorece a detecção do que acontece em uma sala de aula com a maior quantidade de informação colhida por um observador sobre as atividades realizadas (REIS, 2011). Com o propósito de esmiuçar práticas e estratégias de ensino bem como as interações estabelecidas, tais informações foram detalhadas em formato de *checklist* nos seguintes itens: Ensino; Relação Professor-Aluno e Relação Aluno-Aluno.

#### 4.4.2 Roteiro de entrevista semiestruturada

Com o objetivo de obter informações dos professores participantes levantadas na problematização da pesquisa, os roteiros foram enquadrados em seis blocos temáticos: caracterização do professor, formação inicial e continuada, práticas pedagógicas, inclusão escolar, conteúdos curriculares e adaptação de atividades.

O Roteiro de entrevista semiestruturada para o Professor da EJA (APÊNDICE B) continha 43 questões divididas em seis quesitos: (a) caracterização do professor; (b) formação continuada; (c) práticas pedagógicas; (d) Inclusão Escolar; (e) Conteúdos Curriculares, (f) Adaptação Curriculares.

A escolha dos blocos temáticos passou por uma comissão de juízes formada por duas alunas de mestrado e uma aluna de doutorado<sup>23</sup>. Em cada bloco temático foram incluídas perguntas sobre o mesmo assunto (MANZINI, 2004). Essa organização foi decidida para que os professores entrevistados mantivessem a atenção em um assunto e, no decorrer das perguntas sobre a temática proposta, eles pudessem complementar suas respostas. A elaboração prévia das questões manteve um padrão nas entrevistas com os sete professores e, com isso, garantimos que nenhuma pergunta fosse feita de forma diferente, o que, nesse caso, comprometeria a precisão do conceito a ser investigado (MANZINI, 2004).

---

<sup>23</sup> Participantes do Grupo de Estudo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), primeiro semestre de 2018.

#### 4.4.3 Diário de campo

Para o registro da formação reflexiva, a pesquisadora serviu-se, como instrumento, de um diário de campo em que, no decorrer dos encontros, fez constar anotações sobre os dizeres dos professores, bem como sintetizar aspectos da formação ao final de cada reunião.

#### 4.4.4 Roteiro da Proposta da formação reflexiva

Foi estruturado um Roteiro de Proposta da Formação Reflexiva (APÊNDICE F) para explicitar a proposta de formação reflexiva aos participantes, assim como discutir e elaborar coletivamente um cronograma de formação. O roteiro contemplava: metodologia da pesquisa reflexiva; temáticas obtidas na primeira etapa do estudo; e proposta de formação.

#### 4.4.5 Sala de aula virtual

Planejando garantir um maior aprofundamento da discussão e abordagem das temáticas afins à formação reflexiva, com vistas à coleta de dados, recorremos a um espaço on-line, com base nos tópicos de discussão e utilizando o aplicativo *classroom*, também denominado “Google Sala de aula” – “Formação continuada de professores da EJA sobre a atuação junto aos alunos com deficiência intelectual”.

**Figura 1** – Print da página inicial da sala de aula virtual.



Fonte: Arquivo Pessoal

### 4.5 Procedimentos de coleta de dados

Levando em conta a característica metodológica da pesquisa e objetivos propostos, o procedimento da coleta de dados foi dividido em dois momentos: (1) Caracterização da formação e atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos e (2) Formação reflexiva.

#### 4.5.1 Caracterização da formação e atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos

Tendo por meta delinear a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus conhecimentos sobre a educação especial, o processo de coleta de dados iniciou-se pela observação da atuação docente, seguida pela aplicação de entrevistas semiestruturadas individuais com os participantes.

##### 4.5.1.1 Observação da atuação docente

A observação demonstra sua eficácia ao descrever algo como efetivamente ocorre e/ou funciona (FLICK, 2009). Recorrentemente repetitiva em alguns aspectos, a rotina da sala de aula, mostra-se rica de elementos a serem pesquisados e observados, sendo área de constantes transformações, na qual professores e alunos desempenham papéis distintos (VIANNA, 2007). Ademais, a observação de uma aula enseja, segundo Reis (2011, p. 12), “o contato e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades”.

A coleta transcorreu por intermédio de observação não participante com registro contínuo cursivo e objetivo, nas turmas de 6º e 8º ano, as quais tinham alunos com deficiência intelectual matriculados.

**Tabela 3** - Observações (disciplina, quantidade de aulas observadas e duração da observação)

<b>Disciplinas</b>	<b>Quantidade de aulas observadas</b>	<b>Duração da observação</b>
<b>PA Ciências</b>	4	3h20min
<b>PB Português</b>	8	6h40min
<b>PC Inglês</b>	4	3h20min
<b>PE História</b>	4	3h20min
<b>PF Geografia</b>	4	3h20min
<b>PG Matemática</b>	4	3h20min
<b>Total</b>	28	23h20min

**Fonte:** Dados da pesquisadora

No total, tiveram lugar 28 sessões de observação, distribuídas nas disciplinas de Matemática, Português, Ciências, Geografia, História e Inglês, totalizando 23 horas e 20

minutos de observação dentro de sala de aula. A duração das aulas era de 50 minutos cada uma.

#### 4.5.1.2 Realização de entrevistas individuais

A entrevista semiestruturada propicia a elaboração de um roteiro cuja finalidade é auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido (MANZINI, 2004).

Com o intuito de abordar temáticas de natureza complexa como é a prática pedagógica, estipulamos uma entrevista (inicial) com cada professor(a) responsável por uma disciplina. Por termos em vista um meio seguro de não distorcer e/ou perder informações e ainda conseguir a recuperação de forma fidedigna os dados passados, optamos pela gravação em áudio.

Todas as entrevistas deram-se na escola onde os entrevistados têm suas atividades, com a permissão concedida por eles de que as entrevistas fossem gravadas. O tempo médio de duração das entrevistas foi de 17 minutos.

#### 4.5.1.3 Formação reflexiva

No cenário educacional atual, sustenta-se a necessidade de formar professores que questionem a própria prática, visando beneficiar o seu trabalho docente e, conseqüentemente, o de toda a comunidade escolar.

No processo da cultura reflexiva, Schön (1992) foi um dos grandes propagadores da abordagem reflexiva, inspirando vários pesquisadores, Zeichner (1993; 1997), Contreras (2002), Alarcão (1996; 2007), Pimenta (2005), dentre outros, a proporem para os professores um novo modelo de formação profissional, centrado na reflexão e na prática ao mesmo tempo.

Com vistas a melhoras significativas na qualidade de ensino, a prática marcadamente reflexiva, conforme Cardoso (2012, p. 212), “é a busca de um equilíbrio entre o ato de rotina e o ato de reflexão”, a ser exercida diariamente pelos docentes.

Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria (ALARCÃO, 2005, p. 99).

Em uma formação reflexiva, o pensamento deve incidir sobre os dilemas recorrentes da prática dos professores ou das lacunas de seu processo de formação. Pela SME e escola foi autorizado desenvolver a formação em serviço no horário de HTPC. Desse modo, decidiu-se que os procedimentos atinentes a ela seriam desenvolvidos em seis encontros presenciais, nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro, com duração média de uma hora e meia (noventa minutos) cada um.

Para dar um maior aprofundamento nas temáticas, sugerimos que a formação também fosse trabalhada à distância, com a realização de leituras e acesso à sala virtual do “Google Sala de aula”.

A formação baseou-se na proposição de encontros para estudo e reflexão, compreendendo que, “para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (GHEDIN, 2005, p. 133). Nos encontros, os professores participantes poderiam esmiuçar e refletir sobre suas práticas, cultivando um processo reflexivo sobre a sua prática, que, no dizer de Alarcão (2005, p. 99), “leva à (re) construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria”.

No primeiro dia de formação, a proposta e as indicações levantadas na primeira etapa do estudo sobre as necessidades formativas foram expostas aos professores, bem como as temáticas a serem trabalhadas e a organização do cronograma, elaborado coletivamente.

Consideramos importante esclarecer que, de acordo com as necessidades e indicações dos professores participantes no transcorrer dos encontros e devido ao pouco tempo disponível em que se davam, o cronograma precisou ser revisto, sendo organizado como segue no Quadro 1.

**Quadro 1** - Organização dos encontros presenciais.

<b>Data</b>	<b>Temas</b>	<b>Atividade</b>
20/09/18	Encontro Introdutório Proposta de Formação Colaborativa; Necessidades formativas e Interação entre professores.	# Discussão em grupo – levantamento das demandas.
04/10/18	Conhecer a DI. Suas especificidades e as dificuldades de atuação junto ao aluno com DI.	# Aula expositiva sobre Deficiência Intelectual
11/10/18	Inclusão de alunos com DI na EJA e Ensino Colaborativo	# Aula expositiva sobre Ensino Colaborativo. # Estudo de Caso: <i>O caso dos professores Cecília, Celio com o aluno Conrado</i>
25/10/18	Adaptação curricular práticas pedagógicas inclusivas	# Estudo de Caso 1 e 2, de duas situações de práticas pedagógicas realizadas na sala de turmas da EJA.
22/11/18	Adaptação curricular práticas pedagógicas inclusivas	<i>Exemplificar práticas, situações que vocês fazem.</i> (Importante, pensar no todo). # O que é importante enquanto adultos, para <u>todos</u> os alunos (atividades, temas) que precisam ser discutidos e como é pensar também no aluno com DI dentro desse contexto (EJA). # De que forma que esse aluno pode participar de todas as atividades e que adaptações podem ser feitas para <u>todos</u> . De que forma você (professor da EJA) pode dar uma aula que seja voltada para um aluno adulto e, trazer o aluno com DI para dentro desse contexto.
06/12/18	Fechamento e Avaliação	A formação possibilitou alguma mudança em seu trabalho na escola? Na sua prática docente? O que a formação contribuiu para a sua prática docente? Para sua atuação na sala de aula? Na sua prática junto ao aluno com deficiência intelectual?

**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora

Os encontros aconteceram nas dependências da biblioteca da escola, mesmo local onde estavam acostumados a realizar as reuniões de HTPC. A organização espacial da sala foi disposta em filas com carteiras dispostas na horizontal. Cumpre esclarecer que foi solicitada pela pesquisadora uma reorganização da sala com disposição em círculo; porém, professores preferiram manter a disposição a que já estavam acostumados (filas nas horizontais). Todos os encontros foram gravados em áudio. Para cada encontro foi elaborada pela pesquisadora uma apresentação em PowerPoint, com a temática e proposta a serem trabalhadas, norteando a discussão do grupo.

Já o espaço da sala de aula virtual foi indicado para a continuidade das discussões iniciadas nos encontros presenciais, assim como para compartilhamento de materiais, sendo as postagens realizadas com frequência, acompanhando o cronograma de formação. Os textos discutidos foram disponibilizados on-line e aqueles usados nos estudos de caso foram entregues impressos aos participantes. O Quadro 2 apresenta o cronograma de atividades no “Google Sala de aula”.

**Quadro 2 - Temas de discussão na sala de aula virtual**

<b>Data</b>	<b>Temas</b>	<b>Atividade</b>
27/09/18	Boas-vindas ao grupo de formação reflexiva!	# Apresentação da formação e de utilização da sala de aula on-line. # Interação dos participantes.
08/10/18	Deficiência Intelectual e suas especificidades e as dificuldades de atuação junto ao aluno com DI.	Diante das questões norteadoras do encontro de 04/10, fazer as leituras dos textos 3 e 4, do livro postado na sala on-line. Material compartilhado: # Livro: Deficiência Intelectual: Realidade e Ação Texto 3 – O caminhar da Deficiência Intelectual e classificação pelo Sistema de Suporte/Apoio – p. 51-63 # Texto 4 – A importância das causas na Deficiência Intelectual para o entendimento das dificuldades escolares – p. 65-83.
16/10/18	Inclusão de alunos com DI na EJA e Ensino Colaborativo	Material compartilhado: # <i>A inclusão escolar com parceria da educação comum e especial: o modelo de ensino colaborativo ou coensino.</i> # Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).
22/10/18	Prática Pedagógica - Textos para discussão estudo de caso – 25/10	Material Compartilhado: Texto: Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA
20/11/18	Prática Pedagógica	Continuação do diálogo sobre Práticas Pedagógicas iniciado em 25/10. Reflexão e discussão sobre os questionamentos abaixo: Você se identifica com alguma dessas professoras com seus alunos da EJA? Qual a inadequação das propostas apresentadas no caso e caso 2?
03/12/18	Prática Pedagógica - Textos	Material Compartilhado: # Práticas Pedagógicas Inclusivas na sala de aula: Como identificá-las? # A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil

**Fonte:** Elaborado pela autora com os tópicos de publicação em “Google Sala de aula”

#### 4.6 Procedimentos de análise dos dados

Depois das leituras e sistematização dos dados, estes foram analisados tendo como referência a técnica de análise do conteúdo por meio da categorização temática. Conforme Franco (2005), o ponto de partida desse tipo de análise é a mensagem que [...] seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado (FRANCO, 2005, p. 13).

O procedimento de análise de dados foi realizado, seguindo a organização da coleta, em duas etapas: (1) Caracterização da formação e atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos e (2) Formação reflexiva.

##### 4.6.1 Análise da caracterização da formação e atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos

Os dados correspondentes à observação foram sistematizados com a leitura dos registros descritivos e levantamento dos comportamentos listados no roteiro de observação focada, os quais foram tabulados para análise.

Já as entrevistas, gravadas em áudio, foram transcritas na íntegra, sendo a transcrição averiguada por um juiz para concordância e fidedignidade dos dados. O texto obtido por meio das entrevistas passou por revisão, sendo destacadas as falas dos participantes, as quais foram classificadas em quadros para a identificação de temas. Feitas as leituras e sistematização dos dados coletados na primeira etapa do estudo, estes foram organizados em categorias temáticas, que subsidiaram o desenvolvimento e análise da segunda etapa.

#### *4.6.2 Análise da formação reflexiva*

Da mesma forma das entrevistas, os encontros presenciais de formação também gravados em áudio, foram transcritos na íntegra, sendo apreciados por um juiz para validação e fidedignidade dos dados. O texto de transcrição foi revisado, sendo selecionados trechos do conteúdo obtido.

De posse dos dados coletados, analisados e organizados, recorreremos à técnica de análise de conteúdo de categorização temática baseada em semelhanças e distinções, com critérios definidos, concernentes à classificação de elementos por suas características em comum (FRANCO, 2005).

Acompanhando o cronograma de formação e com a possibilidade de dar continuidade às discussões geradas nos encontros presenciais, indicamos a sala de aula virtual, como espaço de interação dos participantes e compartilhamento de materiais frequentemente postados. Os textos discutidos foram disponibilizados on-line e aqueles usados nos estudos de caso foram entregues impressos aos participantes. O Quadro 3 apresenta o cronograma de atividades no “Google Sala de aula”.

**Quadro 3 - Categorias de Análise.**

Categorias	Subcategorias
Formação de professores da EJA e o conhecimento na área da educação especial.	
Concepção e Experiências dos professores sobre a inclusão escolar na EJA	Experiência dos professores da EJA junto ao aluno com deficiência intelectual  Concepção sobre a inclusão escolar na EJA e implicações na atuação docente, com base em relatos dos professores participantes.
Atuação docente nos espaços da EJA junto ao aluno com deficiência intelectual	Caracterização da atuação dos professores da EJA junto ao aluno com deficiência intelectual.
Contribuições da formação reflexiva para a atuação docente	

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

## CAPÍTULO 5

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados descritos tratam das práticas pedagógicas dos professores das disciplinas curriculares da EJA direcionadas aos alunos com deficiência intelectual, os quais foram organizados com as categorias temáticas obtidas na análise dos dados.

#### 5.1 Formação de professores da EJA e o conhecimento na área da educação especial

Nesse tópico, detalharemos aspectos afins à formação acadêmica, formação de pós-graduação e formação continuada em serviço relativa à educação especial.

De acordo com o quadro 5, cinco professores (fizeram graduação na área de Humanas, nos seguintes cursos: Geografia, História, Letras ((PB, PC, PD, PE e PF), 01 professora (PA) da área de Ciências Biológicas e 01 professor (PG) da área de Exatas. Sobre a especificação da formação inicial dos professores da EJA e o conhecimento na área educação especial na formação inicial, apresentamos, a seguir, a Tabela 4, com algumas informações para posterior reflexão.

**Tabela 4** - Caracterização da formação inicial dos professores da EJA e o conhecimento na área educação especial na formação inicial

Professor	Graduação (Licenciatura)	Ano de conclusão	IES	Disciplina sobre a educação especial durante o curso de graduação.
PA	Matemática	2000	Privada	Não
PB	Letras	2006	Privada	Não
	Pedagogia	2012	Privada	LIBRAS
PC	Letras/ Inglês	2007	Privada	Não
PD	Letras/ Inglês	1996	Privada	Não
PE	História	2014	Pública	Não
PF	História	2015	Privada	Falou do assunto em algumas disciplinas
PG	Matemática	2009	Privada	Não

**Fonte:** Dados da entrevista organizados pela pesquisadora.

Com relação à formação inicial, observa-se que todos têm formação superior em cursos de licenciatura nas seguintes disciplinas: Letras (PB, PC e PD); Matemática (PF); História (PE e PF) e Ciências (PA). Verifica-se que seis professores (PA, PB, PC, PD, PF e PG) se graduaram em instituições privadas e apenas um professor (PE) em instituição pública. Somente a professora PB tem duas graduações (Letras e Pedagogia).

Quanto ao ano de conclusão dos cursos de graduação, até o ano 2000, somente dois professores (PA e PD) concluíram suas graduações, e PB, PC, PE, PF e PG concluíram depois de 2006.

Aspecto de extrema importância que constantemente precisa ser discutido diz respeito à formação inicial do professor, processo esse que se apresenta, conforme nos diz Veiga (2009, p.26), “multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo”. No que tange à formação do professor vinculada ao processo de inclusão escolar, tem-se que tal questão ainda requer um melhor entendimento.

Quando questionados se havia disciplina sobre a educação especial durante o curso de graduação, seis professores (PA, PB, PC, PD, PE e PG) disseram que não havia uma disciplina a esse respeito. Dentre os professores, um deles (PF) relatou que alguma disciplina falou do assunto (embora não informou qual(is) disciplina(s)).

Não. Não tive! (PA – entrevista inicial).

No curso de Letras, não tive nenhuma disciplina. No curso de Pedagogia, disciplina de Libras. Sobre Ed. Especial (Teve uma abordagem, não lembra se foi disciplina). (PB – entrevista inicial).

Não tive! Como disciplina específica não. Eu lia a respeito, mas específica disciplina sobre Educação Especial, não. (PC – entrevista inicial).

Que eu me lembre, não. (PD – entrevista inicial).

Em Educação Especial não. (PE – entrevista inicial).

A disciplina não. Falou do assunto. Mas, disciplina não. (PF – entrevista inicial).

Não! Na Licenciatura Educação Especial, Não! (PG – entrevista inicial).

Em uma instituição de ensino superior (IES), é pelo curso de licenciatura que se efetiva a formação de professores, pois, conforme Garcia (1999, p. 25), “o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino”. É por intermédio de um curso de licenciatura, em nível superior, conforme legislação nacional, que transcorre a formação inicial de professores para atuarem na educação básica, seja no Ensino Fundamental seja no Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Principal responsável pelo desenvolvimento das bases para o exercício profissional é a formação inicial, por habilitar o professor com requisitos de, na escola, exercer a atividade educativa com crianças e jovens que lá estão e, também, por sedimentar os alicerces profissionais e constituir sua profissionalização (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Desde 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecem que “[...] as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, a formação do docente para o atendimento da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE” (BRASIL, 2001c, p. 4).

As discussões sobre diversidade empenham-se em compreender a variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, seja em determinado assunto, situação ou ambiente. Compreender a diversidade passa pela concepção de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade (GURGEL, 2011).

Nesse contexto, a diversidade requer o respeito ao diferente e à diferença, abrangendo várias dimensões, tais como raça, gênero, orientação sexual, geracional, como também grupos diversos, os que apresentam diferenças socioeconômicas e, também, o PAEE, no caso, o deficiente intelectual.

Para uma atuação docente comprometida com a diversidade de alunos, consequência da inclusão escolar, desde que os currículos das licenciaturas estejam alinhados a tal propósito, a formação inicial, consoante Rodrigues (2014, p. 16), é “um dos momentos em que, de forma mais aguda, estes valores podem ser alterados”. Em seu estudo, Pletsch (2009, p. 150), já se antecipara a respeito da formação inicial ao afirmar que “as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão”.

Em termos legais, o conteúdo de Educação Especial está previsto na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015<sup>24</sup>, Art. 13 - nos currículos de cursos de licenciatura, tal como o exposto a seguir:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual,

---

<sup>24</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015a, p. 11).

Dos sete professores participantes, somente a professora (PB), relatou ter duas graduações (Letras - 2006 e Pedagogia - 2012), e, retomando sua fala, disse:

No curso de Letras não tive nenhuma disciplina. No curso de Pedagogia, disciplina de Libras. (PB – entrevista inicial).

A Lei nº. 10.436/02 (BRASIL, 2002b) estabelece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil, determinando que seja incluída nos currículos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, bem como no curso de Fonoaudiologia. Posteriormente, em 2005, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), prevê a disciplina como obrigatória nos cursos de Licenciatura e nos cursos de bacharelado, mas vem sendo ofertada como disciplina optativa.

A Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015a), no Art. 14, em seu §2º, aborda exclusivamente os fundamentos da educação, com destaque à educação especial, evidenciando caráter essencial na formação de futuros professores e ainda faz menção a elementos para a universalização do processo de inclusão. Nesse cenário, a inserção de disciplinas como Libras e Educação Especial configuram significativos espaços de reflexão da educação como um direito de todos os alunos.

Embora cursos de formação de professores estejam inserindo em seus currículos disciplinas com conteúdos da Educação Especial, nem sempre são aprendizagens significativas, tendo carga horária insuficiente diante da complexidade dos conteúdos a ser ministrados, pois,

[...] a inserção de apenas uma disciplina não irá promover avanços significativos na formação dos professores para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. É preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses alunos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes disciplinas do curso. (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013, p. 43)

A seguir, damos conhecimento da Tabela 5, que traz a caracterização da formação de pós-graduação dos professores da EJA, e ainda discutiremos o conhecimento na área educação especial.

**Tabela 5** - Caracterização da formação de pós-graduação dos professores da EJA e o conhecimento na área educação especial

<b>Professor</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Ano de conclusão</b>	<b>IES</b>	<b>Disciplina sobre a educação especial durante o curso de pós-graduação.</b>
<b>A</b>	Psicopedagogia ( <i>Lato Sensu</i> )	2010	Privada	SIM
<b>B</b>	Não fez.			
<b>C</b>	Especialização em Língua Portuguesa e Literatura ( <i>Lato Sensu</i> )	2009	Privada	NÃO
	Mestrado em Linguística	2012	Privada	NÃO
<b>D</b>	Especialização em Língua Estrangeira Moderna ( <i>Lato Sensu</i> )	2003	Privada	NÃO
<b>E</b>	Especialização em História Cultural ( <i>Lato Sensu</i> )	2017	Privada	NÃO
<b>F</b>	Metodologia do Ensino de História e Geografia (em curso) ( <i>Lato Sensu</i> )	Em curso	Privada	NÃO
<b>G</b>	Não fez.			

**Fonte:** Dados da entrevista organizados pela pesquisadora

Em face dos dados apresentados NA Tabela 5 a respeito das características da formação de pós-graduação dos professores da EJA, pode-se constatar que, dos sete professores participantes, dois professores (PB e PG) não fizeram o curso de pós-graduação Lato Sensu; um professor (PF) está cursando; e quatro professores (PA, PC, PD e PE) já o finalizaram. Apenas uma professora (PC) fez mestrado. Outros dados mostram ainda que quatro professores (PA, PC, PD e PE) concluíram sua pós-graduação.

A seguir, expomos na Tabela 6 os aspectos da formação continuada em serviço atinente à educação especial.

**Tabela 6** - Caracterização da formação continuada em serviço relacionada à educação especial

<b>Professor</b>	<b>Participação em cursos na área da Educação Especial</b>	<b>Participação em palestras/seminários/congressos na área da Educação Especial</b>	<b>Participar de eventos como palestras/seminários/congressos na área da Educação Especial, pode auxiliar o trabalho do prof<sup>ª</sup>. da EJA, com alunos com DI</b>
<b>PA</b>	NÃO	SIM	SIM
<b>PB</b>	NÃO	NÃO	SIM
<b>PC</b>	NÃO	NÃO	SIM
<b>PD</b>	NÃO	NÃO	SIM
<b>PE</b>	NÃO	NÃO	SIM
<b>PF</b>	NÃO	NÃO	SIM
<b>PG</b>	NÃO	NÃO	SIM

**Fonte:** Dados da entrevista organizados pela pesquisadora

Como podemos ver, quanto à participação em cursos na área da Educação Especial, a não participação foi unânime entre os professores (PA, PB, PC, PD, PF, e PG). Todavia, ao serem questionados sobre a participação em palestras/seminários/congressos na área da Educação Especial, somente um professor(a) (PA) respondeu que sim. Já o questionamento sobre se participar de eventos como palestras/seminários/congressos na área da Educação Especial pode auxiliar o trabalho do professor da EJA, com alunos com deficiência intelectual, houve também unanimidade em dizer que sim.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual desorganiza o trabalho docente uma vez que acaba por exigir práticas diferenciadas e conhecimentos de uma temática a que geralmente os professores não tiveram acesso em sua formação inicial. Porém, mais do que discutir sobre a introdução ou não de disciplinas específicas, para o efetivo trabalho em uma perspectiva inclusiva é imperativo melhorias na formação inicial de professores (OTALARA; DALL'ACQUA, 2016).

Ainda que com motivos diferenciados, os professores (PA, PB e PC) concordam que participar de eventos como palestras/seminários/congressos na área da Educação Especial pode, sim, auxiliar o trabalho do professor da EJA com alunos com deficiência intelectual, conforme podemos observar em suas falas:

Desde que a palestra seja voltada pra EJA deficiente intelectual, sim, né! Porque o problema das palestras é que eles abordam um assunto que a gente já sabe que existe, mas não abordam um caminho de orientação, né. Eu acho que falta isso, a

orientação mesmo. Porque a gente acaba pegando aqui na prática. (PA – entrevista inicial).

Sim, claro. Claro, né. Porque a gente precisa né, quanto mais conhecimento na área. Porque assim, eu particularmente, eu sinto essa falta desta especialização. De como trabalhar com esse aluno.... né? Porque, nós não fomos preparados para trabalhar com esse tipo de aluno, né. Então, eu sinto essa carência de como trabalhar especificamente com cada deficiência. (PB – entrevista inicial)

Sim, eu acredito que sim. Pode esclarecer em vários fatores aí. Não vai resolver todos os problemas. Porque, assim, uma palestra né, tem um tempo limitado, determinado para a gente. Mas, já esclarece muitos pontos em que a gente, às vezes faz e não percebe e, numa palestra, talvez venham a ser esclarecido, né esses pontos. Então, eu acredito que auxilia sim. (PC – entrevista inicial).

Entrevê-se, no relato desses professores, vulnerabilidade na formação acadêmica deles, assim como carência de conhecimento para atuarem com alunos com deficiência intelectual e assegurar-lhes aprendizagem efetiva. O estudo de Silva e Carneiro (2016) corrobora com essa percepção, quando discute a formação de professores como ponto central para o trabalho com alunos com deficiência intelectual, desvelando fragilidades de formação, como a ausência de conhecimento suficiente para a expansão de atividades significativas no processo de aprendizagem de alunos.

Conforme já dito em outros momentos, é preciso pensar sobre a formação inicial dos professores, principalmente dos que atuam na Educação de Jovens e Adultos, pois o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual que se direcionam a essa modalidade tem demonstrado expressivo crescimento. Sendo assim, é essencial que os professores se sintam preparados para atuar com este público.

A partir do ano 2000, tornou-se notória a necessidade, por parte dos professores, de uma nova maneira de ver a educação e, também, a urgência de abrir novos caminhos e alternativas nessa área (IMBERNÓN, 2010).

Pois, conforme se evidencia:

[...] o futuro requererá um professorado e uma formação inicial e permanente muito diferente, pois a educação e o ensino (e a sociedade que a envolve) serão muito diferentes. Paradoxalmente, a formação tem, por um lado, que se submeter aos desígnios desse novo ensino, e, por outro lado, deve exercer ao mesmo tempo a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e do sistema social. (IMBERNÓN, 2009, p. 25)

Imersos em constantes transformações e ressignificações, a educação e o ensino acarretam mudanças nos sistemas educativos e incidem diretamente na formação e funções do professor.

Há, no entanto, o reconhecimento de que, no contexto das escolas brasileiras, encontramos professores com formação, mesmo que seja esta inicial ou continuada, incipiente (GARCIA, 2005), enquadradas em um modelo tradicional que privilegia a reprodução em detrimento da construção do conhecimento, centrada na limitação do aluno e na homogeneidade. Tal modelo contraproducente, frisa Garcia (2005), não oferece referenciais norteadores para a prática pedagógica com alunos PAEE, no caso específico, o aluno com deficiência intelectual.

Urge compreender que a inclusão implica implementar estratégias que salvaguardem o acesso, a permanência, a aprendizagem de todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiência intelectual. Porque

É necessário discutir como se situa a escola na sociedade e como esta sociedade produz seus excluídos, bem como reage a eles em várias instâncias, uma delas sendo a formação de professores que, na escola, dizem- -se incapazes de lidar com alunos diferentes daqueles com os quais estão habituados (BRASIL, 2014a, p. 8).

Cabe pôr em destaque que a formação continuada tem, dentre seus desafios, instrumentar os professores para que possam rever e repensar sua prática com o aluno com deficiência intelectual (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013).

Em outro estudo a esse respeito, Silva e Carneiro (2016) versam sobre a formação de professores como requisito central para o trabalho com alunos com deficiência intelectual e encontraram lacunas na formação deles, como conhecimento precário para articular atividades adequadas no processo de aprendizagem com eles.

O apoio de profissionais especializados é tido como imprescindível na fala do professor (PE), conforme podemos observar:

Eu acho que pode. Assim, mas eu vejo que a questão da educação especial, ela também demanda muito mais prática. Eu vejo assim que dentro da educação especial que não é minha área de especialização, mas assim, eu vejo que há ainda muita confusão teórica mesmo do que se fazer. Tipo, mas esse aluno tem essa ou essa deficiência? Que além da deficiência ser subjetiva, ainda tem a pessoa que é subjetiva. Então eu acho que é uma coisa muito difícil. Acho que as palestras, elas tomando como base outras que já vi que não são específicas da área da educação especial, e o pouco que eu li já sobre, eu acho que é muito geral. Uma abordagem geral que ajuda, mas eu acho que o professor hoje precisa de uma coisa mais prática de alguém que esteja na sala com este tipo de aluno que se pode fazer. Ele tem este tipo de deficiência, mas, assim, esta abordagem... Pode ter dois alunos com a mesma deficiência, mas às vezes ela se manifesta de forma diferente. Cada um tem sua habilidade específica. Então, as palestras ajudam, mas eu acho que o professor precisa de uma ajuda prática. Eu acho que é mais eficiente (PE - entrevista inicial).

De acordo com o disposto no Decreto nº 7.611/11 em seu Art. 2º – a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado para eliminar as barreiras que obstruam a escolarização de estudantes PAEE, mencionando no Art. 3º os objetivos do AEE: condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, ademais de oferecer serviços de apoio especializados conforme as necessidades individuais inerentes a eles; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; incrementar recursos didáticos e pedagógicos que quebrem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; assegurar a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Cumprе acrescentar que as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica – Resolução nº 4/2009, preconiza que este atendimento deve ocorrer predominantemente em salas de recursos multifuncionais da própria instituição ou em outra de ensino regular, no contraturno da escolarização, não podendo ser substituído pelas classes comuns (BRASIL, 2009b).

Julgamos oportuno sublinhar que a escola pesquisada possui sala de recursos multifuncional, disponível aos alunos do 1º ao 5º ano. Porém, este serviço não é estendido aos alunos da modalidade da EJA.

Embora a legislação brasileira reconheça a EJA como modalidade de ensino também das pessoas com deficiência e o AEE tenha considerável resultado no ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual inscritos nessa modalidade, nota-se que “o acesso a serviços e recursos ainda é frequentemente negado” (DUARTE; CAMPOS, 2011, p. 281).

Nessa perspectiva, ao considerarmos os desafios da EJA,

[...] seria necessário investir em uma reflexão acerca da diferenciação dos tempos pedagógicos da EJA em relação aos do ensino regular, de modo que alternativas sejam criadas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, para além da sala de recursos multifuncionais. Cabe às gestões escolares repensar esse Atendimento tendo em vista a especificidade desse público, ao invés de insistir no discurso de que esse público não está adequado à proposta do Atendimento Educacional Especializado (HAAS, 2015, p. 352).

Promover reflexões sobre os desafios, limites e possibilidades da inclusão de alunos PAEE em uma escola da rede privada (de um município paulista) que atende alunos do fundamental II – dado que as salas de AEE são facilitadoras do processo inclusivo nas escolas regulares e que é importante a atuação do professor como mediador – foi o tema do estudo realizado por Ferreira (2006). Os resultados confirmaram a importância de promover a formação dos professores como especialistas na área, para que atuem como mediadores da

inclusão escolar; as práticas de ensino da Educação Especial devem estar inspiradas por metodologias diferenciadas, de acordo com as especificidades das deficiências, e têm necessidade de articulação do trabalho do professor da sala regular com do AEE.

Nos argumentos apresentados, no campo da proposta de educação inclusiva, para organizar e adequar as condições de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE, o apoio especializado tem significativa relevância, mas não pode ser tomado como substituto à escolarização do aluno, e sim como complementação do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, nas falas dos professores participantes podemos ver lacunas na formação inicial e continuada, ausência de capacitação docente, carência de formação em serviço, ausência do apoio especializado, de acordo com os estudos de Sant’Ana (2005), Capellini e Rodrigues (2009), Pletsch (2009), Leonardo, Bray e Rossato (2009), Oliveira e Souza (2011), Santos (2012), Ferreira (2006) e Carneiro e Uehara (2016).

A seguir, na próxima categoria apresentamos a concepção e experiências dos professores acerca da inclusão escolar na EJA.

## **5.2 Concepção e experiências dos professores sobre a inclusão escolar na EJA**

Nesse tópico, serão apontados aspectos relacionados à: (1) Experiência dos professores da EJA junto ao aluno com deficiência intelectual; (2) Concepção sobre a inclusão escolar na EJA e implicações na atuação docente, considerando os relatos dos professores participantes.

### *5.2.1 Experiência dos professores da EJA junto ao aluno com deficiência intelectual*

O tempo de atuação dos professores da EJA com alunos com deficiência intelectual, segundo entrevista realizada, foi como segue: PA (14 anos); PB (1 ano e meio); PC (5 anos); PD (13 anos); PE (2 anos); PF (1 ano e meio) e PG (8 anos). Assim, podemos reconhecer que o tempo de experiência com alunos com deficiência intelectual variou entre um (1) ano e meio a 14 anos, com uma média de 9 anos.

Nota-se, que entre os professores participantes, PA e PD apresentaram o maior tempo de experiência na atuação com alunos DI se comparado aos demais.

Apesar das dificuldades próprias do contexto educacional inclusivo, ainda que de forma tímida, a prática docente com alunos com deficiência intelectual vem se consolidando e, nesse sentido, consoante 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”.

Para o amadurecimento de uma escola inclusiva e aberta para a diversidade, sobressai a importância da sociedade e da escola em comprometimento com o ensino-aprendizagem do aluno, com ou sem deficiência. Nesse sentido, como protagonista do fazer educacional, o professor é peça-chave nesse processo, e seu olhar e prática pedagógica poderá influenciar o sucesso e/ou insucesso do aluno com deficiência. Desse ponto de vista:

Para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar. A predisposição dos professores em relação à integração dos alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se estes problemas forem graves e tenham caráter permanente, é um fator extremamente condicionante dos resultados obtidos. Por isso, uma atitude positiva já constitui um primeiro passo importante, que facilita a educação destes alunos na escola integradora (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010, p. 425).

Os professores, questionados se ao longo dos anos trabalhados com alunos com deficiência intelectual encontraram alguma dificuldade, os professores PA, PB, PC, PE, e PG manifestaram que os impedimentos estavam vinculados à formação alcançada em sua formação inicial.

No início, eu não sabia como lidar. Na verdade, era até meio excluído, né. Porque assim..., por falha minha mesmo. Depois do curso (Psicopedagogia), principalmente o que eu fiz, aí eu aprendi que tem que montar um material adaptado [...] (PA – entrevista inicial).

Sim, totalmente. Porque eu não me sinto preparada suficiente para trabalhar com esse tipo de aluno, né. Porque a nossa formação não tem assim, uma especialização. Porque, eu acredito assim, para você trabalhar com esse tipo de aluno, você precisa ser especializado na área, né. E assim, a gente não tem. Bom, pelo menos eu, não tenho esse preparo (PB – entrevista inicial).

Ah! Sim. Sim. Várias, assim, principalmente com aqueles que tem a deficiência intelectual mais acentuada, né? Porque tem os níveis. Então, percebi que alguns conseguem entender alguma coisa, outros não interpretam, nem as sílabas, estão juntando agora. Então..., é muito difícil. (PC – entrevista inicial).

Ah, sim! Principalmente no começo, quando foi substituição que eu não sabia muito bem o que fazer. E mesmo agora com todo apoio que a rede dá, com profissionais que nos ajudam na escola, ainda encontro algumas dificuldades. (PE – entrevista inicial).

No processo de ensino, sim, no processo de ensino, sim! Normalmente, na maioria dos casos são alunos, eu vejo, que o que eu ensino para eles, num dia, no outro, normalmente eles não têm, não lembram de nada, não conseguem fazer aquilo que a gente passou. (PG - entrevista inicial).

Em geral, alguns pesquisadores, ao remontarem ao processo de formação básica nas universidades, comentam sobre como esta foi precária, e, além disso, citam que aconteceu em sua maior parte em instituições isoladas de ensino superior, cujas condições de atendimento são deficitárias, com uma qualidade de formação acadêmica discutível (COLLARES; MOYSÉS, 1995; GATTI, 1992).

Em seu estudo nessa temática, Vitaliano (2007) apurou que as universidades não se preocupavam em assegurar uma formação compatível aos futuros professores para a inclusão de alunos PAEE. Nesse estudo, foram entrevistados 178 professores (doutores, mestres e especialistas) que atuavam em cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Desses, 84,2% dos participantes da pesquisa admitiram não ter conhecimentos para incluir alunos PAEE; 21,7% dos participantes, não expressaram interesse em se preparar para tal. Diante desses dados, constata-se que este estudo traz expressivos subsídios sobre a situação atual da educação brasileira, pois, em sua maioria, de forma idêntica, os formadores de professores também foram retratados sem capacitação para apoiar a formação dos futuros professores. Dado mais alarmante ainda são os professores (21,7%) que sequer demonstraram interesse em se capacitar para tal.

De forma velada, os professores PD e PF demonstram ter baixa expectativa com as possibilidades de progresso acadêmico dos alunos com deficiência intelectual, restringindo-se muito mais às limitações desses alunos.

[...] eu percebo que a Língua Inglesa requer um pouco do entendimento do que é pelo menos uma estrutura da Língua Portuguesa, então ele (DI) acaba carregando, e eu não consigo ir muito além com esse aluno. (PD - entrevista inicial).

[...] é ...a questão da dificuldade... (PF - entrevista inicial).

Um dos entraves da inclusão escolar se faz presente na concepção que o professor tem sobre a incapacidade e limitações do aluno com deficiência intelectual, prejudicando os processos de ensino e de aprendizagem e robustecendo os fatores de exclusão.

Estudos sobre o aluno com deficiência intelectual sugerem poucas investigações sobre o seu processo de aprendizagem. Embora haja investigações sobre a temática da inclusão escolar, ainda são poucas as que mostram com precisão como este aluno aprende no cotidiano escolar (PADILHA, 2004; ANACHE, MITJÁNS, 2007; ANTUNES et al., 2010; PLETSCHE, 2014; RUIZ, 2015).

Ainda que os alunos com deficiência intelectual apresentem características diferentes daquelas dos demais alunos, as quais requerem intervenções direcionadas, estas não podem ser determinantemente impeditivas em seu avanço no processo de escolarização. Desse modo, cabe enfatizar que, nos diferentes anos de escolaridade, encontramos um contingente expressivo de alunos com deficiência intelectual atingidos pela defasagem de conteúdos exigidos em suas turmas; aliás, muitos não se encontram sequer alfabetizados (OLIVEIRA, 2011).

Ainda que haja grandes obstáculos a serem enfrentados, urge que os professores aqui relatados insistam no papel social de escolarização do aluno com deficiência intelectual, e proporcionem as condições de aprendizagem com qualidade. Reitera-se que, para fortalecer um ensino adequado aos alunos com deficiência intelectual, há necessidade de formação inicial consistente, assim como de um trabalho de formação continuada.

Também perguntamos aos professores se a(s) experiência(s) de trabalho com o aluno com deficiência intelectual fizeram com que (re)pensassem sobre o modo como davam aulas. Com exceção de PG, que disse não ter pensado sobre tal questão, todos os professores mencionaram que tais experiências os fizeram, sim, repensar sua prática pedagógica com tal aluno. Porém, percebe-se na fala deles a angústia de não saber como fazer e/ou por onde começar.

Sim. Sim. Sim. Incluir o aluno agora, né? (PA - entrevista inicial).

Sim. Mas não sei como fazer. (PC - entrevista inicial).

Já pensei. Mas, não sei bem como fazer. (PD - entrevista inicial).

Algumas vezes sim. (PE - entrevista inicial).

Nas observações efetuadas pela pesquisadora, no primeiro momento da pesquisa em sala de aula foi possível apurar que as práticas pedagógicas dos professores ainda persistem na forma tradicional, baseadas em aulas expositivas, deixando transparecer ações pouco adequadas à inclusão (HASSAMO, 2009).

Pelos relatos dos professores PA, PC, PD e PE consideramos necessário que esses, a respeito da deficiência, possam rever suas opiniões e padrões a fim de promover mudanças em suas práticas (SOUZA, 2008). Para que possamos falar da inclusão do aluno com deficiência intelectual em sala de aula, é imprescindível promover atividades pedagógicas diferenciadas e adequadas, o que envolve muitas vezes reorganizá-las, além de flexibilizar tempo e avaliação (MOSCARDINI, 2012).

Por não ter tido formação sobre como trabalhar com o aluno com deficiência intelectual, o PF deixa transparecer sua aflição, ao relatar que, na tentativa de querer ajudar este aluno, gasta muito tempo preparando aula e atividade para esse aluno fazer, Mas, na tentativa de ajudar, sente que, muitas vezes, acaba complicando mais e ainda que não ajudou suficientemente o aluno com deficiência intelectual.

Eu não tive um preparo para isso, então eu gasto muito tempo em casa, tentando preparar alguma coisa para eles, e, às vezes, eu trago o que eu preparei e eu vejo que tá mais complicado ainda. Aí eu tenho que repensar tudo de novo e, no final eu não consigo, eu consigo (para eles) fazer pouca coisa, né. (PF - entrevista inicial).

No contexto atual de atenção à diversidade, é premente que as práticas pedagógicas busquem atender a todos os alunos, sejam estes ou não PAEE. Para isso, conforme Santos e Martins (2015, p. 396), os “procedimentos pedagógicos precisam ter um caráter flexível, diversificado, que envolvam todos os alunos em sala de aula, sem exceção”.

Complementando as indicações, a Prática pedagógica inclusiva ocorre quando o(a) professor(a) considera a diversidade de seus alunos(as) para poder bem atender às suas necessidades educacionais, flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento (RODRIGUES, 2013).

Como pilar fundamental para o desenvolvimento do aluno em geral, ao nos referirmos aos alunos com deficiência intelectual, o papel da escola ganha destaque, por ensejar estratégias diferenciadas daquelas geralmente adotadas, porquanto elas pressupõem a aprendizagem desses alunos com distintas características. No processo de redefinição da escola, entre os vários aspectos que merecem atenção, a prática pedagógica configura-se como uma ação indispensável (GARCIA; DINIZ; MARTINS, 2016).

As discussões trazidas neste tópico debruçam-se sobre a prática pedagógica compreendendo a diversidade como capaz de propiciar as indagações de múltiplas alternativas para conduzir o processo ensino-aprendizagem e ações pedagógicas inclusivas.

Pensar e realizar práticas pedagógicas inclusivas e, durante as aulas desenvolvê-las, é um trabalho que remete a uma contínua reflexão sobre os conteúdos a serem ministrados, conhecimentos sobre as particularidades dos sujeitos e recursos que serão utilizados.

### *5.2.2 Concepção sobre a inclusão escolar na EJA e implicações na atuação docente, a partir dos relatos dos professores participantes*

Sobre a concepção dos professores participantes a respeito da inclusão escolar, a professora PB diz concordar com a inclusão, desde que se possa fazer um trabalho efetivo. PC e PF consideram a inclusão importante, principalmente para a convivência em sociedade. Já PG pontua os benefícios da inclusão para o processo de ensino. Assim, reconhece-se que PB, PC e PG mostram-se favoráveis à inclusão dos alunos com deficiência intelectual, e PF acrescenta ao fato os benefícios da socialização.

Eu concordo com a inclusão desde que seja um trabalho efetivo. (PB - entrevista inicial).

Olha, eu vejo que é muito importante, sim, a inclusão deles, social, principalmente para estar, conviver de fato em sociedade, aqui. (PC - entrevista inicial).

No processo de ensino, sim, no processo de ensino, sim! (PG - entrevista inicial).

É então é, eles já têm muita dificuldade, né. [...] eu acho que, eles são mais beneficiados na questão do convívio, né e do desenvolvimento de habilidades sociais, né. (PF - entrevista inicial).

Entendem alguns estudiosos, tais como Mittler (2003), Stainback e Stainback (1999), Carvalho (2004), Sasaki (2006), Mantoan (2009), Figueiredo (2010), que a melhor forma de impedir a segregação e o isolamento de educandos, que antes eram rejeitados pela escola regular, está na educação inclusiva, tomando-a como prática da inclusão de todos os alunos, com e sem deficiência. Nesse cenário, conforme Carvalho (2004, p. 31), “[...] a ideia da inclusão educacional pressupõe a melhoria da resposta educativa da escola para todos, em qualquer das ofertas educacionais”.

A inclusão escolar é um processo marcadamente complexo, pois, além de inserir o aluno com deficiência intelectual no contexto escolar, é responsável por oferecer suportes que sustentam sua aprendizagem efetiva, de forma a quebrar paradigmas e possibilitar a esses alunos executarem todas as atividades propostas em sala de aula (MENDES, 2006).

Sant’Ana (2005), Leonardo, Bray e Rossato (2009), Oliveira e Souza (2011), Garcia, Diniz e Martins (2016), e Silva e Carneiro (2016), em suas pesquisas, expressaram que, em sua maioria, os participantes mostram-se favoráveis à inclusão escolar dos alunos PAEE, entre esses os alunos com deficiência intelectual, argumentando que: a convivência com as diferenças proporciona ganhos para os alunos com e sem deficiência, intervêm positivamente

para o desenvolvimento social e acadêmico dos alunos e, ao compartilharem o mesmo espaço físico, estende benefícios quanto à integração e socialização.

Entretanto, a socialização não pode ser entendida como sinônimo de inclusão escolar e, nesse sentido, comungamos com Carneiro e Uehara (2016, p. 918), para quem a inclusão escolar é uma “consequência natural do processo de escolarização, e não seu objetivo”.

Opinião contrária à inclusão escolar é de PD, que assim se manifesta:

Eu penso que a inclusão verdadeira ela não existe. É uma utopia. (PD - entrevista inicial).

Em pesquisa realizada, Tessaro (2005) mencionou que houve docentes contrários à inclusão, mostrando vários aspectos negativos, sugerindo a necessidade de um maior investimento nesse processo, além de maior comprometimento dos professores nas discussões, no planejamento e na implementação da educação inclusiva.

Na narrativa de PE, além de se manifestar favorável à inclusão, traz à tona a questão de apoio especializado ao dizer:

Mas eu acho que se no ensino regular a gente precisa de uma ajuda prática grande, no EJA ainda mais [...]. (PD - entrevista inicial).

O estudo de Ferreira (2006) instigou reflexões a respeito dos desafios, limites e possibilidades da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, partindo do pressuposto que as salas de AEE mostram-se facilitadoras do processo inclusivo nas escolas regulares, com destaque para a atuação do professor como mediador desse processo. Os resultados desse estudo frisaram a relevância de incentivar a formação dos professores como especialistas na área, para que possam atuar plenamente como mediadores da inclusão escolar. Se levadas em conta as especificidades das deficiências, as práticas de ensino da Educação Especial devem estar orientadas por metodologias diferenciadas e mediadas pela articulação do trabalho do professor da sala regular com o do AEE.

Sendo desse modo, no contexto da educação inclusiva ressalta-se que o apoio especializado tem importância expressiva na organização de condições de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE na escolarização regular, compreendido como um suporte, uma complementação e/ou suplementação.

Quanto ao se sentirem preparados para a inclusão, de forma unânime os professores reconhecem que não estão preparados para tal – os professores PB, PD e PG argumentaram acerca dessa falta de preparação para o trabalho com alunos DI em suas salas de aula.

[...] Eu, pelo menos, nunca estou preparada. (PA - entrevista inicial).

Preparada não! Porque eu não sei trabalhar. Preparada, eu não me sinto!! Sinceramente, não! (PB - entrevista inicial).

Não! Não me sinto! Com o aluno com DI, também não me sinto preparada, de forma alguma. (PC - entrevista inicial).

Não, eu me culpo muito, gostaria de fazer mais cursos, de ir além, mas por “n” fatores não posso nesse momento, mas é assim, eu faço o que eu posso. (PD - entrevista inicial).

Totalmente não. Totalmente não. (PD - entrevista inicial).

Não! Não! Eu acho que eu preciso me esforçar bastante ainda para isso! (PF - entrevista inicial).

Não!!! Eu acho também, que a minha formação, não foi uma formação alinhada para que isso acontecesse, né, eu também não me formei e também não fui buscando me formar para que acontecesse essa inclusão. (PG - entrevista inicial).

Tais motivos corroboram com os autores Smeha e Ferreira (2008), Monteiro e Manzini (2008), que em suas pesquisas expuseram que os professores sentiam medo, angústia, insegurança, pena, perante a inclusão escolar dos alunos PAEE, justamente devido à falta de informações sobre as deficiências, falta de preparo para saber lidar com estes alunos e falta de materiais para trabalhar.

Com o propósito de responder às demandas educacionais de seus alunos, a presença de alunos com deficiência intelectual na EJA traz à tona novos desafios aos professores que nela atuam, uma vez que se deparam reiteradamente com a necessidade de alterar e inovar a sua prática. Mas para diversificar a oferta de oportunidades de aprendizagem aos seus alunos, em face das suas necessidades educativas específicas, o professor precisa investir em boas práticas de ensino e assim não excluir nenhum aluno.

Sobre a prática pedagógica, Garcia, Diniz e Martins (2016, p. 1001) assim pontuam:

Sabemos que o meio escolar é um pilar fundamental para o desenvolvimento do indivíduo em geral e, quando falamos de indivíduos PAEE, o papel da escola se agiganta, uma vez que a mesma terá que construir estratégias diferenciadas das comumente utilizadas para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem desse grupo com características distintas. Dentre vários aspectos que merecem atenção neste processo de redefinição da escola, a prática pedagógica se apresenta como indispensável.

Quando indagado aos professores participantes se consideravam suas aulas inclusivas, obtivemos as seguintes respostas:

Posso melhorar! (PA - entrevista inicial).

Não! Não acho! Precisaria..., é o que eu te falo: precisaria ser. Mas..., vem a questão: “Como eu vou fazer isso?” É essa a dificuldade que eu tenho. (PB - entrevista inicial)

Olha..., totalmente, não! Falta muito para chegar nesse ponto. Sim..., eu tenho feito, às vezes, o máximo para chegar assim, Mas...falta muito. Não é inclusiva totalmente, não. (PC - entrevista inicial)

Dentro da EJA? Não. (PD - entrevista inicial)

Se for pensar no público dos DI ainda não consigo. Sinceramente eu ainda não consigo. Já é difícil você fazer isso com aqueles que tem como se diz, um déficit de conteúdo normal. Com o deficiente intelectual não. No regular eu tenho conseguido algumas coisas, mas na EJA, às vezes por conta da carga horária ser menor, eu ainda, não consigo, fazer minhas aulas ser totalmente inclusiva. Eu não consegui. (PE - entrevista inicial)

Podemos depreender que os professores não consideram suas aulas inclusivas e pressentem que precisam se posicionar de forma eficaz quanto a essa questão. Para expandir o potencial do aluno PAEE, no caso do aluno com deficiência intelectual, o professor é requisitado a compreender e aceitar desenrolar uma prática pedagógica que atenda à diversidade dos grupos na sala de aula.

Levando em conta essas exigências, os professores precisam efetivamente se posicionar como responsáveis pelo ato de educar seus alunos com deficiência intelectual. Portanto, se pretendem provocar ações mais igualitárias, isso implica modificar e redimensionar sua prática pedagógica. Caso contrário, o professor se verá diante um obstáculo e não se sentirá estimulado em aproveitar as oportunidades de uma formação permanente (BARBOSA; GOMES, 2006).

Em uma autoavaliação, PF relata se esforçar, mas ainda não conseguiu ter êxito na inclusão, devido à diversidade presente na EJA, conforme podemos observar.

Ah!.... Eu me esforço, né. Eu me esforço. Mas, eu acho que eu não consigo incluir, né, do jeito que deveria né. Por conta de muita diversidade que tem na sala de aula no trabalho com EJA, tem pessoas, tem..., tem alunos de várias idades, de várias dificuldades, né. Então é difícil trabalhar em pouco tempo, um conteúdo bastante resumido, com tanta gente assim, né. (PF - entrevista inicial)

Conforme mencionado em outros momentos, a necessidade de os professores terem uma formação voltada para a diversidade e inclusão ainda não mereceu ações no sentido de

resolver essa carência, aliás, tem sido um assunto infrutífero. Autores como Gimeno Sacristán (2002); Barreto (2008); Henriques (2007); Briant; Oliver (2012) nos dizem que, para solucionar diferentes situações e/ou contextos educacionais, em especial, com alunos com deficiência, deve haver um olhar atento à formação do docente. Vê-se, portanto que:

A necessidade de formação dos professores para educação inclusiva e a falta de preparo para assumir a responsabilidade de promover a aprendizagem e participação de alunos com necessidades educacionais especiais, já foi estudada por diversos autores (...) Tais autores, constataram as dificuldades e falta de preparo dos professores para promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e enfatizaram a necessidade da formação continuada para atender à diversidade das experiências e demandas dos estudantes em sala de aula. Na prática, encontramos ainda professores despreparados para essa realidade e com falta de uma rede de apoio para desenvolver o seu trabalho com qualidade (BRIANT; OLIVER, 2012, p. 142.).

Nas falas de PD e PG, podemos surpreender a resistência em ofertar estratégias diferenciadas ao aluno com deficiência intelectual, mantendo o despreparo para o exercício da prática inclusiva em sala de aula.

[...] Eu vejo a Educação de Jovens e Adultos também neste ambiente que nós estamos nos dias atuais como uma preparação para o mundo do trabalho principalmente. E se eu tiver que mudar um pouco o foco deste que está engajado no mundo do trabalho e atender umas minúcias desse que tem muita dificuldade, aí vai desandar. (PD - entrevista inicial)

Não! Até faço, tento trabalhar com eles alguma coisa, tento orientá-los para que eles trabalhem com aquele conteúdo. Mas, eu acho que para eu fazer uma aula inclusiva, eu já teria que sair exatamente desse sistema que nós temos. Eu como vejo que esse sistema, não vai trazer a inclusão para eles, então eu deveria, principalmente, sair de sala de aula, ensinar lá fora. Mas aí, eu vejo que aí a gente precisa de ter..., a gente até tem meios de se trabalhar com o que tem, mas eu acho que é muito pouco pra gente dar aula lá fora o tempo inteiro e ser bastante inclusivo. Precisaria de ter bastante material. Mas aí, os recursos são bem escassos também, pra gente poder fazer esse trabalho. É então, não consigo trabalhar hoje. Não consigo trabalhar hoje, dar uma aula e dizer que é inclusiva, de forma alguma. (PG - entrevista inicial)

Em sala de aula, as interações entre alunos e professores influenciam a prática pedagógica. Os vínculos estabelecidos entre professores e aluno, os meios de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, bem como as manifestações na sala de aula, integram as condições organizadoras do trabalho do professor (LIBÂNEO, 2013).

Em uma perspectiva de uma educação inclusiva, o desconhecimento do professor acerca do exercício de uma prática educacional comprometida com a inclusão é, no mínimo, preocupante. Se pretendemos construir uma escola diversa e inclusiva, urge o rompimento

tanto com o amadorismo como com uma formatação homogeneizadora de uma prática pedagógica excludente.

Henriques (2007) discute o modo de trabalhar com alunos com deficiência intelectual e assevera que ao professor deve ser dado o suporte necessário para que, em sala de aula, “possa disponibilizar de todos os meios, métodos, técnicas e recursos a fim de garantir ao aluno deficiente intelectual, todas as possibilidades para o seu desenvolvimento” (p. 12).

Durante o decorrer da formação reflexiva, questões atinentes à prática pedagógica foram retomadas pelos professores, compartilhadas e refletidas em grupo, sendo tais atitudes verificadas nos diálogos suscitados no encontro formativo e na sala on-line.

Nos encontros presenciais (4º e 5º), discutimos sobre práticas pedagógicas e, como discussão geradora, foi apresentado o estudo de caso<sup>25</sup> de duas situações de práticas pedagógicas realizadas na sala de turmas da EJA, sendo propostos os seguintes questionamentos: *O que é importante para todos os alunos (atividades, temas), enquanto adultos, para ser discutido? E como é pensar também no aluno com deficiência intelectual dentro desse contexto (EJA)? De que forma que o aluno com deficiência intelectual pode participar de todas as atividades e que adaptações podem ser feitas para todos? De que forma você (professor da EJA) pode dar uma aula voltada para um aluno adulto e trazer o aluno com DI para dentro desse contexto?*

Ainda sobre as práticas pedagógicas apresentadas no estudo de caso posto como discussão geradora, foram lançados os seguintes questionamentos: *Você se identifica com alguma dessas professoras com seus alunos da EJA? Qual a inadequação das propostas apresentadas no caso e caso 2? Como é pensar a atuação docente para os alunos da EJA, em especial para os alunos com deficiência intelectual?*

Quando questionados de que forma que o aluno com deficiência intelectual pode participar de todas as atividades e que adaptações podem ser feitas para todos, obtivemos as respostas:

Eu sinto que o oral, tanto para o DI como o aluno sem deficiência, eles conseguem se expor melhor. Aí quando passa para a interpretação, leitura e escrita, tanto um como pro outro tem dificuldade. Em graus diferentes, mas os dois têm. Porque é muito grande a dificuldade (PA – 5º encontro).

A dificuldade deles com relação ao que interpretar o que se lê é imensa. A partir do momento que vou discutindo, vou levantando hipóteses e refletindo sobre a questão,

---

<sup>25</sup> Estudos de casos - APÊNDICE F.

eles: nossa, é sobre isso que está falando e tal. Aí eles conseguem assimilar. Mas tem que ter uma intervenção (PB – 5º encontro).

Podemos constatar que PA e PB supõem a oralidade como uma adaptação que pode ser efetuada em benefício de todos os alunos.

Perante a diversidade de alunos presentes na modalidade da EJA, inclusive alunos com deficiência intelectual, torna-se imprescindível que os professores recorram às adaptações curriculares como estratégia de atender a todos os alunos.

As adaptações curriculares, para cumprir seu papel auxiliar no atendimento educacional dos alunos incluídos no contexto escolar, buscam aproveitar ao máximo a oportunidade de dar formação a esses alunos (HEREDERO, 2010). Nesse sentido, as adaptações curriculares,

[...] pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. Por isso, realizam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar; no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual de cada aluno (HEREDERO, 2010, 198).

Talvez por desconhecimento do que sejam as adaptações curriculares, PC assim se expressa:

[...] na EJA raramente entrego atividade adaptada pelo fato de os estudantes se recusarem a realizar; dessa forma, apenas realizo adaptações nas avaliações dos alunos da EJA (PC - publicação na sala virtual).

Nessa ótica, em seu estudo, Garcia, Diniz e Martins (2016) indagaram os participantes sobre como trabalhavam com alunos PAEE e se era feito algum tipo de adaptação ou preparo especial. Pressupondo a deficiência como fator, haja vista que todos os participantes lidavam com alunos PAEE em suas salas, averiguou-se que nenhum dos participantes fez alusão a qualquer tipo de adaptação específica de diferenciação. Os professores participantes somente disseram solicitar àqueles alunos que trabalhassem em dupla e/ou grupo, referiu ainda um participante que usava “a paciência” como método pedagógico com seu aluno PAEE.

Acentuando a questão das limitações do trabalho docente da EJA, devidas aos graus de dificuldades dos seus alunos, PB assim explica:

Sobre as práticas pedagógicas estudadas, compreende-se que o corpo docente da EJA encontra diariamente grandes limitações por parte dos alunos. É um grande

desafio trabalhar com alunos que possuem graus de dificuldades elevados (PB - publicação na sala virtual).

Examinando tais alegações, Ferreira e Carneiro (2016) chegaram à conclusão de que as dificuldades principais dos professores eram atribuídas, quanto à questão da formação inicial e permanente, à ausência de um preparo teórico-técnico-metodológico e, também, na falta de recursos materiais para receber estes alunos.

Na sequência, esquematizamos os dados da subcategoria: Caracterização da atuação dos professores da EJA junto ao aluno com deficiência intelectual.

### **5.3 Atuação docente nos espaços da EJA junto ao aluno com deficiência intelectual**

#### *5.3.1 Caracterização da atuação dos professores da EJA junto ao aluno com deficiência intelectual.*

##### 5.3.1.1 Sobre a atuação de PA

Descrevendo seu trabalho, PA relata que trabalha com alunos com deficientes intelectuais há 14 anos, ou seja, desde que começou a lecionar, afirmando que “sempre teve aluno especial, sempre teve alunos com deficiência intelectual”. Narra que as experiências vivenciadas por ela com esse segmento de alunos a fizeram repensar o modo como dava aulas, afirmando que agora tem que incluir o aluno.

Diz que, ainda que a EJA conte com material (apostila, livro) para o aluno com deficiência intelectual, que geralmente tem dificuldade de interpretar (sic), adota o trabalho com desenhos a fim de que o aluno possa mostrar o que compreendeu. Tem em conta a importância das adaptações/adequações para o aluno com deficiência intelectual; caso contrário, não existe aula! Acrescenta que, quando aluno não acompanha o desenrolar da aula, acaba sendo excluído. Em sua opinião, o aluno com deficiência intelectual pode participar de todas as atividades tanto como os outros colegas de classe, desde que com material adaptado.

Acredita que trabalhar com atividades individuais para o aluno com deficiência intelectual, especialmente na EJA, requer muito cuidado, pois tais alunos não aceitam muito as atividades diferenciadas. Diz que em sua disciplina (Ciências), ao tratar com alunos com DI, quase sempre recorre à estratégia de uso de imagens, alegando que somente por meio desse recurso esse aluno consegue compreender o que está sendo ensinado.

Outra estratégia que já usou foi quando ministrou Matemática, no conteúdo – sistema monetário – levou “notinhas” de dinheiro (sic), pois dinheiro faz parte do cotidiano deles, alegando assim que usar uma estratégia diferenciada ajuda, uma vez que, “[...] é essa ideia que eu tenho assim, que facilita bem” e que é importante elaborar o conteúdo, mas para o aluno DI, de uma maneira mais simplificada.

Quando questionada se na escola em que trabalha há algum material sobre adaptação curricular, respondeu: “Não, é tudo feito por nós mesmos. A gente que vai simplificando o material para eles”.

### 5.3.1.2 Sobre a atuação de PB

Esta profissional informa-nos que, neste um ano e meio que trabalha com a EJA, especificamente neste município, é que começou a ter contato com alunos com deficiência intelectual. Comentou que a(s) experiência(s) vivenciada(s) com eles fizeram-na repensar sobre o modo como dá aulas. Ressalva ainda que não conseguiu chegar a uma conclusão de como trabalhar com esse aluno, pensa que, como professora, deveria contar com um estudo mais aprofundado de como trabalhar com eles. Pensa que o ensino para tal aluno deva ser mais individualizado e ter um profissional especializado disponível na área para acompanhar o aluno e auxiliar o professor.

Sobre a escolha dos conteúdos curriculares a serem trabalhados na EJA, diz que procura seguir o livro adotado, fazendo algumas adaptações para cada turma, alegando que cada turma tem as suas dificuldades, e que precisa adaptar de acordo com elas.

Julga haver necessidade de proceder a adaptações/adequações para o aluno com deficiência intelectual, principalmente quanto aos conteúdos, mas que sua dificuldade é: “Como fazer essas adaptações?”.

Como alegação, aponta que o aluno com deficiência intelectual pode participar de todas as atividades como os outros colegas de classe desde que, ocorram adaptações próprias para ele. Porém, sugere não acreditar muito que o aluno com deficiência intelectual possa atingir o objetivo, ao dizer: “[...] ele pode até participar. Mas conseguir atingir o objetivo...é mais complicado, né”?

No que concerne ao uso de alguma estratégia de ensino específica para o aluno com deficiência intelectual e se já precisou utilizar alguma estratégia de ensino específica para ele, reforça seu posicionamento: “Talvez a gente precisaria de um profissional na escola para orientar. Não sei! Porque na nossa formação, nós não temos essa formação, né. Então eu acho

que a deficiência está aí. O aluno, ele é incluído, mas não tem profissional especializado na área para trabalhar com estes tipos de alunos. Então tá! Quer incluir? Vamos incluir, mas vamos investir nessa inclusão. Profissionais ou especializar os professores para poder trabalhar com este tipo de alunos”.

Acrescenta ainda que, ao trabalhar com os conteúdos curriculares, não adianta “dar uma atividade diferenciada se o aluno não conseguiu compreender a proposta. Então, eu tento explicar de uma forma mais diferente. Mas, mesmo assim, eles continuam a ter dificuldades”.

Quando indagada se era necessário se valer de alguma adaptação curricular específica para o aluno com deficiência intelectual, não teve dúvidas em dizer que considera que todas elas são necessárias. E, diz: “Mas, como fazer isso”???

Sem meias palavras, afirma categoricamente que, na escola em que trabalha, não tem nem material adaptado disponível.

#### 5.3.1.3 Sobre a atuação de PC

A professora relata que trabalha há 5 anos com alunos com deficiência intelectual e que teve mais contato com eles quando começou a trabalhar nesta cidade, pois antes, em seu município de origem, lidou com tais alunos e que as experiências com eles a fizeram repensar sua atuação, ainda que não saiba como fazer. Quanto a essa(s) experiência (s) com o aluno detentor de deficiência intelectual, alude que já repensou em como trabalhar em contato com ele, mas, sinceramente, não sabe como. No item a respeito da escolha dos conteúdos a serem trabalhados, entende que os professores têm liberdade de trabalhar o que querem, de acordo com cada ano e o que podem adaptar, não precisando seguir regras impostas. Ademais, diz-nos que costuma reduzir o conteúdo que é trabalhado no ensino fundamental para os alunos da EJA.

Tem ciência de que o conteúdo deve ser adaptado, pois considera que, “[...] eu acho que se não for adaptado, eles não vão conseguir compreender nada. Vão ficar lá perdidos assim, como os profissionais, como eu fico diante deles, perdida, muitas vezes sem saber o que fazer”.

Sobre os alunos com deficiência intelectual participarem de todas as atividades como os outros colegas de classe, diz que, “nada impede dele participar não. É aí que ele vai desenvolver. Senão, não faz sentido essa inclusão”. E, sobre trabalhar com atividades individuais em uma sala em que há aluno(s) com deficiência intelectual, reitera que, “é

possível. Não é fácil, mas é possível”. Ela também considera necessário o uso de estratégias de ensino específicas para o aluno com deficiência intelectual.

A respeito de sua trajetória acadêmica, já utilizou estratégias de ensino específicas para o aluno com deficiência intelectual, mas não especificou quais. Pelo fato de também atuar em outra escola que tem o apoio do AEE para alunos com deficiência intelectual, as orientações recebidas desse apoio já a auxiliaram trabalhar os conteúdos curriculares com tais alunos na EJA. E, complementa: “Este trabalho foi no ensino fundamental regular. Aqui na EJA, nós não temos esse apoio. E... aí, quando eu utilizo aqui, eu trago o que eu já aprendi de lá. Aqui eu não tenho nenhum”.

Quando questionada se acha necessário recorrer a alguma adaptação específica para o aluno com deficiência intelectual, reafirma que reduz o conteúdo, simplificando-o ao máximo. E finaliza dizendo que na escola na qual trabalha não há nenhum material sobre adaptação curricular.

#### 5.3.1.4 Sobre a atuação de PD

Declara a professora que, desde 2005, trabalha com alunos com deficiência intelectual na EJA. Acredita que seu trabalho é solitário, sem nenhum tipo de auxílio.

Reconhece que a(s) experiência(s) vividas com o aluno com deficiência intelectual, permitiram repensar sua atuação, embora não saiba por onde começar. Sobre a escolha dos conteúdos curriculares a serem trabalhados na Educação de Jovens e Adultos, relata que a EJA tem um livro, mas que não o segue. Recorre a um currículo da rede regular, adaptado para a EJA, e diz: “[...] eu sigo o currículo do sexto ano como se fosse rede regular, mas como menos exercícios, como menos detalhes”.

Considera que são necessárias adaptações/adequações cabíveis para o aluno com deficiência intelectual, mas não dá para ficar atento a tudo isso o tempo todo, porque são seis meses, e de um modo geral não se fica muito tempo em um conteúdo só.

A respeito de o aluno com deficiência intelectual poder participar de todas as atividades como os outros colegas de classe, diz que sim, ele pode participar, mas acredita que é mais uma questão de socialização do que de aprendizagem. Entende que para o aluno com deficiência intelectual ter sucesso é preciso ser subsidiado por um apoio paralelo.

Em sua opinião, trabalhar com o aluno com deficiência intelectual mediante atividades individuais em sala de aula é possível apenas se forem poucos alunos e acrescenta que, com o

quantitativo atual de alunos e sem apoio do professor auxiliar e, especificamente na EJA, é impossível (sic).

Embora procure tratar o aluno com deficiência intelectual como os outros, considera ser válido utilizar estratégia de ensino específica para este aluno. De modo geral, o que acontece é minimizar a complexidade do conteúdo para que o aluno se sinta acolhido. Como estratégia de ensino específica para com esse aluno, diz que opta por usar letra bastão, por julgar que seja mais fácil a compreensão. Agora, trabalhar um conteúdo focado e preparado específico, não.

Quanto ao trabalhar os conteúdos curriculares com o aluno com deficiência intelectual, embora não seja rotineiro, relata que já tentou dar mais atenção a esse aluno, mas sente que geralmente o grupo cobra também uma atenção individualizada. Acrescenta ainda que “o adulto com toda potencialidade intelectual, muitas vezes não entende que aquele um precisa de mais”.

Sobre as necessidades curriculares específicas para o aluno DI, acha imprescindíveis; porém, se justifica dizendo que o tempo é pouco e não dá para fazer algo específico para esse aluno.

#### 5.3.1.5 Sobre a atuação de PE

Este professor relata que sua experiência com aluno com deficiência intelectual é de mais ou menos 2 anos. Isso porque, atualmente, em “quase toda sala de aula, tem aluno de inclusão” (sic). Diz que, em certas ocasiões, em sua experiência com tais alunos, já repensou sua prática.

Comentou que a escolha dos conteúdos curriculares trabalhados na EJA, no caso de sua disciplina (História), atualmente opta por uma questão mais prática, com questões sobre cidadania, construção da identidade brasileira, questão de diversidade étnica, africanidade, a questão do trabalho, ou seja, assuntos mais voltados à participação na política.

Considera que é inevitável fazer adaptações/adequações para o aluno com deficiência intelectual, tanto em relação ao conteúdo como também, no ambiente, pois, caso contrário, não tem como o acompanhar. E, desde que se façam adaptações, o aluno com deficiência intelectual pode participar de todas as atividades como os outros colegas de classe, diz que é possível trabalhar com atividades individuais em uma sala com tais alunos, embora não seja fácil.

Admite a necessidade de fazer uso de alguma estratégia de ensino específica para o aluno com deficiência intelectual, dizendo que já se valeu delas, mas foi em outra escola, na qual recebeu orientação da profa. do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Discorre que, quando se trata do aluno com deficiência intelectual, o trabalho com os conteúdos curriculares normalmente requer explicações individuais em seguida à explicação coletiva. E, quando é algum trabalho ou atividade, busca avaliar o produto final, bem como o esforço e produção, independentemente de acerto ou erro.

#### 5.3.1.6 Sobre a atuação de PF

O professor trabalha com alunos com deficiência intelectual há 1 ano e meio e diz que já percebeu que os alunos como tais têm muita dificuldade. Acrescenta que, como não teve nenhum preparo em sua formação sobre deficiência intelectual, ao planejar suas aulas, gasta muito tempo preparando algo específico para eles e que, muitas vezes, o que tentou trabalhar de forma específica, ficou ainda mais difícil para esse aluno. E, sendo assim, ele tem que repensar todo o procedimento pedagógico. Então, resume que faz muito pouco para esses alunos.

Ainda em torno dos conteúdos curriculares a serem trabalhados na EJA, menciona que acompanha a apostila que a escola oferece. Porém, procura incrementá-la com outras coisas. Acredita serem inevitáveis as adaptações/adequações para o aluno com deficiência intelectual, principalmente quanto ao conteúdo, mas que também este aluno precisa de uma atenção mais individualizada. Sobre esses alunos poderem participar de todas as atividades como os outros colegas de classe, acredita que a maioria deles não vai conseguir. Relata achar possível trabalhar com atividades individuais em uma sala em que há aluno(s) com deficiência intelectual, mas como tem poucas aulas, individualmente fica difícil.

Considera ser imprescindível utilizar alguma estratégia de ensino específica para o aluno com deficiência intelectual, que para isso tem se esforçado, mas que ainda não encontrou tal estratégia. O que tem feito é passar as mesmas atividades para os outros alunos, só que numa linguagem bem mais simples e, quando necessário, dar uma atenção mais individualizada. Porém, percebe que nem sempre tem tido resultado. Por essa razão, acha necessário utilizar alguma adaptação curricular específica para esse tipo de aluno. Porém, admite que na escola que trabalha não tem nenhum material sobre adaptação curricular.

### 5.3.1.7 Sobre a atuação de PG

Este professor trabalha com aluno(s) com deficiência intelectual há 8 anos, pois em quase todas as salas atualmente sempre tem 1 ou 2 desses alunos. Mesmo trabalhando com esse alunado, nunca (re)pensou seu modo de atuação.

Sobre a escolha dos conteúdos curriculares a serem trabalhados na Educação de Jovens e Adultos, diz que tenta seguir o material proposto, observando se determinado conteúdo fará diferença para o aluno. Relata que, em sua percepção, a maioria dos alunos da EJA está buscando apenas uma formação, e tenta perceber do que mais vão precisar para o mundo do trabalho.

Fazer adequação no conteúdo para o aluno com deficiência intelectual é a melhor forma de proceder hoje que se tem no sistema. Mas não acredita que isso (adaptação) realmente terá significado para todos os casos. Diz que já viu situações em que se fez adaptação no material e pouco tempo depois o aluno simplesmente não lembrava do que tinha sido falado. Em outras palavras, esse aluno, mesmo com conteúdo adaptado, não conseguiu assimilar o que foi dado. Mas releva ao dizer que não teve formação para fazer adaptações/adequações para o aluno com deficiência intelectual, seja no conteúdo, seja no ambiente.

Sobre o aluno com deficiência intelectual poder participar de todas as atividades com os demais colegas de classe, afirma enfaticamente que, com as atividades que nós temos hoje, não. Que seria necessário preparar atividades completamente diferentes. Explica ainda dessa forma: “Porque senão vamos ter atividades que vão ser muito complexas e que não é para o raciocínio que eles têm”. Diz que é possível trabalhar com atividades individuais em uma sala em que há aluno(s) com DI, porém não é muito fácil.

Quando questionado se utiliza alguma estratégia de ensino específica para o aluno com deficiência intelectual, alega que em sua disciplina (Matemática) precisaria ter, na verdade, uma estratégia para cada pessoa. E que, para os alunos com deficiência intelectual, isso não vai mudar. Acredita que a quantidade de estratégias que se pode usar é que complica o trabalho do professor. Mas pensa que as estratégias são necessárias. Requer, porém que tenha alguém para auxiliar, porque senão o professor não consegue usar várias estratégias numa sala de aula só.

Diz que na EJA ainda não se valeu de estratégia de ensino específica para o aluno com deficiência intelectual; porém, em outra modalidade já usou estratégia específica, mas com

orientação dos professores do AEE, no entanto considerou as adaptações feitas muito infantilizadas.

Relata que atualmente não tem feito nenhuma adaptação/adequação no conteúdo, justificando que o conteúdo já está minimizado e o horário de aulas diminuiu devido às mudanças na EJA. Assim, pressupõe que, para o aluno com deficiência intelectual acompanhar as aulas, é necessário fazer alguma adaptação curricular específica, embora não vá resolver, porque o conteúdo é muito abstrato, e nesse nível de abstração eles não vão conseguir.

Com base no detalhamento da atuação dos professores participantes, os resultados encontrados nos permitem alguns apontamentos.

Diante do que foi exposto, questionamos aos professores participantes como procederam à escolha dos conteúdos curriculares a serem trabalhados na EJA, ao que os professores PA, PB, PE, PF e PG afirmaram seguir o livro adotado pela escola.

Cabe considerar que o livro didático não deve se tornar o único meio de o aluno ter acesso ao conhecimento, ainda que seja uma ferramenta para auxiliar o professor. No livro didático, as informações precisam fazer sentido aos conhecimentos e experiências do aluno, pois somente assim poderá se tornar um meio de desenvolvimento intelectual (LIBÂNEO, 2013).

Com relação à necessidade de utilizar adaptação curricular para o aluno com deficiência intelectual, observou-se que todos os professores participantes entenderam-nas como necessárias.

Conforme pesquisas na área, as adaptações curriculares são oportunidades educacionais que franqueiam aos alunos com deficiência o acesso ao currículo e a aprendizagem de conteúdos escolares (OLIVEIRA, 2008; LOPES, 2010).

Duarte (2008), em estudo realizado, sinalizou que os alunos com deficiência intelectual requerem maior tempo para a realização das tarefas, ensino individualizado, além de modificações na forma de trabalhar os conteúdos curriculares.

Leite e Martins (2012, p. 94), ao refletir sobre as adaptações curriculares para atender aos alunos PAEE, alertam que a “organização de um currículo deve levar em conta as necessidades individuais dos alunos e as principais características e objetivos de cada disciplina em cada série/ano”.

A fim de garantir, sem exceção, que todos os alunos, tenham acesso ao conhecimento e igualdade de oportunidades para aprender, deve-se buscar no currículo comum, como via básica para garantir a igualdade de oportunidades, realizar os ajustes e adaptações necessárias.

Ademais, que se proporcione ao aluno um currículo equilibrado, que contemple suas necessidades individuais, sem perder de vista os objetivos que são perseguidos com os demais alunos (MONTEIRO; MANZINI, 2008).

As adaptações curriculares no cenário da EJA podem representar um desafio para o professor, devido à diversidade de disciplinas existentes, a complexidade dos conteúdos e inexistência de material na escola, que acabam por impactar a adaptação curricular, fatores mencionados por todos os participantes.

O ato de ensinar e aprender é um processo dinâmico e interligado, que requer parceria de quem ensina com quem aprende. Na escola, o professor deve se responsabilizar por selecionar, organizar as atividades e métodos adequados para a aprendizagem do aluno a fim de, posteriormente, poder aplicá-los de forma independente em sua vida prática (LIBÂNEO, 2013).

Nas escolas regulares, a presença de alunos com deficiência intelectual ainda se apresenta de forma complexa para a maioria dos professores, suscitando, quase sempre, reflexões a respeito de como trabalhar pedagogicamente com as diferenças (TERRA, 2014).

Ocupando relevante papel na inclusão escolar e avaliação da aprendizagem, o currículo tem tanto a função social de incorporar a realidade cultural como também, de direcionar o trabalho docente (OLIVEIRA; MARTINS, 2011). Portanto, é a partir dele que, segundo Terra (2014, p. 69), “se definem os conteúdos que serão avaliados e os objetivos a serem alcançados nas diferentes áreas do conhecimento”.

Os professores PB, PC, PD, PE e PG relataram como sentem a importância de ter apoio de um profissional especializado.

As Diretrizes da Educação Especial preveem serviços de apoio pedagógico especializados em sala de classe comum, mediante uma atuação colaborativa do professor especializado em educação especial, de professores intérpretes, do professor regente e de outros profissionais itinerantes. Além disso, também necessitam de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação, somados aos serviços de apoios especializados em sala de recursos (BRASIL, 2001).

Os estudos de Gomes (2005); Silva (2009) e Toledo e Vitaliano (2012) constataam a validade da colaboração entre os professores da sala comum e o da educação especial, já orientada nas diretrizes nacionais da Resolução n. 04/09 em seu Art. 13, item VIII de “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”.

Ainda sobre o apoio de professor especializado, PA, PC, PE e PG mencionaram que já receberam ajuda de professor especializado, mas em outra modalidade de ensino e de outras escolas que trabalham ou já trabalharam.

Para práticas favoráveis ao desenvolvimento do aluno, a colaboração entre os professores da educação especial e os de sala comum se faz de extrema importância. Autores como Capellini e Rodrigues (2009) e Pletsch (2009) enfatizam que a parceria entre a educação especial e a regular é o caminho mais indicado para promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Com o objetivo de verificar como se dava o trabalho docente com os alunos PAEE em sala comum, a pesquisa de Silva e Carneiro (2016), que contou com cinco professoras de escolas públicas e privadas que lecionavam da 5ª etapa da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, registrou que, apesar da existência de profissionais especializados nas escolas, quatro professoras pensavam nas adaptações sozinhas, e uma delas informou que estas deveriam ser pensadas em um trabalho coletivo, e somente uma professora informou que não realizava adaptações. As autoras ainda disseram que:

O professor na maioria das vezes se sente sozinho, sem interlocução para discutir seu trabalho pedagógico em um contexto em que as diferenças dos alunos requerem ações também diferenciadas. O estabelecimento de parcerias e o trabalho colaborativo são elementos fundamentais para a efetivação de um trabalho inclusivo (SILVA; CARNEIRO, 2016, p. 946)

Como alternativa aos modelos de sala de recursos e classes especiais, surge o ensino colaborativo. Com a inclusão escolar dos alunos PAEE em classes comuns, o professor especializado passou a ir ao encontro desses alunos e atuar juntamente com o professor do ensino regular e dessa forma ratificaram os benefícios do ensino colaborativo para uma inclusão escolar efetiva (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Os resultados deixaram transparente que, de um lado, os professores participantes, de forma geral, se mostram favoráveis à inclusão de alunos com deficiência intelectual na EJA, e, por outro, apontaram fatores que dificultam sua atuação com esses alunos, tais como: falta de formação para trabalhar com eles, necessidade do apoio de profissionais especializados para acompanhar o aluno e orientá-los em sua prática pedagógica.

#### **5.4 Contribuições da formação reflexiva para a atuação docente**

Conforme já mencionado, a formação reflexiva contou com seis encontros, realizados

nos meses de setembro a dezembro de 2018, nas dependências de uma escola municipal em horário de HTPC, com cerca de duração média/encontro de 90 minutos, sendo desenvolvidas estratégias de ensino aulas expositivas dialogadas, estudos de texto, estudo de casos.

No decorrer da formação reflexiva, os professores tiveram a oportunidade de retomar os assuntos anteriormente debatidos, para a análise e considerações com o grupo, bem como compartilharam questionamentos e práticas vivenciadas, ensejando reflexões coletivas. A análise de caráter reflexivo permite modificar a prática docente e assim oferecer um atendimento adequado aos alunos PAEE, no caso específico aqueles com deficiência intelectual (CAPELLINI; MENDES, 2007).

Com a intenção de propiciar um processo reflexivo, questões motrizes foram propostas, e os professores foram incentivados a se expressar para a articulação desse momento. Nesse sentido, verificou-se maior engajamento de alguns, como os professores PB, PC, PE e PF. A participação e a interação entre os professores também foram percebidas no espaço de discussão da sala virtual. Ainda que as publicações de tópicos de discussão acontecessem com frequência, acompanhando o cronograma de formação, cujas propostas eram abordadas ao final de cada encontro presencial, poucos professores interagiram nesse espaço, houve apenas a participação esporádica dos quatro professores já mencionados.

No encontro final, propusemos aos professores uma escrita reflexiva acerca das percepções sobre a formação e de suas possíveis contribuições para a sua prática pedagógica. Para isso, foram propostas questões que os auxiliassem nesse processo reflexivo, assim como a expressarem outras impressões. Na escrita dos professores, são verificados aspectos tangentes ao processo reflexivo dos momentos de formação e a repercussão disso na atuação docente, levando à percepção das especificidades do aluno com deficiência intelectual e das práticas articuladas com eles.

Examinando-se as reflexões geradas pelo grupo de professores, é perceptível o grau de satisfação destes ante a proposta de formação reflexiva, como podemos observar a seguir:

A formação ajudou afirmar o olhar diferenciado que o professor precisa ter em relação ao aluno DI como um adulto com deficiência e não uma criancinha. (PA – escrita reflexiva).

Sobre o estudo realizado, posso dizer que este foi muito proveitoso, pois, contribuiu de forma significativa sobre as reflexões do meu trabalho com alunos DI. (PB – escrita reflexiva).

A formação contribuiu para que eu ampliasse meu olhar no processo de ensino aprendizagem com esses alunos e observar na oralidade a representação de fatos cotidianos deles a maneira que eles demonstram que adquiriram o conhecimento e, enquanto professora, a oralidade e desenho é a forma de avaliá-los.

O curso trouxe “novos horizontes” e um novo modo de pensar no que podemos “ser” na vida de cada um deles. (PD – escrita reflexiva).

Havia uma certa expectativa de que a formação trouxesse mais ferramentas práticas para atuar com o aluno DI. Porém, a reflexão sobre o tempo e a possibilidade de melhor autoavaliar a prática docente, são os primeiros passos para algo mais concreto. (PE – escrita reflexiva).

A formação possibilitou mudança em meu trabalho na escola, pois trouxe novos conhecimentos e sugestões práticas sobre a forma de lidar com os deficientes intelectuais e os demais alunos na sala de aula. A formação contribuiu para a minha prática docente me convencendo a fazer mudanças na forma como devo conduzir o desenvolvimento das ações educativas na sala de aula. Levando em conta também a realidade da sala de aula hoje em dia. (PF – escrita reflexiva).

A formação possibilitou em minha prática docente uma maior amplitude na reflexão sobre o aluno com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos. Pensar nas especificidades dos alunos e tentar identificar suas limitações e possibilidades de aprendizagem. (PG – escrita reflexiva).

Consolidado o pensamento crítico e reflexivo, as práticas dos professores podem ser transformadas quanto à sua ação docente. Para tanto, o momento da reflexão crítica sobre a prática na formação permanente de professores tem papel fundamental (FREIRE, 1996). Ao observarem e analisarem a própria atuação docente, os professores tornam-se mais atentos à imprescindibilidade de melhoria em seu trabalho (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2012).

O desejo de conhecer práticas pedagógicas positivas, com a finalidade de favorecer o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, foram assim expressos:

Sobre a prática docente, senti a necessidade de ter uma fala mais direta em relação aos assuntos abordados dentro da sala de aula e trabalhar cada vez mais, contextualizando o conteúdo, dentro da realidade do aluno (PA – escrita reflexiva).

[...] durante a formação percebi que não existe uma receita pronta. Devemos analisar o indivíduo como um todo e também suas deficiências. Entende-se que é necessário trabalhar de forma a aproximar ao máximo à realidade do aluno e que o processo de aprendizagem seja realmente significativo. (PB – escrita reflexiva).

Desse modo, a formação me possibilitou pensar na prática docente, um olhar minucioso nas diversas respostas que esses alunos oferecem durante o processo de ensino aprendizagem, apesar de terem dificuldades de raciocínio, apresentam através da oralidade o que conseguiu aprender sobre o conteúdo ensinado, não é somente através da escrita que posso avaliá-lo, há diferentes modos, e a oralidade é um deles, especialmente na disciplina que atuo. (PC – escrita reflexiva).

A prática docente é sempre um processo de descobertas. Alunos com diferentes níveis de “dificuldade” trazem muita reflexão sobre nosso modo de agir, sentir e perceber que, mais que conceitos e regras, eles precisam de respeito, acolhimento e compreensão. Trabalhar com salas bem heterogêneas e com alunos com necessidades especiais inseridos no mesmo “contexto”, requer muito amadurecimento profissional e pessoal. (PD – escrita reflexiva).

Reflexões sobre o que está ocorrendo em sala de aula, significa (re)pensar a prática pedagógica, ou seja, ao se considerarem as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve na escola, pode-se tomar decisões e orientar melhor a aprendizagem dos alunos (CAPELLINI; MENDES, 2007). É ponto importante que o professor seja auxiliado a refletir sobre sua prática coletivamente, por meio de debates com os demais professores e, nesse sentido, a instituição escolar pode e deve configurar-se em espaço de discussão e reflexão.

De acordo com isso,

É preciso investir no processo de formação inicial e continuada do professor, pois isto influencia seu cotidiano em sala de aula. Dessa forma, o professor passará a se sentir mais seguro e com maiores possibilidades de realizar um trabalho com qualidade diante de uma sala de aula heterogênea. (BRIANT; OLIVER, 2012, p. 149)

Os relatos dos professores sobre a avaliação da formação reflexiva traduzem que, na escola investigada, até então pouco se debatia sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual. Desse modo, compreendemos que a Formação Continuada Reflexiva se configurou como espaço dialógico e reflexivo significativo aos participantes.

Os resultados demonstram a satisfação dos professores com a formação continuada reflexiva e, em nosso entendimento, novos espaços de discussões devem ser construídos e propostos para repensar a práxis docente. Dessa forma, haveria os devidos suportes pedagógicos e conseqüentemente a garantia do acesso digno, da permanência e da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, estendendo-o de forma equânime aos alunos com deficiência intelectual, rumo a uma educação comprometida com um melhor atendimento educacional, e respeitando as diversidades. Acreditamos que, agindo assim, sinaliza-se uma conquista nos princípios básicos da Educação de Jovens e Adultos para o fortalecimento de uma modalidade mais humanista.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional brasileiro, a inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos se apresenta como uma realidade, sendo objeto de discussão no âmbito educacional. Assim, ressalta-se a importância da formação e atuação do professor dessa modalidade no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, que, apresentando especificidades, têm o mesmo direito legal ao acesso e à permanência na escola.

O presente estudo analisou as práticas pedagógicas em conjunto com sete professores do segundo ciclo do ensino fundamental da EJA que atuavam com alunos com deficiência intelectual, em uma escola pública municipal, situada no interior de São Paulo; e os professores tiveram a oportunidade de expressar e problematizar os desafios cotidianos no trabalho com tais alunos.

Quanto à inclusão escolar e atuação docente, os professores foram unânimes em reconhecer que não se sentem preparados para a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual dada a ausência de um preparo mais teórico-técnico-metodológico, bem como do apoio de profissionais especializados para acompanhar o aluno e orientá-los em sua prática pedagógica. O apoio desses profissionais é ponto nevrálgico e de extrema relevância para a atuação dos professores com alunos com deficiência intelectual, uma vez que, no contexto da educação inclusiva, o profissional de apoio especializado colabora na organização de condições de ensino e aprendizagem mais adequadas aos alunos PAEE, à escolarização regular, servindo como um suporte, uma complementação e/ou suplementação.

No que tange à prática pedagógica, dentre as demandas indicadas pelos professores da EJA, é imprescindível aprimorar o conhecimento do modo como podem ser desenvolvidas as práticas de ensino, pois estas ainda estão conformadas a uma prática tradicional, pautadas por aulas expositivas, deixando transparecer práticas inadequadas à inclusão, tais como: formação precária, baixa expectativa acadêmica, ênfase curricular em atividades pouco significativas, falta de apoio e suporte especializado. Constata-se, portanto, que os professores pesquisados, para atender de modo eficiente as necessidades dos alunos deficientes intelectuais, enfrentam muitos obstáculos, principalmente se contrapostos às fragilidades pedagógicas, atitudinais, metodológicas e de formação, as quais requerem ser superadas para um efetivo ensino inclusivo.

Enquanto direito legal, verifica-se a emergente necessidade do município pesquisado estruturar um trabalho colaborativo entre professores da Educação Especial e professores das

salas da Educação de Jovens e Adultos, ensejar momentos de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, visando a práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e, portanto, promovam a aprendizagem de todos os alunos, o que exigirá, por parte da escola e dos professores, uma nova postura diante dos alunos deficientes intelectuais, capaz de promover condições de aprendizagens efetivas.

Os resultados obtidos com a formação reflexiva em serviço dos professores da Educação de jovens e Adultos com alunos com deficiência intelectual evidenciaram as contribuições do processo formativo para a reflexão da atuação docente, ilustrando as principais considerações reveladas por esta pesquisa. A fim de que os professores possam atender as demandas de trabalho junto aos alunos com deficiência intelectual, a questão da formação foi discutida como ponto central para o desenvolvimento de sua atuação.

Ainda que este estudo tenha sido em uma única escola do município pesquisado, tendo como referência a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos, consideramos sua relevância como espaço de reflexão para os professores reverem suas concepções, sua atuação docente, e aterem-se a práticas pedagógicas mais aproximadas dos alunos com deficiência intelectual.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability**: definition, classification and systems of supports. 11. ed. Washington: AAIDD, 2010.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 99-136.
- ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação Reflexiva de Professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 2005.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, M. A. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: ALMEIDA, M. A. (Org.). **Deficiência Intelectual**: realidade e ação. São Paulo: SE/CAPE, 2012. p. 51-64.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 33- 41.
- ANACHE, A. A.; MITJANS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 253-274, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572007000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 maio 2018.
- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54
- ANTUNES, K. C. V.; BRAUN, P; MACHADO, K. S.; GLAT, R. Uma análise da produção científica sobre deficiência intelectual na base de dados SCIELO: o processo de ensino-aprendizagem em foco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2010. p. 461-477.
- ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 59-91.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. **Educação especial**: temas atuais. Marília: EdUNESP; Marília Publicações, 2000. p. 1-10.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: MEC/SEE, 2005.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006

ASSIS, C. P.; ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare – Revista de Educação**, Cascavel, v. 6, n. 11, p. 1-10, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3981/3972>>. Acesso em: 30 maio 2018.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIONVANETTI, M. A.G. de C.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

AZEVEDO, L. C. S. S.; MAGALHÃES, L. K. C. de. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

BARBOSA, A. J. G.; GOMES, C. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100, jan./abr. 2006.

BARBOSA, A. J. G.; MOREIRA, P. de S. Deficiência mental e inclusão escolar: Produção científica em educação e psicologia. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 2, p. 337-352, Maio/Ago. 2009.

BARRETO, M. A. S. C. Dilemas da inclusão na educação básica frente as diretrizes para a formação em pedagogia. In: BATISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre. Mediação, 2008. p. 213-218.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, C. R. O plano nacional de educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 106, p. 217-231, mar. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741999000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 06 mar. 2018.

BEYER, H. O. Pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Cascavel, n. 25, p. 9-24, 2005, Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4900/0>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adulez, inclusão e aprendizagem. 2013. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de 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.; PALÁCIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.

BONETI, L. W. Análise crítica dos fundamentos teóricos da educação inclusiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: Champagnat, v. 6, n. 17, p. 113-124, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6746>>. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação com as pessoas portadores de deficiência. Brasília, 2001b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior,

curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, abr. 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Lei nº 10.046, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá providências. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2002b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta Curricular para educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SEF, 2002c.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.046, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e o art. 18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Estadual da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo Nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, jul. 2008. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009a. Disponível em: <[http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento\\_nacional\\_preparatorio\\_VI\\_CONFINTEA.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional_preparatorio_VI_CONFINTEA.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013b. Disponível em: <[https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_2013.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf)>. Acesso em : 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEB, 2014a.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF, 1 jul. 2015a. Disponível em: <[res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 88, p. 5-6, 10 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1)> Acesso em 09 jul. 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012.

BRITO, J.; CAMPOS, J. A. P. P. C. A escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 45-58, jan./abr. 2013.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CABRAL, M. B. L. Formação docente e pesquisa colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas. In: Seminário Regional De Política E Administração Da Educação Do Nordeste/Encontro Estadual De Política E Administração Da Educação, 7; Simpósio: Gestão Da Educação, Currículo E Inovação Pedagógica, 2., 2012, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPAE, 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/4\\_formacao.html](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/4_formacao.html)>. Acesso em: 2 maio 2018.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. CDROM.

CAMPOS, J. A. P. P. O aluno com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: Contexto e Percurso Escolar. In: ALMEIDA, M. A; MENDES, E. G. (Org.). **A escola e o público-alvo da Educação Especial**: apontamentos atuais. São Carlos: ABPEE, 2014. p. 17-34.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare – Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo de educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3,

p. 355-364, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782>>. Acesso em: jun.2018.

CAPELLINI, V. L.M.F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A., Ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão. Bauru: UNESP/FC, 2012. p. 11-43.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARDOSO, C. A. Formação crítico-reflexiva: a relação teoria e prática. **Integração: ensino, pesquisa, extensão**, v. 8, n. 30, p. 212-215, ago. 2012.

CARLI, S. A. S. **Políticas públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Sistema de Ensino de Belo Horizonte no Período de 1999/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional**. 2004. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. A inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 911-934, 2016. Número especial. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p911-934>>. Acesso em: 15 maio 2018.

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

CARVALHO, M. F. **Conhecimento e vida na sala de aula: convivendo com as diferenças**. Campinas, SP: Autores Associados; Ijuí, RS: EdUNIJUÍ, 2006b.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. **Revista Temas em Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 147-156, dez. 2003.

CHINALIA, F. **Relações pedagógicas no contexto inclusivo: um olhar sobre a deficiência mental**. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas de Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A. Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de parceria entre a universidade e a escola pública. **Cadernos do CEDES**, v. 36, p. 95-111, 1995.

CONTRERAS, D. J. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuila. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA JÚNIOR, A. S.; ARAÚJO, M. I. O. O lugar da aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 116-129, 2013.

CRUZ, M. L. R. M.; GLAT, R. Desenvolvimento da linguagem escrita de alunos com deficiência intelectual em ambiente virtual de aprendizagem. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, V. Londrina, nov. 2013. **Anais do [...]**. Londrina: EdUEL, 2013.

DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso**. 2012. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DEIMLING, N. N. M.; CAIADO, K. R. M. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 51-64, set./dez. 2012.

DE VARGAS, S. M.; FANTINATO, M. C. C. B.; MONTEIRO, E. C. Q. Curso de extensão universitária em Educação de Jovens e Adultos: discutindo a formação continuada de professores. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, n. 12, p. 119-132, set. 2005.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; JÓIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018.

DUARTE, M. **Síndrome de Down: situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara SP**. 2008. 179 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

DUARTE, M.; CAMPOS, J. A. de P. P. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

ESCOBAR, F. J. P. **A Fundação Mobral e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba-SP**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007.

EUGÊNIO, B. G. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. 2004 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, jan./mar. 2015.

FÁVERO, O.; SOARES, L. (Org.). **Primeiro Encontro de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009 (Coleção Educação para Todos, v. 33).

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.), **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 29, p. 1-7, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>>. Acesso em: 20 jun.2018.

FERREIRA, J. A. O.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 969-985, 2016. Número Especial. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riace.v11.esp2.p969-985>>. Acesso em: 20 jun.2018.

FIGUEIREDO, R. V. (Org.). **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: EdUFC, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTES, R. de S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livros, 2005.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, C.; ALVES, N. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997b.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEBA**, Salvador, ano 6, nº 7, p. 9-17, jan./jun. 1997c.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.

FREIRE, P. **Política & Educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007b.

FREITAS, M. de F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 47- 62, 2007.

FREITAS, A. P. R. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação**. 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GADOTTI, M. A educação de jovens e adultos não é uma questão de solidariedade. É uma questão de direito. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 8, n. 32, p. 40-41, nov. 2004/jan. 2005.

GADOTTI, M.; ROMAO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, M. C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, V. P. C. **Prática Pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula**. 2005. 270 F. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento Psicologia da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

GARCIA, P. M. A.; DINIZ, R. F.; MARTINS, M. F. A. Inclusão escolar no ensino médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 1000-1016, 2016. Edição especial. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p10001016>>. Acesso em: 20 jun.2018.

GATTI, B. A. A formação docente: o confronto necessário Professor x Academia. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 81, p. 85-90, 1992.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; GARCIA, W. E. **Bernadete Gatti – educadora e pesquisadora: textos selecionados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente**. Araraquara: JM, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, W. O. **Inclusão escolar: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência mental incluso no ensino fundamental**, 2005. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Deficiência e escolarização: uma análise da trajetória escolar de alunos da educação de jovens e adultos oriundos de classes especiais**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

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

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. M. F. **As pessoas com deficiência na EJA: o que as pesquisas mostram?** In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2011. p. 01-10.

GRANDOIT, M. F. Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Haití, Cuba, Puerto Rico y República Dominicana: Informe de Haití. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Michoacán, v. 30, n. 1, p. 8-10, 2008. Disponível em: <tumbi.crefal.edu.mx/rieda/>. Acesso em: 10 jul. 2018.

GURGEL, Â. M. R. **Diversidade Cultural**. 2011. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/ensaios/1885115>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

HAAS, C. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência**: “Isso me lembra uma história”. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015.

HAAS, C.; GONCALVES, T. G. G. L. Em tempos de democratização do direito à educação: como têm se delineado as políticas de acesso à EJA aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul? **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 443- 458, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382015000400443&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000400443&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 mar. 2018.

HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001. p. 191-199.

HADDAD, S. Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay: Informe de Brasil. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro, v. 31, n. 1, p. 11-22, 2009. Disponível em: <[tumbi.crefal.edu.mx/rieda/](http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

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

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: FÁVERO, O.; IRELAND, T. D. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO/ MEC/ ANPEd, 2005.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Relatório preliminar de pesquisa**: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Mimeo, 2006.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos-EJA**. São Paulo: Global, 2007.

HASSAMO, I. C. da S. **Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental**. 2009. 65 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação e da Orientação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

HENRIQUES, R. M. **O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual**. 2007. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf)>. Acesso em: 30 Jun. 2018.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 32 n 2, p. 193-208, 2010.

HEWARD, W.L. **Exceptional Children**: an introduction to special education. 10. ed. Boston: Pearson, 2012.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F.; CAUDURO, M. A formação como desenvolvimento profissional dos professores de educação física e as políticas públicas. **Revista de Ciências Humanas**, v. 14, n. 23, p. 17-30, 2013.

IRELAND, T. D. A história recente da mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil, à luz do contexto internacional. **Alfabetização & Cidadania**. São Paulo, n. 9, p. 9-22, mar. 2000.

JANNUZZI, G. S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental**. 2. ed. Campinas. Autores Associados, 1995.

KIND, L. Notas para o trabalho com grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KITZINGER, J. Qualitative Research: introducing focus groups. **BMJ**, v. 311, n. 7000, p. 299-302, jul. 1995. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7633241>>. Acesso em: 25 jun.2018.

LAGO, D. C. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LEHENBAUER, S. (Org.). **Reflexões sobre educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Palotti, 2006.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, Maio/Ago. 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006a.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006b. Edição especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

LIBÂNEO, J. C.; Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. rev. e amp. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, M. S. L. **A formação continuada do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIZARAZO, N. Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Bolivia, Costa Rica y Ecuador: Informe de Ecuador. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro, v. 31, n. 2, p. 17-32, 2009. Disponível em: <[tumbi.crefal.edu.mx/rieda/](http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/)>. Acesso: 10 jul. 2018.

LOPES, E. **Adequação Curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para compreensão crítica das ações da sala de aula. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA A PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE, 5., 2012, Amsterdam. **Anais [...]**. Amsterdam: Vrije University, 2002. p. 18-22.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773- 797, 2010.

MAGALHAES, R. C. B. P.; RUIZ, E. M. Estigma e currículo oculto. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. esp., p. 125-142, ago. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MANZINI, E. J. **Entrevista semiestruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: EdUSC, 2004.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica.** 2000, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O Trabalho Colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 14, n. 23, p. 87-103, dez. 2013.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. **Análise crítica dos modelos de diagnóstico da deficiência mental.** Mimeo, 2000.

MENDES, E. G. Perspectivas Para a Construção da Escola Inclusiva. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva.** São Carlos: Edufscar, 2002. p. 61-86.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: v. 11, n. 13, p. 387-404, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimento para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p.92-126.

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

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINETTO, M. de F. **Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio.** Rev. atual. ampl. Curitiba: Ibpx, 2008.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva Contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professor: tendências atuais.** São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-91.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do

ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 25 jun.2018.

MOREIRA, A. F. B. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 100, p. 93-107, mar. 1997.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOSCARDINI, S. F. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: EdUNICAMP, 2012. p. 1526-1537.

MOURA, T. M. de M. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/242>>. Acesso em: 29 maio 2018.

NINA, M. R. Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Haití, Cuba, Puerto Rico y República Dominicana: Informe de Puerto Rico. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Michoacán, v. 30, n. 01, p. 21-26, 2008. Disponível em: <[tumbi.crefal.edu.mx/rieda/](http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/)>. Acesso: 10 jul. 2018

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações Curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 129-154.

OLIVEIRA, G. P. **Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual: ensino de leitura em salas de recursos**. 2011. 114 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, S. F. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma escola estadual de Belo Horizonte. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 245-261, out./dez. 2011.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D; SILVA, L. H. **Avaliação Pedagógica na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo. Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, E. S.; MARTINS, L. de A. R. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5696>>. Acesso em: 25 jun.2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Hamburgo sobre aprendizagem de adultos**. Hamburgo: UNESCO-UIE, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/relatorio-global-de-aprendizagem>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Organização Pan-Americana de Saúde. Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, out. 2004, Montreal. Montreal: OPS/OMS, 2004. Disponível em: <[http://www.defnet.org.br/decl\\_montreal.htm](http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm)> Acesso em: 11 maio 2018.

ORTIZ, M. F. **Educação de Jovens e Adultos: um estudo do nível operatório dos alunos**. 2002 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

OTALARA, A. P.; DALL'ACQUA, M. J. C. Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 1048-1058, 2016. Edição especial. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p1048-1058>>. Acesso em: 25 jun.2018.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidade de Histórias ao contrário: como desencaminhar um aluno da classe especial**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Plexus, 2004.

PAIVA, J.; SALES, S. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 69, p. 1-14, set. 2013.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J., A. P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 40-47, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/>>. Acesso em: 29 abr. 2013.

PEREIRA, M. V.; DE LA FARE, M. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICAWY, M. M.; WANDSCHEER, M. S. X. Educação de jovens e adultos: uma análise pedagógica do texto legal. In: SCHEIBEL, M. F.; LEHENBAUER, S. (Org.). **Reflexões sobre educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Palotti, 2006. p. 63-73.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes docentes. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 25-64

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. d G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 5 maio 2019.

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. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível

em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602009000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2014.

POKER, R. S. Adequações Curriculares na área da Surdez. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 166-178.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

REIS, P. Observação de aulas e desempenho docente. **Cadernos do CCAP**, Lisboa, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf)>. Acesso em: 18 abr.2018.

RIBAS, M.; SOARES, S. T. Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 896-911.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

RIVERO, J. H. **Educação e exclusão na América Latina**: reformas em tempos de globalização. Brasília, Universa. 2000.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 1-16.

RODRIGUES, D. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, Madri, v. 7, n. 2, p. 5-21, 2014.

RODRIGUES, R. L. (Org.). **A contribuição da escola na trajetória de escolarização de Jovens e Adultos**. Curitiba: CRV, 2009.

RODRIGUES, S. M. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEEESP; Fortaleza: EdUFC, 2010.

RUIZ, D. F. R. **A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação básica primária da Colômbia**: políticas públicas e práticas pedagógicas. 2015. 224 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136045>>. Acesso em: 15 maio 2018.

SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepção de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.

SANTOS, D. A. N. **A Formação de Professores em Escola da Rede Pública Estadual em Serviço para o Trabalho com Projetos utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação**. 2006. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

SANTOS, T. C. C. **Educação Inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul./Set. 2015.

SÃO PAULO. (Estado). **Resolução SE 61, de 11/11/14**. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino SP. São Paulo, 2014. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61\\_14.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_14.HTM)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. **Educação de jovens e adultos: princípios e práticas pedagógicas – V. 2**. SÃO PAULO: SME/DOT, 2016. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Divisaode-Educacao-de-Jovens-e-Adultos-lanca-segundo-volume-de-caderno-institucional>>. Acesso em: 15 maio 2018.

SASSAKI, R. K. **Deficiência mental ou deficiência intelectual? [S.l.]**: Virtual Books, 2004. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. Deficiência Intelectual e Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação-RNR**, São Paulo, ano 10, n. 54, p. 8-11, jan./fev. 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, R. C. S. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórico-Crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, p. 1-15, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287>>. Acesso em: 25 abr.2019.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SHOGREN, K. A.; SNELL, M. E.; SPREAT, S.; TASSÉ, J. M.; THOMPSON, J. R.; VERDUGO-ALONSO, M. A.; WEHEMEYER, M. L.; YAGER, M. H. **Intellectual disability: definition, classification and systems off support**. Washington: AAIDD, 2010.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 16, p. 61-80, 2011.

SIEMS, M. E. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Rev. Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 73-102.

SILVA, P. J. M. **O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria dos Direitos do Cidadão, 2004.

SILVA, A. M. da. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, L. M. G. **Deficiência Mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora**. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SILVA, M. J. M. **A formação do educador do PROEJA no IFPB**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010a.

SILVA, M. J. M. Educação popular e o discurso pela formação de professores para jovens e adultos: uma perspectiva latino-americana e caribenha. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, México, v. 32, n. 1, p. 100-121, enero/jun., 2010b.

SILVA, C. B. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula**. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, S. S.; CARNEIRO, R. U. C. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 935-955, 2016. Edição especial. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p935-955>>. Acesso em: 25 maio 2018.

SILVA, A. M.; SILVESTRE, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. Educação de jovens e adultos: tempos de avanços...tempos de exclusão. In: PEREIRA, B. R.; NASCIMENTO, M. L. B. P. **Inclusão e exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira**. São Paulo: Expressão e Arte. 2006. p. 13-29.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 31, p. 37-48, 2008.

SOARES, L. J. G. Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: articular, socializar e intervir. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 54, p. 15-21, 2003

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25- 39, 2005.

SOARES, L. O educador de Jovens e Adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, L. J. G. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em : 20 maio 2018.

SOUZA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores**. 2008. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução M. F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Considerações contextuais e sistêmicas para a Educação Inclusiva. **Inclusão Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 8-14, dez. 2006.

STRECK, D. R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre a educação popular e os movimentos sociais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu, 2009. Disponível em: <[http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/sessao\\_especial/32%20ra%20-%20sessao%20especial%20-%20DANILO%20ROMEU%20STRECK.pdf](http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/sessao_especial/32%20ra%20-%20sessao%20especial%20-%20DANILO%20ROMEU%20STRECK.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2019.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.R.; PRADINI, R.C.A.R. Perspectivas para análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 63-86.

TANNOUS, G. S. **Inclusão do aluno com deficiência mental: experiências psicossociais dos professores da escola pública**. 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERRA, M. L. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual**. 2014. 334 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

TESSARO, N. S. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de alunos com deficiência à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo algumas trajetórias escolares**. 2010. 125 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <[http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3810](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3810)> . Acesso em: 13 mar. 2018.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 319-336, abr./jun., 2012

TOMAINO, G.C. **Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

TOZETTO, S. S.; BULATY, A. A história da formação de professores frente aos saberes e ao trabalho docente. In: RAIMAN, A. **A graduação e a formação de professores: elementos implicadores da formação**. Jundiaí: Pacto Editorial, 2015. p. 119-150.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien. Jomtien, mar. 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Salamanca,

1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2018.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, 5., Hamburgo, 1997. Hamburgo, Alemanha: UNESCO/MEC, 1997.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Marco de Ação de Belém**. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, 6. 2010, Belém. Brasília: UNESCO, 2010.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VARELLA, M. C. B. EJA e Educação Especial; caminhos que se cruzam. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. **Anais da [...]**. Natal: UFRGN, 2011.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano, 2007.

VIEIRA, M. C. As CONFINTEAS e as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade. **Revista do Programa Alfabetização Solidária**, São Paulo, vol. 7, n. 7, p. 11-26, 2007.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação as práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382007000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 out. 2018.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EdUEL, 2010. p. 49-112.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010.

VOLPE, G. C. M. Educação de Jovens e Adultos: uma história de luta pelo direito de todos à educação. In: RODRIGUES, R. L. (Org.). **A contribuição da escola na trajetória de escolarização de jovens e adultos**. Curitiba: CRV, 2009. p. 29-50.

VÓVIO, C. L. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. *In*: SOARES, L. (Org.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Instrumentalização dos professores colaboração: uma perspectiva inclusiva. *In*: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 69-85.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quisote, 1995. p. 115-134.

ZEICHNER, K. M. O professor reflexivo. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 1997.

**APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO****CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Batatais, Estado de São Paulo, informo que o projeto de pesquisa intitulado **ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE** apresentado pelo (a) pesquisador (a), ANA MARIA TASSINARI e co-participante, Profa. Dra. JULIANE A. DE P. P. CAMPOS, que tem como objetivo principal, analisar os efeitos de um programa de intervenção, por meio da pesquisa colaborativa, com os professores da Educação de Jovens e Adultos com vistas ao ensino de alunos com deficiência intelectual, foi analisado e considerando que o mesmo siga os preceitos éticos descritos pela resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, fica autorizada a realização do referido projeto apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

**Dados do Responsável Legal Pela Instituição na qual ocorrerá a Pesquisa:**

Nome: Adriane Emily Moura

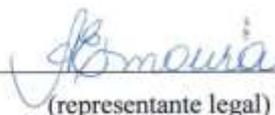
Cargo: Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Telefone para contato: (16) 3761-7200

Email: sec.educ@com4.com.br

Batatais, 20 de junho de 2017

Assinatura: \_\_\_\_\_



(representante legal)

**Adriane Emily Moura**

**RG: 18.289.515**

Secretária Municipal de Educação e Cultura

---

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar / Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos,  
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil.  
Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(RESOLUÇÃO 510/2016 DO CNS)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**“ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

Você \_\_\_\_\_ está sendo convidado para participar da pesquisa “*Alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: Formação e atuação docente*”, sob responsabilidade da doutoranda Ana Maria Tassinari.

O interesse em investigar esta temática é poder contribuir para a formação e atuação docente, com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas, utilizadas pelos docentes da Educação de Jovens e Adultos que atuam com alunos com deficiência intelectual. Pretendemos contribuir, também, respeito das ações colaborativas com a pesquisadora de forma que o aluno com deficiência possa estar incluído nas aulas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos propiciando a efetiva participação do mesmo no processo escolar. Além de propiciar troca de experiências entre os profissionais atuantes com o aluno com deficiência.

Assim, essa proposta tem por objetivo geral, analisar os efeitos de um programa de intervenção, por meio da pesquisa colaborativa, com os professores da Educação de Jovens e Adultos com vistas ao ensino de alunos com deficiência intelectual.

E, como objetivos específicos: caracterizar a formação inicial dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus conhecimentos sobre conteúdos da educação especial; identificar as demandas dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto à atuação junto aos alunos com deficiência intelectual; elaborar e aplicar um programa de intervenção de modo a capacitar os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em relação à atuação junto aos alunos com deficiência intelectual.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: a) estar atuando na educação de jovens e adultos, ensino fundamental I e/ou II; b) ter em sala de aula pelo menos um estudante com diagnóstico de deficiência intelectual; c) aceite participar do estudo.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores à administração da secretaria para a qual você trabalha.

O estudo envolve a realização de observações em sala de aula, entrevista e reuniões. Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente.

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.

Levando-se em consideração que em qualquer pesquisa, são previstos riscos e benefícios, consideramos quais seriam possíveis. **Riscos:** Aos possíveis riscos, a pesquisadora

estará atenta a fim de eliminá-los ou minimizá-los tão logo possível. A pesquisa terá sessões de observação em sala de aula das atividades regulares do professor e a presença de pessoas estranhas no ambiente escolar pode causar desconforto e agitação entre os professores e seus alunos. Dependendo da situação, a observação poderá ser interrompida e a pesquisadora se retirará da sala de aula. Poderá ainda, sentir desconforto em relação à entrevista, como compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos da entrevista que você possa sentir incômodo em falar. Como medidas para a proteção ou minimização dos riscos, esclarecemos que você pode não responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na entrevista, se sentir que é muito pessoal ou sentir desconforto em falar. Além de oferecer durante a entrevista um ambiente agradável e sem interrupções de terceiros. Você terá acesso ao pesquisador e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, bem como o pesquisador se prontificará a realizar o encaminhamento a serviços especializado que possam atender o participante e auxiliá-lo no dano causado pela pesquisa. A pesquisa preservará a identidade dos participantes, sendo mantidas em sigilo. **Benefícios:** Os benefícios da pesquisa para os professores participantes poderão ser: reflexão de suas práticas pedagógicas e de temas abordados na pesquisa, construção do co-conhecimento entre os professores e pesquisador, auxílio entre eles na dinâmica de trabalho pedagógico, formações destes professores acerca de temáticas e conteúdos fornecidos por esta pesquisa, aprendizado sobre a elaboração e realização de novas práticas pedagógicas, além da divulgação da temática abordada pela pesquisa. Aos alunos com deficiência, a pesquisa poderá repercutir como a aceitação e valorização da diversidade, melhora da inserção e acesso educacional, dos alunos com deficiência, adaptação de atividades específicas, qualidade na elaboração das atividades realizadas ao aluno com deficiência, desenvolvimento de habilidades e aprendizagem educacionais. 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 no contexto de práticas pedagógicas, formação em serviço e outros temas relacionados à pesquisa.

Você deve estar ciente que os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citado, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliane Aparecida 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.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

---

Doutoranda: Ana Maria Tassinari

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliane Ap. de Paula Perez Campos

O pesquisador 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](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e, concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa em seres humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria 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](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Participante de Pesquisa

Doutoranda Ana Maria Tassinari

Telefone: \*\*\*\*\*

Email: \*\*\*\*\*

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



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

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Horário de início \_\_\_\_\_ Horário de término: \_\_\_\_\_

Ano: ( ) 1º termo ( ) 2º termo ( ) 6º ano ( ) 7º ano ( ) 8º ano ( ) 9º ano

### ➤ ESPAÇO FÍSICO

- a) Qual o número de alunos matriculados na sala? \_\_\_\_\_
- b) Qual o número de alunos com deficiência intelectual na sala? \_\_\_\_\_
- c) Sala arejada ( ) sim ( ) não
- d) Como é a organização da sala? Descreva

---



---



---

- e) O ambiente da sala é promotor de aprendizagem?

---



---



---

### ➤ DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

a) Componente curricular: \_\_\_\_\_

Conteúdo: \_\_\_\_\_

Objetivo: \_\_\_\_\_

Descrição da atividade: \_\_\_\_\_

---

Material utilizado: \_\_\_\_\_

Tempo de duração: \_\_\_\_\_

➤ **ENSINO:**

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
a) O professor demonstra domínio do que está ensinando?		
b) O professor interage com o(s) aluno(s) com deficiência intelectual e o(s) mantém centrado(s) na atividade?		
c) Professor utiliza atividades de aprendizagem adequadas às necessidades individuais de seus alunos?		
d) Professor cria oportunidade(s) para o(s) aluno(s) com deficiência intelectual alcançarem os objetivos definidos?		
e) Professor flexibiliza a gestão das atividades para o aluno com deficiência intelectual?		

➤ **RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:**

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
a) Professor demonstra conhecer cada um de seus alunos?		
b) Há evidências de respeito entre o professor e os alunos, inclusive com o(s) aluno(s) com deficiência intelectual?		
c) Proporciona ao aluno com deficiência intelectual, oportunidade de participar ativamente da aula?		
d) Estimula e encoraja a participação do aluno com deficiência intelectual?		
e) Avalia o trabalho do aluno com deficiência intelectual regularmente?		

➤ **RELAÇÃO ALUNO - ALUNO:**

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
a) Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito?		
b) Os alunos valorizam as ideias, perguntas e contribuições dos alunos com deficiência intelectual?		

➤ **Comentários:**

---



---



---



---

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



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

### ➤ Caracterização do professor

Iniciais do nome: \_\_\_\_\_ Sexo: F( ) M( )

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Qual é sua carga horária de trabalho? \_\_\_\_\_

Quanto tempo você trabalha neste cargo? \_\_\_\_\_

Quanto tempo leciona nesta Unidade escolar? \_\_\_\_\_

Conte como é realizado o seu trabalho? \_\_\_\_\_

### ➤ Formação inicial e continuada

**Graduação:** \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição de formação: ( ) Pública ( ) Privada

Modalidade: ( ) Presencial ( ) EaD

Na matriz curricular de seu curso de graduação, você teve a disciplina sobre Educação Especial? ( )

Sim ( ) Não

Se sim, comente sobre o que você lembra. \_\_\_\_\_

**Especialização:** \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição de formação: ( ) Pública ( ) Privada

Modalidade: ( ) Presencial ( ) EaD

**Mestrado:** \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição de formação: ( ) Pública ( ) Privada

**Doutorado:** \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição de formação: ( ) Pública ( ) Privada

Em sua trajetória profissional, você participou de cursos na área da Educação Especial?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual(is)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você já participou de palestras/seminários/congressos na área da Educação Especial?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual(is)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Em sua opinião, participar de eventos como palestras/seminários/congressos sobre Educação especial pode auxiliar o trabalho do professor da Educação de Jovens e Adultos com alunos com deficiência intelectual? Justifique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

➤ **Práticas pedagógicas**

a) Há quanto tempo você trabalha com aluno(s) com deficiência intelectual?

b) Ao longo desses \_ meses/anos, você encontrou alguma dificuldade? ( ) sim ( ) não

Se sim, em qual situação? ( ) Quanto ao conteúdo? ( ) Quanto as estratégias de ensino?

c) A(s) experiência(s) que você vivenciou com o aluno com deficiência intelectual, fizeram com que você (re)pensasse sobre o modo como você dá aulas?

➤ **Inclusão escolar**

a) Considerando sua experiência profissional, qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no Sistema Regular de Ensino, especificamente, na Educação de Jovens e Adultos? Justifique. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Você se sente preparado para a inclusão? ( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Em sua opinião, suas aulas são inclusivas? ( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

➤ **conteúdos curriculares**

a) Como é feita a escolha dos conteúdos curriculares a serem trabalhados na Educação de Jovens e Adultos? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

b) Em sua opinião, há necessidade fazer adaptações/adequações para o aluno com deficiência intelectual? ( ) sim ( ) não

Se sim, em qual situação? ( ) adaptação dos conteúdos ( ) adaptação no ambiente?

Justifique. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

c) Em sua opinião, o aluno com deficiência intelectual pode participar de todas as atividades como os outros colegas de classe? ( ) sim ( ) não

Justifique. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

d) Em sua opinião, é possível trabalhar com atividades individuais em uma sala em que há aluno(s) com deficiência intelectual? ( ) sim ( ) não

Justifique. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

➤ **adaptação de atividades**

a) Durante as aulas, você considera ser necessário utilizar alguma estratégia de ensino específica para o aluno deficiência intelectual? ( ) sim ( ) não

Justifique. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

b) Em algum momento de sua trajetória profissional, você precisou utilizar alguma estratégia de ensino específica para o aluno deficiência intelectual? ( ) sim ( ) não

Se sim, como você soube dessa estratégia? Alguém auxiliou no planejamento?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

c) De que maneira, você professor(a) da Educação de Jovens e Adultos, trabalha os conteúdos curriculares com o aluno com deficiência intelectual?

---

---

d) Durante as aulas, você acha necessário utilizar alguma adaptação curricular específica para o aluno com deficiência intelectual? Justifique.

---

---

e) Na escola em que você trabalha, há algum material sobre adaptação curricular?

( ) sim ( ) não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

---

---

## APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS PARA FORMAÇÃO REFLEXIVA

Apresentação sobre a Pesquisa-ação e proposta da Formação Reflexiva, modelo de formação profissional, baseado na reflexão sobre a prática, proposta por Donald Schön (1992).

**Formação Reflexiva:** Conforme a teoria de prática reflexiva proposta por Schön (1992), a formação de um profissional reflexivo, divide-se em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Nesse contexto, a reflexão e a experimentação, portanto, são elementos fundamentais na atuação docente, capazes de proporcionar uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades.

### Temáticas iniciais:

Demandas da formação
Conhecer a DI. Suas especificidades e as dificuldades de atuação junto ao aluno com DI.
Inclusão de alunos com DI na EJA e Ensino Colaborativo
Práticas pedagógicas inclusivas

PROPOSTA	CRONOGRAMA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>6</b> encontros em HTPC</li> <li>• <b>Análise reflexiva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Discussão e reflexão sobre:</li> <li>– as temáticas obtidas por meio da observação e entrevista inicial</li> <li>– Leituras (referencial teórico)</li> </ul> </li> <li>• <b>Espaço online:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– tópicos de discussão – continuidade aos encontros presenciais</li> <li>– disponibilizar textos para a leitura.</li> </ul> </li> </ul>	20/09	Proposta de Formação Reflexiva
	04/10	Conhecer a DI. Suas especificidades e as dificuldades de atuação junto ao aluno com DI.
	11/10	Inclusão de alunos com DI na EJA e Ensino Colaborativo
	25/10	Práticas pedagógicas inclusivas
	22/11	Práticas pedagógicas inclusivas
	06/12	Fechamento (Avaliação)

## APÊNDICE F - ESTUDOS DE CASO

### ESTUDO DE CASO 1

Conversando com uma professora da EJA que atuava no 1º segmento do ensino fundamental, sobre seus alunos, esta me disse: “tenho uma aluna que não consegue entender a folhinha” e, ainda disse: “eu mando o dever de casa e eles não trazem”.

Considerando que o público dessas classes é de pessoas entre 20 e 75 anos de idade, fica evidente que o termo “folhinha”, usado pela professora deve causar estranhamento ao grupo e, muito possivelmente, realimentar a baixa autoestima que caracteriza muitos desses grupos e que decorre do processo de “culpabilização da vítima” presente em nossa sociedade meritocrática e individualista. Ou seja, o uso do diminutivo relembra permanentemente ao aluno da EJA que aquele lugar que ele ocupa naquela classe configura uma distorção. Além disso, se a folha do aluno é do mesmo tamanho que a do professor, por que o diminutivo? (Tenho questionado esse linguajar infantilizante mesmo na escola regular, por entender que ele desqualifica o aluno ao tratá-lo de maneira artificialmente infantil através do excesso de diminutivos.)

Quanto ao dever de casa, acredito que o nobre objetivo da atividade é o de criar hábitos e disciplina de estudo em crianças que vão prosseguir na escola e que estão em processo geral de formação, além da facilitação da “fixação” do conteúdo trabalhado.

Porém, me pergunto qual é a possibilidade real que tem um adulto, sem hábitos de lidar com atividades organizadas do modo como o são as escolares e que, na maior parte das vezes, trabalha o dia inteiro, de fazer sozinho o dever de casa. Mais ainda, pergunto-me qual é a função do dever de casa nessas circunstâncias, considerando o fato de que a criação da disciplina no estudo, importante como formação geral das crianças, não se aplica a este público e que a própria ideia de fixação de conteúdos pressupõe uma concepção de aprendizagem inadequada aos objetivos da escolarização de jovens e adultos?

Sem pretender julgar professores e professoras que buscam desenvolver da melhor maneira possível o seu trabalho docente, acredito ser fundamental compreendermos o quanto esta lógica prejudica os alunos da EJA, na medida em que reforça, mais do que resolve, os problemas que os obrigaram a deixar a escola, na medida em que a torna incompatível com as necessidades e interesses das suas vidas cotidianas.

### ESTUDO DE CASO 2

Angustitada com uma aluna de 2ª série e de 75 anos que não conseguia aprender matemática e preocupada com a possibilidade de ela desistir da escola, uma professora cursista me pediu ajuda para solucionar o problema.

Dizia-me ela: “Professora, o que eu faço com a Dona Josefa (o nome é fictício)? Ela não consegue fazer as continhas de jeito nenhum! Ela não sabe fazer e não consegue aprender”.

Solidária com a professora, nitidamente comprometida com o seu trabalho, vi que ela precisava de socorro. Refletindo sobre o problema, perguntei-lhe sobre a vida de Dona Josefa, uma senhora que morava na periferia do município, mãe de muitos filhos e avó de muitos netos, sempre responsável pela criação de muitos deles.

Como se explica que uma pessoa, que provavelmente passou a vida contando dinheiro para alimentar, vestir e dar casa a tantos filhos e netos, não consiga aprender a fazer contas. Parece-me impossível, mesmo sabendo dos problemas enfrentados nos supermercados por pessoas que chegam ao caixa com uma cesta de produtos e os colocam diante do caixa pela ordem de prioridade, considerando encerrada a sua compra quando o subtotal atinge a quantidade de dinheiro de que dispõem.

Ou seja, se é verdade que muitos são aqueles que compram coisas e vivem sem fazer as contas, é também fato que, se o ensino da aritmética estivesse vinculado à possibilidade de evitar esse constrangimento, talvez o interesse pela aprendizagem da matéria se ampliasse. Ou seja, se, notadamente de EJA, os conteúdos aparentemente abstratos fossem trabalhados em relação com sua utilidade concreta, a escola poderia ter, na adesão dos alunos à necessidade de aprendizagem deles, um contributo fundamental para a facilitação dos processos pedagógicos.

#### REFERÊNCIA:

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007> (Adaptado).

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

**Pesquisador:** Ana Maria Tassinari

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 73577117.0.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.239.336

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os efeitos de um programa de intervenção, por meio da pesquisa colaborativa, com os professores da Educação de Jovens e Adultos com vistas ao ensino de alunos com deficiência intelectual. E, como objetivos específicos: caracterizar a formação inicial dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus conhecimentos sobre conteúdos da educação especial; identificar as demandas dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto à atuação junto aos alunos com deficiência intelectual; elaborar e aplicar um programa de intervenção de modo a capacitar os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em relação à atuação junto aos alunos com deficiência intelectual. Para tanto, recorreremos à sistematização da pesquisa colaborativa. Serão participantes, aproximadamente 12 professores da Educação de Jovens e Adultos, que tenham em suas salas, alunos com deficiência intelectual que serão divididos em dois grupos: professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (termo I) e professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (termo II). Os procedimentos para a coleta de dados ocorrerão em três fases, a saber: 1ª etapa – Caracterização da formação e atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos, na qual será realizado um levantamento a fim de identificar como este professor trabalha com o aluno com deficiência intelectual, que ocorrerá em dois momentos: Primeiramente,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9683

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.239.336

com a aplicação de uma entrevista individual semiestruturada, com os professores participantes, com descrição, relato de narrativas sobre a prática destes professores e, posteriormente, pela observação em sala de aula; 2ª etapa – Programa de Formação em Serviço, no qual acontecerão estudos sobre o processo de inclusão educacional, análises reflexivas

sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e participação da pesquisadora em sala de aula, pautadas pela pesquisa colaborativa que se efetivará por meio da técnica do grupo focal; 3ª etapa – Avaliação – Reflexões – Acompanhamento, com entrevista semiestruturada junto aos participantes

com o objetivo de avaliar os procedimentos desenvolvidos. Ao final da pesquisa, espera-se analisar as possíveis contribuições acerca da formação continuada em serviço de professores da Educação de Jovens e Adultos, deficiência intelectual, ensino colaborativo e práticas pedagógicas.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

O presente estudo tem como objetivo geral, analisar os efeitos de um programa de intervenção, por meio da pesquisa colaborativa, com os professores da Educação de Jovens e Adultos com vistas ao ensino de alunos com deficiência intelectual.

Objetivo Secundário:

E, como objetivos específicos: caracterizar a formação inicial dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus conhecimentos sobre conteúdos da educação especial; identificar as demandas dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto à atuação junto aos alunos com deficiência intelectual; elaborar e aplicar um programa de intervenção de modo a capacitar os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em relação à atuação junto aos alunos com deficiência intelectual

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Risco: A pesquisa terá sessões de observação em sala de aula das atividades regulares do professor e a presença de pessoas estranhas no ambiente escolar pode causar desconforto e agitação entre os professores e seus alunos. Dependendo da situação, a observação poderá ser interrompida e a pesquisadora se retirará da sala de aula. Poderá ainda, sentir desconforto em relação à entrevista, como compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos da entrevista que você possa sentir incômodo em falar. Como medidas para a proteção ou minimização dos riscos, esclarecemos que você pode não responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na entrevista, se sentir que é muito pessoal ou sentir desconforto em falar. O participante

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.239.336

terá acesso ao pesquisador e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, bem como o pesquisador se prontificará a realizar o encaminhamento a serviços especializado que possam atender o participante e auxiliá-lo no dano causado

pela pesquisa. A pesquisa preservará a identidade dos participantes, sendo mantidas em sigilo.

Benefícios: reflexão das práticas pedagógicas de professores e de temas abordados na pesquisa, construção do co-conhecimento entre os professores e pesquisador, auxílio entre eles na dinâmica de trabalho pedagógico, formações destes professores acerca de temáticas e conteúdos fornecidos por esta pesquisa, aprendizado sobre a elaboração e realização de novas práticas pedagógicas, além da divulgação da temática abordada pela pesquisa. Aos alunos com deficiência, a pesquisa poderá repercutir como a aceitação e

valorização da diversidade, melhora da inserção e acesso educacional, dos alunos com deficiência, adaptação de atividades específicas, qualidade

na elaboração das atividades realizadas ao aluno com deficiência, desenvolvimento de habilidades e aprendizagem educacionais. 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 no contexto de práticas pedagógicas, formação em serviço e outros temas relacionados à pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto contém informações suficientes para sua avaliação ética.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

São apresentados adequadamente: projeto e instrumentos de pesquisa, folha de rosto, TCLE, carta de autorização para realização da coleta de dados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_958224.pdf	17/07/2017 14:12:35		Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.239.336

Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	17/07/2017 14:12:02	Ana Maria Tassinari	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Final.docx	08/07/2017 09:28:40	Ana Maria Tassinari	Aceito
Outros	Diario_Campo.docx	08/07/2017 09:28:15	Ana Maria Tassinari	Aceito
Outros	Protocolo_Observacao.docx	08/07/2017 09:27:39	Ana Maria Tassinari	Aceito
Outros	Roterio_Entrevista_Inicial.docx	08/07/2017 09:27:06	Ana Maria Tassinari	Aceito
Outros	Carta_Autorizacao_Prefeitura.jpg	08/07/2017 09:25:05	Ana Maria Tassinari	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.docx	08/07/2017 09:23:01	Ana Maria Tassinari	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.doc	08/07/2017 09:22:41	Ana Maria Tassinari	Aceito
Cronograma	Cronograma_Detalhado.docx	08/07/2017 09:22:20	Ana Maria Tassinari	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 25 de Agosto de 2017

---

**Assinado por:**  
**Priscilla Hortense**  
**(Coordenador)**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br