SEMEANDO AMANHÃS

PRÁTICAS DOCENTES E OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares
Géssica Fabiely Fonseca



editora FAMEN

Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares
Géssica Fabiely Fonseca

SEMEANDO AMANHÃS

PRÁTICAS DOCENTES E OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

editora FAMEN

Créditos e Licença
Este e-book é uma adaptação (conversão de formao) da obra “PRÁTICAS DOCENTES E OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”, criada por Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares, disponível originalmente em [Link da Fonte Original]. O conteúdo original é licenciado sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Para ver uma cópia desta licença, acesse: creativecommons.org

Copyright © 2026 TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À FACULDADE METROPOLITANA NORTE RIOGRANDENSE – FAMEN. De acordo com a Lei N° 9.610, de 19/2/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais. O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

DOI: https://doi.org/10.36470/famen.2026118

FICHA CATALOGRÁFICA
Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

T231s Tavares. Isabelle Emily Ferreira de Souza.
Semeando amanhãs : práticas docentes e os estudantes da Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual [e-book] / Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares e Géssica Fabiely Fonseca. – Natal, RN: Editora FAMEN, 2026.

6,44 Mb ; PDF; il.

ISBN: 978-65-82900-05-1.
DOI: https://doi.org/10.36470/famen. 2026l18.

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Práticas docentes. 3. Deficiência intelectual. 4. Inclusão. I. Fonseca, Géssica Fabiely. II. Título.

CDD: 374
CDU: 374.7

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira CRB - 15/925

Indíce para Catálogo Sistemático:
1. Educação de Adultos – 374
2. E Educação de Adultos – 374.7

editora FAMEN

Rua São Severino, N° 18, Bom Pastor, Natal/RN, CEP: 59060-040, CNPJ: 23.552.793/0001-57, Inscrição Estadual: 204392322, Inscrição Municipal: 2142633, editora@famen.edu.br e telefone: (84) 3653-6770.

FACULDADE METROPOLITANA
NORTE RIOGRANDENSE

Diretoria Geral
Valdete Batista do Nascimento
Coordenação de Pesquisa e de pós-graduação
Wendella Sara Costa da Silva
Editora Chefe
Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Editora Adjunto
Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos

Conselho Editorial Internacional
Presidente: Dr. Bento Duarte da Silva
Dr. Manuel Tavares
Dr. Dionísio Luís Tumbo
Dr. Gabriel Linari
Dra. Cristina Rafaela Riccí
Me. Gustavo Adólfo Fernández Díaz
Dr. Manuel Teixeira
Dra. Antonia Dalva França Carvalho
Dra. Elda Silva do Nascimento Melo
Dra. Karla Cristina Silva Sousa
Dr. Márcia Adelino da Silva Dias
Dr. Adir Luiz Ferreira
Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim
Dra. Lucila Maria Pesce de Oliveira

Comitê Científico Interdisciplinar
Presidente: Dr. Rylanneive L. P. Teixeira
Dra. Juliana Alencar de Souza
Dr. Júlio Ribeiro Soares
Dra. Leila Salim Leal
Dra. Christiane M. T. de M. Gameleira
Dr. José R. Lopes de Paiva Cavalcanti
Dra. Kadydja Karla Nascimento Chagas
Dr. Avelino de Lima Neto
Dr. Sérgio Luiz Bezerra Trindade
Dr. Eduardo Henrique Cunha de Farias
Dr. Bruno Lustosa de Moura
Dra. Maria da C. Monteiro Cavalcanti
Dr. José Moisés Nunes da Silva
Dra. Francinaide de L. Silva Nascimento
Dr. José Paulino Filho
Dr. Marcos Torres Carneiro
Dr. Bernardino Galdino de Sena Neto
Dr. José Flávio da Paz
Dra. Laércia Maria Bertulino de Medeiros
Dra. Maria das Graças de A. Baptista
Dr. Antonio Marques dos Santos
Dr. Luiz Antonio da Silva dos Santos
Dra. Wendella Sara Costa da Silva
Ma. Valdete Batista do Nascimento
Ma. Maria Judivanda da Cunha
Me. João Maria de Lima
Me. Eric Mateus Soares Dias
Me. Adriel Felipe de Araújo Bezerra
Me. Rayssa Cyntia Baracho Lopes Souza

Equipe Técnica

Bibliotecário
Miqueias Alex de Souza Pereira

Revisão de Textos
Dr. Dayvyd Lavaniery Marques de Medeiros

Capa
Eddean Riquemberg Cassiano Xavier

Diagramação
Eddean Riquemberg Cassiano Xavier

Projeto Gráfico
Eddean Riquemberg Cassiano Xavier

Prefixo editorial: Editora FAMEN
Linha editorial: Acadêmica

editora FAMEN

Disponível para download em:
https://editorafamen.com.br/



PREFÁCIO

Escrever sobre educação é, antes de tudo, escrever sobre pessoas. Sobre histórias, encontros e possibilidades que muitas vezes, precisam ser construídas em meio às adversidades. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas histórias carregam marcas ainda mais profundas de uma sociedade que historicamente não assegurou a todos as mesmas oportunidades de aprender.

Destaco que há algo especialmente bonito no percurso desta obra. Nascida das inquietações de uma pesquisadora que, desde sua formação inicial em Pedagogia, voltou o olhar para a EJA, e no seu percurso como professora e pesquisadora a investigação amadureceu e agora ultrapassa os limites da universidade.

Nesse cenário, a autora Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares nos convida a olhar para as experiências de estudantes com deficiência intelectual na EJA e para as práticas docentes desenvolvidas nesse contexto. Sua investigação nos aproxima de uma realidade que é atravessada por desafios, mas também por possibilidades que precisam ser reconhecidas.

Inicialmente, ao discutir as interfaces entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, a autora nos leva a compreender que essas duas modalidades, embora marcadas por trajetórias próprias, encontram-se na luta pelo reconhecimento de direitos historicamente negados. Essa aproximação nos convida a pensar sobre os sentidos da inclusão e sobre o lugar que temos reservado aos jovens e adultos com deficiência nos espaços escolares.

Ao adentrar o cotidiano da escola, Isabelle desloca nosso olhar para uma questão essencial: a quem, de fato, nossas práticas pedagógicas têm alcançado? A discussão sobre acessibilidade pedagógica evidencia que estar presente na sala de aula não significa, necessariamente, participar dos processos de aprendizagem. As atividades propostas, as expectativas docentes e as oportunidades de participação revelam o quanto ainda precisamos avançar para que a inclusão ultrapasse o discurso.

Outro aspecto necessário e significativo emerge das discussões entre as relações do professor generalista e o professor da Educação Especial. Ao evidenciar as fragilidades do planejamento colaborativo e a divisão de responsabilidades no trabalho pedagógico, a pesquisa nos recorda que a inclusão não pode ser uma tarefa solitária, tampouco responsabilidade exclusiva de um profissional. Ela se constrói no encontro, no diálogo e no compromisso compartilhado com a aprendizagem de todos.

Para além disso, destaco um dos momentos mais sensíveis da obra, onde as trajetórias das estudantes participantes da investigação ganham destaque. Suas histórias revelam marcas da exclusão escolar, oportunidades interrompidas e experiências que nos fazem questionar quantas possibilidades de aprendizagem foram negadas ao longo da vida. Ao mesmo tempo, nos convidam a reconhecê-los para além da deficiência, como sujeitos de histórias, desejos e direitos.

Assim, ao prefaciar este livro, desejo que suas páginas sejam recebidas não apenas como uma contribuição acadêmica, mas como um convite à reflexão sobre nossas próprias concepções de aprendizagem, docência e inclusão. Que nos ajudem a questionar práticas naturalizadas, rever certezas e reconhecer que nenhuma trajetória escolar deveria ser definida exclusivamente pelas oportunidades que foram nega-

das.

À Isabelle, meu reconhecimento e admiração, por transformar suas inquietações em pesquisa e sua pesquisa em uma obra capaz de provocar novos olhares.

Que este livro encontre leitores dispostos a esse encontro. E que, sobretudo, nos ajude a lembrar que nunca é tarde para aprender, mas que jamais deveria ser necessário esperar tanto para ter esse direito reconhecido.

Natal, 05 de Novembro de 2026.

Aysllane Junie Pessoa da Cunha
Doutora em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....10
INTRODUÇÃO.....13
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO.....34
Prelúdio.....34
Educação Especial e EJA: interfaces.....37
Práticas docentes na EJA com alunos com DI.....46
Trajetória escolar do aluno com DI na EJA.....56
CAMINHO METODOLÓGICO.....61
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA EJA DESENVOLVIDAS COM ALUNOS COM DI.....67
Prelúdio.....67
Contextualizações do campo empírico da investigação.....70
Práticas docentes para quais discentes: uma conversa acerca da acessibilidade pedagógica.....74
Professor generalista e o professor da Educação Especial na EJA: Retratos de um contexto.....84
Particulares, desafios e aproximações entre os estudantes com DI na EJA.....91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....113

Capítulo I

APRESENTAÇÃO



Capítulo I

APRESENTAÇÃO

Viver numa sociedade inclusiva já foi algo mais distante, entretanto, continua sendo um processo desafiador, pois os preconceitos ainda estão presentes, como a visão capacitista, limitante, infantilizada que se somam a falta de preparo, de práticas de integração, de formações continuadas que busquem contribuir com as práticas docentes em sala de aula, com foco numa educação inclusiva nas suas abordagens.

É no dia a dia que conseguimos perceber as lacunas que ainda existem e precisam ser sanadas com politicas publicas mais efetivas, recursos financeiros mais equitativos, que visem a pessoa com deficiência com prioridade dentro dos espaços escolares, abrindo possibilidades para pensarmos num planejamento escolar que inclua esses sujeitos como participe desse cenário educacional.

Esta pesquisa tem como foco a Educação Inclusiva na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase na pessoa com Deficiência Intelectual. Do ponto de vista do recorte espacial, tivemos como critério a existência de escolas na cidade de Natal – RN que atendesse turmas da EJA e que tivesse alunos com Deficiência Intelectual, a partir disso, todo o estudo de observação foi realizado em duas escolas da cidade de Natal.

Objetivamos com isto analisar as práticas docentes na EJA que permitem vocalizações de grupos historicamente excluídos e silenciados dos processos de ensino e aprendizagem escolar, com ênfase nos jovens e adultos com DI.

O percurso metodológico estabelecido como meio para atingir os objetivos propostos foram equacionados entre a

realização de uma revisão sistemática de teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações brasileiras,da observação participante, da entrevista semiestruturada como técnica somada à análise de conteúdo de Bardin.

Pesquisar sobre as trajetórias escolares duas alunas com DI na EJA revelou, então, um processo histórico de exclusão escolar e de ausência de políticas educacionais voltadas para a relação família-escola e programas centrados na pessoa com deficiência ao longo da vida delas, que resultam na falta de possibilidades de mediação para o desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos, a partir do que chamamos de bidocência.

Destarte, é necessário e urgencial que as práticas docentes caminhem em consonância com as proposições dos documentos oficiais e da Política Nacional da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, bem como com as referências da literatura científica, o que se dá por meio da colaboração entre os profissionais da educação e a família em prol de uma educação inclusiva mais efetiva.

Capítulo II

INTRODUÇÃO



Capítulo II

INTRODUÇÃO

Este e-book é fruto das inquietações iniciais que surgiram das experiências vividas pela pesquisadora no curso de graduação em licenciatura plena em pedagogia, quando teve a oportunidade de estagiar, nos três últimos semestres na Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC), mais especificamente na Subcoordenadoria de Educação de Jovens e adultos (SUEJA).

Ao longo do estágio estabeleceu contatos com diversas discussões que permeiam a Educação de Jovens e Adultos, em que a partir dessas experiências, os questionamentos foram suscitados, dentre os quais um resultou em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que objetivou analisar as contribuições da relação professor-aluno, bem como suas implicações para o processo de aprendizagem do público da EJA.

Nesse contexto - também vivenciado com gestores, coordenadores, professores e alunos - foi possível apreender as especificidades, demandas e desafios que perpassam essa modalidade e que tem como público, as pessoas que não tiveram acesso ao Ensino Regular, ou seja, na idade posta pelos documentos da educação (Haddad; Di Pierro, 2000; Soek; Haracemivk, 2021). Um campo epistemológico que em seu cerne nasce pela luta ao reparo histórico e de direito, haja vista que essa garantia independe da idade ou da classe social.

No entanto, mesmo sendo exposta a vários conteúdos pertinentes, foram poucas as vezes em que a pesquisadora teve contato com discussões que tivessem como foco o aluno com deficiência, o que despertou curiosidade, visto

que atualmente a educação inclusiva tem sido uma discussão recorrente. Ao concluir a graduação, a EJA continuou como um dos objetos de estudo, mas agora a partir da tentativa de entender o contexto e a frequência do aluno com deficiência intelectual inserido nessa realidade.

O objeto de estudo inicial, que tinha como foco o aluno com deficiência intelectual, que buscaria entender a sua inserção nessa modalidade até às questões relativas à sua permanência e êxito, foi deslocado para a realidade docente a partir do contato estabelecido, por meio da intermediação da SEEC, com uma professora da EJA do município do Natal, que trabalha com alunos que possuem deficiência intelectual. A professora, ao compartilhar sobre o contexto no qual está inserida situou a relação travada com seus alunos e os desafios vivenciados, o que nos levou a definir uma nova problemática, baseada no seguinte questionamento: Como se dar a prática de sala de aula dos professores da EJA com alunos com Deficiência Intelectual?

Este e-book, além de estabelecer relações com a área da Educação, encontra-se em consonância com a linha de pesquisa "Educação e inclusão em contextos educacionais", posto que trata da educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual no contexto da EJA. Visamos, com este estudo, contribuir para a produção de conhecimento no âmbito dessa interface, bem como fortalecer a prática docente do segmento que se encontra nessa interlocução entre a EJA – aluno com deficiência intelectual – Educação Inclusiva.

A temática da Educação Inclusiva, dada a sua importância, tem sido recorrentemente discutida entre os profissionais da Educação, sendo objeto de estudo em todos os níveis de ensino e anos da vida escolar e universitária. Essa importância também tem se expressado no aparato legal vigente,

o qual preconiza a obrigatoriedade de matrícula de todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

Nesse cenário, dados do Censo Escolar (2018) apontam um grande crescimento em relação às matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica. O número de matrículas da educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014 (Brasil, 2018). Esse aumento, por sua vez, tem trazido à tona novas problemáticas que reforçam a necessidade do desenvolvimento de práticas inclusivas, tornando essa, portanto, uma temática ainda mais urgente.

Essa urgência se expressa com mais intensidade, ao analisarmos a inserção das pessoas com deficiência no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Nessa modalidade de ensino, o público mais específico com deficiência intelectual tem frequentemente apresentado dois perfis: o primeiro é caracterizado por alunos repetentes, oriundos da Educação Regular; o segundo, por estudantes que não tiveram acesso e/ou permanência na idade correta preconizada pelos documentos norteadores. O panorama é marcado por um duplo tensionamento advindo tanto das dificuldades inerentes à EJA, como das particularidades relacionadas à aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.

Nesse cenário, o professor que se encontra na interface entre essa modalidade e esse público emerge como uma figura de grande importância por exercer ação mediadora, possibilitando aos educandos novas perspectivas de vida, inclusive no mercado de trabalho. Vale salientar, que esse profissional precisa de recursos teóricos que regulem suas práticas em sala de aula, tendo em vista, que se não há um objetivo pedagógico traçado, isso pode ocasionar em uma dupla exclusão do sujeito, que é público alvo de ambas as modalidades, pois, de acordo com Franco (2016, p. 535), “há

práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano."

Em vista dessas questões, é possível apreender que a necessidade de compreender as práticas docentes nesse contexto impõe-se como uma demanda de pesquisa científica como forma de trazermos respostas à sociedade.

No ano de 2023, a Educação Inclusiva voltou a ser pauta em Programas afirmativos de inclusão, a exemplo do Decreto de nº 10.502/2020 que passou novamente a ter espaço, uma vez que assegura o compromisso com a Politica Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Historicamente, a pessoa com deficiência tem enfrentado estereótipos limitantes. Até pouco tempo, esse indivíduo foi tido como incapaz para quaisquer atividades produtivas do dia a dia, comumente recebendo um tratamento infantilizado e/ou carregado de algum tipo de menosprezo. O saldo desse processo culminou em quadros de marginalização do convívio social.

Nesse cenário, as pessoas com deficiência intelectual têm, ao longo do tempo enfrentado percalços, pois ainda são vistas a partir do que não têm e do que não sabem. Muitos indivíduos "desconhecem as possibilidades destes sujeitos, consideram que são pessoas incapazes de tomar decisões, que não possuem percepção de si ou da realidade que os cerca" (Bins, 2013, p. 38-39), de forma que, para esse público, essa permanece sendo uma questão marcada por lutas relacionadas ao direito de inclusão na convivência social em suas mais variadas esferas.

Ao longo das décadas, importantes avanços têm sido dados no que tange à inclusão dessas pessoas na sociedade e às possibilidades existentes para o desenvolvimento da

sua autonomia. Apesar disso, esse é ainda um desafio a ser enfrentado social, cultural, política e economicamente.

No âmbito da educação, a pessoa com Deficiência Intelectual tem encontrado uma ambiência que não tem configuração, preparo para lhe dar com as pessoas com deficiência, seguindo a linha "generalista e polivalente e, assim, excludente ao trabalhar conteúdos, centrar-se em disciplinas e exigir que o sujeito com deficiência consiga dar conta desta demanda" (Bins, 2013, p. 16). A continuidade desse tratamento padrão apenas evidencia, portanto, o que ainda está incutido acerca da pessoa com deficiência.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva emerge como imprescindível para que o direito à educação possa ser assegurado a partir do acesso para esse público. Essa modalidade de ensino consiste precisamente na tentativa de desenvolvimento de uma prática que busque superar estereótipos. Ela se caracteriza pelo acesso à educação das pessoas historicamente excluídas por sua classe, etnia, gênero, idade ou deficiência.

Para isso, há a implementação nas escolas de recursos e estratégias — tais como salas de recursos multifuncionais ou de apoio pedagógico e atendimento educacional especializado — para que o processo educacional desses alunos seja de qualidade e atenda às suas necessidades educacionais (Campos; Duarte, 2011).

A partir da Declaração de Salamanca (1994), marco legal do processo inclusivo educacional, foi desencadeado um processo de mudanças no que tange às políticas públicas do Brasil. Com o intuito de garantir o direito à educação de pessoas em situações de desigualdade e risco contínuo de exclusão, uma dessas políticas, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 59, inciso I, explicitou que os sistemas de ensino devem garantir

a esses alunos currículos, metodologias e recursos específicos para atender às suas demandas particulares.

Além disso, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a educação especial é uma modalidade de ensino que percorre todos os níveis, etapas e modalidades. Refere-se também, portanto, a alunos com deficiência que, por algum motivo, não tiveram acesso e/ou permanência na idade dita correta pelos documentos da educação. Ou seja, em seu cerne, ela se concentra em uma população que foi excluída e marginalizada de um direito, propiciando assim um espaço também favorável para pessoas com algum tipo de deficiência (Brasil, 1996; Haddad; Di Pierro, 2000). Para Dias e Oliveira (2013, p. 170):

> As manifestações da deficiência podem ser classificadas em três grandes grupos: deficiência física, deficiência sensorial e deficiência intelectual. Em cada um deles existem especificidades que são definidas por um conjunto de fatores interligados, tais como a estrutura da própria deficiência, a constituição orgânica e subjetiva da pessoa, assim como suas vivências e condições socioambientais.

A Educação Especial percorre todas as etapas escolares, no entanto, cada nível de ensino, etapa e modalidade tem suas especificidades. No contexto da EJA, a pessoa com deficiência intelectual nela ingressante tem várias oportunidades educacionais, como um currículo de formação que pode possibilitar a entrada no mundo do trabalho.

A EJA tem como finalidade oportunizar aos educandos uma formação de qualidade, que leve em consideração seus saberes populares, assim como a perspectiva do ingresso no

mercado de trabalho.

Entretanto, a despeito das potencialidades, esse é também um cenário perpassado por desafios. As autoras Campos e Duarte (2011, p. 273) analisam que, na EJA ocorre uma descontinuidade de politicas e programas, assim como a distribuição de recursos financeiros que não são equitativos conforme suas demandas, o que se soma a falta de "reconhecimento na discussão de questões específicas". Essas questões, conforme as autoras, dizem respeito às necessidades dos alunos dessa modalidade de ensino, bem como a outros aspectos, como aqueles concernentes à formação e às práticas pedagógicas dos professores.

Esses desafios são acentuados quando há a relação entre a EJA e o aluno com Deficiência Intelectual, posto que essa interlocução carrega os desafios que perpassam cada uma dessas instâncias, assim como aqueles encontrados na interseção entre ambas. Desta forma, como contribuir na aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual que se encontra inserido na Educação de Jovens e Adultos?

Para colaborar nessa discussão, diversos autores (Campos; Duarte, 2011; Soek; Haracemiv, 2021; Camargo, 2017; Magalhães, 2003) têm desenvolvido pesquisas que tratam desse cenário da educação inclusiva e o EJA. Entretanto, apesar desse esforço, conforme apontam Campos e Duarte (2011, p. 273), é possível dizer que:

> Ainda são escassas as pesquisas brasileiras sobre a escolarização de alunos jovens e adultos com deficiência que contemplem efetivas ações educacionais à inclusão social e educacional deles; [sic] principalmente no contexto da modalidade escolar da Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso, foi realizado um mapeamento da produção científica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a finalidade de identificar a realidade das produções das pós-graduações brasileiras em torno do objeto de estudo desta pesquisa. A pesquisa foi feita em meados de fevereiro de 2022, em que foram encontrados 57 trabalhos no total em toda a plataforma, a partir da combinação de descritores como estratégia de busca: EJA AND "Deficiência Intelectual"; "Educação Inclusiva na EJA"; "Educação especial em contextos escolares" AND EJA; "Práticas docentes na educação de jovens e adultos" AND "Deficiência Intelectual". Dentre os 57 resultados obtidos, 49 se encaixavam na discussão aqui abordada, das quais 35 são dissertações e 14 são teses.

A priori, não realizamos recorte temporal, as teses e dissertações são de 2008 a 2022, visto que o objetivo era saber quantas pesquisas de modo geral já haviam estudado o objeto desse e-book, como forma de parâmetro para a nossa fundamentação teórica, assim como a justificativa da relevância da pesquisa a nível temporal e quantitativo. O Quadro 1 detalha as produções analisadas a partir do ano de publicação de maneira decrescente, ou seja, da publicação mais recente para a mais antiga que data de 2008.

Quadro 1 - Levantamento das dissertações e teses da BDTD

Nº	AUTORES	TÍTULO	ANO	TIPO DE FONTE
1	Bueno, O. M.	Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento pedagógico.	2022	DISSERTAÇÃO
2	Olmos, I. D. F.	Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento pedagógico.	2022	DISSERTAÇÃO
3	Silva, F. M.	Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos Especial: o contexto de Minas Gerais (2008-2019).	2021	DISSERTAÇÃO
4	Alles, E. P.	Formação continuada de professores no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual.	2020	DISSERTAÇÃO

5	Souza, A. C de F.	Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola especial.	2020	DISSERTAÇÃO
6	Santos, C. A. dos	As possibilidades de expressões da aprendizagem da pessoa com Deficiência intelectual: silêncio, tatuagem e comunicação.	2020	DISSERTAÇÃO
7	Leite, G. G.	Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA.	2020	DISSERTAÇÃO
8	Silva, E. R. M.	Ensino informatizado de leitura e de escrita a uma turma da Educação de Jovens e Adultos.	2020	TESE
9	Silva, L. P. de F.	A melhor escola em que estudei era a que me respeitava: perspectivas de pessoas com deficiência intelectual acerca de seus processos de escolarização.	2020	DISSERTAÇÃO

10	Loureiro, C. R. M. J	Políticas públicas de educação inclusiva & gestão democrática: desafios à escolarização do público-alvo da educação especial na Escola Municipal Anton Dworsak/Duque de Caxias – RJ.	2020	DISSERTAÇÃO
11	Carlou, A.	Cotidiano social e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual: relatos pessoais.	2019	TESE
12	Pessoa, D. M.	Educação física, linguagem e inclusão: o hip hop como ferramenta de humanização e produção cultural de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo.	2019	DISSERTAÇÃO
13	Ortiz, K. T. D.	Possibilidades e limites do trabalho colaborativo: o processo de aprendizagem das equações de primeiro grau pelos alunos com deficiência intelectual.	2019	DISSERTAÇÃO

14	Pantaleão, B. C de F.	A contribuição da educação ambiental para desenvolvimento e inclusão da pessoa com deficiência intelectual através do projeto de intervenção: Vem Ser.	2019	DISSERTAÇÃO
15	Lebrão, O. M. F. de O. F	A trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	2019	DISSERTAÇÃO
16	Carvalho, M. M. D.	A formação de conceitos das operações matemáticas fundamentais por estudante com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas.	2019	TESE
17	Falcão, C. H. D.	Jovens com deficiência intelectual em um CIEJA: temas de rodas de conversa.	2019	DISSERTAÇÃO
18	Tassinari, A. M.	Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual.	2019	TESE

19	Zutião, P.	Programa EAD "Vida Independente" para familiares de jovens e adultos com deficiência intelectual.	2019	TESE
20	Souza, N. E de.	Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida.	2018	DISSERTAÇÃO
21	Germano, J.	Trajetória de alunos com deficiência intelectual do município de Londrina como expressão das políticas de educação especial (2007-2015).	2018	DISSERTAÇÃO
22	Zatti, T. T. F.	O sujeito jovem, adulto e idoso com deficiência intelectual: desafios do fazer pedagógico no CAESP Padre Adriano Temmink-APAE de Ponte Serrada-SC.	2017	DISSERTAÇÃO

23	Viginheski, L. V. M.	O soroban na formação de conceitos matemáticos por pessoas com deficiência intelectual: implicações na aprendizagem e no desenvolvimento.	2017	TESE
24	Almeida, M. E C.	Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual: escolarização em debate.	2017	DISSERTAÇÃO
25	Silva, E. R. M. da	Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos.	2017	DISSERTAÇÃO
26	Vieira, A. S.	Educação sexual: jogo educativo para aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.	2017	DISSERTAÇÃO
27	Silva, J. de O. E da	A inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: os sentidos da Lei de Cotas para os gestores de Recursos Humanos da região metropolitana do Rio de Janeiro.	2017	DISSERTAÇÃO

28	Preti, J. de L.	O desafio da universalização da educação básica no contexto das políticas educacionais para a educação especial.	2017	DISSERTAÇÃO
29	Frederico, J. C.C.	Participação social da pessoa com deficiência intelectual no município de Campinas, SP.	2016	DISSERTAÇÃO
30	Lopes, B. J. S.	Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário.	2016	TESE
31	Bartmeyer, C. A. P.	Ensino de habilidades monetárias para educandos com deficiência intelectual (DI) da Educação de Jovens e Adultos (EJA).	2015	DISSERTAÇÃO
32	Lima, F. de O.	Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista.	2015	DISSERTAÇÃO

33	Rorigues, L. B.	O uso da calculadora como recurso de tecnologia assistiva no ensino de aritmética para os alunos com deficiência intelectual inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	2015	DISSERTAÇÃO
34	Redig, A. M.	Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais.	2014	TESE
35	Silva, G. G. da	Qualificação profissional de pessoas com deficiência para inserção no mercado de trabalho em Fortaleza.	2014	DISSERTAÇÃO
36	Freitas, M. A. de S.	Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização.	2014	DISSERTAÇÃO

37	Araújo, D. A. L. de	O ensino religioso na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Caldas Novas (GO): um debate sobre a educação inclusiva e a espiritualidade como agente motivador no processo de ensino-aprendizagem.	2014	DISSERTAÇÃO
38	Freitas, A. de O.	Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás.	2013	DISSERTAÇÃO
39	Antunes, K. C. V.	História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito.	2012	TESE
40	Dantas, D. de C. L.	A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso.	2012	TESE
41	Bianconi, E. de C.	Influência de um programa de educação física no desenvolvimento psicomotor de jovens e adultos com deficiência intelectual.	2012	DISSERTAÇÃO

42	Gonçalves, T. G. G. L.	Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros.	2012	DISSERTAÇÃO
43	Siqueira, M. E. C.	Envelhecer com deficiência intelectual: ouvindo a cidade e a família.	2011	TESE
44	Santanna, M. K. O.	A língua portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação.	2011	DISSERTAÇÃO
45	Pires, F. L. B.	O ensino da Língua Espanhola na Educação Especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual.	2010	TESE
46	Oliveira, M. M.	O uso da Comunicação Alternativa e Ampliada por pessoa com deficiência múltipla e prejuízo severo de fala na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso.	2010	TESE

47	Costa, M. P. R. da	Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná.	2008	TESE
48	Morales, A. S.	Apropriação de praticas sociais relativas a sexualidade por jovens adultos com diagnostico de deficiência intelectual	2008	DISSERTAÇÃO
49	Soléra, M. C. O. G.	É possível a inclusão? Um estudo sobre as dificuldades da relação do sujeito com a diferença.	2008	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A análise dessas dissertações e teses presentes no Quadro 1, revelou que dentro de 140 instituições cadastradas na BTDTD, o número de pesquisas realizadas nas pós-graduações ainda são poucas em relação a temática que tratam da educação inclusiva na EJA e que tenham como sujeitos de pesquisa pessoas com Deficiência Intelectual. Isto pode ser observado principalmente nas produções quando visualizamos o recorte temporal dos últimos cinco anos (2018-2023), em que só foi possível encontrar 19 pesquisas.

É importante pontuar que essa lacuna também emerge primariamente da própria realidade das salas de aula, o que demonstra a relevância profissional de um estudo que abarque essa interface e que possibilite o entendimento da prática docente nesse contexto. Destarte, essa pesquisa pode vir a contribuir do ponto de vista teórico-profissional para essa

discussão.

Para contribuir com as discussões referente a temática desse e-book, a presente pesquisa se propôs a responder a seguinte questão problema: como se configuram as práticas docentes de professores da EJA desenvolvida com alunos com DI?

Essa questão teve como objetivo geral que buscou **analisar as práticas docentes de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvidas com alunos com Deficiência Intelectual (DI).**

Desse objetivo geral desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: a) descrição das práticas docentes desenvolvidas com alunos com DI na EJA; b) a sistematização das concepções dos docentes acerca dos processos de aprendizagem desses alunos com DI; e a c) caracterização o percurso dos estudantes com DI na EJA.

Capítulo III

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO



Capítulo III

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO

Tecer caminhos inclusivos é um compromisso que o professor comprometido com a justiça social deve estabelecer diariamente, principalmente para aqueles que acreditam em uma educação para toda e qualquer pessoa, de forma que tenham acesso, continuidade e qualidade no processo. De antemão, esse Capítulo 3 tem como premissa discutir as nuances que envolvem o fazer docente, que atua com pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Prelúdio

Pensar a Educação Inclusiva é ter ciência que o aprender é inerente ao ser humano. Da mesma maneira que entendemos que cada ser possui suas particularidades, isso se estende para como se desenvolve essa aprendizagem (Soek; Haracemiv, 2021). Para tanto, quando falamos da temática inclusão, é relevante nos questionarmos sobre a motivação que nos guia enquanto educadores para esse processo, haja vista que muitas vezes o que nos direciona são os nossos interesses pessoais, uma vez que o serviço ao outro são características aprendentes.

Nesse sentido, precisamos pensar e caminhar em direção para uma educação que entende o incluir, o socializar e o compartilhar como práticas a serem desenvolvidas e aprendidas que não podem ser vistas somente no espaço escolar, pois o processo de inclusão é responsabilidade universal,

que precisa adentrar nos espaços físicos e simbólicos que permeiam toda a sociedade (Camargo, 2017), afinal, como nos coloca Freire (1997, p. 45) "é por meio das interações humanas que são tecidas as possibilidades de se desenvolver enquanto gente e agente de transformação".

A partir do entendimento de "como fazemos inclusão", podemos pensar que tipo de aluno, que tipo de educação e que tipo de sociedade queremos desenvolver, pois é por meio dessas concepções e princípios que muitas práticas são norteadas.

Para tanto, em um contexto democrático, partindo do direito que todos têm direito a educação (Magalhães, 2003), a sociedade que queremos desenvolver é aquela que olha o diferente, aquele que foge do dito "padrão", como oportunidades de criar estratégias para cultivar uma aprendizagem significativa e não como dificuldades e barreiras a serem quebradas ou deixadas de lado. Não cabe pensarmos que estudar a temática da inclusão se resume em expandir o repertório literário, pois "é preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças" (Freire, 1997, p. 8). Precisamos mudar esse cenário! Neste caso, abrir o arcabouço teórico do professor (a) sobre incluir e viver de forma coerente.

Nesse lastro, alguns documentos oficiais (ONU, 1994; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2013; Brasil, 2015; Brasil, 2020) nos permitem assegurar - pelo menos, em tese, o direito a reivindicar e lutar - uma educação inclusiva que visa o ingresso à educação por parte das pessoas excluídas por sua classe, etnia, gênero, idade ou deficiência.

Diante desse cenário, é importante estabelecer e executar estratégias que possibilitem esse movimento, a fim de que o processo educacional desses alunos seja de qualidade, visando a atender às suas necessidades educacionais (Cam-

pos; Duarte, 2011).

Um documento importante nesse contexto é a Declaração de Salamanca (1994), marco legal do processo inclusivo educacional que desencadeou um cenário de mudanças no que tange às políticas públicas do Brasil, tendo como foco garantir o direito à educação às pessoas em situações de desigualdade e risco contínuo de exclusão. Nessa mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 59, inciso I, explicita que os sistemas de ensino devem garantir a esses alunos currículos, metodologias e recursos específicos para atender às suas demandas particulares (Brasil, 2013).

Outro aparato relevante nesse contexto é o artigo 4º da Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o qual afirma que "toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação" (Brasil, 2015).

Com isto, ressaltamos por fim os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) que enfatiza 17 objetos e 169 metas a serem atingidos até o ano de 2030. Sendo assim, destacamos o 4º objetivo que enfatiza "o dever de assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade, bem como de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos" (UNESCO, 2015).

Dentro dessa perspectiva de inclusão, nos subtópicos a seguir iremos adentrar no universo de relação, comunicação entre duas modalidades da Educação Inclusiva: a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, o que servirá como base para a análise das práticas docentes desenvolvidas na EJA com alunos com deficiência intelectual.

Educação Especial e EJA: interfaces

A Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos emergem de um lugar de lutas pela universalização da educação brasileira. Ambas em sua gênese têm como princípio atuar como práticas assistencialistas e instaurar políticas compensatórias (Cabral, 2018) para que toda e qualquer pessoa tenha "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988).

Neste tópico, temos como objetivo discutir os enlaces que perpassam essas duas modalidades, com o objetivo de contribuir para o refinamento e aperfeiçoamento dessas discussões na fomentação de ideais docentes.

A partir do levantamento realizado na BDTD, podemos perceber que já existem produções que tratam separadamente de cada uma dessas modalidades, no entanto, não discutir essa interface é de certa forma negligenciar uma parte significativa do povo brasileiro.

Inicialmente, cabe entender o que é a política de Educação Especial enquanto modalidade operante, assim como o que é a EJA, para em seguida refletirmos como se dá o entrelace entre elas.

No artigo 58 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é previsto que:

> A educação especial é uma modalidade de ensino que percorre todos os níveis, etapas e modalidades para educandos com qualquer tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, p.26).

Isso demonstra que existe uma tentativa de proporcionar a esse educando, uma educação ao longo da vida que

possibilite protagonismo do sujeito (Soek; Haracemiv, 2021). Para tanto, são necessárias condições que possam garantir essa efetivação.

No artigo 59 do mesmo documento, é também expressa a perspectiva de assegurar que o público-alvo tenha a possibilidade de acesso, assim como condições de qualidade para percorrer todo o ciclo educacional de forma efetiva. Mas, para isso, são necessários:

> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, sp).

Diante destes apontamentos é mister inquirir ao Poder Público a seguridade desse direito. Visto que o que aponta

para o desenvolvimento, "pode significar também um espaço de desaparecimento do sujeito, quando não há uma intencionalidade pedagógica voltada para a emancipação dos jovens e adultos" (Cabral, 2018, p. 590). Nesse contexto, é importante ressaltar que a Educação Especial pode apontar para uma segregação de classes se não tiver intencionalidade e dedicação a tal público.

Ao tratarmos da educação de jovens e adultos no Brasil, historicamente ela teve origem no período da colonização, sob a responsabilidade da ordem dos Jesuítas, com o objetivo de cuidar da educação dos recém-chegados, expansão religiosa e consolidação da cultura portuguesa. Posteriormente, a estrutura educacional passou a ser assumida por outras entidades que determinaram novos objetivos educacionais, os quais se direcionaram às demandas de trabalho de cada período. No entanto, por muito tempo o quadro educacional não sofreu mudanças notórias (Keller; Becker, 2020).

Com o decorrer dos anos, da gerência educacional do país, ocorreram avanços, complementados por políticas públicas, como o desenvolvimento de Planos Nacionais, Políticas do ensino supletivo, fundações, programas nacionais e Normativas, e a LDB que contribuíram para a formalização da modalidade "EJA", como a conhecemos nos dias atuais. Esses avanços resultaram em uma proposta de educação qualificada, voltada àqueles jovens e adultos que não conseguiram seguir no processo da educação regular, ou seja, fora da idade apropriada (Friedrich et al., 2010).

Nessa tentativa de propiciar uma educação libertadora, com acesso à educação àquela pessoa que não teve escolha de se apropriar dos conhecimentos escolares nas idades regulares para cada etapa de escolarização, também foram construídos estereótipos negativos, ocasionando visão estigmatizada daquelas pessoas que adentravam nos chamados

supletivos e no EJA, criando preconceitos (internos e externos) às pessoas que se sentiam envergonhas para procurarem a modalidade.

Assim, essa modalidade, que se constitui também como um campo epistemológico, nasce como símbolo de resistência, ao trazer propósitos sociais muito pertinentes, que incluem oferecer oportunidades de educação básica e de trabalho para esses indivíduos, com foco na promoção da inclusão e equidade, no desenvolvimento de habilidades acadêmicas e práticas, na capacitação para o mercado de trabalho, na fomentação dos valores democráticos e de cidadania, no fortalecimento da autoestima e da confiança, com vistas a estimular a autonomia pessoal e familiar, entre outros objetivos (Brasil, 2001; Gadotti; Romão, 2008).

No entanto, apesar de toda a sua trajetória e relevância social, a EJA e seu alunado ainda enfrentam diversas dificuldades e estereótipos, que acabam desfavorecendo-os e dificultando sua participação ativa no mundo científico e tecnológico em que estamos inseridos. O público específico encontra-se excluído da escola regular por diversos motivos, tais como necessidade de trabalho precoce, reprovações sucessivas, não adaptação pedagógica, entre outras. Por isso, faz-se necessária uma sensibilidade epistemológica, profissional e pedagógica para acolher e proporcionar o desenvolvimento adequado desse público (Friedrich et al., 2010).

A EJA, portanto, deve assegurar ao aluno, independentemente da sua necessidade, a inclusão com qualidade nesse espaço de ensino, pois ela se concentra em uma população que foi excluída e marginalizada de um direito, propiciando assim um espaço também favorável para pessoas com algum tipo de deficiência.

Com o intuito de facilitar a visualização da oferta da modalidade da EJA no Rio Grande do Norte e situar o leitor

na temática, segue abaixo o quadro 2 da portaria que dispõe os critérios de implantação das turmas nas unidades escolares na rede de ensino do Estado do Rio Grande do Norte.

Quadro 2 - Critérios de implantação das turmas nas unidades escolares do RN

<table>
<tr><th colspan="5">Ensino Fundamental</th><th>Ensino Médio</th></tr>
<tr><td colspan="3">1º Segmento
(Anos iniciais)</td><td colspan="2">2º Segmento
(Anos Finais)</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">Períodos/Etapas</td><td></td></tr>
<tr><td>I</td><td>II</td><td>III</td><td>IV</td><td>V</td><td rowspan="2">1º, 2º e 3º período corresponde respectivamente aos anos no E.M.</td></tr>
<tr><td>Alfabetização oferecida por meio de programas ou projetos específicos</td><td>2º e 3º Ano</td><td>4º e 5º Ano</td><td>6º e 7º Ano</td><td>8º e 9º Ano</td></tr>
</table>

Fonte: Portaria nº 1731/2016 – SEEC/GS (2023).

Como podemos observar, a compreensão da organização curricular dos segmentos da EJA permite a visualização das especificidades destes. O período letivo ou etapa são organizados semestralmente, ou seja, cada ano letivo da escolarização é organizado em seis meses.

O primeiro segmento corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a primeira etapa diz respeito ao processo de alfabetização - primeiro ano do Ensino Fundamental. A segunda etapa corresponde ao segundo e terceiro período do Ensino Fundamental, seguido pela terceira e última que condiz com o quarto e quinto ano. O segundo

segmento corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, sendo o quarto período equivale ao sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental, e o quinto, ao oitavo e nono ano.

O Ensino Médio na EJA é organizado em primeiro, segundo e terceiro período, que equivalem respectivamente ao primeiro, segundo e terceiro ano, conforme apresentado no Quadro 2 acima.

A organização do currículo da EJA envolve a compreensão e análise de dimensões como: particularidade do público-alvo, sazonalidade, formação inicial e continuada dos educadores e o abandono e a fragilidade das políticas públicas.

Reconhecer a EJA significa reconhecer que a melhoria da condição de vida social e econômica do sujeito acontece por meio da alfabetização e do letramento. Nesse cenário, existe ainda muito a se avançar no que diz respeito às políticas públicas para o fortalecimento dessa modalidade educativa. Quanto à formação do educador que nela atua, Soares (2011) aponta as seguintes questões: lacunas na formação específica para os educadores; e quantitativo incipiente de pesquisas acerca das necessidades específicas para a formação inicial e continuada dos educadores da EJA.

O estudo de Soares (2011) apresentou um mapeamento de propostas da EJA por meio do portal do MEC/INEP/ANPEd, em que ele nos diz:

> Identificamos uma diversidade de atividades relacionadas à EJA como projetos e programas ora de alfabetização, ora de escolarização de jovens e adultos. Ademais, foram encontrados cursos de formação de educadores por meio de extensão, da formação continuada e de especialização em EJA. Em algumas instituições, o

> processo de formação do educador se dá vinculado à prática desenvolvida nos projetos. Algumas ações são identificadas como iniciativas da própria universidade, outras vezes são promovidas a partir de parcerias com as instâncias governamentais. Como iniciativa própria, encontra-se a oferta de disciplinas obrigatórias ou optativas nos cursos de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas. Muitas dessas iniciativas estão associadas ao surgimento de grupos ou núcleos de educação de jovens e adultos que, entre outras iniciativas, organizam ações em que são ofertados cursos de formação, elaboram materiais para a EJA, realizam avaliações e socializam estudos e pesquisas (Soares, 2011, p. 303).

Os projetos mencionados tiveram início em um momento no qual o país vivia um cenário de lutas e resistências pela redemocratização (final dos anos 1980 e início dos anos 1990). Tais projetos apresentaram objetivos relacionados aos processos de alfabetização, bem como de transformação social, com a perspectiva de formação crítica e consciente acerca de direitos.

O autor Soares (2011) apresenta ainda dados relacionados à ausência de concurso público direcionado à EJA, o que apresenta ainda dados atuais para o improviso na sala de aula, pontuando também a importância da formação adequada no favorecimento de ações que colaborem para a permanência dos estudantes.

A formação do educador que irá atuar na EJA deve prepará-lo considerando as peculiaridades dos estudantes que frequentam essa modalidade de ensino, desenvolvendo assim práticas vinculadas à educação popular, que visa não apenas o aspecto conteúdista, mas à formação crítica do indivíduo, para que possa entender e questionar seus direitos. A educa-

ção nessa perspectiva é pautada no desenvolvimento individual e integral do sujeito, de forma que o professor precisa considerar as suas peculiaridades em processos de ensino e aprendizagem, pautados nos diálogos presentes nas práticas freirianas (Gadotti; Romão, 2008; Freire, 1987).

É mister ainda planejar políticas de permanência, assistência e acessibilidade para os jovens e adultos, incluindo as especificidades da pessoa com deficiência. Esse processo também demanda o entendimento da diversidade e da singularidade dos estudantes da EJA por meio do reconhecimento de trajetórias de vida, marcadas por lutas sociais, origens populares, exclusão e marginalização social.

É preciso pensar ainda na organização de uma infraestrutura adequada e acessível, pois historicamente a EJA tem sido desenvolvida em estruturas precárias, sem acessibilidade para pessoas com deficiência e com a inexistência de itens básicos, como iluminação e ventilação adequadas.

Quanto ao currículo na EJA, é válido ressaltar a dimensão das adaptações curriculares com a flexibilização de tempos e espaços, pois há uma inexistência de controle da frequência e do horário de saída e entrada dos estudantes nas aulas, uma vez que os alunos, por trabalharem, muitas vezes não estão com condições de ficar muito tempo em sala de aula. O cansaço do dia a dia, da rotina de trabalho também deve ser um fator a ser considerado, pois para despertá-los é necessária uma aula dinâmica, que evite o monologo, mas que os façam interagir tentando vincular com metodologias que atrele o conteúdo as suas realidades locais.

O currículo então se baseia em três princípios básicos: a contextualização, a significação operativa, que seria o confronto entre o que é desejável e o que é possível, e a especificidade escolar, que tem por objetivo o ensino da escrita e da leitura.

A literatura aponta ainda a necessidade do planejamento de recursos didáticos para potencializar o processo de aprendizagem dos estudantes, a partir das suas singularidades e histórias de vida.

A discussão sobre as interfaces da EJA e da Educação Especial para fins de fomento de processos de inclusão precisa estar associada aos planejamentos de ações pedagógicas, bem como às lutas sociais, com vistas à garantia de direitos humanos de jovens e adultos com DI. Para Varella e Silva (2014, p. 190),

> A implementação da Educação de Jovens e Adultos, que é campo não só de conhecimento, mas também de seguridade dos direitos humanos, precisa assumir cada vez mais o seu caráter insubstituível, a fim de minimizar as desigualdades sociais, caminhando para uma sociedade cada vez mais justa e democrática.

Os processos inclusivos precisam acompanhar as ações das diversas modalidades educacionais. Nesse sentido, as modalidades EJA e EE precisam de ações interligadas para garantir o ensino e a aprendizagem do jovem e do adulto com e sem deficiência (Varella; Silva, 2014). Por mais que em seu cerne assumam papéis e funcionamentos distintos, ambas têm como premissa a garantia de que todo cidadão e cidadã tenha o que é seu por direito (neste caso em discussão, a educação). Como ressaltam Varella e Silva (2014, p. 199), há concepções que orientam as opiniões da inclusão escolar, em que a escola é vista como "o segundo espaço de ação e de transformação, que articula os princípios das políticas educacionais e das políticas sociais no sentido de garantir os direitos da população". Nessa convergência, ainda segundo Varella e Silva (2014, p. 188), a interface

EJA e Educação Especial é sensível, pois "estão revestidas de subjetividade e especificidades particulares a essas realidades, principalmente ao que concernem os aspectos legais, elementos basilares na criação de políticas que sejam inclusivas.".

Para tanto, essa inclusão deve ser entendida como um momento de articulação entre a EE e a EJA ao reconhecer os espaços educativos como promotores de desenvolvimento psicológico e construção da identidade cidadã, promovendo a ressignificação da vida dos sujeitos a partir da educação (Varella; Silva, 2014).

Práticas docentes na EJA com alunos com DI

Diante dessa interface apresentada, a relação entre a EE e a EJA é essencial para discutir os conceitos de práticas docentes e os processos inclusivos nesse segmento, principalmente quando nos referimos ao ensinar alunos com Deficiência Intelectual.

Para tanto, segundo os dados de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), existem 18,6 milhões de pessoas (8,9%) com 2 anos ou mais de idade com deficiência no Brasil, das quais 10,3% estão localizadas no Nordeste e 9,9% no Rio Grande do Norte. Já quando falamos especificamente dos números que apontam apenas as pessoas com DI, a representatividade desse público abrange 2,2% da população brasileira. Na pesquisa, a DI foi descrita como "dificuldade para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar" (IBGE, 2022, p.14).

Diante dessa realidade, cabe pensarmos acerca do público que é primariamente frequente na EJA, o qual coincidentemente ocupa também os maiores percentuais de deficiência na pesquisa, convergindo com os dados abaixo, que mos-

tram o índice de analfabetismo por idade.

Este axioma nos mostra a existência de um compromisso histórico que precisa escoar das discussões acadêmicas e chegar ao chão da escola, sobretudo no que compete a função social escolar, que é tornar os conhecimentos culturais, científicos e históricos acessíveis para que cada cidadão possa desempenhar de forma ativa seu papel na comunidade.

Como afirma Freire (1997, p.17) em sua obra Pedagogia da autonomia, "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábláblá e a prática, ativismo", ou seja, precisamos preencher de verdades os discursos vazios sobre práticas e cumprir efetivamente o papel docente do qual cada professor foi incumbido ao decidir se enveredar por esse caminho labutar.

Para Franco (2016), a prática docente pode ou não ser pedagógica, ou seja, nem toda prática docente assume um papel de concretização da responsabilidade social, pois o docente pode ter sua presença em sala, mas não ter resultados de aprendizagem. Nesta perspectiva, "há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano" (Franco, 2016, p. 28).

Diante dessa perspectiva, que é um dos princípios norteadores deste e-book, cabe-nos pontuar elementos essenciais para uma prática que seja realmente pedagógica, que é assumida pelo profissional da educação que entende a sua responsabilidade enquanto agente de transformação e propulsor de direitos.

Quando uma aula não considera o aluno como protagonista e alvo dos objetivos traçados, quando ela foca apenas no

resultado final que é um diploma, uma formação, não temos então uma aula, mas um encontro qualquer sem caráter formativo, e isto "tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades" (Franco, 2016 p. 536).

É possível perceber o refinamento da compreensão da deficiência, como aponta Pletsch (2020, p. 78):

> Tivemos avanços epistemológicos e mudanças conceituais para explicar o fenômeno da deficiência. Passamos por diferentes explicações, que iam do entendimento da deficiência como um déficit individual, à análise a partir dos apoios oferecidos para estas pessoas e, atualmente, chegamos à noção de que a deficiência deve ser analisada com base no modelo social e de direitos (...). Esse deslocamento do entendimento da deficiência como uma questão pública (e não mais privada) tem ampliado o debate sobre as possibilidades destas pessoas, a partir das condições de acessibilidade oferecidas pela sociedade.

Tomando por base essa compreensão, caminhamos para uma realidade que entende as diferenças socioculturais e as deficiências como dimensões da vida que perpassam o universo escolar e suas práticas. Nesse sentido, o reconhecimento das especificidades da Educação Especial que integram a Educação Básica faz parte de um direito humano (Pletsch, 2020).

Por isso, é importante que as práticas docentes estejam alicerçadas nas concepções de acessibilidade apresentadas por Sassaki (2010), expressas como direito dos estudantes com deficiência na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e

no Estatuto da Pessoa com Deficiência, retomadas por Monteiro e Marchi (2023, p. 6), ao nos dizer que:

> A acessibilidade vai além dos aspectos físicos (no duplo sentido de realização da matrícula e da adaptação do espaço às necessidades dos estudantes). É um tipo de acessibilidade que visa garantir a participação e o acesso ao conhecimento de qualidade no contexto educacional, por meio da valorização das potencialidades do estudante, respeito às suas dificuldades, eliminação de diferentes barreiras, adequação ou adaptação curricular e mediação pedagógica. Isso significa dizer que não basta ter uma matrícula em uma instituição de ensino e frequentar as aulas, é preciso garantir o aprendizado.

As práticas docentes planejadas a partir do princípio da acessibilidade pedagógica envolvem a compreensão de que uma escola inclusiva é responsabilidade de vários atores pedagógicos. No caso do primeiro segmento da EJA, a prática docente envolve a compreensão das funções do pedagogo nessa modalidade educacional, contemplando, especificamente para algumas situações pedagógicas, ou seja, como esse pedagogo na função de docente poderá atuar em parceria com outros profissionais.

É válido ressaltar que as práticas docentes dos diferentes profissionais da educação estão muitas vezes fundamentadas em concepções prévias e por vezes estigmatizantes e capacitistas acerca das pessoas com deficiência e suas expectativas de aprendizagem nos diversos contextos. Conforme apontam Dias e Oliveira (2013, p. 170).

> As manifestações da deficiência podem ser classificadas em três grandes grupos: deficiência física, defici-

> ência sensorial e deficiência intelectual. Em cada um deles existem especificidades que são definidas por um conjunto de fatores interligados, tais como a estrutura da própria deficiência, a constituição orgânica e subjetiva da pessoa, assim como suas vivências e condições socioambientais.

Nesse contexto, a Deficiência Intelectual se apresenta como um desafio para a realidade escolar, posto que ela seja comumente associada a um quadro de reprovações em disciplinas e de evasão. Segundo Honora e Frizanco (2008, p. 103), "a deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro".

Ao nos debruçarmos sobre a realidade docente no contexto da EJA com alunos com DI, tivemos como referencial de análise os estudos de autores clássicos como Lev Vygotsky (2004; 2022), no que diz respeito à sua discussão sobre mediação e pessoa com Deficiência intelectual, e Paulo Freire (1987; 1997), a partir das suas concepções sobre mediatização e práticas pedagógicas. Ademais, também recorreremos a autores contemporâneos que tratam da temática.

As ideias de Vygotsky (2022) trazidas na obra "Fundamentos da Defectologia" permitem o estabelecimento de um novo conceito acerca da DI. O autor destaca que não necessariamente as pessoas com essa deficiência terão menores níveis de desenvolvimento, mas organizações psíquicas com distintas qualidades do que normalmente pode ser observado.

As discussões de Vygotsky (2004) nos permite entender a partir da categoria da mediação, que boa parte das relações dos indivíduos com o entorno não ocorre de forma

direta, mas mediada. São nessas relações de mediação, que só podem ser travadas em um contexto de inclusão, que o indivíduo, independentemente de possuir ou não alguma deficiência, tem a possibilidade de transformar suas funções psicológicas e, assim, desenvolver, juntamente com outras instâncias, as suas funções superiores. Vejamos isso nas palavras de Padilha (2014, p. 104).

> Ninguém, de modo algum, consegue sozinho, apropriar-se dos bens materiais e culturais da humanidade: há sempre que haver relações que façam a mediação, ou seja, a apropriação desses bens e o consequente desenvolvimento das funções superiores dependem da educação, ou, usando as palavras de Vygotsky, da instrução.

Sendo assim, é na prática dos professores e professoras em sala de aula comum que se pode, de forma sistematizada, possibilitar ao educando um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, bem como a apropriação dos bens materiais e culturais. Afinal, de acordo com Caetano, Menegasse e Shimazaki (2022, p. 558):

> As leis gerais de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas. Com isso, nas pessoas que possuem DI, formam-se caminhos alternativos, no caso, impostos pela interação com o meio e com o outro, momento em que se constroem as funções internas que originam os processos compensatórios e culminam em formação de conceitos em desenvolvimentos. Nesse caso, os caminhos foram trilhados na preparação dos encontros e de cada módulo da sequência didática, que se adaptava às necessidades de desenvolvimento do conceito científico em foco. Assim, é possível que os mesmos procedi-

> mentos possam ser explorados em outros alunos com DI, com as devidas adaptações.

Outro autor que possui destaque nessa discussão é Paulo Freire, em que a partir da sua compreensão sobre mediatização, ele entende que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 96). É por ter essa concepção que ele propõe a superação da educação bancária, em que o aluno é o receptor, o banco que receberá de forma passiva os conteúdos que os professores depositam.

Ao superar esse tipo de educação mecânica, temos a educação problematizadora, a partir da qual o sujeito constrói o conhecimento e participa ativamente do processo de aprender e questionar sua realidade. Na prática, é travada uma dialogicidade entre educadores e educandos. Ou seja, esse conceito pode ser compreendido como a ligação entre o mundo e os seres humanos, transpondo para a prática a superação do imediato em o que é mediato.

A prática de um professor será definida majoritariamente por suas compreensões de mundo relacionadas a que ideal de escola ele almeja alcançar e qual tipo de aluno ele quer "formar". Ou seja, se esse professor tem como foco da sua prática sua performance, provavelmente não é no aluno que achará os resultados. Para Gadotti e Romão (2008, p. 61):

> Na atuação pedagógica deve ser acrescentada a dimensão educativa, que lhe é imputada por força de sua própria definição institucional. O professor é um educador... e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador. Professor-instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas

> professor/educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é!

Portanto, se ele entende que ensinar é um ato político e, portanto, busca mediatizar os conhecimentos, certamente terá educandos problematizadores, conscientes e autônomos em suas ações, pois, como Freire (1997, p. 47) analisa: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

É possível visualizar a convergência dos conceitos de ensino em Freire com o conceito que é o cerne da Defectologia Contemporânea na obra vygotskyana quando diz que:

> Qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. (Vygotsky, 2022, p. 34, grifos da autora)

Dentro do universo das práticas desenvolvidas nessas interfaces, encontramos um personagem recente nessa trajetória histórica no caminho para uma educação equitativa, que é o professor de Educação Especial. No estado do Rio Grande do Norte, esse profissional atua diretamente com os alunos com deficiência na sala de aula.

A denominação de professor de Educação Especial, muitas vezes, é utilizada como sinônimo de professor especializado ou especialista, devido à exigência de formação estabelecida pela LDBEN nº 9.394, de 1996, que requer formação em Educação Especial no nível médio ou superior, incluindo

pós-graduação (Vaz, 2019). Segundo Vaz (2019), os conceitos de ensino colaborativo e coensino são usados de maneira intercambiável, refletindo o papel do professor de Educação Especial como suporte ou intermediário na sala de aula regular. Estes conceitos são alternativas ao modelo comum de professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que compartilha características essenciais e representa uma dimensão pedagógica na disputa política em relação à concepção de professor de Educação Especial.

Os estudos analisados nesse contexto também oferecem diversas nomenclaturas para descrever o papel desse professor, contribuindo significativamente para a reavaliação da concepção predominante desse profissional no âmbito acadêmico. Uma observação relevante é que a maioria dessas pesquisas não associa o papel do professor de Educação Especial ao ensino tradicional de conteúdos curriculares. Pelo contrário, elas enfatizam sua função como um suporte à inclusão e colaboração com os professores da sala de aula regular, mesmo quando esse trabalho conjunto ocorre no interior dessas salas.

Nesse contexto, o professor de Educação Especial é retratado não como um educador responsável pelo ensino dos conteúdos escolares, mas como um recurso que se alinha com a perspectiva inclusiva da política educacional (Vaz, 2019). De acordo com Esper et al. (2022, p. 238):

> A atuação de profissionais da Educação vem se constituindo como condição fundamental para o processo de inclusão ao PAEE. O apoio a esses educandos tem levantado discussões acerca da relação entre Educação Comum na Rede Regular e Educação Especial, pois envolve debate sobre a necessidade de desenvolver

> uma atuação articulada entre diferentes agentes e atores educacionais.

A contratação do professor de Educação Especial requer um profissional de nível superior especializado, seguindo as diretrizes legais, que pode possuir formação inicial em Licenciatura em Educação Especial ou uma Licenciatura complementada com Pós-Graduação em Educação Especial registrada no Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O papel do professor de Educação Especial envolve habilidades de docência e atuação nas questões definidas pelas "Orientações para a Organização de Centros de AEE no Brasil", com destaque para a articulação com os professores da sala de aula regular, objetivando se disponibilizar para oferecer recursos para o desenvolvimento de atividades de apoio à participação e à aprendizagem dos alunos nas atividades escolares (Esper et al., 2022).

É crucial que o professor de Educação Especial participe ativamente e intervenha nas atividades e propostas das escolas, a fim de assegurar que as necessidades específicas dos alunos sejam levadas em consideração. Isso é essencial para proporcionar ao PAEE um processo de aprendizado que seja significativo e adaptado ao contexto em que estão inseridos (Esper et al., 2022).

Para que tais necessidades possam ser supridas, as pesquisas não podem se concentrar apenas no que dizem os professores, mas é preciso tornar evidente o que dizem os protagonistas de toda essa discussão: os estudantes da EJA com deficiência. E, nesse sentido, discutiremos a seguir o

percurso escolar e as nuances desse público.

Trajetória escolar do aluno com DI na EJA

Diante da compreensão do que envolve as práticas desenvolvidas com alunos com DI, faz-se necessária no planejamento do professor uma avaliação processual das práticas e das trajetórias dos alunos com deficiência, considerando as suas individualidades (sua história e seus gostos, suas práticas para além do ambiente escolar) e especificidades de aprendizagem, haja vista que o processo de escolarização dessas pessoas ainda possui muitos percalços a serem vencidos. (Haas et al., 2016; Fantacini; Campos, 2017).

Esses sujeitos precisam ser ouvidos e compreendidos, afinal, não é possível pensar educação e formação para a pessoa com Deficiência Intelectual sem antes ouvir suas demandas, desejos, sonhos e potencialidades.

Pela complexidade da temática da DI, é necessário prudência na compreensão da multiplicidade de fatores que intensificam olhares estigmatizantes e capacitistas acerca das produções e realizações desses indivíduos, e não apenas nos fatores biológicos que são características associadas às síndromes e condições que podem apresentar a deficiência intelectual (Hass et al., 2016).

Esse cenário capacitista e estigmatizante, quando associado a um contexto do estudante jovem e adulto, que já se encontra desfavorecido e marginalizado do Ensino Regular (Friedrich et al., 2010), é ainda mais problematizador, o que requer uma análise do histórico educacional em todas as idades, com a compreensão do papel desempenhado pela instituição escolar e por outras instâncias sociais (Haas et al., 2016). Nas palavras de Haas, Silva e Ferraro (2017, p. 258):

> O avanço escolar para as etapas mais elevadas de ensino ainda é tratado como exclusividade de alguns grupos de sujeitos com deficiência e não como direito de todos. Não há trabalhos que enfoquem a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio. Em geral, esses estudantes só aparecem em pesquisas de alfabetização/letramento. Esquecidos no ensino fundamental são, mais tarde, enviados para a EJA.

Pensar a escolarização na EJA e suas relações com o mundo do trabalho e as experiências profissionais dos estudantes, é refletir sobre como a desigualdade da pessoa com DI se estende até os ambientes de trabalho, onde é encontrado um perfil de profissional com nível de educação limitado, desempenho de tarefas simplificadas e baixa remuneração (Angonese; Boueri; Schmidt, 2015).

> Este estudo apresentou as narrativas de trabalhadores com DI sobre sua trajetória escolar e profissional. A situação descrita por esses participantes não difere da situação de outros trabalhadores com DI, relatada na literatura consultada: escolaridade reduzida, execução de atividades bastante simplificadas e com baixa remuneração. Apesarde o trabalho ser encarado por eles de forma positiva, como inserção produtiva na sociedade e independência financeira, persistem várias concepções negativas sobre suas capacidades e sobre sua possibilidade real de manter uma vida independente da família, ou de ascender profissionalmente, dentro ou fora da empresa. A situação retratada mostra a necessidade de ações voltadas para pessoas com DI no seu processo de transição para o trabalho, de forma a lhes garantir condições de participação social efetiva (Ango-

> nese; Boueri; Schmidt, 2015, p. 32).

Embora o exercício profissional seja um fator positivo para sua produtividade, inserção social e independência financeira, há uma subestimação de suas capacidades reais, inclusive de ascensão profissional e independência familiar.

Desse modo, assim como em outras esferas, faz-se necessário por parte dos atores da educação (professores, gestores, coordenadores) um planejamento de ações voltadas à pessoa com DI para a sua inserção no ambiente de trabalho, a fim de garantir a efetividade de sua participação social (Angonese; Boueri; Schmidt, 2015).

Conforme apontam Caetano, Menegassi e Shimazaki (2022, p. 558) são:

> As dificuldades encontradas pela pessoa com deficiência no curso de seu desenvolvimento e a sua vontade em superá-las e evitá-las que permitem operar-se com um conjunto de formações que não estavam disponíveis, em um primeiro momento, mas possíveis de aprendizagem.

Os processos de desenvolvimento das pessoas com DI ocorrem através de caminhos alternativos que geram processos compensatórios de sua interação com o externo, resultando na formação de conceitos. Desse modo, a estratégia de elaboração conceitual pode ser trabalhada a partir de encontros a cada módulo científico (Vygotsky, 2022; Caetano; Menegasse; Shimazaki, 2022).

Atos educativos possibilitam o desenvolvimento de mecanismos compensatórios que funcionam como contrapartida às limitações das pessoas com DI. No entanto, considerando que nem toda ação tem capacidade educativa, é

fundamental repensar essas ações com propósito de elaboração conceitual, e consequentemente o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2022; Caetano; Menegasse; Shimazaki, 2022).

Por fim, mediante análises, Caetano, Menegasse e Shimazaki (2022) acrescentam que, apesar das dificuldades, os alunos com DI apresentaram boa desenvoltura no processo de escrita, revisão e reescrita, quando comparados aos demais alunos da EJA, utilizando elementos que demonstraram que o conceito científico foi compreendido e aplicado com sucesso.

Esse fato evidencia a possibilidade de tornar comum a compreensão de que a pessoa com DI é sujeito capaz de aprender, se desenvolver e agir contribuindo para a transformação e melhoria da sociedade.

Capítulo IV

CAMINHO METODOLÓGICO



Capítulo IV

CAMINHO METODOLÓGICO

O caminho metodológico da presente pesquisa partiu inicialmente de um levantamento bibliográfico para melhor situar a temática aqui trabalhada no contexto de outras produções, bem como para perceber o que seria mais pertinente de investigar, e, consequentemente, nos auxiliar na construção dos objetivos da pesquisa.

Com os objetivos estabelecidos, foi dada a partida por um percurso de cunho exploratório, visto que a intenção era explorar os fenômenos e processos relacionados à prática docente no contexto das interfaces entre EJA e DI, resultado de hipóteses levantadas nas quais essa investigação se propõe a responder como mencionada anteriormente. Segundo Prodanov (2013, p. 52):

> A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve:
> - levantamento bibliográfico; - entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; - análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Quanto à abordagem, procuramos desenvolver uma pesquisa qualitativa, que segundo Godoy (1995, p. 62), tem como premissa fundamental o estudo e análise "do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada".

No nosso recorte específico, isso possibilitou intera-

ções com o objeto de estudo por meio da interlocução com docentes e discentes da EJA, empreendida a partir de um estudo de caso. Como aponta Quimelli (2009, p. 75), os estudos de caso:

> [...] podem especialmente ser utilizados quando o objetivo do pesquisador não é simplesmente ver o que os sujeitos de pesquisa entendem sobre determinado assunto, mas o que e como eles trabalham na prática o tema a ser investigado, e como este tema influencia criticamente as suas vivências diárias.

O levantamento dos dados, bem como todos os procedimentos que advêm dele, é proveniente da análise da pesquisadora, não só do que os participantes relatam, mas também do que eles experienciam na prática, afinal, se o contexto das práticas docentes de professores da EJA já carrega seus desafios específicos, isso se acentua quando essa modalidade é associada à educação inclusiva. Por isso, o objeto dessa pesquisa articulou essas duas faces, a fim de entender como essas práticas se desenvolvem.

Para o desenvolvimento do estudo de caso, foi construído um roteiro de observação (Apêndice A), o qual foi documentado em um diário de campo, contendo os relatos das curiosidades prévias e as impressões que surgiram ao longo da pesquisa e que serviram de caminho para a construção das entrevistas que foram feitas com os professores e alunos.

Esse período de observação, que começou no mês de março de 2023, durou em média oito semanas, resultando em 16 dias de observações propriamente dita. O registro no caderno de campo era feito diariamente, mas não necessariamente todos os dias seguindo o roteiro, mas o que saltava os olhos da pesquisadora em relação à temática. Logo após,

foram iniciadas as entrevistas semiestruturadas, realizadas inicialmente com os professores e posteriormente com os alunos. As entrevistas continham perguntas selecionadas previamente e outros questionamentos que foram surgindo ao longo das observações e no momento das entrevistas em si.

Conforme aponta Minayo (2009, p. 261- e 262), a "entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada". As entrevistas realizadas tiveram um roteiro (Apêndice B) e foram gravadas por aparelhos de celular da pesquisadora com o consentimento dos participantes.

A escolha da escola, que terá uma descrição mais detalhada no capítulo a seguir, teve como critério a existência de uma turma da EJA do primeiro segmento que era público alvo da Educação Especial, associada à conferência da permissão do/a professor/a responsável para a realização da pesquisa, uma vez que era necessário que fosse permitido a entrada da pesquisadora para a observação das aulas e para a realização das entrevistas com os alunos que atendessem ao perfil do estudo. Foram entregues Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) (Apêndices C e D) previamente para cada participante, a fim de garantir a seguridade e trâmites éticos.

Do ponto de vista os procedimentos éticos, os participantes envolvidos foram comunicados antecipadamente acerca das etapas da pesquisa, e a sua liberação foi documentada na carta de anuência (Apêndice E) emitida pela Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA), da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN (SEEC). A pesquisa também foi submetida ao Comitê de Ética do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL/UFRN) e teve sua

aprovação em dezembro de 2022, sob o parecer nº 5.819.178 e CAAE nº 59900922.0.0000.5292.

De posse dos dados, partimos para a apreciação a partir da técnica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977), essa técnica preconiza três processos para a realização da análise, a saber: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

O primeiro processo consistiu em organizar o material a ser analisado para ser operacionalizado, sistematizando as ideias. Já o segundo correspondeu a definir categorias, identificando as unidades de registro e as unidades de contexto nos documentos. Esse processo é importante, pois é a partir dele que dimensionamos a riqueza das interpretações e inferências. Por fim, o terceiro processo foi à análise reflexiva e crítica dos dados, que se deu por meio da descrição das categorias a partir dos conhecimentos construídos nos instrumentos e procedimentos metodológicos, traçando um diálogo com a literatura científica da área de EJA e Educação Especial.

Abaixo apresentamos um quadro sintético (Quadro 3) que retrata a disposição de cada instrumento utilizado na pesquisa de acordo com os objetivos traçados.

Quadro 3 - Quadro sintético com objetivos, instrumento e participantes.

Objetivos específicos	Instrumento	Participantes
Descrever práticas docentes desenvolvidas com alunos com DI na EJA	Observação e diário de campo	A comunidade escolar, bem como as turmas participantes, com seus alunos e professores

Sistematizar concepções dos docentes acerca dos processos de aprendizagem desses alunos com DI	Entrevistas semiestruturadas	2 professoras e 1 professor da Educação Especial
Identificar as repercussões das práticas docentes no percurso escolar dos discentes com DI		2 alunas com DI matriculadas na EJA

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base no Quadro 3 podemos visualizar os objetivos da investigação articulados aos seus instrumentos metodológicos, demonstrando a consonância entre ambos (Chizotti, 2018).

Capítulo V

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA EJA DESENVOLVIDAS COM DI



Capítulo V

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA EJA DESENVOLVIDAS COM ALUNOS COM DI

Prelúdio

Este capítulo apresenta os resultados da investigação: o perfil dos participantes, a contextualização do espaço empírico e os dados extraídos das observações e entrevistas, expressos em suas categorias de análises e subcategorias expostas anteriormente.

Para a construção das categorias, inicialmente foi feita uma pré-análise por meio da leitura flutuante, destacando as falas em consonância com os objetivos da pesquisa (as que chamavam atenção da pesquisadora e as que se repetiam).

Em seguida, como procedimento da exploração do material, essas frases/palavras foram organizadas em uma planilha por cada entrevistado, tendo as frases e palavras separadas por cores de elementos que se convergiam. Por fim, as falas foram condensadas em pré-categorias e em seguida organizadas em áreas temáticas de proximidade, gerando assim os resultados das três categorias que foram analisadas (Bardin, 1977).

Os dados ecoados dos instrumentos da pesquisa suscitaram as categorias: 1) Práticas docentes para quais discentes: uma conversa acerca do conceito de acessibilidade pedagógica; 2) Professor generalista e o professor da educação especial na EJA: retratos de um contexto; e 3) Particulares, desafios e aproximações entre os estudantes com DI na EJA.

A seguir, elas são apresentadas e contextualizadas com os instrumentos de utilização da pesquisa.

Seleção e caracterização dos sujeitos da pesquisa

Como ponto de partida para a seleção dos participantes, foi inicialmente feito um contato com a SEEC, especificamente com a SUEJA e a SUESP, que direcionou para a primeira DIREC (direção responsável pela cidade de Natal) a fim de encontrar as escolas estaduais na cidade do Natal que tivessem alunos com DI no primeiro segmento da EJA.

Recebemos uma listagem com algumas escolas que poderiam corresponder aos critérios de seleção - ser de Natal, ter turma da EJA do primeiro segmento e possuir aluno com DI ou suspeita - e, após a carta de anuência (que foi solicitada nos trâmites de submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa), o contato foi estabelecido com as instituições de ensino para saber da disponibilidade para receber a pesquisadora para o desenvolvimento da ação.

Os critérios escolhidos para selecionar os professores foram: a) estar vinculado a uma turma do primeiro segmento da EJA, que é onde o pedagogo atua; b) ser pedagogo ou pedagoga e c) ter algum aluno matriculado com suspeita ou laudo de Deficiência Intelectual.

Já para a seleção dos alunos, os critérios adotados foram: a) ser aluno do primeiro segmento da EJA e b) ter laudo ou suspeita de Deficiência Intelectual.

Participaram desta pesquisa as duas turmas vigentes no ano de 2023 pertencentes ao primeiro segmento da EJA.

A primeira foi de uma professora da etapa III (três) - que *chamaremos de Tulipa* -, que possui de formação superior em Licenciatura Plena em Pedagogia (Facex) e de Especialização em Teoria e Estudo sobre a Linguagem. Realizou

ainda 180 horas em um projeto de extensão com ênfase em Educação Inclusiva.

Ela compartilhava a sala com um Professor da Educação Especial - *que chamaremos de Gerânio* - possuidor de formação em Economia pela UFRN, assim como em Pedagogia e Letras (Português e Espanhol) na mesma instituição de Ensino Superior. Tem também sete especializações em Educação Especial e Mestrado e Doutorado em Educação Especial. Ambos exerciam a bidocência na etapa/nível III (três) da EJA. O ingresso na função de Educador Especial se deu na escola referida no ano de 2020.

Nesta turma, há uma aluna, *que chamaremos de Framboesa*, de 39 anos, com diagnóstico de Síndrome de Down, filha da merendeira da escola. A aluna frequenta a instituição desde o ano de 2016, mas antes frequentou o Centro de Reabilitação Infantil (CRI) e a Associação de Orientação aos Deficientes (ADOTE), segundo dados da mãe durante a entrevista com a aluna.

A segunda turma foi a de uma professora da etapa II (dois), que chamaremos de Jasmim. Ela possui formação em Pedagogia pela UFRN, assim como Mestrado e Doutorado em Antropologia pela mesma instituição. Encontra-se como professora contratada e ingressou pela segunda vez na turma, tendo sido a primeira no ano de 2022 e a segunda no ano de 2023 (mas com a turma já em curso de aulas).

Nesta segunda turma, há uma aluna, descrita no Quadro 4, *que a chamamos de Jaca*, com 52 anos, que nunca antes havia frequentado qualquer espaço escolar, tendo essa como sua primeira sala de aula.

O Quadro 4 apresenta uma síntese dos participantes da pesquisa para situar visualmente o universo e as relações pesquisadas.

Quadro 4 - Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA		
PROFESSORES	**ALUNAS**	**NÍVEL/ETAPA**
Jasmim	Jaca (52 anos)	Etapa II
Tulipa	Framboesa (39 anos)	Etapa III
Gerânio (professor da Educação Especial)		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Todos os participantes que aceitaram dar entrevista assinaram o TCLE. O documento foi lido para todos e foram respondidas dúvidas em relação ao seu conteúdo, evidenciando os seus riscos e benefícios.

Contextualizações do campo empírico da investigação

A escola que foi campo de pesquisa empírica localiza-se no bairro de Lagoa Nova, na Zona Sul, que é uma região considerada nobre da cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte. A instituição funciona nos períodos vespertino e noturno, ofertando Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º Segmentos).

Foram solicitados os documentos internos norteadores da escola. A coordenadora deu acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que se encontrava em processo de atualização.

Com relação aos fundamentos norteadores desse documento, ele aponta que "a escola tem como objetivo principal oferecer um ensino de qualidade, garantindo a participação ativa da comunidade escolar, contribuindo para a formação integral dos educandos" (Rio Grande do Norte, 2018).

Referente à escolarização da pessoa com deficiência, existe um tópico específico que evidencia enquanto princípio a luta "pela garantia ao acesso e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais".

No que concerne aos aspectos arquitetônicos, a escola possui 4 (quatro) salas de aula, 2 (dois) banheiros (sendo um masculino e o outro feminino), 1 (uma) sala para laboratório de informática, 1 (uma) sala compartimentalizada para a secretaria e a diretoria, 1 (uma) sala para os professores - com banheiro feminino e masculino -, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) quadra de esportes (que fica no centro da escola, tendo os outros espaços ao seu entorno), 1 (uma) sala para atendimento AEE, 01 (uma) sala de projeção, 1 (uma) sala para almoxarifado e 1 (uma) cozinha com local para armazenar a merenda. Abaixo seguem registros feitos pela pesquisadora de alguns desses espaços.

Figura 1 – Sala de aula da professora Tulipa



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na Figura 1 temos a sala da professora Tulipa. Podemos observar que as cadeiras estão enfileiradas e de frente para o quadro branco. No momento da aula, essa organização continua. Os alunos chegam e se acomodam de forma espontânea. Na Figura 2 trata-se da mesma sala, apenas com o ângulo diferente (visto pelos alunos).

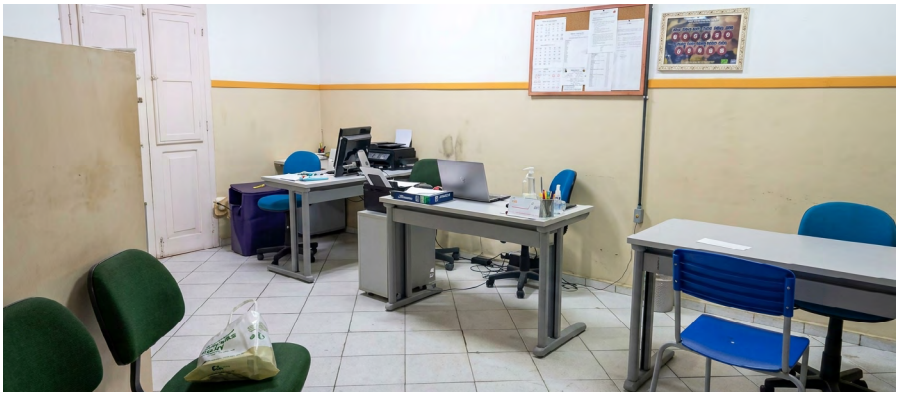
Figura 2 – Sala de aula da professora Tuilpa 2



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Na figura 3 registro encontra-se uma sala disposta em dois ambientes: a diretoria e a coordenação pedagógica. No espaço atrás da parede existem mesas com computadores, sendo o local onde costumam ficarem os dois coordenadores e a diretora.

Figura 3 – A diretoria e a coordenação pedagógica



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Nas oportunidades em que a pesquisadora esteve nesse espaço, foi possível observar que os alunos iam com frequência dialogar com o corpo gestor, que demonstrou acessibilidade ao conversar com os discentes, sempre se manifestando solícito às demandas.

Por último, temos a Figura 4, que é um registro da quadra poliesportiva. Nesse espaço, durante o período da pesquisa, costumavam ficarem alunos do outro turno realizando algum tipo de atividade física, entretanto, não foi vista interação dos alunos da EJA no ambiente.

Figura 4 – Quadra poliesportiva



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

No turno noturno, a escola tem a presença da diretora pedagógica e do coordenador pedagógico, que fazem a mediação entre as demandas dos alunos entre si e entre os alunos e os professores.

A observação das práticas docentes se estendeu pelo período de março de 2023 a maio de 2023. A primeira turma correspondia ao terceiro período, possuindo

23 alunos matriculados e aproximadamente sete alunos frequentes - máximo de alunos presentes durante as observações (Diário de campo). Dentre esses alunos, uma possui Síndrome de Down e Deficiência Intelectual. Essa turma, para além da professora titular, também tem um professor da educação especial.

A segunda turma que foi acompanhada possuía 23 alunos matriculados, com 8 assíduos. Nela, uma aluna com suspeita de DI pela professora titular. Segundo a professora, existiam elementos que levavam a crer que essa suspeita de DI poderia ser verídica, uma vez que a aluna possuía aposentadoria, não conseguia discernir as cores e tinha dificuldade de entender perguntas mais complexas.

Práticas docentes para quais discentes: uma conversa acerca da acessibilidade pedagógica

> Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1997, p. 34).

Entender as concepções acerca de determinado conceito nos possibilita compreender convergências e divergências entre os pressupostos teóricos e a ação pedagógica dos docentes (Franco, 2016).

O processo analítico dessa categoria suscitou a discussão sobre concepções de DI e algumas repercussões, como por exemplo: particularidade de ensino dos professores e contextualização com a realidade dos alunos como aspectos norteadores de suas ações docentes.

O primeiro contato com os participantes da pesquisa foi com a observação na sala de Tulipa. A aula foi iniciada pela professora titular apresentando rapidamente a pesquisadora, dizendo seu nome e relatando o objetivo da presença em sala: uma observação para um trabalho da universidade. Logo em seguida, a docente faz algumas perguntas às quais ela mesma responde, trazendo uma breve revisão acerca do que é substantivo.

A aluna Framboesa já está em sala de aula com o professor da Educação Especial. Eles estão sentados lado a lado, cadeiras coladas, e este dá suporte no processo de organização do material: pega a garrafa da aluna, coloca o material dela em cima da mesa, pede que coloque seus óculos e em seguida dá uma folha de atividade.

Em cima da carteira existe uma suposta atividade que é aparentemente mediada pelo professor. Questionamentos surgem na pesquisadora: qual a relação entre Tulipa e Framboesa? São duas salas de aula - a gerida por Tulipa e outra pelo professor Gerânio? Será que Framboesa precisa de toda essa interferência no manejo dos seus pertences? Como Tulipa e Gerânio planejam as atividades da aluna? Quais carências teórico-metodológicas os professores sentem no processo formativo da Framboesa?

Em resposta a esses questionamentos, no roteiro da entrevista semiestruturada, alguns desses pensamentos puderam ser respondidos pelos professores, bem como outras perguntas que foram surgindo à medida que a pesquisadora se aprofundava no lócus da pesquisa, procurando

seguir os objetivos norteadores deste trabalho.

Para tanto, inicialmente os professores participantes responderam o que entendiam por Deficiência Intelectual, abaixo estão transcritas as respostas:

> Eu entendo a deficiência intelectual como uma limitação em relação tanto a questões cognitivas quanto a questões de autocuidado, de assumir responsabilidades na vida civil. Eu acho uma coisa bem multifatorial (Professora Tulipa, grifo nosso).
>
> Deficiência intelectual no meu ponto de vista é um estudante que tem algumas limitações cognitivas, né? Que em algum momento a gente perceba que o avanço ele vai se dar dentro de uma perspectiva diferente. Se bem que todo mundo aprende diferente, né? Mas com o aluno com deficiência intelectual é um desafio a mais (Professora Jasmim).
>
> É qualquer atraso que tiver no cérebro, isso é uma deficiência, só que as pessoas acham que, quando falam deficiente intelectual, existe um grau mínimo e o máximo. Esse grau mínimo não necessariamente precisa de ajuda de um educador especial, as pessoas confundem muito, até mesmo uma prova de escola coloca uma prova onde o menino tem um entendimento um pouquinho mais lento, mas ele consegue contornar se você mostrar os caminhos, ele vai (Professor Gerânio).

Partindo dessas falas, notamos que elas expressam que a Deficiência Intelectual é uma limitação, um atraso, denotando visões que definem a pessoa com DI pelas suas incapacidades, estando fadada a esse limite que lhe foi imputado. Porém, segundo Vygotsky (2022, p. 31), a pessoa "cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas nor-

mais; é uma pessoa, porém, desenvolvida de outro modo".

Um ponto interessante é que os dois professores da Educação Especial (Jasmim e Gerônimo) ressaltaram em suas falas a importância do respeito às particularidades dos alunos, de sua responsabilização docente nesse processo. Mesmo que em um dado momento, a concepção seja de limitação, durante o processo metodológico da entrevista estabeleceram um discurso acerca das particularidades dos processos de aprendizagem. Isso fica evidente quando ela fala: "se bem que todo mundo aprende diferente, né?", bem como quando ele fala: "se você mostrar os caminhos, ele vai". Isso caminha em convergência com o conceito que é o cerne da Defectologia Contemporânea, quando diz que:

> Qualquer defeito origina estímulos para a formação da **compensação**. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências **não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência**, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de **compensação**, **de substituição**, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança (Vygotsky, 2022, p. 34).

Então percebemos que quando esses professores pensam na pessoa com DI, eles refletem ou talvez reproduzam o que é comumente trazido nos discursos mais generalistas: as ideias de particularidades dos sujeitos. No entanto, quando direcionamos isso para as práticas, existem algumas contradições, e o que evidenciado é a concepção de limitação no processo da aprendizagem, como se já tivessem uma delimitação de até onde o conhecimento dessas pessoas pode alcançar.

E é por isso que pensar quais compensações o alunado

da EJA com DI construiu de maneira particular e quais substituições ele precisou fazer, é algo que pode ser usado nos processos formadores (na construção das metodologias de ensino pelos professores), como uma estratégia de garantir que esse aluno se aproprie do seu direito aos conhecimentos escolares.

Outra concepção expressa pelos docentes foi a visão assistencialista do objetivo da escola para a pessoa com deficiência, sendo o que por consequência está alicerçando suas práticas docentes. Quando perguntado o que o motivava a ser professor da Educação Especial, Gerânio explicitou que, para além de questões de âmbito pessoal, foi:

> Porque eu vi que teria que **ajudar** outras pessoas e às vezes a família não está aberta para essa ajuda, porque a família tenta blindar de uma forma mais forte o possível, para que esse especial não tenha nenhum problema no externo, e aí que está o erro, você tem que prepará-lo para a vida, a morte dos pais (Professor Gerânio).

Assim, deixou de certa forma a entender que sua função nesse espaço assume um caráter mais assistencial, uma realidade da educação especial antes de ser institucionalizada nos documentos oficiais (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015), mas que vem se desintegrando à medida que é jogada luz nessa temática, pois ela vem se consolidando enquanto campo epistêmico. Exemplo disso é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, citado por Monteiro e Marchi (2023, p.4) ao explicitar que:

> Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias

> urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990).

A Declaração Mundial sobre Educação para todos possui 33 anos de existência, relativamente recente, mas se nos atentarmos às descrições, as pessoas com algum tipo de deficiência não foram incluídas, somente sendo acrescidas quatro anos depois com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

No exemplo que será discorrido abaixo, traremos um pouco da descrição de uma das alunas, pela compreensão de sua professora, no que tange à melhor forma com que ela aprende:

> Nossa, o maior desafio, viu? Dada, porque Dadá nunca foi pra escola, é a primeira vez na vida dela que ela está indo pra escola e assim questões básicas como pegar no lápis pra ela, ela nunca pegou no lápis, ela não conhece as cores, né? Até ontem eu falei pra você que eu fiquei impressionada assim eu falei Dadá que cor é essa? Era azul e ela falou o vermelho. E aí eu fiquei pensando assim que as cores a gente não precisa nem ir pra escola, né? As cores a gente aprende num processo social. Você em casa aí um uma pessoa diz ei pega aí não sei o que é azul né, o verde. E ela nem as cores. Então pegar no laço, pegar a tesoura, o bem básico assim da escola ela nunca, porque o que acontece com o estudante do EJA? O estudante do EJA geralmente já tem um passado escolar, né? Mesmo que tenha sido pouco tempo ou

> traumática, ou seja, o que for tem um passado. Só que ela não tem esse passado, nunca teve. E aí como que ela aprende e aí vem outro desafio pra mim porque eu sou a professora da sala. **Eu não sou a professora que acompanha ela (Jaca)** (Professora Jasmim).

Fazendo um recorte, a fim de evidenciar essa fala, destaca-se a última frase em negrito: "Eu não sou a professora que acompanha ela". Nesse destaque, podemos perceber que as ações docentes e até as pedagógicas são como uma função à parte da sua docência. De certa forma, existe uma desresponsabilização com a aluna por parte da professora, o que evidencia a concepção Vigotskiana de que, por vezes, os professores veem na deficiência, impeditivos para a aprendizagem, interferindo em como se encaminha o seu ensino, já que carregam em si concepções negativas com relação às capacidades intelectuais dos seus alunos, tendo como consequência a exclusão no processo de ensino (Vygotsky, 2022; Fonseca, 2016).

Para além da reflexão do que causa a exclusão no ensino, cabe pensar que existe uma responsabilidade social de garantir a participação e o acesso ao conhecimento de qualidade no contexto educacional a esses educandos. Para Monteiro e Marchi (2023, p. 6):

> A acessibilidade simbólica é um conceito elaborado pelas autoras durante a realização do estudo. Ele remete à ideia de que a acessibilidade vai além dos aspectos físicos (no duplo sentido de realização da matrícula e da adaptação do espaço às necessidades dos estudantes). É um tipo de acessibilidade que visa garantir a participação e o acesso ao conhecimento de qualidade no contexto educacional, por meio da valorização das

> potencialidades do estudante, respeito às suas dificuldades, eliminação de diferentes barreiras, adequação ou adaptação curricular e mediação pedagógica. Isso significa dizer que não basta ter uma matrícula em uma instituição de ensino e frequentar as aulas, é preciso garantir o aprendizado.

É necessário refletir que todo aluno carrega em si potencialidades que podem ser trabalhadas, e que o espaço escolar não pode se deter apenas a ser um meio de socialização, mas que isso deve ser resultado de uma prática que leva em consideração todas as características do ser, inclusive a da aprendizagem, tornando o espaço um ambiente de emancipação intelectual e de possibilidade de qualidade de vida na sociedade, a partir dos conhecimentos escolares.

Diante disso, pensar em como esse corpo docente enxerga a aprendizagem desses alunos é ponto de partida para entender e refletir ainda mais em como se dá essa prática pedagógica. Por isso, foi questionado aos professores como as suas alunas com DI melhor aprendem, levando em consideração suas potencialidades e não a condição da deficiência. As palavras do professor EE foram:

> Eu comecei a colocar letras para ela pintar, para ela memorizar aquela letra, eu peço para ela repetir aquelas mesmas letras nas linhas abaixo para ela começar a memorizar. Ela tem muito aquela coisa de... repita aqui comigo Nandinha, aqui é a letra A, ela não quer falar. Ai eu falo "Framboezinha, tá vendo aquele rapaz de camisa preta? ele não sabe que letra é essa", então ela responde: "A". Só que se passam os minutos, se perguntar ela não responde,então tem que ser uma coisa muito em cima dela (Professor Gerânio).

Por meio dessa resposta, percebemos a dedicação do docente em capturar falas da aluna com relação à pergunta lançada. Já a professora Tulipa respondeu: "Eu acho que eles aprendem mais quando se sentem acolhidos, quando se sentem enxergados" (Professora Tulipa). A professora Jasmim, por sua vez, destacou:

> Eu não tenho auxiliar. Não tenho uma pessoa com Jaca, que é diferente de Framboesa, que tem um professor com ela. Então eu tenho que fazer a atividade pros outros alunos e eu tenho que fazer atividade, são dois planejamentos que eu tenho, o planejamento pra turma e o planejamento para Jaca (Professora Jasmim)

É importante entender a particularidade de cada aluno, conhecê-lo e testar possibilidades, com a intenção de alcançar os objetivos propostos em seus planos de aula. Afinal, não podemos generalizar a deficiência intelectual, visto que não existe uma condição única. No entanto, precisam ser analisadas na singularidade de cada ser em interação com seus contextos sociais, pois os processos de aprendizagem devem ser interligados e fundamentados nos objetivos pedagógicos, propiciando cada vez mais autonomia e autoestima no alunado (Fonseca, 2016).

No que diz respeito ao que contribui para a maior autonomia dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas atividades diárias, Gerânio relatou sua experiência com Framboesa:

> Então o que eu trabalho com Framboesa na escola? É alfabetização? Ela não é alfabetizada, mas eu tento colocar situações do dia-a-dia para que ela possa tentar contornar esses problemas. Quando eu peguei, ela não

> ia numa secretaria pegar nada, hoje já coloco ela como independente para ir buscar a tesourinha dela, os lápis dela, depois ela vai deixar e agradece. Tudo é uma preparação, porque a vida é isso (Professor Gerânio)

Os dados dialogam com os achados da pesquisa de Caetano, Menegasse e Shimazaki (2022, p. 559), quando corrobora com a ideia de que:

> Nem todas as atividades se constituem como atos educativos, ou seja, nem todas as atividades os promovem. Assim, (re) organizar as ações no ato educativo é fundamental para a elaboração conceitual e, por conseguinte, para o desenvolvimento das FPS (Função Psicológicas Superiores) em jovens e adultos que possuem DI.

No entanto, segundo os registros efetuados no Diário de Campo, o professor do EE senta ao lado da aluna (cadeiras coladas) para dar suporte na organização do material, retirando a bolsa, a garrafa de água e o estojo, bem como colocando os óculos na aluna.

> Eu estou começando agora o processo com ela. No ano passado eu peguei Nadinha já no mês de setembro para outubro. Framboesa ela é... repetição, em qual aspecto? Se você perguntar assim, um exemplo: Nandinha você quer café? Não. Framboesa você quer água? Não. Você gosta de água? Não. Respira... Beba água, filha. Ela vai lá e bebe. Então sempre ela vai negar, ela tem essa característica (Professor Gerânio).

Quando questionado quais recursos ou conhecimentos sente ou sentiu falta ao planejar as suas ações pedagógicas, o professor Gerânio respondeu com a negativa de que para

ele não existem dificuldades quando se fala em planejar sua prática. Nas perguntas seguintes também procuramos entender como ele avaliava a sua prática pedagógica desenvolvida com Framboesa:

> Estou começando o processo com Framboesa, porque ela é um processo de conquista. Não é fácil e o down tem características bem marcantes. Então quando eu cheguei... quando saiu o antigo professor, que ela era bem apegada ao antigo professor, quando eu o substitui, no início ela ficou com um pouco de rejeição, mas uma rejeição coisa de 30 segundos, aí quando eu chegava eu dizia "cadê Framboezinha?" Ela ficava escondida atrás de uma cadeira, só que ela estava em pé como quem diz: "não estou aqui". Eu sentava e esperava, aí eu dizia assim para a turma: "cadê Framboezinha"? Aí o pessoal: "ainda não chegou, não". Ela ficava atrás de mim, aí vinha e sentava do meu lado, aí eu: "oi, Framboezinha, tudo bem? Dê boa noite para o pessoal; ela: "eu não". Hoje em dia ela cumprimenta as pessoas, hoje é aquela pessoa que... quando a professora tosse, ela: "tá tossindo? Está atrapalhando". Ela já começou a interagir com o grupo, e é aquele grupo que está na turma de Tulipa, os alunos do ano passado. Foi bom para ela, porque todos aceitaram ela muito, de uma forma muito carinhosa. Houve essa evolução, essa evolução foi muito boa para ela. Talvez, se ela fosse para outra turma novata que não a conhecesse, teria um pouquinho de problema (Professor Gerônio).

As aulas da professora Tulipa costumam acontecer com a mesma dinâmica todos os dias: correção da atividade (pergunta e responde, faz a anotação no quadro branco), copia no quadro a nova atividade, e estabelece um tempo desti-

nado para que os alunos realizem a construção da nova atividade.

Professor generalista e o professor da Educação Especial na EJA: Retratos de um contexto

> O educador especial é um objeto que merece ainda um olhar cuidadoso, (...) uma reflexão diante do seu processo de atuação profissional e olhar mediante sua prática, que em alguns casos ainda precisa superar desafios para tornar-se verdadeiramente inclusiva. (Cunha, 2022, p. 75)

Nesta categoria temos por ênfase o Professor da Educação Especial e seus desdobramentos no lócus da pesquisa. Mais especificamente, nos debruçamos em discutir a configuração da prática do Professor da Educação Especial, a relação professor generalista e professor EE, e as repercussões da presença desse profissional. Essa categoria surgiu do próprio campo empírico e não fazia parte de nenhum dos problemas da pesquisadora.

Ao adentrar no espaço escolar, a pesquisadora tomou conhecimento que as duas turmas que se encaixavam no perfil da pesquisa também tinham, em uma delas, um Professor da Educação Especial - com ingresso na instituição no ano de 2020.

Inevitavelmente, ele também fez parte da pesquisa, por meio do processo de observação, neste sentido, achamos pertinente também realizar a entrevista com ele, visto que sua prática estava intimamente ligada ao objeto do estudo.

Uma das coisas que procuramos entender foi como se dava a prática do professor Gerânio, assim como a sua relação com a professora generalista e com a aluna. Então, nesse

primeiro momento, caracterizamos as competências necessárias a esse profissional, a fim de que tenhamos um norte de como se configura essa prática.

Avaliando os editais dos últimos concursos para Educador Especial, o referido cargo consta no Edital 001/2015 do IDECAN, portanto, atualmente, o único concurso com seleção para essa função, que tem como critério a graduação em Pedagogia e habilitação específica em Educação Especial (Cunha, 2022; Fonseca, 2016). O Edital prescreve as seguintes competências para esse perfil profissional:

> Atuar nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de acordo com o turno da sala de aula comum dos estudantes público alvo da educação especial, previsto na Nota Técnica do MEC/SEESP/GAB no 19/2010; O professor será responsável por colaborar com o professor titular, na mediação do processo de ensino-aprendizagem do educando (Resolução, 02/2012 CEE/CEB, art. 11, inciso VI); Atuar de forma articulada com os demais professores da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais, quando for o caso, ao coordenador, gestores e demais profissionais da escola; Colaborar para o atendimento às necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações, o que deve levar em consideração "as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência" (Nota Técnica do MEC/SEESP/GAB no 19/2010); Contribuir para a maior autonomia do estudante com necessidades educacionais especiais nas atividades diárias; Auxiliar o professor regente nas atividades planejadas para todo o grupo, de modo a possibilitar a integração de todos os estudantes e viabilizar a participação do estudante com

> NEE, o que deverá acontecer nas atividades extras sala de aula, em espaços como quadra de esportes, laboratórios, biblioteca, etc.; Participar de momentos de planejamento, desde que, não prejudique o acompanhamento ao estudante; Elaborar, a partir de contribuições e orientações da equipe pedagógica da escola, o Plano de Atendimento Individualizado; Elaborar relatório semestral apresentando as necessidades específicas, possíveis avanços e retrocessos do estudante nos aspectos acadêmicos, relacionais, autonomia, participação, etc. Participar das atividades promovidas pela comunidade escolar, colaborando para a plena participação do estudante com NEE (IDECAN, 2015, s.p).

Após nos apropriarmos do que compete ao professor da Educação Especial, tomaremos como base essa descrição do documento para analisar alguns dos desdobramentos dessa categoria.

Ao ser perguntado como se dava a triangulação e colaboração no processo de ensino e aprendizagem entre ele, entre o professor da Educação Especial, a professora titular e a aluna com DI, a seguinte resposta foi obtida:

> Ainda não tem essa triangulação com Tulipa... Ainda não. Só ali com Framboesa. Estou começando um processo de conhecimento para conversar com Tulipa. Volta e meia eu digo "vá lá em Tulipa, dê um abraço, que ela tá precisando de um abraço", ai ela vai lá, dá um abraço, Tulipa começa a rir, para tentar essa interação (Professor Gerânio).

Nessa percepção, sobre a interação com o outro profissional, notamos que sua referência de interação está limitada aos cumprimentos cordiais, deixando de lado aspectos

de cunho mais pedagógico.

No relato acima, fica evidenciado que ele precisa inicialmente se ater às características de Framboesa, para que assim possa ter uma interação com Tulipa. No entanto, sabemos que o contato inicial já deveria existir em uma parceria dos profissionais, visto que o próprio edital traz que esse processo de ensino precisa ser colaborativo. Ou seja, o professor generalista precisa estar responsável por todo o processo de escolarização desse alunado em parceria com o professor EE.

Como aponta Vilaronga (2014, p. 38), "o coensino é um serviço de apoio à inclusão escolar conhecido também como ensino colaborativo e envolve uma parceria entre professores de Educação Especial e da sala comum (...)". Em outras palavras, se não existe essa correlação pedagógica entre os docentes, os princípios da inclusão são fragilizados, tendo por consequência o enfraquecimento das lutas de garantia ao direito à educação a todas as pessoas.

É relevante evidenciar que o professor da Educação Especial é responsável pelo corpo discente como um todo, visto que ele não é exclusivo da pessoa com deficiência, mas é um dos responsáveis não só pela inclusão, mas também pela compreensão sobre ela na perspectiva da turma, tendo em vista que o processo de inclusão não parte apenas do estar presente em determinado espaço, mas sim de como esses indivíduos interagem e são percebidos pelo outro (Esper et al., 2022; Vaz, 2019).

Nas observações iniciais registradas no diário de campo, a pesquisadora tomou nota da seguinte situação: "Em cima da carteira existe outra suposta atividade que é mediada pelo professor da Educação Especial. Na mesma sala, a professora Tulipa está corrigindo uma atividade acerca de adjetivos com o restante da turma. Questionamentos surgem: qual a

relação entre Tulipa e Framboesa? São duas salas de aula (a da professora Tulipa e a do professor Gerânio)?". Então, cabe pensarmos: o que motiva a aluna a estar na mesma sala, se aparentemente ela não interage pedagogicamente com os outros alunos e nem mesmo com Tulipa?

Ainda em resposta ao que foi perguntado acerca do ensino colaborativo, o professor Gerânio pontuou que:

> Em relação com a professora Tulipa, o conteúdo dela é muito diferente. Diferente por quê? Porque Framboesa não é alfabetizada. Ela apenas copia o nome dela. Um exemplo: ela sabe escrever o nome dela, mas com a coordenação motora muito complicada, porque ela não consegue enxergar direito, mas quando é perguntado"que letra é essa?", a primeira letra do nome dela, ela não sabe. (Professor Gerânio)

No caso, o fato de Framboesa não ser alfabetizada implica no afastamento dela das ações desenvolvidas na turma. Mas será que realmente não existem estratégias metodológicas que possam contribuir para que os conteúdos sejam mais próximos entre os alunos?

A mesma pergunta foi feita à professora Tulipa, acerca de como funcionava essa relação com o professor de Educação Especial, e ela pontuou: "Nós conversamos a respeito da aluna e ele - o professor EE - elabora as atividades dele baseado nessa conversa que nós tivemos a respeito das limitações, das possibilidades dela".

Nesse contexto, Vilaronga (2014, p. 179) pondera que um dos apoios necessários para o fortalecimento da inclusão escolar é o ensino colaborativo, pois "a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala de aula comum essencial para a construção desse espaço inclusivo

(...)".

Somado a essa ideia, Cunha (2022, p. 48) afirma que:

> O professor atuante na educação especial deveria ter um apoio centrado na classe comum e não somente direcionado aos alunos com deficiência. Dessa forma, entendemos que o profissional não é ou deveria ser um professor exclusivo, mas fazer parte e somar em conjunto com os demais profissionais para benefício da turma.

Para construirmos uma educação que seja realmente inclusiva, as práticas docentes precisam caminhar em consonância com o que é posto nos documentos oficiais, bem como nas referências da literatura científica, havendo uma colaboração entre esses profissionais da educação (a bidocência) (Cunha, 2022; Fonseca, 2016). Dentro dessa proposta de estudo colaborativo, é crucial enfatizar a importância de conhecer o discente, assim como suas demandas integrais (psicológicas, físicas, cognitivas etc.), para que, de forma personalizada, possa se pensar em tornar o ambiente em que ele está favorável ao seu desenvolvimento.

Para Esper et al. (2022, p. 228), quando essas características e necessidades especificas da pessoa com deficiência no âmbito escolar são conhecidas, "inicia-se o desafio da inclusão, para que seja garantida a possibilidade de desenvolvimento e de inserção social, acadêmica, cultural e profissional". Para Cunha (2022, p. 87) no que cabe ao professor:

> São eles que devem saber reconhecer a necessidade educacional de cada sujeito e desenvolver metodologias para o alcance dos objetivos de aprendizado

> e socialização, fomentando a formação integral, na vivência escolar, para a construção da escola como um espaço de aprendizados científicos e acolhimento.

Diante dessa realidade, precisamos traçar como se dá a prática desse professor com a aluna. Para tanto, ele é indagado sobre as atividades que a aluna faz no ambiente escolar e como são normalmente as atividades:

> Eu estou começando um processo de motricidade, que eu tinha que ter algo antes e como eu não fiz a entrevista diretamente com a mãe, eu não sei. Essa questão motora vai ser trabalhada, eu acho que ela nunca foi trabalhada, essa questão motora (Professor Gerânio).

Nesse contexto, Cunha (2022) aponta que é necessário apresentar princípios formativos relacionados à prática docente, compreendendo a importância de enxergarmos o profissional intitulado Educador Especial não como o responsável pela formação e aprendizado do aluno com deficiência, mas sim como uma figura importante que irá contribuir de maneira significativa com os demais profissionais que compõem a escola.

Com o objetivo de evidenciar a afirmativa acima, fizemos um resgate de uma das falas já mencionadas:

> Eu não tenho auxiliar. Não tenho uma pessoa com Dadá que é diferente de Framboesa que tem um professor com ela. Então eu tenho que fazer a atividade pros outros alunos e eu tenho que fazer atividade, são dois planejamentos que eu tenho, o planejamento pra turma e o planejamento para Dadá (Professora Jasmim).

Esse excerto possibilitou perceber que existem repercussões da presença do professor EE na escola, impactando a visão dos outros professores acerca de suas responsabilidades com os alunos com DI. Esse é o caso da professora Jasmim que, não se sente responsável por essa aluna e acha que, por vezes, está fazendo um favor ao dirigir a sua prática pedagógica mais específica a esse alunado.

Particulares, desafios e aproximações entre os estudantes com DI na EJA.

> O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem (Freire, 1997, p. 58).

Neste subtópico caracterizamos: a) o percurso escolar dos estudantes com DI e suas concepções sobre práticas docentes; b) o acesso, a motivação de ingresso e a permanência desses discentes; c) e, por último, aspectos do ensino e da aprendizagem.

Como já mencionado, o ingresso na modalidade EJA não é obrigatório, logo os estudantes que chegam sentem a necessidade de se matricular. Muitos ainda não sabem ler ou escrever e, por vezes, chegam desacreditados que isso pode ser possível. Com sua autoestima em alguns casos fragilizada, veem na escola uma nova oportunidade de ascensão social e/ou realização pessoal, seja por que querem um emprego melhor, pelo desejo de ingressarem em curso técnico ou de nível superior.

Diante dessa realidade, faz-se necessário ao professor

entender as motivações desse aluno, visto que podem servir de ponto de partida para sua prática docente, afinal, não existe professor sem antes existir o aluno.

Além disso, existe uma carência literária que aborde essa perspectiva mais centrada no aluno da EJA com DI, pois entender o que eles querem e o que os motiva converge para uma educação mais próxima, logo, mais significativa.

Diante dessa realidade, durante o procedimento das entrevistas, a pesquisadora iniciou perguntando quais eram as motivações para que as alunas chegassem até a escola:

> Jaca: Através de Maria.
> Pesquisadora: Sim. E foi Maria que te chamou? Como foi?
> Jaca: Não, porque eu estava com vontade de estudar e eu pedi a minha irmã pra ela botar aqui no colégio.
> Pesquisadora: E como foi que foi essa vontade de estudar? Jaca: Porque é melhor estudar do que estar andando na rua.
> Pesquisadora: Sim. E onde foi que você viu que dava pra estudar? Onde foi que você olhou assim: "Ah! Quer dizer que eu posso estudar? Onde foi?".
> Jaca: Porque eu vi ela passando pra estudar.

Nesse primeiro recorte de falas vemos a aluna Jaca, que é da sala da professora Jasmim, relatando que o que impulsionou o seu ingresso foi ver a sua vizinha indo todas as noites à escola, e pensou que para ela essa realidade também seria possível.

A colega de classe, que segundo os dados da pesquisa, mora próximo à sua casa, aparenta ter uma faixa etária próxima a sua. Esse senso de identificação possibilitou a Jaca pensar que isso também poderia ser uma realidade para ela.

Antes de adentrarmos nas questões que envolvem suas motivações, cabe rapidamente fazer uma breve apresentação da aluna Jaca.

Segundo a professora Jasmim, a aluna não possui laudo médico que conste algum tipo de transtorno ou deficiência, no entanto, para ela, suas características são de alguém com Deficiência intelectual, visto que a discente tem dificuldades de compreender questões relacionais e de se nortear socialmente, não possuindo apropriação de alguns conteúdos culturais como situar cores, formar frases mais longas ou até mesmo saber sua idade. Então, para a professora, esses são argumentos que pedem uma atenção mais focada a essas especificidades.

Essa descrição converge com a perspectiva de Déficit de Angonese, Boueri e Schmidt (2015, p. 24), que, citando a American Association on Developmental Desabilities (AAIDD) define a DI como:

> A ocorrência concomitante de limitações significativas no funcionamento intelectual e defasagem em pelo menos três áreas de condutas adaptativas, expressas nas habilidades conceituais, sociais e práticas, que englobam atividades cotidianas do indivíduo e adaptação às demandas sociais.

Um fato interessante acerca da aluna Jaca, é que esse tem sido seu primeiro contato com a cultura escolar, visto que em nenhum outro momento lhe foi oportunizado ser matriculada em uma escola. Quando perguntada sobre o assunto, respondeu:

> Pesquisadora: E você já estudou outra vez? Jaca: Nunca estudei.

> Pesquisadora: Não? Por que você nunca estudou?
> Jaca: Porque quando eu era pequena minha mãe nunca botou no colégio.
> Pesquisadora: Sim, mas seus irmãos estudaram? Jaca: Meus irmãos?
> Pesquisadora: Sim, foram pra escola? Jaca: sim, foram tudinhos.
> Pesquisadora: Sim. Aí por que você não foi?
> Jaca: Porque, porque acho que eu não ia aprender mesmo, né? Quando era pequena.

Mediante o excerto acima, podemos perceber que para a família de Jaca não existia justificativa para ela ir à escola, pensamento que parte de uma concepção segregadora, limitante e desumanizada que perdurou por muito tempo sobre pessoas com deficiência. Essa perspectiva se torna evidente quando a aluna destaca "porque acho que eu não ia aprender mesmo, né?", denotando a perspectiva incutida acerca do seu provável insucesso escolar. Nesse cenário, Pletsch (2020, p. 67) nos diz que:

> As diferenças socioculturais e também as deficiências devem ser compreendidas como dimensões da vida e, portanto, do universo escolar e suas práticas. Neste sentido, precisamos continuar reconhecendo as especificidades do público da Educação Especial, porque elas integram a Educação Básica, cujo acesso é um direito humano.

Mesmo as discussões acerca da Educação Especial tendo avançado numa perspectiva inclusiva, é importante que essas concepções e informações reverberem para a sociedade, de forma que seja entendido por todos como crime o não acesso de crianças à escola, evidenciando as multifor-

mes características de aprendizagem que o ser humano com ou sem deficiência apresenta.

Quando falamos de permanência escolar, existe um prisma de assuntos que permeiam esse conceito. Mas, para esta pesquisa, nos deteremos apenas às evidências que os instrumentos evocaram.

Abaixo, temos um recorte de entrevista realizada que evidencia a resposta proferida pela aluna quando perguntada sobre o fato de gostar ou não da escola:

> Pesquisadora: Tem alguma coisa que você não gosta ou que você gosta menos na escola?
> Jaca: Eu gosto da escola.
> Pesquisadora: Certo. Entendi. Está certo. Mas tem alguma coisa que você olha assim aí vê, aí pensa "ai eu não gosto muito não na escola". Tem alguma coisa?
> Jaca: Não, no começo, né? Do começo. Aí depois, conheci novas colegas.
> Pesquisadora: Por que no começo você não gostava de estudar? Você se sentia como?
> Jaca: Eu me sentia sozinha, sem amiga. Aí peguei amizade com as meninas daqui.

As relações estabelecidas no espaço escolar são meios de permanências, a fim de que o alunado da EJA não evada. Diante de um cenário repleto de novidades, e que ao mesmo tempo comunica intangibilidade - em alguns casos, devido a compreensão equivocada de que "escola é para crianças e adolescentes" -, ter pessoas que estimulem a frequência, dá significado ao espaço e motivação para não desistir. Esse ambiente se torna por vezes uma das únicas possibilidades de socialização para o indivíduo.

Nessa conjuntura, cabe pensar que meios de oportunida-

des relacionais a escola pode propiciar uma garantia de que os discentes permaneçam progredindo em seu processo de escolarização, tendo por base oposição à exclusão da escola e na escola (Haas et al., 2016).

Assim como nas relações entre os alunos, a relação do próprio aluno com os professores também são impulsionadoras de sua continuidade. Por isso, o diálogo acerca das práticas desses professores é tão pertinente, já que essa relação é inerente ao processo escolar dos alunos.

Habermas (1991, p. 14) evidencia que a formação docente supõe uma junção criativa de teoria e prática:

> Enquanto indivíduo, o educador, é um ser particular. Enquanto pessoa é um ser de relação da vida cotidiana. Neste acontecimento histórico, o docente tece alternativas da cotidianidade e vai acumulando uma vivência que o marca, profundamente como sujeito social. É precisamente a trajetória do ser relacional que recomenda uma formação contextualizada pela prática de ensino, como espaço de ressonância das tematizações e das argumentações.

Dentro dessa perspectiva, é pertinente atentarmos a esse duplo movimento - interno e externo - da prática docente: a particularidade do profissional, e como ela reverbera em sua ação social como profissional da educação.

Nesse contexto, é importante pontuar que não podemos desvincular que os princípios individuais são norteadores, e cabe ao professor ser intencional em suas crenças (Franco, 2016). O que ele pensa acerca do mundo, das aprendizagens e do desenvolvimento da pessoa com DI, vai impactar em como suas ações expressam esses conceitos e, naturalmente, respingar em como esses alunos se enxergam como pessoas

que aprendem e se desenvolvem.

> Pesquisadora: O que a professora Jasmim faz que você mais gosta? Jaca: Olhar. "Escrevo" e olhar pro quadro.
> Pesquisadora: Você gosta? Jaca: Gosto!
> Pesquisadora: E o que mais da sala de aula você gosta de fazer? Sem ser só escrever, outra coisa.
> Jaca: Eu gosto de pintar.
> Pesquisadora: Sim, mas a que você menos gosta. Tipo assim "ah, isso aqui eu já tenho mais dificuldade, eu já não gosto muito". Qual é?
> Jaca: É assim, fazer bola eu só faço bolinha, bolinha. Ah, eu não gosto de fazer.

Estar em sala de aula para muitos é sinônimo de conquista. No caso específico da aluna Jaca, isso se manifesta com atividades comuns a esse ambiente: como pintar, escrever, copiar do quadro. Diante disso, é inegável que exista satisfação nesse processo de aprendizagem.

No entanto, cabe a oportunidade de reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual, haja vista que litiga a superação da compreensão equivocada das limitações dessas pessoas, das baixas expectativas de aprendizagem e dos procedimentos infantilizados, para reconhecer suas potencialidades e suas experiências (Leite; Perez; Campos, 2021).

O fato de a aluna evidenciar sua insatisfação ao fazer "bolinha, bolinha" denota uma mecanização e descontextualização do ensino. Expressa o que antes havia mencionado: a desresponsabilização desse desenvolvimento, já que "ela não é sua aluna".

Nesse sentido, ao refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual inseridos na EJA, percebemos o

quanto esse campo é pouco explorado e como cabe discutir um pouco mais acerca das políticas e documentos que regem essa interface.

É urgente a compreensão e a prática que devem ser adotadas, a fim de que viabilize a ciência que considera a condição de cada pessoa e suas perspectivas do processo de ensino e aprendizagem e dos aspectos sociais (Leite; Perez; Campos, 2021).

Em continuidade ao que move a aluna a permanecer estudando temos o seguinte diálogo:

> Pesquisadora: E hoje por que você vem pra escola?
> Jaca: Por que eu gosto, né? Quero aprender a ler. Quando aprender a ler, eu sei muitas coisas, né?
> Pesquisadora: O que você acha que a escola vai te ajudar? Jaca: Ajuda né?
> Pesquisadora: A quê?
> Jaca: Ah, você quer escrever, aprender a ler, pode até arrumar até um emprego, né?
> Pesquisadora: Você tem vontade de trabalhar? Jaca: Dá vontade de trabalhar.
> Pesquisadora: Com o quê? Jaca: Qualquer coisa.

Com relação ao ingresso no mercado de trabalho, Angonese, Boueri e Schmidt (2015) afirmam que a baixa escolaridade é a causa que mais impede as pessoas com DI a conseguirem um emprego. Para Angonese (2015, p. 27):

> O trabalho significa mais que uma forma de sustento, mas uma forma de se sentir útil à sociedade, gerando um sentimento de realização e competência, em contraposição ao sentimento de incompetência gerado pelo estigma de 'ser deficiente.

Já em relação à aluna Framboesa, a entrevista não oportunizou dados que pudessem ser analisados de forma mais sistematizada, visto que a aluna não se sentia tão confortável com a pesquisadora, bem como tinha dificuldades ao desenvolver sua fala. Antes de colocarmos uma lupa nos desdobramentos da aluna Framboesa, cabe apresentar algumas informações coletadas acerca de sua trajetória.

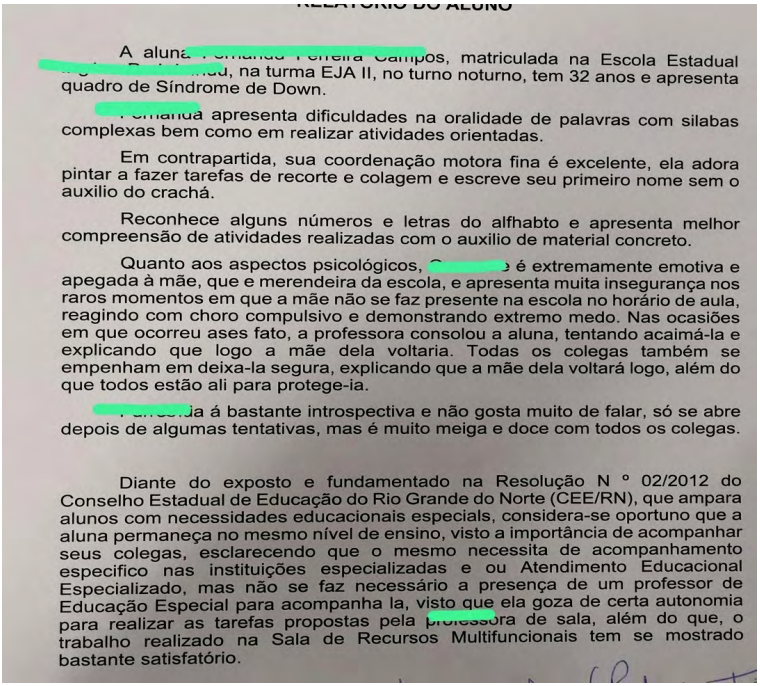
Em um breve momento de conversas informais com a mãe, a pesquisadora fez a descoberta da jornada formativa da aluna em questão, a qual frequentou o CRI até 10 anos e a Adote até os 19. Atualmente, tem 39 anos e está na escola desde o ano de 2016. A discente tem Síndrome de Down e também é uma pessoa com DI.

Esse contato com a mãe foi possível porque ela é aposentada pela escola, onde trabalhou por muitos anos como merendeira, por isto ainda transita entre o espaço e é bem quista entre a comunidade escolar. Dessa forma, Framboesa também é bem apreciada por todos.

Com relação ao acesso da aluna, segundo dados da mãe, ao ter a companhia de Framboesa indo trabalhar, esta relatou o desejo em querer estudar. A mãe inclusive encontra-se bem cansada e já insistiu por vezes que Framboesa abandonasse a escola, no entanto, a aluna gosta de ir e sempre insiste em se fazer presente.

Durante esse processo de pesquisa, coube pensar porque em sete anos Framboesa não foi alfabetizada, uma vez que ela escreve o próprio nome e está na escola desde o ano de 2016. A evidência de conseguir ter a destreza manual de escrever o próprio nome aponta para seu potencial em desenvolver sua escrita. A Figura 5 abaixo apresenta um relatório pedagógico de uma das participantes do estudo:

Figura 5 – Relatório pedagógico de Framboesa feita pela profa. Tulipa



RELATÓRIO DO ALUNO

A aluna [redacted] matriculada na Escola Estadual [redacted], na turma EJA II, no turno noturno, tem 32 anos e apresenta quadro de Síndrome de Down.

[redacted] apresenta dificuldades na oralidade de palavras com silabas complexas bem como em realizar atividades orientadas.

Em contrapartida, sua coordenação motora fina é excelente, ela adora pintar a fazer tarefas de recorte e colagem e escreve seu primeiro nome sem o auxilio do crachá.

Reconhece alguns números e letras do alfhabto e apresenta melhor compreensão de atividades realizadas com o auxilio de material concreto.

Quanto aos aspectos psicológicos, [redacted] é extremamente emotiva e apegada à mãe, que e merendeira da escola, e apresenta muita insegurança nos raros momentos em que a mãe não se faz presente na escola no horário de aula, reagindo com choro compulsivo e demonstrando extremo medo. Nas ocasiões em que ocorreu ases fato, a professora consolou a aluna, tentando acaimá-la e explicando que logo a mãe dela voltaria. Todas os colegas também se empenham em deixa-la segura, explicando que a mãe dela voltará logo, além do que todos estão ali para protege-la.

[redacted] á bastante introspectiva e não gosta muito de falar, só se abre depois de algumas tentativas, mas é muito meiga e doce com todos os colegas.

Diante do exposto e fundamentado na Resolução N º 02/2012 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (CEE/RN), que ampara alunos com necessidades educacionais especiais, considera-se oportuno que a aluna permaneça no mesmo nível de ensino, visto a importância de acompanhar seus colegas, esclarecendo que o mesmo necessita de acompanhamento especifico nas instituições especializadas e ou Atendimento Educacional Especializado, mas não se faz necessário a presença de um professor de Educação Especial para acompanha la, visto que ela goza de certa autonomia para realizar as tarefas propostas pela [redacted]ora de sala, além do que, o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais tem se mostrado bastante satisfatório.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

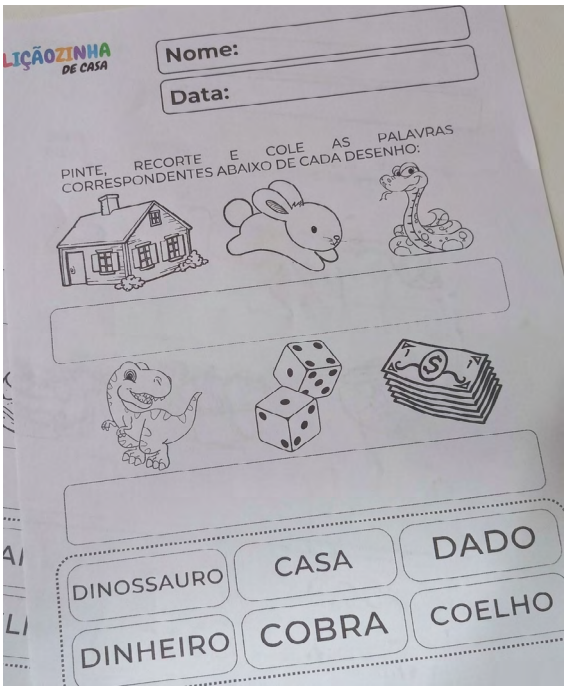
No próprio relatório é apontado que a aluna reconhece números e letras do alfabeto. Para Angonese, Boueri e Schmidt (2015, p. 45):

> A maneira com a qual o aluno com DI se relaciona com as exigências do ambiente escolar, no desempenho de suas atividades ou na realização de condutas de rotina, por exemplo, permeiam seu funcionamento adaptativo. Nestes alunos, observa-se a ocorrência de prejuízos no funcionamento adaptativo que podem ser decorrentes de falta de oportunidades de aprendizagens, atividades desestimulantes ou ambiente educacional empobrecido.

A real autonomia de Framboesa é inversamente pro-

porcional ao tratamento da comunidade escolar. A sua mãe relata que em casa ela tem autonomia para sua higiene, bem como participa das atividades domésticas. Isso fica evidenciado nas atividades que são realizadas pelo professor EE com a aluna:

Figura 6 – Atividade 1 desenvolvida com a aluna Framboesa



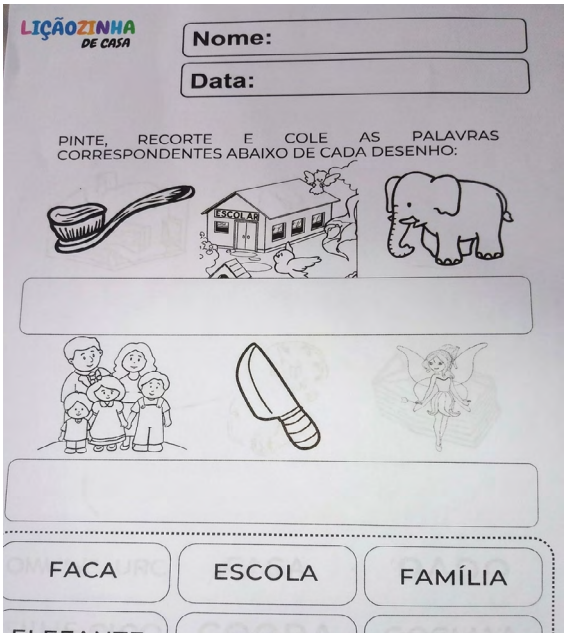
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

pelo prof. Gerânio de Educação Especial

Nessa atividade chama atenção os traços infantilizados, o nome no diminutivo "liçãozinha de casa", bem como uma descontextualização, visto que não existe sintonia entre as palavras para além de suas iniciais. Na educação de adultos, para Soek e Haracemiv (2021, p. 5), "a aprendizagem adquire uma particularidade mais localizada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem, para a aplicação

prática na vida diária, a partir das experiências prévias". Diante dessas atividades, portanto, observamos que há um reducionismo na sua potencialidade de desenvolver sua autonomia com questões reais ao seu convívio. O mesmo é observado na Figura 7 a seguir:

Figura 7 – Atividade 2 desenvolvida com a aluna Framboesa pelo prof. Gerânio de Educação Especial



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na atividade é possível visualizar desenhos descontextualizados e palavras aleatórias que têm como objetivo identificar apenas as iniciais em concordância, limitando o desenvolver de uma possível leitura.

Já na atividade seguinte (Figura 8), podemos entender um pouco melhor ao que se limita o objetivo da atividade.

Notamos que apenas os desenhos foram explorados, tendo como objetivo o colorido das imagens. No entanto,

não se percebe nenhum ensaio de escrita. Nesse cenário, Vygotsky (2022, p. 222) faz alguns apontamentos sobre a pessoa com atraso mental leve, pois ele afirma que elas:

Figura 8 – Atividade 3 desenvolvida com a aluna Framboesa pelo prof. Gerânio de Educação Especial



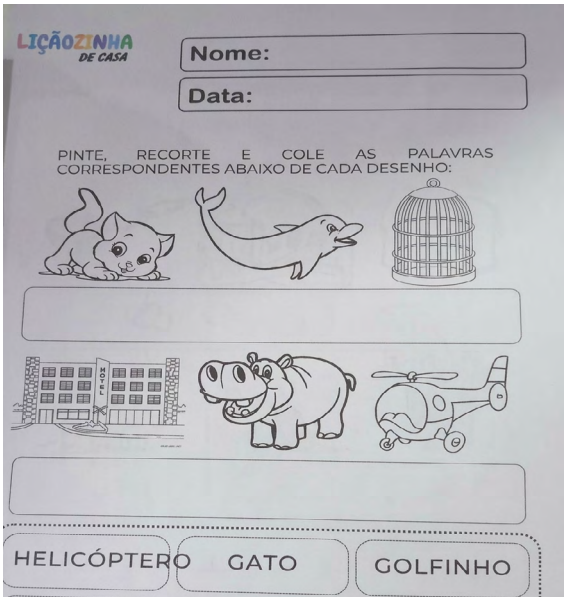
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

> (...) Diferenciam-se pelo desenvolvimento insuficiente do pensamento abstrato e, por isso, seu ensino apoia-se nos meios visuais. Entretanto, o ensino com meios visuais desenvolve, nessa criança, apenas o pensamento visual e cultiva sua debilidade mental. Nenhum dos pedagogos atuais discute o fato de que o método de ensino com meios visuais na escola auxiliar pode ocupar o lugar fundamental, mas, tendo em conta o atraso mental leve da criança, é necessário formar nela alguns fundamentos do pensamento abstrato, apoiando-se no material visual; em outras palavras, é preciso fazer

> avançar a linha geral do desenvolvimento da criança com atraso mental. Na pedagogia atual (inclusive nos países menos inclinados à pedagogia revolucionária), o princípio começa a traçar o caminho: na escola auxiliar, é necessário desenvolver o pensamento das crianças, formar nelas os conceitos sociais, e é necessário fazê-lo sobre a base do material visual.

Ou seja, as atividades visuais são importantes, mas não podem ser um fim em si mesmo. A partir delas é possível desenvolver competências abstratas, possibilitando a esses educandos funções superiores melhor desenvolvidas. Outro exemplo de atividade, na mesma proposta das anteriores está expresso na Figura 9.

Figura 9 – Atividade desenvolvida com a aluna Framboesa pelo prof. Gerânio de Educação Especial



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Esta atividade segue a mesma dinâmica de palavras fora de contexto e da infantilização da proposta, para além da má formatação, o que dificulta a leitura.

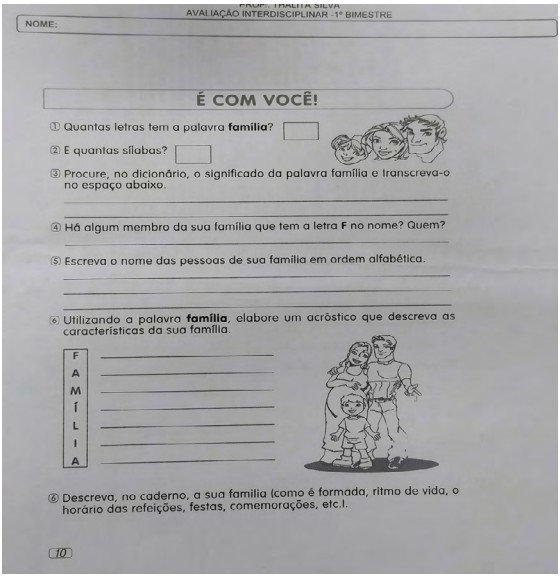
Já no que diz respeito à maneira com que a professora Tulipa organiza suas atividades e avaliações, percebemos uma abordagem mais laboral, em que ela tenta contextualizar toda a dinâmica na mesma temática, apesar dos desenhos infantilizados. Nesse sentido, Leite, Perez e Campos (2021, p.20) afirmam que:

> Alguns estudos realizados no contexto da EJA direcionados a alunos com deficiência intelectual indicam que, muitas vezes, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores para alunos com deficiênciaintelectual na EJA não são coerentes com o perfil e suas principais demandas.

Essa atividade mostra a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, tendo em vista que elas precisam instigar conteúdos com características menos infantilizadas e que não partam do pressuposto da incapacidade dos alunos de assumir papéis adultos (Leite; Perez; Campos, 2021). Na Figura 10 veremos um registro de uma dessas avaliações:

Assim, nesta atividade, por mais que se tenham imagens, percebemos que a proposta é mais contextualizada com a temática, em que todas elas têm conexões.

Figura 10 – Avaliação 1 da turma da profa. Tulipa (frente)



PROF.ª THALITA SILVA
AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR - 1º BIMESTRE

NOME:

É COM VOCÊ!

① Quantas letras tem a palavra **família**?

② E quantas sílabas?

③ Procure, no dicionário, o significado da palavra família e transcreva-o no espaço abaixo.

④ Há algum membro da sua família que tem a letra **F** no nome? Quem?

⑤ Escreva o nome das pessoas de sua família em ordem alfabética.

⑥ Utilizando a palavra **família**, elabore um acróstico que descreva as características da sua família.

F
A
M
Í
L
I
A

⑦ Descreva, no caderno, a sua família (como é formada, ritmo de vida, o horário das refeições, festas, comemorações, etc.).

10

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No entanto, essa avaliação não tem como público o aluno com DI, haja vista que foi criada para a turma em geral, que não inclui a aluna Framboesa.

Na Figura 11 abaixo, percebemos uma aproximação com as atividades que foram feitas pelo professor Gerânio, tendo como objetivo uma procura apenas pelas iniciais das palavras. No entanto, esta atividade possui a complexidade de pedir que o aluno encontre por completo a expressão no caça-palavra, possibilitando uma leitura completa das palavras a serem achadas.

Figura 11 – Avaliação 1 da turma da professora Tulipa (verso)



CAÇA-PALAVRAS DA LETRA F

① Encontre, no quadro abaixo, dez palavras iniciadas com a letra **F**.

R	L	F	E	I	J	Ã	O	I	C	A	W	F
Q	A	W	I	C	A	F	I	L	A	S	Ç	A
U	S	F	Q	E	R	N	X	H	B	Ç	J	M
I	M	I	Z	O	N	A	F	O	A	S	A	Í
P	P	L	X	F	E	L	I	Z	P	A	C	L
C	B	H	A	U	M	A	H	P	Ç	S	Ã	I
N	L	O	O	M	G	R	O	G	A	Ç	Ã	A
S	Q	A	X	A	R	A	L	Q	F	P	X	Q
G	A	R	N	Ç	V	M	E	A	Ó	A	K	F
S	D	L	H	A	N	T	N	U	S	E	F	A
R	K	V	M	O	C	J	C	E	F	D	A	A
F	O	L	H	A	O	P	O	A	O	Í	C	T
N	T	N	L	P	E	R	C	A	R	B	A	S
F	U	T	U	R	O	G	E	R	O	A	D	A

② Escreva as palavras acima no seu respectivo quadro.

FA	
FE	
FI	
FO	
FU	

② Escolha uma palavra de cada quadro e crie frases com elas no caderno.

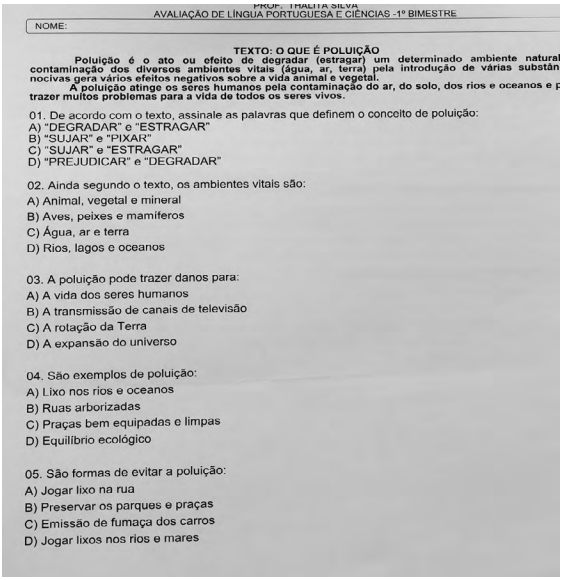
Respostas: faca, família, feijão, feliz, fila, filho, filha, folhas, fumaça, funil.

12

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A Figura 12 e 13 a seguir são referentes a avaliação das disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências, em que podemos notar uma melhor contextualização entre as questões.

Figura 12 – Avaliação 2 da turma da professora Tulipa (frente)



PROF.: THALITA SILVA
AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA E CIÊNCIAS -1º BIMESTRE

NOME:

TEXTO: O QUE É POLUIÇÃO

Poluição é o ato ou efeito de degradar (estragar) um determinado ambiente natural contaminação dos diversos ambientes vitais (água, ar, terra) pela introdução de várias substân nocivas gera vários efeitos negativos sobre a vida animal e vegetal.
A poluição atinge os seres humanos pela contaminação do ar, do solo, dos rios e oceanos e p trazer muitos problemas para a vida de todos os seres vivos.

01. De acordo com o texto, assinale as palavras que definem o conceito de poluição:
A) "DEGRADAR" e "ESTRAGAR"
B) "SUJAR" e "PIXAR"
C) "SUJAR" e "ESTRAGAR"
D) "PREJUDICAR" e "DEGRADAR"

02. Ainda segundo o texto, os ambientes vitais são:
A) Animal, vegetal e mineral
B) Aves, peixes e mamíferos
C) Água, ar e terra
D) Rios, lagos e oceanos

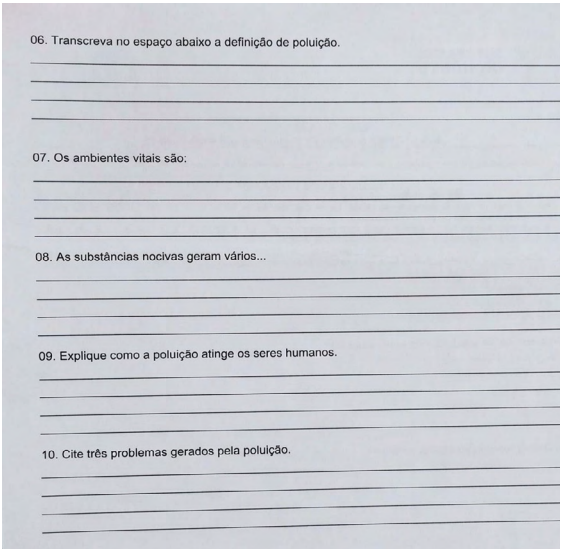
03. A poluição pode trazer danos para:
A) A vida dos seres humanos
B) A transmissão de canais de televisão
C) A rotação da Terra
D) A expansão do universo

04. São exemplos de poluição:
A) Lixo nos rios e oceanos
B) Ruas arborizadas
C) Praças bem equipadas e limpas
D) Equilíbrio ecológico

05. São formas de evitar a poluição:
A) Jogar lixo na rua
B) Preservar os parques e praças
C) Emissão de fumaça dos carros
D) Jogar lixos nos rios e mares

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 13 – Avaliação da turma da professora Tulipa (verso)



06. Transcreva no espaço abaixo a definição de poluição.

07. Os ambientes vitais são:

08. As substâncias nocivas geram vários...

09. Explique como a poluição atinge os seres humanos.

10. Cite três problemas gerados pela poluição.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Possibilitando a cópia, bem como a construção da ideia acerca da temática, a avaliação acima tem como proposta desenvolver habilidades importantes para o alunado. No entanto, cabe perguntar se realmente todos os alunos, ou pelo menos a maioria, tiveram condições necessárias para responder às questões ou se mais uma vez este foi um momento de copiar e colar do quadro as respostas.

Para Cabral (2018, p. 590), o ambiente da escola "pode significar também um espaço de desaparecimento do sujeito, quando não há uma intencionalidade pedagógica voltada para a emancipação dos jovens e adultos". Ou seja, não podemos nos satisfazer em apenas termos pessoas na EJA, precisamos tornar esse espaço um meio de inclusão e emancipação do sujeito, do contrário estamos criando mais um espaço em que eles serão excluídos.

Fazendo um resgate da categoria anterior, o Edital referente à seleção de professor de Educação Especial também trazia a importância de possibilitar a integração como um todo da turma, assim como desenvolver estratégias para que o aluno alvo da Educação Especial desenvolva autonomia integral por meio das estratégias de ensino. Por isso cabe pensar nas articulações entre os profissionais e questionar como isso é realizado por eles. Em resposta a isso, temos a seguinte fala de Tulipa:

> Ele faz as atividades dela e aplica as atividades dela. Ela não fica o horário todo, ela fica até um determinado momento da aula e depois vai embora, porque a mãe dela precisa levar ela mais cedo. (Professora Tulipa)

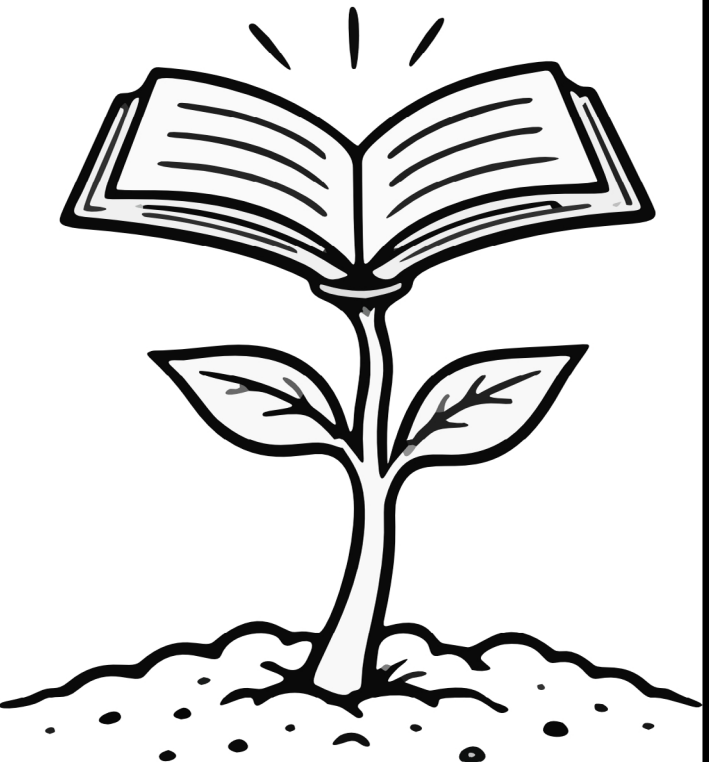
A bidocência não é uma realidade nesse espaço, visto que existem duas turmas dividindo o mesmo ambiente: de um lado a etapa 3 e do outro Framboesa. O exemplo acima foi

resgatado com a finalidade de exemplificar um achado dessa pesquisa, que é a dupla exclusão que existe quando se trata de pessoas com DI.

Diante dessa dupla exclusão, e dos demais percalços supracitados, consideramos importante evidenciar que há embates a serem superados no que diz respeito à inclusão de jovens, adultos e idosos com Deficiência Intelectual. Esses desafios alcançam não só os alunos, mas também seus familiares, gestores, coordenadores, professores, a comunidade escolar e a sociedade como um todo. Assim, é preciso compreender não só suas limitações, mas suas possibilidades, o que implica em uma comoção comunitária (Fantacini; Campos, 2017).

Capítulo VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Capítulo VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das **práticas docentes de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvidas com alunos com Deficiência Intelectual (DI) revelou** concepções de DI e a necessidade de contextualização das práticas escolares com a realidade dos alunos com e sem deficiência intelectual.

A descrição das práticas docentes desenvolvidas com alunos com DI na EJA possibilitou vislumbrar o espaço pedagógico como um espaço de dupla exclusão e vulnerabilidade para o público alvo da Educação Especial, bem como o silenciamento das demandas pedagógicas de jovens e adultos nesses espaços. Muitas vezes, a prática docente não comunica, tendo por consequência o não acesso à educação.

A sistematização das concepções dos docentes acerca dos processos de aprendizagem desses alunos com DI explicitou que os docentes visualizam a condição de deficiência intelectual através de concepções capacitistas, limitantes e infantilizadas, o que interfere na ausência de práticas direcionadas aos direitos de jovens e adultos enquanto sujeitos cognoscentes.

A análise das trajetórias escolares de duas mulheres com DI na EJA revelou, então, um processo histórico de exclusão escolar e de ausência de políticas educacionais voltadas para a relação família-escola e programas centrados na pessoa com deficiência ao longo da vida pelo Brasil, como as ausências de possibilidades de mediação para o desenvolvimento e aprendizagem dessas mulheres.

Nesse cenário, a compreensão das condições de acesso,

das dimensões relacionadas às motivações dessas alunas e do caminho de ingresso na modalidade EJA podem contribuir para planejar condições de permanência na escola, bem como para identificar: a) fatores que interferem nos processos de ensino e de aprendizagem; e b) as variáveis relacionadas ao fracasso e evasão escolar do Plano de Atendimento de Educacional Especializado.

O espaço escolar pode construir significados relacionados aos caminhos da não aprendizagem do aluno com DI. Tais caminhos podem evocar desdobramentos nas trajetórias educacionais e nos ambientes não escolares e impactar na participação da família como agente de colaboração nos diversos contextos ao longo da vida da pessoa com deficiência.

Os dados obtidos nas entrevistas e observações foram organizados nas seguintes categorias: 1) Práticas docentes para quais discentes: uma conversa acerca do conceito de acessibilidade pedagógica; 2) Professor generalista e o professor da educação especial na EJA: retratos de um contexto; 3) Trajetória escolar do aluno da EJA com DI.

No que se refere aos processos de ensino de alunos com DI na EJA, os resultados da pesquisa apontam para a compreensão de práticas que consideram suas potencialidades e não são restritivas à condição da deficiência e à infantilização da DI.

Investigações acerca das práticas docentes na EJA permitem, portanto, vocalizações de grupos historicamente excluídos e silenciados dos processos de ensino e aprendizagem escolar, como os jovens e adultos com DI.

No que se refere às práticas docentes, é válido ressaltar as potencialidades do modelo da bidocência e os desafios a serem superados para a construção de um espaço de aprendizagem inclusivo, pois muitas vezes o profissional da Edu-

cação Especial é visualizado como o único docente responsável pelo ensino da pessoa com DI. Os dados da pesquisa revelaram fragilidades nas interações que comprometem aspectos do planejamento pedagógico inclusivo.

A pesquisa descreveu ainda brevemente a presença do Professor da Educação Especial e seus desdobramentos no lócus da pesquisa e na EJA. Os dados permitem visualizar condições de trabalho que isolam as atividades pedagógicas do professor generalista para os alunos sem deficiência e as atividades pedagógicas do professor da Educação Especial para as adultas com DI. A ausência de planejamento colaborativo interfere na prática docente do professor da EE e da professora generalista.

As questões relacionadas às aprendizagens da língua escrita, através do processo de alfabetização, evidenciam as lacunas no planejamento pedagógico de atividades sociais do uso do código escrito e seus símbolos em atividades de vida diária. Uma das participantes fez a cópia do nome das atividades, contudo, não teve durante o período das observações, práticas docentes condizentes com a aquisição da leitura, da escrita e das práticas de letramento.

O estudo conclui que práticas docentes precisam caminhar em consonância com as proposições dos documentos oficiais e da Política Nacional da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, bem como com as referências da literatura científica, o que se dá por meio da colaboração entre os profissionais da educação e a família em prol de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANGONESE, L. S.; BOUERI, I. Z; SCHMIDT, A. O adulto com deficiência intelectual: concepção de deficiência e trajetória de carreira. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 16, n. 1, p. 23-34, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. Ed. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 9-225.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: primeiro segmento do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/ propostac urricular.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015- 2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/INEP. **O Censo Escolar Brasileiro: história e novas perspectivas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF, 2018.

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

CAETANO, V. G.; MENEGASSI, R. J.; SHIMAZAKI, E. M.. O Ato Educativo de Escrita, Revisão E Reescrita Em Adultos Com Deficiência Intelectual Educacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, p. e0073, 2022.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 1, p. 1–6, janeiro 2017.

CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 271–283, 2011.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**.

São Paulo: Cortez editora, 2018.

CUNHA, A. J. P. da. **O educador especial no Rio Grande do Norte**: reflexões acerca do profissional e sua prática. 2022. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

DIAS, S. S; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista brasileira de educação especial**, v.19, n.2, p.169-182, 2013.

ESPER, M. V. et al. Atuação do Professor de Educação Especial no Cenário da Pandemia de Covid-19. **Revista brasileira de educação especial**, v. 28, p. e0092, 2022.

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

FONSECA, G. F. **Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual**: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva. 2016. 312f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FRANCO, M. A. S. do R. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIEDRICH, M. et al.. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 389–410, abr. 2010.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, prática e proposta. 10 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. **Revista de administração de Empresas**, v. 35, p. 57–63, 1995.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HAAS, C. et al.. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. . **Revista brasileira educação pedagógica**, v. 97, n. 247, p. 570–582, set. 2016.

HAAS, C.; SILVA, M. C. da; FERRARO, A. R. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1. 2017.

HABERMAS, J. **Comentários à ética do discurso**. São Paulo: Instituto Piaget, 1991.

HONORA M.; FRIZANCO M. L. **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**, 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

IDECAN. **Edital no 001/2015**. Disponível em: http://www.Idecan.org.br. Acesso em: 01 dez. 2023.

KELLER, L.; BECKER, E. L. S. A trajetória da educação de jovens e adultos no brasil. **EJA em debate**, v. 9, n. 15, p. 30, Jan-Jun 2020. Disponível em: https://ojs.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777. Acesso em: 24 out. 2023.

LEITE, G. G.; CAMPOS, J. P. Concepções e práticas pedagógicas de professores de educação de jovens e adultos na inclusão de alunos com deficiência intelectual. **European Journal of Special Education Research**, v. 2, 2021.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. 2. ed. Fortaleza: Editora Demócrito Rocha, 2003. 226 p.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTEIRO, J. L.; MARCHI, R. de C. Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p.

e7/1–26, 2023.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento cultural e educação escolar: Aporte teórico para pensar o desenvolvimento psíquico do deficiente intelectual. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A.; CHACON, M. C. M. (Orgs.). **Ciência e conhecimento em educação especial**. Editora M&M/ ABPEE, São Carlos, 2014. p. 89-114.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIMELLI, G. A. de S. Considerações sobre o estudo de caso na pesquisa qualitativa. *In*: BOURGUION, J. A. **Pesquisa social**: reflexões teóricas-metodológicas. Ponta Grossa: Toda palavra, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. *In*: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Espanha: 7-10 de Junho de 1994.

VARELLA, M. da C. B.; SILVA, L. G. dos S. Educação de Jovens e Adultos e educação especial: tendências e desafios. *In*: MARTINS, L. de A. R. M.; PIRES, G. N. da L.; PIRES, J. **Caminhos para uma Educação Inclusiva**. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 187-214.

VAZ, K. Professor, Profissional ou Educador: a Concepção de Professor de Educação Especial nas Produções Acadêmicas do Campo Específico da Educação Especial (2000-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 1, p. 101–116, jan. 2019.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, L. S. Obras escogidas V. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 2022.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula**: Formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA,2010

SEEC/RN – Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Disposição sobre os critérios de implementação de turmas de Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/doc/DOC000000000133988.PDF. Acesso em: 27 out. 2023.

SOARES, L. As Especificidades na Formação do Educador de Jovens e Adultos: Um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, v.27, n.2, p. 303-322, 2011.

SOEK, A.M.HARACEMIV, S. M. C. Andragogia: Desenvolvimento Pessoal e a aprendizagem do adulto. **Educação**, v.44,

n 2, p. e33428, 2021. nov. 2023.

WOOD, M. Whose Job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998

SOBRE A AUTORA



Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares

Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares é pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFRN), na linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Escolares. É professora do curso de Pedagogia da Faculdade Metropolitana Norte-Rio-Grandense (FAMEN), com atuação nas disciplinas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de exercer a função de coordenadora pedagógica e de extensão. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, com interesse nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, educação inclusiva, deficiência intelectual e formação docente. Sua trajetória acadêmica e profissional é marcada pelo compromisso com o direito à educação, a inclusão e a valorização das diferentes trajetórias de aprendizagem.

editora FAMEN

SOBRE A AUTORA



Géssica Fabiely Fonseca

Géssica Fabiely Fonseca. Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

editora FAMEN

Formato: E-book/PDF
Tipologia: Libre Baskerville e Merriweather 96pt

2026 Natal/Rio Grande do Norte

Não encontrando nossos títulos na rede de
livros conveniados e informados em nosso site
contactar a Editora Faculdade FAMEN:
Tel: (84) 3653-6770
Site: www.editorafamen.com.br
E-mail: editora@famen.edu.br

Este e-book tem como foco a Educação Inclusiva na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase na pessoa com Deficiência Intelectual. Do ponto de vista do recorte espacial, tivemos como critério a existência de escolas na cidade de Natal – RN que atendesse turmas da EJA e que tivesse alunos com Deficiência Intelectual, a partir disso, todo o estudo de observação foi realizado em duas escolas da cidade de Natal.

Objetivamos com isto analisar as práticas docentes na EJA que permitem vocalizações de grupos historicamente excluídos e silenciados dos processos de ensino e aprendizagem escolar, com ênfase nos jovens e adultos com DI.



Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares



Géssica Fabiely Fonseca

editora FAMEN