

ACESSIBILIDADE CURRICULAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Annie Gomes Redig

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro (Orgs)



DE CASTRO



EDESP-UFSCar

ACESSIBILIDADE CURRICULAR:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS PARA JOVENS E
ADULTOS COM DEFICIÊNCIA



Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
Annie Gomes Redig
Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro (orgs.)

ACESSIBILIDADE CURRICULAR:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS PARA JOVENS E
ADULTOS COM DEFICIÊNCIA

1ª Edição
São Carlos / SP
Editora De Castro
EDESP-UFSCar
2025

Copyright © 2025 dos autores.

Editora De Castro

Editor: Carlos Henrique C. Gonçalves

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Anabela Cruz-Santos

CIEC- Instituto de Educação da Universidade do Minho,
Portugal

Prof. Dr. Antenor Antonio Gonçalves Filho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira

Universidade Federal de Goiás – UFG

Profª Drª Camila Mugnai Vieira

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Profª Drª Cláudia Starling Bosco

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / FaE

Prof. Dr. Felipe Ferreira Vander Velden

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr. Fernando de Brito Alves

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira

Universidade Federal do Pará – UFPA

Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Hugo Leonardo Pereira Rufino

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus
Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Profª Drª Jacylene Melo de Oliveira Araujo

Universidade Federal de Rio Grande do Norte – UFRN

Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Educação – UFMG / FAE

Profª Drª Jucelia Linhares Granemann

Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS

Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima

Universidade Federal do Tocantins – UFT

Prof. Dr. Lucas Farinelli Pantaleão

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profª Drª Luciana Salazar Sagado

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / LABEPPE

Prof. Dr. Luis Carlos Paschoarelli

Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faec

Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profª Drª Marcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Marcio Augusto Tamashiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins – IFTO

Prof. Dr. Marcus Vinícius Xavier de Oliveira

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Mauro Machado Vieira

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Osvaldo Copertino Duarte

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Editora De Castro

contato@editoradecastro.com.br
editoradecastro.com.br



Profª Drª Zulma Viviana Lenarduzzi

Facultad de Ciencias de la Educación – UNER,
Argentina

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor: Nassim Chamel Elias

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson, Douglas
Pino e Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Apoio

Esta publicação foi financiada com o apoio do Conselho
Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -
CNPq, processo n. 409880/ 2021-3.

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT):

Editora De Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

A174

Acessibilidade curricular : práticas pedagógicas
inclusivas para jovens e adultos com deficiência
[recurso eletrônico] / orgs. Juliane Aparecida de Paula
Perez Campos, Annie Gomes Redig e Cristina Angélica
Aquino de Carvalho Mascaro. — 1. ed. — São Carlos : De
Castro : EDESP-UFSCAR, 2025.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-6036-918-4

1. Educação inclusiva. 2. Currículos - Planejamento.
3. Prática de ensino. 4. Educação - Aspectos sociais.
I. Campos, Juliane Aparecida de Paula Perez. II. Redig,
Annie Gomes. III. Mascaro, Cristina Angélica Aquino de
Carvalho.

1150430

CCD23: 371.90981

Biblioteca: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

DOI: 10.46383/isbn.

Todos os direitos desta edição foram reservados aos
autores. A reprodução não autorizada desta publicação,
no todo ou em parte, constitui violação dos direitos
autorais (Lei nº 9.610/1998).

EDESP – Editora de Educação e
Acessibilidade da UFSCar
www.edesp.ufscar.br



AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, pelo apoio financeiro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), por oferecer condições para a realização deste trabalho.

Aos participantes desta pesquisa por serem solícitos e compartilharem suas experiências como forma de contribuir para o avanço da ciência e educação em nosso País.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
POSSIBILIDADES PARA O ACESSO A UMA VIDA INDEPENDENTE

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro
Annie Gomes Redig 11

CAPÍTULO 2

O PÓS-ESCOLA DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
UM ESTUDO COMPARATIVO BRASIL/PORTUGAL

Alessandra Cassia de Oliveira Barbosa
Julia dos Santos Vieira
Liriane Costa de Oliveira Luiz
Mariana Ferraz 21

CAPÍTULO 3

O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR POR JOVENS E
ADULTOS: UM ENSAIO SOB A ÓTICA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Vânia Azevedo da Silva Lemes
Sarah Elizabeth Monteiro Mantovane
Gisele Cássia Bastos de Souza da Costa 35

CAPÍTULO 4

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA INDEPENDENTE:
UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Amanda Santos de Sousa
Giovana Zanardo Costa Pinto
Marília Carollyne Soares de Amorim
Mariana Lopes da Silva 43

CAPÍTULO 5

INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PLANO DE ENSINO
INDIVIDUALIZADO COMO POSSIBILIDADE

Vivian Cristina Almeida Pinto Barbosa
Melina Brandt Bueno
Gabriela Sisdelli 55

CAPÍTULO 6

DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM, DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM POSSÍVEL DIÁLOGO

Elaine Barbosa de Souza

Livia Maria Reis Pereira

Miguel Longo Vieira Vidal do Rosario

Ticiano Couto Roquejani 67

CAPÍTULO 7

A INFANTILIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Amanda Neves

Elaine de Menezes Rocha Especial

Kássia Oliveira dos Santos

Maria Alice de Barros Manhanini Suomela 79

AUTORES 87

PREFÁCIO

Serviços e suporte a alunos com deficiência intelectual, desempenham papel significativo no planejamento de práticas inclusivas que levam à transição para a vida independente. Identificação precoce, intervenções baseadas em evidências e programas abrangentes de desenvolvimento de habilidades são essenciais na inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual (DI). Nesse sentido, o Plano de Educação Individualizado (PEI) é um documento legal que declara os níveis atuais de desempenho do aluno, pontos fortes e fracos, metas comportamentais e sociais, acomodações para professores de sala de aula, processos avaliativos e um Plano Individualizado de Transição (PIT) para a vida independente após o ensino médio.

Durante os anos escolares, intervenções apropriadas e oportunas podem equipar alunos com as habilidades e o suporte necessário para uma inclusão digna, seja ela por meio do trabalho na comunidade ou continuidade dos estudos. Planejamento de transição direcionado, práticas culturalmente responsivas e colaboração entre educadores e familiares são essenciais. O planejamento de transição requer suporte individualizado, autodeterminação e práticas culturalmente responsivas. A colaboração entre famílias, comunidades e profissionais educacionais é crucial para transições bem-sucedidas. É necessário um planejamento de transição abrangente que aborde os desafios únicos enfrentados por alunos com deficiência. Pesquisas futuras devem concentrar-se em práticas e intervenções eficazes para melhorar os resultados da transição para esses alunos, garantindo-lhes, assim, a tão almejada inclusão.

Preocupadas não só com a pesquisa mas também com as práticas de inclusão, as pesquisadoras Juliane Campos (UFSCar), Annie Gomes Redig (UERJ) e Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro (UERJ), por meio de uma disciplina em conjunto com os dois Programas de Pós-Graduação de suas respectivas universidades (PROPED-UERJ e PPGEES-UFSCar), tiveram a iniciativa, juntamente com seus alunos, de pesquisar sobre o processo de inclusão de estudantes jovens e adultos com deficiência, selecionando os trabalhos produzidos pelos discentes, tanto do mestrado, quanto do doutorado para compor a coletânea aqui apresentada, a qual denominaram *Acessibilidade Curricular: Práticas Pedagógicas Inclusivas para Jovens e Adultos com Deficiência*. A obra é composta por sete capítulos, sendo cinco deles ensaios teóricos e dois, revisões da literatura. Cada um desses capítulos aborda assuntos variados e importantes sobre a inclusão de

jovens e adultos com deficiência, tais como: os caminhos possíveis para o acesso a uma vida independente, comunicação alternativa, Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano Individual de Transição (PIT), Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), capacitismo, ou seja, a prática de infantilização no contexto de escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual.

Quando lerem esta obra, terão seus conhecimentos enriquecidos e atualizados sobre a Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual.

Por essas razões, e com a certeza de que esta obra certamente trará contribuições significativas sobre as práticas inclusivas e tantos outros temas que se revelam em seu conteúdo didático, é com muita satisfação que a apresento e recomendo. Boa leitura !!

Londrina, 7 de abril de 2025.

Profa. PhD. Maria Amelia Almeida

Pós-Doutora em Educação Especial (Universidade da Georgia, EUA);
Doutora, Mestre em Educação Especial pela Vanderbilt University (EUA)
Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POSSIBILIDADES PARA O ACESSO A UMA VIDA INDEPENDENTE

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro
Annie Gomes Redig

Pessoas com deficiência em lugares de destaque são capazes de mudar a perspectiva de crianças com deficiência sobre onde elas pertencem.

Deives Picáz

Introdução

A premissa da educação inclusiva é a de que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade para que possam ter oportunidades que permitam uma vida independente. Ao buscarmos esse objetivo, quando estamos nos referindo a uma população específica, como os estudantes com deficiência, precisamos envidar esforços para que essa escola entenda que a inclusão escolar acontece quando ela se modifica para dar acesso à diversidade humana.

Segundo a Lei 13146 (Brasil, 2015), denominada Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a pessoa com deficiência é aquela com “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” Além disso, a LBI reafirma o direito à educação e a sistemas inclusivos de ensino em todos os níveis e de aprendizado ao longo de toda a vida.

Nesta definição explicita-se a condição para construção de uma sociedade inclusiva, pois, de acordo com o documento (Brasil, 2015), a problemática não é a condição permanente e intrínseca da pessoa, e sim como o meio se organiza para que todos tenham equidade na participação social. A construção de ambientes inclusivos requer a criação de estratégias que eliminem possíveis barreiras para a participação das pessoas com deficiência em qualquer esfera de sua vida.

Para Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021, p. 73-74, tradução livre), ambientes inclusivos são aqueles que possibilitam:

- (a) Incluir todas as pessoas em ambientes naturais; (b) fornecer acesso a recursos baseados na comunidade; (c) encorajar o crescimento e desenvolvimento e apoio às pessoas; e (d) acomodar necessidades psicológicas relacionadas à autonomia, competência e relacionamento. Exemplos incluem suportes para o emprego, moradia, educação inclusiva e envelhecimento. Ambientes inclusivos fornecem oportunidades de aprendizado, modelos positivos, status de função aprimorada, aumento das redes sociais, e ritmo de vida mais típico.

Desta forma, no contexto escolar há que se buscar mudanças que eliminem as barreiras para o acesso de estudantes com deficiência aos objetivos da escola como o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e habilidades para sua inclusão social. Sendo assim, torna-se necessário buscar, pelo viés da produção acadêmica e processos formativos com docentes, novas formas de ensinar e aprender. Discorremos a seguir sobre possibilidades para que a escola se torne um espaço inclusivo para o estudante jovem e adultos com deficiência intelectual.

Considerando a escolarização dos jovens e adultos com deficiência intelectual, historicamente observamos o pouco (ou quase nenhum) reconhecimento das demandas reais de aprendizagem; sendo o processo de ensino marcado, muitas vezes, por práticas infantilizadas e desconectadas das necessidades destas pessoas.

Segundo Hass (2015), tanto as pessoas com deficiência quanto os jovens e adultos em processo de escolarização atravessam o contexto atual com a mesma necessidade, ou seja, a de serem reconhecidos além de suas carências, além de uma visibilidade dada por suas vulnerabilidades ou pela negação de sua condição como sujeitos históricos.

De acordo com a AAIDD (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021), a pessoa com deficiência intelectual apresenta limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, manifestadas nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Esta

deficiência se manifesta durante o período de desenvolvimento, que é definido como aquele antes de o indivíduo atingir a idade de 22 anos. A pessoa nesta condição terá seu desenvolvimento influenciado de acordo com a qualidade dos suportes que recebe ao longo da vida.

Sendo assim, no contexto escolar, não se pode negligenciar a oferta de apoios e suportes para que o estudante com deficiência intelectual seja capaz de eliminar barreiras para seu acesso, participação e construção de conhecimentos. Há que se considerar as limitações intrínsecas como aquelas relacionadas ao funcionamento intelectual, mas também é necessário ponderar as formas efetivas de apoiar seu desenvolvimento no que concerne às habilidades adaptativas (aprendizagem conceitual, uso de dinheiro, uso de regras de convívio social, entre outras).

Nos pressupostos da abordagem histórico-cultural de Vigotski, o processo de desenvolvimento das pessoas com uma deficiência é regido pelas mesmas leis do que as sem deficiência, no qual os ambientes social e cultural desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de todos os indivíduos. As interações com outras pessoas, a participação em atividades e a cultura em que vivemos moldam nossas capacidades e conhecimentos (Vigotski, 2021). Esta abordagem vai de encontro aos pressupostos da AIDD (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021), de que a qualidade de apoio e suportes que a pessoa com deficiência intelectual recebe ao longo da vida influenciará o seu desenvolvimento. No caso do ambiente educacional, a busca por estratégias para o acesso a conhecimento requer um esforço coletivo para dirimir possíveis barreiras.

Ao analisarmos as matrículas da população com deficiência, o Censo Escolar de 2022 (IBGE, 2023) aponta que do total de 1.771.430 a maior concentração está no Ensino Fundamental, com 62,90% (1.114.230) das matrículas, depois a Educação Infantil apresenta 16% (284.847), e o Ensino Médio, que contabiliza 12,6% (223.258) dos estudantes. Cabe destacar que, do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904).

Sobre estes dados, cabe ressaltar como há uma crescente diminuição do percentual de matrículas no Ensino Médio, assim como o número expressivo de matrículas dos estudantes com deficiência intelectual. Diante desse cenário, há muitos indicadores que dificultam um progresso adequado no itinerário formativo dos estudantes com deficiência intelectual como falta de acessibilidade, formação docente adequada, atendimentos educacionais especializados efetivos. Entretanto, apresenta-se aqui uma demanda que necessita de um trabalho pedagógico específico relacionado à alfabetização e letramentos destes estudantes.

Complementando o panorama de matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns da educação básica, em relação à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os dados indicam uma

discreta inclusão das pessoas com deficiência nos espaços comuns de ensino. Quando comparados os dados de matrículas gerais na EJA com os das matrículas das pessoas com deficiência, no ano de 2013, 1,33% das matrículas era de alunos Público da Educação Especial (PEE) e, no ano de 2023, estas matrículas representavam 3,01% das matrículas gerais na EJA.

No cenário contemporâneo, há necessidade da produção de estudos e pesquisas que se voltem para a produção de conhecimento sobre o ensino de habilidades de leitura, escrita e seus usos sociais para o estudante com deficiência intelectual. Não ter acesso a estas habilidades impede o progresso e a consolidação de novas aprendizagens ao longo da vida. Ter autonomia para ler textos, compreender textos com diferentes objetivos, possibilita que a pessoa se torne autônoma, em diferentes situações.

Diante do exposto sobre a relevância da alfabetização e letramento para um adequado trajeto acadêmico, no qual a escola possibilite o acesso a uma vida independente, torna-se necessário analisar as barreiras que o estudante jovem e adulto com deficiência intelectual tem vivenciado para chegar a essa etapa da vida sem consolidar tais aprendizagens. A priori, podemos inferir que já vivenciaram uma infinidade de métodos e propostas alfabetizadoras, sem sucesso. Sendo assim, o que este estudante precisa é de uma proposta de ensino que faça sentido para sua vida: Quais são as demandas emergentes na sua vida? O que necessita aprender relacionado à alfabetização e letramento?

De acordo com Senna (2019, p. 179), “... embora possamos falar de duas áreas, letramento e alfabetização são faces de um único campo acadêmico”, sendo a compreensão dessa globalidade algo complexo, do qual ainda não se percebe um compromisso efetivo voltado para a aproximação efetiva à realidade dos sujeitos escolares. No caso do alunado com deficiência intelectual, devemos partir do princípio do que seja relevante para ele no uso do sistema alfabético e escrita no contexto social. Em síntese, precisamos encontrar possibilidade de trabalhar com o sentido da leitura e da escrita em seus momentos de vida, isto é, precisamos personalizar processos para ensiná-los a usar tais habilidades em diferentes contextos sociais.

O Plano Educacional Individualizado – PEI: caminhos para alfabetização e letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual

De acordo com a proposição legal para complementação no processo de inclusão escolar deste alunado, assim como os demais categorizados como público da Educação Especial, é de que frequentem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nossa proposição é a de que nesse espaço, a partir da elaboração de uma estratégia pedagógica denominada Plano Educacional Individualizado (PEI), seja sistematizada uma proposta de *alfabetização e*

letramento para esse estudante. É importante destacar que um trabalho eficaz no ensino dessas habilidades, capaz de despertar no jovem e no adulto a compreensão de sua importância, exige a personalização das estratégias.

A literatura vem apontando o protocolo do PEI como uma possibilidade para lidar com o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência intelectual no que se refere à acessibilidade pedagógica (Glat; Vianna; Redig, 2012; Mascaro, 2017; Tannús-Valadão, 2010, 2013).

O PEI pode ser definido como uma estratégia que torna possível a definição de metas educacionais, sociais e laborais para um estudante, a partir de processos personalizados que requerem a seleção dos recursos e apoios necessários para atingir os objetivos. É uma estratégia pedagógica que demanda o trabalho pedagógico colaborativo que conta com a participação: dos professores, dos familiares, dos membros da comunidade escolar e do próprio aluno. O trabalho pedagógico nos pressupostos do PEI, tendo em vista as necessidades de suportes e apoio para o funcionamento individual do estudante com deficiência intelectual, se traduz em uma prática efetiva no contexto educacional (Mascaro, 2017).

Diante do exposto, podemos inferir que, quanto mais adequados forem os suportes e apoios contidos em um PEI, melhor será o funcionamento individual do estudante, que poderá contar com uma mediação adequada para acessar os conhecimentos propostos.

No que se refere à estrutura de um PEI, torna-se imprescindível a elaboração de um protocolo que permita o registro de: informações relevantes sobre o estudante (histórico acadêmico, informações de saúde, contatos telefônicos, entre outras informações relevantes), o objetivo para elaboração do PEI, objetivos específicos, metas prioritárias, avaliação e reavaliações periódicas com todos os participantes envolvidos no trabalho (Mascaro, 2017; Mascaro; Redig, 2021, 2024).

O PEI é uma estratégia de trabalho pedagógico que proporciona ao estudante com deficiência intelectual a apropriação do conhecimento curricular desde os anos iniciais de escolaridade, possibilitando o planejamento do seu itinerário formativo ao longo da vida. Dessa forma, como pontuado no início desta seção, entendemos que o trabalho com o PEI voltado para a alfabetização e letramento no AEE para o estudante jovem e adulto com deficiência intelectual é uma possibilidade para que consolidem aprendizagens nessa área, pautada nas demandas de uso social requeridas no cotidiano de uma sociedade regulada no letramento para o acesso a conhecimento, cultura, lazer, mundo do trabalho, entre outras demandas.

O Plano Individualizado de Transição (PIT) como suporte para alfabetização e letramento

Como já discutido há grande número de pessoas com deficiência analfabetas no Brasil. Pensando a escolarização dessa população, de acordo com o documento “Pessoa com Deficiência: diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos, pesquisas e sistemas do Governo Federal” (Brasil, 2023, p. 5, grifo do autor): **“Mais de 63% das pessoas com deficiência de 25 anos ou mais de idade não possuem educação formal ou têm apenas o ensino fundamental incompleto enquanto esse índice é de aproximadamente 30% entre as pessoas sem deficiência”**.

Os dados nos mostram a urgência do debate voltado para a construção de metodologias inclusivas que auxiliem os sujeitos com deficiência no seu percurso formativo possibilitando, assim, oportunidades de desenvolvimento de habilidades para a vida independente. Nessa direção, o Plano Individualizado de Transição (PIT) configura-se como uma estratégia que permite que o jovem e adulto com deficiência, e nesse texto mais especificamente o que apresenta deficiência intelectual, possa adquirir habilidades de autodeterminação, autodefensoria para que seja capaz de ser protagonista da sua vida, sendo possível tomar decisões para o seu futuro.

Esse processo de transição deve ter como objetivo a saída do aluno da escola, de forma que seja capaz de se inserir socialmente na sociedade, favorecendo tornar-se protagonista de sua vida. Para isso, deve constituir-se, como uma espécie de projeto de vida, incluindo estratégias que vão desde o desenvolvimento da escrita e leitura, ao desenvolvimento de habilidades sociais, como realizar compras, planejar uma viagem, um passeio, organizar sua rotina, identificar os remédios que utiliza e os horários de administração, utilizar cartões, acessar redes sociais, conversar com amigos por chats e aplicativos de mensagens, identificar pontos de referência próximos ao local que reside, pedir um táxi/Uber (transporte por aplicativo), reconhecer os transportes públicos que utiliza, preparar uma receita, interagir com autonomia em espaços religiosos, entre tantas outras questões (Burock, 2023, p. 50).

Desta forma, o PIT pode contribuir para alfabetização e letramento destes indivíduos no que diz respeito à leitura de mundo para que, assim, seja possível o ingresso no mundo do trabalho, por exemplo. Um dos aspectos relevantes para o PIT é contribuir para que a pessoa com deficiência consiga ser incluída no mercado de trabalho e, para isso, precisa desenvolver autonomia aliada aos comportamentos de autodeterminação. Para Cruz (2013, p. 196), “A questão da autonomia, porém, está relacionada ao

interesse do aluno, que por sua vez, articula-se com os sentidos produzidos pela escrita e à necessidade que se tem desta ferramenta para a vida prática [...]”. De acordo com Burock (2023, p. 50):

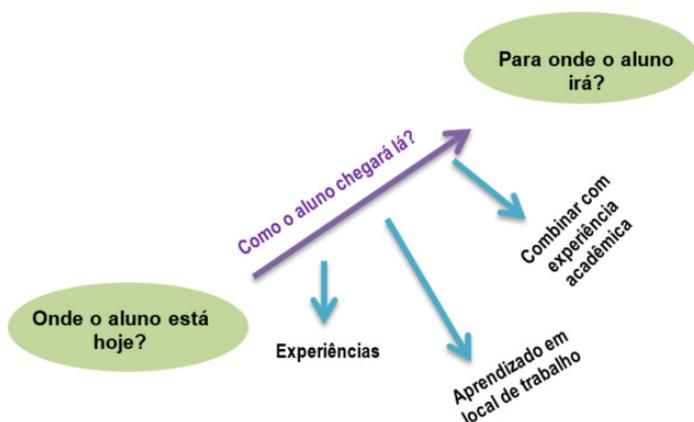
o planejamento das estratégias para o desenvolvimento dessas competências de alfabetização e letramento deve ser realizado através da estruturação e elaboração do PIT. Este deve compreender estratégias que respondam adequadamente às necessidades e aptidões desses sujeitos, incluindo aspectos como acadêmico, social, profissional, de autonomia e independência pessoal. Esse processo deve ser organizado de forma colaborativa, contando com a participação da equipe técnica da escola, juntamente com o professor do AEE, a contribuição da família e do aluno, que deve ser o protagonista de todo o processo, além dos outros profissionais que atuem com esse estudante. Assim, “O jovem adulto deve assumir uma posição proativa, na configuração do seu processo formativo” (FÂNZERES, 2017, p. 4). As informações devem ser levantadas através de entrevistas com a família e com o sujeito, relatórios, boletins, portfólios, diário de campo, entre outros.

Nesse sentido, os professores do AEE e do ensino comum podem desenvolver, de forma colaborativa, práticas pedagógicas que auxiliem esses alunos no processo de transição para a saída da escola. Para tal, é fundamental a construção de práticas que contemplem as necessidades e interesses do estudante, compreendendo as metas estabelecidas. Desta forma, os comportamentos de autodeterminação, pelos quais o discente com deficiência poderá desenvolver através da organização das reuniões, tomada de decisões e de autoconhecimento, possibilitarão a implementação do PIT.

Para pensar estratégias que valorizem as habilidades do aluno, é importante conhecer o sujeito, seus interesses, desejos e expectativas para o futuro, o que ele gostaria de fazer ao sair da escola e, a partir disso, elaborar ações e metas que possibilitem que o seu percurso formativo favoreça a realização do objetivo estipulado.

Sendo assim, não somente o aluno precisa se conhecer como seus professores também, para que o conteúdo trabalhado na aula seja relacionado com os seus objetivos, como, por exemplo, o estudante que gosta de fotografia e isso pode ser no futuro uma atividade laboral para ele. A partir deste interesse, o professor de química pode trabalhar conceitos voltados para a fotografia, geografia a construção de mapas através de fotos, história, literatura e artes, abordar seus conteúdos com imagens e assim por diante. É preciso também proporcionar atividades práticas, como fotografar partes da escola, ser o fotógrafo nos eventos, realizar exposições, são exemplos práticos que permitirão o desenvolvimento de habilidades para a vida independente.

Figura 1 - Figura ilustrativa de como pensar as metas do PIT



Fonte: Redig (2024, p. 10).

No aspecto da alfabetização e letramento, o PIT possibilitará o aluno a utilizar a leitura e escrita para o seu cotidiano, desenvolvendo habilidades de autonomia. Isso é importante para que o sujeito com deficiência seja capaz de planejar o seu futuro da maneira que deseja e não o que é possível de realizar.

Construir metodologias individualizadas permitem que a pessoa com deficiência tenha acesso a uma educação de qualidade que possibilitará a sua ascensão e inclusão na sociedade. Para Carvalho (2023, p. 139):

A permanente invisibilidade das pessoas com deficiência, e aqui falando das pessoas com deficiência intelectual, a infantilização e repressão ao processo de transição para a vida adulta, em todos seus aspectos sociais, afetivos, intelectuais, produtivos, sexuais, ratificam esta ideia. O desenho de um sujeito dependente e sem horizonte. É tempo de descontinuar a reprodução de tornar pessoas invisibilizadas.

As pessoas com deficiência precisam ser vistas, ouvidas e compreendidas. É fundamental reconhecer sua representatividade no seu processo de formação como pessoa, aluna, adulta, profissional para que ela deixe de ser invisível e passe a ser vista como qualquer outro indivíduo na sociedade.

Considerações finais

A Educação Inclusiva, enquanto princípio fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade equitativa, possibilita uma constante reflexão acerca do papel da escola no compromisso de um processo edu-

cional que respeite as singularidades, promova a equidade e valorize a diversidade, garantindo que o direito à educação seja efetivamente assegurado para todos os estudantes, independentemente de suas condições.

No caso das pessoas jovens e/ou adultas com deficiência intelectual, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam planejadas e alinhadas às suas necessidades e potencialidades, proporcionando a esses sujeitos oportunidades para o desenvolvimento, por exemplo, de habilidades relacionadas à autonomia e vida independente. Nesse contexto, o uso de instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano Individualizado de Transição (PIT) não apenas viabiliza o acesso ao ensino, mas também fortalece a autonomia e a inclusão social.

Dessa forma, reafirma-se a importância de a escola assumir seu papel como espaço de transformação social, onde o compromisso coletivo se traduz na valorização, neste caso, dos jovens e adultos com deficiência intelectual; a partir de práticas pedagógicas que promovam o respeito às singularidades, o desenvolvimento das potencialidades e a inclusão efetiva desses sujeitos, garantindo-lhes acesso a uma educação que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília. 2015.

BRASIL. *Pessoa com Deficiência: diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos, pesquisas e sistemas do Governo Federal*. 2023.

BUROCK, Neuzilene Ferreira Nascimento. *Alfabetamento: Plano Individualizado de Transição para um adulto com deficiência intelectual*. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/20402> Acesso em: 19 maio 2024.

CARVALHO, Ana Cristina de. *O adulto que posso e me permitem ser: o desafio do processo de transição para a vida adulta da pessoa com deficiência*. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da. *Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. *Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo*

de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

HASS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464449038>

IBGE. *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua pessoa com deficiência 2022*. 2023.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; REDIG, Annie Gomes. *Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado - PEI para o alfaletramento: primeiros passos*. 1. ed. Ponta Grossa - PR: Atena Editora, 2024. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/748388> Acessado em 22/11/2024

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; REDIG, Annie Gomes. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 66-79, jul. 2021.

REDIG, Annie Gomes. *Documento norteador para implementação do plano individualizado de transição – PIT: Primeiros Passos*. Ponta Grossa: PR, 2024. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/742086/1/documento-norteador-para-implementacao-do-plano-individualizado-de-transicao-pit-primeiros-passos.pdf> Acessado em 22/11/2024

SCHALOCK, Robert L.; LUCKASSON, Ruth; TASSÉ, Marc J. *Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports*. (12th ed.) American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2021.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. *Fundamentos da linguagem na educação*. Curitiba: Appris, 2019.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2013.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Planejamento educacional individualizado em Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Problemas da Defectologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

CAPÍTULO 2

O PÓS-ESCOLA DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO COMPARATIVO BRASIL/PORTUGAL

Alessandra Cassia de Oliveira Barbosa

Julia dos Santos Vieira

Liriane Costa de Oliveira Luiz

Mariana Ferraz

Introdução

Ao longo dos anos, a Educação Especial no Brasil tem sido marcada por enfrentamentos e debates, tanto no campo das ideias acadêmicas quanto no campo legal. Ela é sinalizada por um conjunto de políticas voltadas para a inclusão e desenvolvimento de pessoas com deficiência, trans-torno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Atualmente, temos como principais pilares legais a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que além de legitimar a inclusão educacional, favorecem a inclusão social, buscando superar barreiras e estigmatização.

Assim, este ensaio teórico tem a proposta de provocar um debate comparativo entre as principais legislações no Brasil e Portugal no campo da Educação Especial, retratando avanços e conquistas para os estudantes, jovens e adultos, com Deficiência Intelectual (DI) em fase de transição para o mundo do trabalho.

A Educação Inclusiva portuguesa refere-se a uma abordagem educacional que busca assegurar que todos os escolares tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente das suas características individuais, intencionando promover igualdade de oportunidades e a valorização de oportunidades.

Nesse diálogo internacional, analisamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e o Decreto Lei 54 (Portugal, 2008), visto que são os principais documentos que vislumbram a inclusão educacional e social de pessoas jovens e adultas com deficiência. O objetivo deste ensaio é analisar comparativamente a legislação brasileira (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e portuguesa (Decreto Lei 54) em relação a um modelo de transição de estudantes com deficiência intelectual na vida adulta escolar para a vida do trabalho.

Nessa direção, uma pesquisa comparada visa envolver uma análise comparativa de dois ou mais elementos para tentar compreender as semelhanças e diferenças, haja visto que as relações estão cada vez mais globalizantes, causando interdependência entre os países. Sobre a pesquisa comparada, Marcondes (2005, p. 139) nos mobiliza a pensar que:

cada nação necessita conhecer as realidades de seus parceiros; a atualidade enfatiza a lida com a pluralidade cultural e a multietnicidade e busca, por intermédio da Educação, a humanização das transformações sociais. Nesse contexto, enfatizam-se os estudos comparados em Educação, e a educação comparada passa a ser valorizada como elemento significativo para uma melhor compreensão das influências do processo de globalização nas políticas educativas.

Comparativamente, legislações e deliberações nacionais (Brasil) e de Portugal, no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para pessoas com DI, são fundamentais para assegurar o direito à educação e promover a inclusão escolar, mas e a inclusão social? Como as legislações podem favorecer o acesso ao mundo do trabalho?

Deliberação e legislação comparativa

Para compreensão das perspectivas teóricas internacionais e nacionais sobre a Transição para a Vida Pós-Escolar (TVPE) para estudantes com deficiência, evidenciando aspectos de inclusão acadêmica e profissional, apresenta-se o conceito da *International Labor Office* (ILO)¹ que define a transição como: “um processo de orientação social que requer uma mudança nas relações, nas rotinas e na autoimagem, os jovens com defi-

¹ É uma agência multilateral da Organização das Nações Unidas, para o cumprimento de normas (convenções e recomendações) internacionais sobre o trabalho, fundada em 1919, com sede em Genebra, Suíça. Disponível em: <https://www.ilo.org/global/lang--en/index.htm> Acesso em: 20 nov. 2023.

ciência necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade²” (ILO, 1998, p. 5-6).

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a orientação é que a TVPE deve capacitar e tornar as pessoas com deficiência cidadãos ativos social e economicamente. Portugal, no ano de 1994 inicia o processo de TVPE, instituído pelo Instituto da Inovação Educacional do governo federal em Lisboa, com publicações de livros e manuais em apoio à organização educacional e pedagógica (Alves, 2009).

Saramago (2009) relata que nos anos de 1990/91, o Ministério da Educação de Portugal criou o Programa de Transição para a Vida Ativa (TVA), visando desenvolver ações para a igualdade de oportunidades na inserção dos escolares com deficiência no contexto profissional, considerando as habilidades e necessidades de cada estudante.

A partir de 2006, conforme Ribeiro (2009) e Oliveira (2012), a legislação foi sendo estruturada com o Plano de Ação para Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidades (PAIPD), que pretendia assegurar a transversalidade e a visibilidade social. Já o Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI), o Plano Nacional de Emprego (PNE) e o Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade (PNPA): “asseguravam a existência de mercados de trabalho inclusivos, melhorando a atividade do trabalho para as pessoas desfavorecidas e os inativos, incluindo as pessoas com deficiência através do Programa de Formação Profissional e Emprego” (Oliveira, 2012, p. 55).

Os documentos apontam que a TVPE dos discentes com deficiência em Portugal não teve sua obrigatoriedade até o ano de 2008. Porém, os professores e outros profissionais realizavam trabalhos que contribuíssem com a inclusão educacional, profissional e social dos escolares portugueses (Menezes, 2018). Mesmo sem um aporte legislativo, o sistema educacional português apresentava seus pressupostos teóricos em uma concepção de Educação Inclusiva, respaldada nos direitos humanos e na construção de mecanismos de apoio e da colaboração entre diferentes agentes educacionais para inserção dos estudantes em contextos da sociedade.

Em Portugal, atualmente o processo de transição dos escolares com deficiência está contemplado no Plano Individualizado de Transição (PIT), concebido três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas, desenhado de acordo com os interesses, competências e expectativas do estudante e da sua família, para facilitar a TVPE e que complementa o Pro-

2 Tradução Livre das autoras: “a process of social orientation that implies change (...) and that is central to integration into society. The transition requires a change in relationships, routines and self-image. To ensure a smooth transition from school to the workplace, young people with disabilities need to set goals and identify the role they want to play in society” (ILO, 1998, p. 5-6).

grama Educativo Individual, regulado pelo artigo 2, letra i, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Luiz, 2020).

O projeto “Transição da Escola para o Emprego”, pautado na perspectiva internacional da Agência Europeia para as Necessidades Especiais, e a Educação Inclusiva (EADSNE, 2019, p. 11), que iniciou em 1999 e participam 31 países através do trabalho de profissionais na área de transição, conceituam a “transição para a vida ativa, como parte de um longo processo que cobre todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita ser orientado da forma mais apropriada”, sendo considerado um dos marcos legais para o processo de transição da escola para o emprego em toda a Europa.

Desta forma, os referenciais teóricos e legais em Portugal subsidiam que o jovem com DI esteja inserido em um contexto educacional que garanta a sua inclusão acadêmica, social e profissional com efetiva participação enquanto cidadão e “deve orientar-se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação” (Portugal, 2018a, p. 1).

A perspectiva do Brasil teve sua história alicerçada na formação profissional para pessoas com deficiência, nas atividades e ações realizadas no Instituto Benjamin Constant (para cegos) e no Instituto Nacional de Educação de Surdos; e, por um longo período de atendimento, “Somente no final da década de 1950, começaram a ser criados, em instituições especializadas, programas de treinamento vocacional e de profissionalização para indivíduos com deficiência intelectual” (Silva, 2006 *apud* Redig; Glat, 2017, p. 3). Porém, neste período, as ações estavam imersas em uma concepção de educação especial segregada e desconexas com a formação acadêmica, do contexto inclusivo, da pluralidade social e cultural e de estruturas de apoios para as pessoas com deficiência.

Legalmente no Brasil, a perspectiva para a TVPE é estabelecida no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015), conhecido como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), proporcionando caminhos para se pensar e efetivar a inclusão em diferentes contextos, conforme consta, no capítulo IV, art. 08:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os

Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015).

Apesar do PIT fazer parte da legislação da Educação Especial e Inclusiva de vários países, como um instrumento que proporcione ações iniciais da vida acadêmica real ao universo da vida dos jovens, relacionadas às condições familiares, história clínica, tempos livres, valores, contexto cultural e ainda informação sobre a sua educação e formação, conforme aprovado no DL n.º 3/2008 (Portugal, 2008), no Brasil a prática está distante da realidade escolar dos nossos escolares com DI. A legislação brasileira aponta como um documento complementar ao Plano Educacional Individualizado (PEI), focado no desenvolvimento de habilidades que utilizam os conteúdos acadêmicos trabalhados no PEI na educação especial.

A inclusão social e profissional para alunos com DI na educação brasileira está promulgada na Lei n.º 13.632/2018 (Brasil, 2018), que estabelece que a Educação de Jovens e Adultos compõe um dispositivo para a educação ao “longo da vida” para pessoas com deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino. Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (Portugal, 2018) estabelece princípios e normas que garantem a inclusão e a diversidade das necessidades e potencialidades dos alunos com DI, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Assim, este processo de ensino deveria ser uma aprendizagem contínua, flexível e que proporcionasse a efetiva TVPE, mas ainda se encontram muitas barreiras ambientais e atitudinais neste percurso para que a escola, família e a comunidade construam pontes de colaboração para o cumprimento desta legislação.

Estas perspectivas sobre sistemas de inclusão social e profissional para jovens e adultos com DI de Portugal e Brasil podem comparar programas e ações que estão sendo estruturadas e implementadas para o processo de TVPE, de forma a contribuir com fundamentação teórica e legal para o alinhamento de ações educacionais e políticas respeitando as diferenças culturais, mas preservando os exemplos que efetivam a participação social e a qualidade de vida deste público.

Portanto, no processo de TVPE, as relações sociais são pontes para a capacitação para o mercado de trabalho, inclusão acadêmica e comunitária, tanto quanto as legislações e perspectivas educacionais, possibilitando aos jovens a possibilidade de desenvolverem suas habilidades em diferentes contextos, construindo projetos de vida que promovam autonomia e pertencimento.

Marco teórico

Até meados do século XX, a educação especial no Brasil era segregacionista, em que a preocupação estava voltada à assistência, a perspectiva era de que esses indivíduos deveriam ser segregados do convívio social, tratados como doentes e submetidos à medicalização. A prioridade residia na identificação e classificação para tratamento, visando ao convívio exclusivo com outros que enfrentaram desafios semelhantes. Essa abordagem implicava que essas pessoas não desfrutavam dos mesmos direitos concedidos às demais.

No Brasil, a discussão sobre a garantia do direito a todos pela educação surgiu apenas na Constituição de 1988, que estabeleceu a igualdade de direitos e o acesso à educação como princípios fundamentais (Brasil, 1988). Esse marco legal abriu caminho para a discussão sobre a educação inclusiva, que ganhou impulso internacional com a Declaração de Salamanca, em 1994 (Unesco, 1994). A Declaração reforçou a necessidade de que os sistemas educacionais considerassem a diversidade de características e necessidades de todos os estudantes, recomendando que as políticas públicas fossem planejadas para incluir, de forma equitativa, pessoas com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou outras condições. Dessa forma, a Constituição brasileira e a Declaração de Salamanca convergiram para fortalecer os princípios da educação inclusiva, orientando políticas públicas que visam garantir o direito à educação para todos, sem exclusão. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reforçou a necessidade de promover a inclusão (Brasil, 1996). O Brasil também ratificou em 2008 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, adotada desde 2006 pela ONU (Organização das Nações Unidas, 2006), assim como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), fortalecendo seu compromisso com a inclusão.

A Educação Especial deixou de ser paralela ao ensino comum para tornar-se transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Essa transformação implica na disponibilização de recursos e serviços, assim como na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendimento complementar e/ou suplementar à formação escolar, destinado aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades que estão matriculados na rede regular de ensino (Hoerps; Simão, 2017).

Um grande marco para a inclusão escolar é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em que assegura a inclusão educacional, trabalhista, cultural e social, estabelecendo normativas que visam eliminar barreiras e discriminações. Além disso, a lei reforça a necessidade de adaptação de políticas públicas, serviços e ambien-

tes, reconhecendo a diversidade de habilidades e necessidades. Ao enfatizar a igualdade de oportunidades e o respeito à autonomia e dignidade das pessoas com deficiência, a LBI representa um avanço significativo na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa no Brasil (Brasil, 2015).

Em Portugal a priorização da integração e a inclusão acontecem desde a década de 1980, com a implementação da Educação Inclusiva como uma resposta à diversidade nas salas de aula. As primeiras ações da política em formação buscavam integrar crianças e jovens com deficiências sensoriais ou motoras nos âmbitos familiar, social e escolar, desde que apresentassem condições para frequentar a escola e acompanhar os conteúdos. Posteriormente, essa integração na escola regular foi expandida para abranger também crianças com deficiências intelectuais, acompanhada pela formação de equipes mistas de profissionais que incluíam especialistas de diversas áreas, como a psicologia. No entanto, em relação à legislação específica para a Educação Especial em Portugal, o documento normativo só foi publicado no ano de 1988 (Hoerps; Simão, 2017).

Na década de 1990, com novas diretrizes na política educacional, o Ministério da Educação passou a estabelecer o regime educativo especial, o qual garantia a obrigatoriedade e gratuidade da escolaridade para estudantes com idades entre seis e 14 anos, incluindo a concessão de subsídios financeiros. Nesse contexto, as instituições de ensino especial necessitavam atender às condições e características de acesso dos escolares na faixa etária obrigatória para beneficiarem-se do apoio estatal. Essa medida representou uma mudança significativa na estruturação e organização das instituições de ensino especial, alinhando-as com as demandas específicas dos estudantes nessa faixa etária (Bairrão *et al.*, 1998).

O compromisso de Portugal com a Educação Inclusiva foi adotado com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), usada como um referencial para a formulação de suas políticas nacionais, enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos escolares, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar

Em 2008, Portugal também ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, alinhando-se aos padrões internacionais (Organização das Nações Unidas, 2006). No mesmo ano surge o Decreto-lei nº 3/2008 (Portugal, 2008) que preconiza a implementação de um único documento oficial, denominado Programa Educativo Individual, responsável por estabelecer as respostas educativas e os métodos de avaliação específicos para cada escolar. O decreto-lei estabelece a criação de um PIT, complementar ao Programa Educativo Individual, cujo propósito é preparar a integração pós-escolar, especialmente para jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum (Rodrigues; Nogueira; 2011).

Em 2018 foi promulgado o Decreto-Lei 54/2018 de Educação Inclusiva que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva, enfatizando o princípio da inclusão e garantindo medidas de apoio especializado, flexibilidade curricular, acessibilidade e formação contínua para os professores. Buscando criar ambientes educativos que respeitem a diversidade, o decreto-lei também destaca a participação ativa da comunidade educativa, promovendo a equidade e assegurando que cada estudante, independentemente de suas características individuais, tenha acesso a uma educação de qualidade (Portugal, 2018a). E o Decreto-Lei n.º 55/2018 que visa a autonomia e flexibilidade curricular (Portugal, 2018).

A abordagem da Educação Especial no Brasil e em Portugal apresenta semelhanças e diferenças marcantes. Ambos os países têm investido em formações específicas para professores e profissionais da educação e tiveram como grande marco a Declaração de Salamanca para que a Educação Inclusiva fosse inserida nas instituições escolares.

No Brasil, o enfoque histórico inicial era frequentemente segregacionista, com a criação de escolas especiais destinadas exclusivamente a estudantes com deficiência. No entanto, ao longo das últimas décadas, houve uma transição significativa para uma perspectiva inclusiva, destacada pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O país busca promover a inclusão de escolar com deficiência nas escolas regulares, implementando políticas de cotas e fortalecendo o Atendimento Educacional Especial (AEE) como suporte adicional.

Em Portugal, a trajetória rumo à inclusão também é evidente, embora tenha sido influenciada por diferentes contextos históricos e culturais. O país adotou uma abordagem integradora nas décadas de 1980 e 1990, buscando incluir inicialmente estudantes com deficiências sensoriais e motoras nas escolas regulares. A legislação específica, como o Decreto-Lei n.º 3/2008, destaca a importância do Programa Educativo Individual, e do PIT para garantir respostas educativas adequadas. A ênfase na participação da comunidade educativa e na flexibilidade curricular reflete o compromisso com uma educação adaptada às necessidades individuais dos escolares.

Enquanto o Brasil destaca a inclusão como um princípio constitucional, Portugal enfatiza a personalização do ensino por meio de planos individuais e estratégias flexíveis. Ambas as perspectivas convergem na busca por uma educação que respeite a diversidade e promova oportunidades iguais para todos os estudantes.

Avanços, retrocessos, desafios e estratégias para vida pós-escolar

A trajetória **educacional** dos indivíduos com DI (Buosi, 2012; Mendonça, 2011; Nascimento, 2021) revela-se impregnada por estigmas e pre-

conceitos, conferindo a esse período um caráter desafiador e pouco propício ao desenvolvimento de uma autonomia plena para a vida adulta. A transição para a vida adulta é uma fase crítica que requer atenção especial, pois é quando muitos indivíduos com DI enfrentam barreiras adicionais na busca por independência, emprego e inclusão social. A falta de uma discussão mais ampla sobre estratégias e oportunidades após o término da educação básica contribui significativamente para a compreensão limitada e o amparo inadequado desses indivíduos durante essa transição, destacando a necessidade urgente de um enfoque mais profundo e eficaz nas pesquisas educacionais e sociais.

Perceber a pessoa com deficiência intelectual como uma eterna criança, conforme discutido por Carvalho (2006 *apud* Dias; Oliveira, 2013), representa uma reificação de estereótipos prejudiciais que subjuga a capacidade desses indivíduos em exercerem autonomia, expressarem suas preferências e assumirem papéis de liderança em suas comunidades. A manutenção destes preconceitos contribui para a formação de barreiras consideráveis que, por sua vez, impactam negativamente a transição desses sujeitos para a vida adulta e independente. Essas barreiras são multifacetadas, abrangendo desde a progressão no âmbito educacional até a inserção no mercado de trabalho, aspectos cruciais para a construção de uma vida plena e autônoma.

Um acompanhamento de qualidade, que provê os suportes necessários e respeita tanto as barreiras quanto as potencialidades dos estudantes com DI, emerge como um fator fundamental na garantia de um bom desenvolvimento para o período pós-escolar. O investimento nas abordagens de autodeterminação (Wehmeyer, 2005), como o empoderamento psicológico e o conhecimento de direitos, de autodefensoria (Test *et al.*, 2005), do autoconhecimento e das formas de comunicação, auxilia na minimização dos desafios inerentes à transição para a vida adulta e se expressa como uma excelente estratégia.

Nesse sentido, o empoderamento psicológico proporciona uma identidade autônoma e confiante do sujeito. O conhecimento dos direitos amplia sua compreensão sobre seus direitos postos em legislação, fortalecendo a capacidade de auto advogar-se e autodefender-se. O autoconhecimento, por sua vez, é essencial visto que viabiliza que esses sujeitos identifiquem suas habilidades e metas baseadas em suas próprias escolhas. Por fim, a comunicação é fundamental para efetiva expressão de necessidades e contribuições. Dessa forma, é imprescindível que os pilares que sustentam a autodeterminação e a autodefensoria sejam apresentados e desenvolvidos o quanto antes, pois esses são eixos que preparam os estudantes com DI para a vida adulta, em especial nas complexidades que envolvem estar inserido no mundo do trabalho e o acadêmico.

Em síntese, a identificação e a superação dos estigmas e desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência intelectual exigem uma abordagem que vá além da simples implementação de políticas públicas inclusivas. Dessa forma, é essencial promover uma transformação cultural e social que não só reconheça, mas também valorize a diversidade de habilidades e potencialidades deste grupo. A valorização das pessoas com deficiência intelectual deve estar presente em todos os aspectos da vida social, abrangendo desde o acesso ao mundo do trabalho até a plena participação na comunidade que estão inseridas.

Portanto, proporcionar suporte contínuo é essencial para construir uma trajetória empoderada e promissora após a conclusão da educação formal. A transição para o momento pós-escolar é um período que demanda atenção especial para garantir que indivíduos com DI possam desenvolver sua autonomia e alcançar seus objetivos. Assim como na fase educacional, é crucial estabelecer uma rede de apoio que forneça recursos e oportunidades ajustadas às necessidades individuais, fomentando os sentimentos de pertencimento e empoderamento. Ou seja, a transição para o momento pós-escolar requer uma continuidade no provimento de suporte e na valorização das potencialidades das pessoas com DI, assegurando que o progresso alcançado durante o período escolar seja mantido e ampliado na vida adulta.

Considerações finais

Retomando o objetivo do trabalho, que consistiu em analisar comparativamente a legislação brasileira (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e portuguesa (Decreto Lei 54) em relação a um modelo de transição de estudantes com deficiência intelectual na vida adulta escolar para a vida do trabalho, verificaram-se semelhanças e diferenças marcantes entre a educação especial de Brasil e Portugal.

Enquanto no Brasil a inclusão é enfatizada como um princípio constitucional, em Portugal destaca-se a personalização do ensino por meio de planos individuais e estratégias flexíveis. Ambas as perspectivas convergem na busca por uma educação que valorize a diversidade e promova oportunidades igualitárias para todos os estudantes. A concepção capacitista desses sujeitos como eternas crianças limitam sua autonomia e sua participação na vida adulta, gerando barreiras tanto educacionais, quanto profissionais.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de um acompanhamento de qualidade, focando em estratégias de autodeterminação e autodefensoria, além da efetivação dos direitos garantidos em leis. Esses elementos mostram-se fundamentais para a preparação dos sujeitos com DI para uma vida adulta autônoma, concomitantemente com a promoção de suas

reivindicações para a sociedade na busca de uma transformação que valorize a diversidade.

Essa perspectiva de TVPE consolida-se em contextos inclusivos, conforme verificado na legislação e prática educacional em Portugal. No Brasil a teoria está distanciada das realidades escolares da educação especial, e, diante deste fato comparativo, evidencia-se a necessidade de novos estudos científicos que contribuam para que a teoria e a prática de programas de TVPE se estabeleçam no contexto educacional brasileiro para alunos com deficiência intelectual.

Referências

ALVES, Francisco. *Transição da escola para a vida adulta: experiências de aprendizagem integrada*. Dissertação (MestrADO) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2009.

BAIRRÃO, J.; FELGUEIRAS, I.; FONTES, P.; PEREIRA, F.; VILHENA, C. *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/63156>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. *Constituição de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Presidência da República. Brasília, 6 de março de 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13632.htm#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e,aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida.

BRASIL. *Lei n.º 13.146 de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Presidência da República. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUOSI, R. *Alunos com deficiência intelectual: concepções e práticas pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais tipo I*. Paraná. 2012. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20731/3/MD_EDUMTE_II_2012_38.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Rev. bras. educ. espec.*, 19, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2023.

EADSNE. Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. *Transição da escola para o emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus*. 2002. Disponível em: www.europeanagency.org Acesso em: 17 abr. 2019.

HOEPERS, I. da S.; SIMÃO, V. S. Da integração à inclusão: trajetórias das políticas de educação especial no Brasil e em Portugal. *Revista Espacios*, v. 38, n. 30, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n30/17383011.html>. Acesso em: 20 nov. 2023.

INTERNATIONAL LABOR OFFICE. *Education, Employment and Training Policies and programmes for Youth with Disabilities in four European Countries*. Geneva: ILO, 1998.

LUIZ, L. C. O., Fernandes, Sueli de Fátima. (2020). *A transição para vida pós-escolar dos/as alunos/as com deficiência intelectual: um estudo em escolas de educação especial de Curitiba*. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MARCONDES, A. S. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i1.406> Acesso em: 19 nov. 2023.

MENDONÇA, R. *A inclusão do aluno com deficiência intelectual e a prática pedagógica em questão*. Brasília. 2011. Disponível em: www.bdm.unb.br/bitstream/10483/3091/1/2011_ReginaCeliaAvilhaMendonca.pdf Acesso em: 15 nov. 2023.

MENEZES, A. P. C. *A Transição para a Vida Pós Escolar de Jovens com Necessidades Educativas Especiais – a Visão da Escola*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, FPCEUP, Porto, 2018.

NASCIMENTO, S. *Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. 2021. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/17863>. Acesso em: 15 nov. 2023.

OLIVEIRA, R. P. D. *Transição para a vida adulta - Inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa; 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: ONU, 2006. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 29 jan. 2025.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 3 de 7 de janeiro de 2008*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>
Acesso em: 21 nov. 2023.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018*. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
Acesso em: 22 nov. 2023.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018*. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
Acesso em: 22 nov. 2023.

REDIG, Annie Gomes, GLAT, Rosana. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p 330-355, abr./jun. 2017.

RIBEIRO, S. *Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional*. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2009. Disponível em: <http://purl.net/ese/f/handle/10000/369>, 2009. Acesso em 25 ago. 2019.

RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Rev bras educ espec* [Internet], v. 17, n. 1, p. 3-20, jan. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SARAMAGO, V. M. L. *Jovens com necessidades educativas especiais: transição para o trabalho*. Tese (Doutado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

TEST, D.; FOWLER, C.; WOOD, W.; BREWER, D.; EDDY, S. A Conceptual Framework of Self-Advocacy for Students with Disabilities. *Sage Journals Home*, v. 26, n. 1, jan. 2005. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/07419325050260010601?journalCode=rse> Acesso em: 17 nov. 2023.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

WEHMEYER, M. Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, v. 30, n. 3, p. 113-120, 2005. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2511/rpsd.30.3.113?journalCode=rpsd> Acesso em: 18 nov. 2023.

CAPÍTULO 3

O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA NO CONTEXTO ESCOLAR POR JOVENS E ADULTOS: UM ENSAIO SOB A ÓTICA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Vânia Azevedo da Silva Lemes

Sarah Elizabeth Monteiro Mantovane

Gisele Cássia Bastos de Souza da Costa

Introdução

A educação no Brasil é um direito constitucional. O artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988 diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). A educação pública e de qualidade é um dever do Estado.

A modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem por objetivo alcançar jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional, buscando que retomem os estudos e os concluam, possibilitando que eles tenham acesso aos seus direitos, exercitem sua cidadania e se qualifiquem para conseguir melhores oportunidades.

Falar sobre a inclusão educacional para pessoas com deficiência na EJA é lançar um olhar sobre todo o processo de estigmatização e exclusão que esses indivíduos sofreram ao longo da vida. Sob esse aspecto, Souza (2023) aponta que, a partir das políticas afirmativas que asseguram o direito de todos a uma educação pública e igualitária, como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira da Inclusão n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015), entre outras, um amplo movimento político de promoção dos direitos das pessoas com deficiência passa a atingir outras modalidades de ensino. Segundo a autora, a EJA tem apresentado um crescente aumento nas matrículas de estudantes com

deficiência, conforme o Censo Escolar da Educação Básica (2020) que apresentou um aumento significativo, quando comparado aos anos anteriores: um percentual de 47,2%, em 2016, para 54,8%, em 2020.

Nesse contexto da educação básica, o aumento no número de estudantes que apresentam formas alternativas de comunicação vem trazendo um grande desafio para os professores, pois a falta de formação específica caracteriza um grande entrave na compreensão das singularidades. Aliadas a isso, a carência de recursos e materiais acessíveis e a ausência de conhecimento sobre Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) tornam o processo de inclusão educacional um sonho distante (Silva; Walter, 2017).

A pessoa com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) é aquela que apresenta dificuldades na comunicação de origem física, sensorial ou ambiental, as quais influenciam sua capacidade de participar da sociedade de forma autônoma. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe que a escola desenvolva ações e estratégias que eliminem as barreiras que impedem a participação desses estudantes no processo escolar (Brasil, 2008).

Neste cenário, a CAA se apresenta como uma possibilidade para contornar as complexidades comunicativas entre os estudantes com NCC e seus diferentes interlocutores, de modo a estimular a sua inserção social e profissional, assim como propiciar qualidade de vida e autonomia para esses indivíduos. Pesquisas recentes têm apresentado as contribuições dos recursos da CAA no processo inclusivo de estudantes que apresentam NCC (Silva; Moura; Walter, 2016). De acordo com Nunes, Barbosa e Nunes (2021), a CAA é uma área de conhecimento multidisciplinar que se destina a compensar, de modo permanente ou não, os déficits comunicativos das pessoas com NCC. Quanto aos recursos, podem ser caracterizados como de baixa tecnologia: gestos, sons, expressões faciais e corporais, além do uso de pranchas de comunicação e de alta tecnologia, dispositivos geradores de fala, como aplicativos em tablet (por exemplo: TD Snap e o LetMeTalk) e o GoTalk+.

Schirmer (2008) pontua que, apesar dos sistemas de CAA terem sido introduzidos no Brasil há muitas décadas, os seus benefícios para esta população ainda não são reconhecidos pelos profissionais da educação, significando uma importante lacuna para que a inclusão educacional aconteça de fato. Portanto, é imperativo que os esforços se concentrem na sensibilização e formação dos profissionais de educação, bem como na criação de condições estruturais que permitam a aplicação eficaz da CAA.

Antagonicamente ao crescimento do índice de matrículas das pessoas com deficiência na EJA, verifica-se a escassez de pesquisas sobre o público jovem e adulto com deficiência que apresenta NCC. Ao buscar na literatura científica estudos que envolvam a compreensão e o apoio às necessidades educacionais de pessoas com Transtorno do Espectro Au-

tista (TEA) que apresentam NCC, a abordagem de Trembath *et al.* (2014) verificou que tal constatação influencia não somente os investimentos em pesquisas, mas, também, apresenta-se como uma barreira para o desenvolvimento e autonomia desse público, na medida em que a falta de conhecimento de familiares e diferentes profissionais corrobora para a sua exclusão social, assim como para dificultar a inserção no mercado de trabalho.

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo verificar nos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) o que as pesquisas evidenciaram em relação ao uso da CAA no contexto da Educação de Jovens e Adultos. A escolha de realizar a pesquisa nos anais do CBEE se justifica pela sua relevância como um fórum central de debates e disseminação do conhecimento científico na área da Educação Especial. O congresso destaca-se por estimular a produção científica, promover o intercâmbio entre pesquisadores e profissionais e por responder às diretrizes políticas de inclusão escolar e acessibilidade no país. A realização do CBEE ocorre de forma bienal, dessa forma, escolhemos as cinco últimas edições, compreendidas no período de 2014 a 2023.

Método

A metodologia adotada neste trabalho consistiu inicialmente em uma revisão sistemática de literatura nos Anais do CBEE no período de 2014 a 2023. O objetivo foi verificar o que as pesquisas evidenciaram em relação ao uso da CAA no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, foram utilizados os seguintes termos na barra de busca: Comunicação Alternativa e Ampliada, Comunicação Suplementar e Alternativa, Comunicação Aumentativa, Comunicação Alternativa. Entretanto, devido à escassez de pesquisas dentro dos critérios estabelecidos previamente, o trabalho foi realizado conforme as normas de um ensaio teórico, o qual Meneghetti (2011, p. 323) define como “um meio de análise e elucubrações em relação ao objeto, independentemente de sua natureza ou característica. A forma ensaística é a forma como são incubados novos conhecimentos, até mesmo científicos ou pré-científicos”.

O critério de seleção inicial foi o título dos artigos que contemplavam os objetivos desta investigação. Em seguida, foram lidos os resumos e selecionados os artigos cujas pesquisas tinham como público indivíduos a partir de 15 anos que utilizam a CAA no contexto educacional de EJA. A idade foi escolhida como critério de inclusão tendo por base a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 (Brasil, 2010), que mantém, para ingresso na EJA e para a realização de exames de conclusão da EJA – Ensino Fundamental, a idade de 15 anos completos. Os artigos que não atenderam a esses critérios foram excluídos da amostra.

As buscas foram realizadas no período de novembro de 2023. Os títulos foram salvos em sua totalidade em uma planilha do Google para evitar variação de quantidade de resultados em cada busca. As pesquisadoras que conduziram a revisão da literatura optaram por dividir a busca pelos anos dos anais do CBEE. Essa divisão estratégica de tarefas foi adotada para assegurar uma cobertura completa e organizada do período em análise. Durante a busca, por não apresentarem muita clareza sobre as idades dos sujeitos nas descrições dos resumos, foi necessário fazer a leitura completa de alguns artigos para identificar se os sujeitos atendiam ao critério de inclusão.

A análise dos dados foi conduzida de maneira descritiva, dividida em duas fases distintas. Inicialmente, os dados dos estudos foram compilados e organizados em dois quadros. O primeiro quadro apresentou o número total de trabalhos encontrados, a quantidade de trabalhos selecionados e o total de trabalhos analisados, enquanto o segundo quadro incluiu apenas os considerados elegíveis para o estudo após a análise inicial. Assim, os dados foram analisados com base nos parâmetros estabelecidos, permitindo uma avaliação criteriosa e sistemática dos trabalhos selecionados para o estudo.

Resultados e discussão

A Tabela 1 apresenta uma síntese das publicações, em ordem cronológica, de acordo com a revisão realizada.

Tabela 1 - Síntese das publicações no período de 2014 a 2023.
Base de dados: CBEE

ANO	Nº total de trabalhos	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
2014	885	29	3
2016	913	38	0
2018	791	34	0
2021	438	7	0
2023	797	15	0

Fonte: elaborada pelas autoras, 2023.

Ao realizarmos a busca nos mencionados Anais, constatamos a presença de diversas pesquisas voltadas para crianças e adolescentes, formação de professores, interlocutores, no âmbito terapêutico e no contexto escolar. No entanto, por não atenderem aos critérios estabelecidos, esses estudos foram excluídos da nossa análise. No período de 2014 a 2023, identificamos apenas três trabalhos que abordaram o uso da CAA por jovens e adultos no contexto escolar.

No quadro abaixo, identificamos os trabalhos elegíveis para o estudo, por atenderem aos critérios de inclusão, com as devidas referências e títulos dos mesmos.

Quadro 1 - Trabalhos publicados nos Anais do CBEE -2014 elegíveis ao estudo

Autores	Título
Costa <i>et al.</i> (2014)	As tecnologias digitais no atendimento educacional do aluno com deficiência intelectual: estudo de caso
Evaristo <i>et al.</i> (2014)	Implicações do programa PECS – adaptado no repertório comunicativo de um aluno com paralisia cerebral
Quiterio e Nunes (2014)	Habilidades sociais de alunos com paralisia cerebral não falantes

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Os três trabalhos que compõem essa amostra foram analisados e evidenciaram a eficácia do uso da CAA. Nos estudos de Costa *et al.* (2014), um dos participantes tinha 16 anos, com Paralisia Cerebral (PC) e frequentava uma escola especial. O trabalho adotou como base metodológica o Estudo de Caso e a História de Vida. Os resultados foram observados na rotina diária da escola, onde o aluno teve avanços significativos e progrediu na construção da leitura e escrita, adquirindo maior autonomia, que se estendeu ao âmbito familiar. Os familiares destacaram a possibilidade de comunicação dentro do contexto familiar e social como um ganho imensurável.

Evaristo *et al.* (2014), em sua pesquisa, ressaltam que o participante, com 28 anos de idade e estudante de uma escola especial, ampliou suas habilidades comunicativas, portanto, o seu repertório. A professora e os pais compreenderam a importância do uso do programa de CAA para o processo de ensino e aprendizagem.

Os dados da pesquisa de Quiterio e Nunes (2014), que envolveram participantes de 18 a 23 anos frequentando uma escola especial, revelaram que esses indivíduos apresentaram melhor desempenho em autocontrole e expressividade emocional e avanços na comunicação, empatia, fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas. No entanto, foram identificados déficits significativos em civilidade e solução de problemas interpessoais. Esses resultados indicaram a necessidade de implementar um Treinamento de Habilidades Sociais.

Numa análise minuciosa, foi identificado o despreparo dos professores em relação aos estudantes com NCC atrelado à ausência de formação inicial e continuada adequada. Tal fato traz grande prejuízo para o desenvolvimento das pessoas com deficiência que apresentam NCC, que, por não terem um atendimento educacional inicial adequado, não concluem seus estudos no tempo previsto, o que traz como alternativa

as classes para EJA. Nesse viés, a formação continuada de professor de EJA torna-se fundamental, rompendo com a concepção de inclusão como apenas a inserção do estudante no contexto escolar, e tendo voz ativa no processo de ensino-aprendizagem (Holanda; Pereira; Ferreira, 2021).

Cabe ainda ressaltar que tais pesquisas foram realizadas em escolas especiais, embora, no respectivo ano da sua realização, já estivesse em vigor a Política da Educação Especial na perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). Na época, o movimento ainda ganhava força para a efetivação plena e seu cumprimento. Portanto, é necessário questionar a ausência de estudos nos anos subsequentes em escolas de ensino regular.

Lopes e Lino (2021) afirmam que, apesar do aumento da demanda, é notável que a interação entre a EJA e a Educação Especial não tem sido amplamente explorada nas pesquisas educacionais, especialmente no contexto da Educação Inclusiva. Diante desse cenário, é urgente abordar essa inter-relação, levando-se em consideração suas particularidades, uma vez que este tema ainda não recebeu a devida atenção nos estudos acadêmicos.

Considerações finais

Este ensaio permitiu catalisar uma reflexão em direção à pesquisa mais ampla e abrangente e não apenas a importância teórica, mas também a aplicação prática desses conhecimentos na promoção de uma sociedade mais inclusiva, onde a CAA seja uma ferramenta eficaz e acessível para todas as idades.

As pesquisas apontam a importância da CAA e como poderá desempenhar um papel crucial na vida de jovens e adultos com NCC. No entanto, a escassez de pesquisa nesse domínio específico limita a compreensão das necessidades, barreiras e potenciais soluções que podem ser mais eficazes para esse grupo. A ausência de estudos dedicados a essa faixa etária impede o desenvolvimento de estratégias e práticas mais adaptadas às suas necessidades individuais, levando a um déficit no apoio e na implementação de métodos eficazes de comunicação alternativa para adultos. Além disso, essa lacuna também pode perpetuar estigmas e desigualdades, uma vez que a falta de evidências robustas pode resultar em políticas e práticas inadequadas.

O reduzido número de trabalhos encontrados acena para que sejam ampliados os investimentos em pesquisas para esse público, de forma a contribuir com as práticas docentes para que sejam revestidas de significação. Evidenciamos que a carência de pesquisas dedicadas à comunicação alternativa para jovens e adultos caracteriza uma lacuna preocupante no cenário acadêmico e prático. Propõe-se, portanto, que este ensaio teórico seja ampliado por meio de uma pesquisa sistemática em bases

de dados eletrônicos, a fim de compor amostras futuras em estudos de escopo nacional, visando retratar de maneira abrangente as proposições de estudos formativos na área em nosso País.

Referências

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COSTA, Alice Maria Figueira Reis da *et al.* As tecnologias digitais no atendimento educacional do aluno com deficiência intelectual: estudo de caso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2014, São Carlos. *Anais eletrônicos...* Campinas: Galoá, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/as-tecnologias-digitais-no-atendimento-educacional-do-aluno-com-deficiencia-inte?lang=pt-br> Acesso em: 4 dez. 2023.

EVARISTO, Fabiana Lacerda; BOUERI, Iasmin Zanchi; ALMEIDA, Maria Amelia. Implicações do Programa PECS-Adaptado no repertório comunicativo de um aluno com paralisia cerebral. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. *Anais eletrônicos...* Campinas: Galoá, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/implicacoes-do-programa-pecs-adaptado-no-repertorio-comunicativo-de-um-aluno-com?lang=pt-br> Acesso em: 4 dez. 2023.

HOLANDA, Gerda de Souza; PEREIRA, Marcelino Arménio Martins; FERREIRA, Sónia Cristina Mairos. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 1-23, 2021.

LOPES, Giovana Cerqueira. LINO, Lucília Augusta. Educação de jovens e adultos e educação especial no contexto da educação inclusiva: confluências. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Ano 06, ed. 5, v. 3, p. 46-72, maio 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusiva-confluencias>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusiva-confluencias

MENEGHETTI, F. K. Documentos e Debates: O que é um Ensaio-Teórico. *RAC*, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr., 2011.

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação alternativa para alunos com autismo

na Escola: uma Revisão da Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. 655-671, 2021.

QUITERIO, Patricia Lorena; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Habilidades sociais de alunos com paralisia cerebral não falantes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. *Anais eletrônicos...* Campinas: Galoá, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/habilidades-sociais-de-alunos-com-paralisia-cerebral-nao-falantes?lang=pt-br>. Acesso em: 04 dez. 2023.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Acessibilidade na comunicação é um direito-comunicação alternativa é um caminho. *Revista Teias*, v. 9, n. 18, p. 9, 2008.

SILVA, Stefhanny Paulimneytrick Nascimento; MOURA, Gerusa Pontes de; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. INCLUSÃO ESCOLAR E TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALÉM DA FORMAÇÃO. In: ANAIS DO 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2016, São Carlos. *Anais eletrônicos...*, Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/inclusao-escolar-e-tecnologia-assistiva-para-alem-da-formacao?lang=pt-br> Acesso em: 17 fev. 2025.

SILVA, S. P. N.; WALTER, C. C. F. A tecnologia assistiva na formação inicial de graduandos de pedagogia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA - ISAAC BRASIL, 7.; 2017, Natal. *Anais do Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa...* Marília: ABPEE, 2017. v. 7, fasc. 1, p. 74-86, 2017.

SOUZA, Jayana Milhomem de. *Encontros e desencontros entre Psicologia Escolar e Educacional e Educação do Campo*. 2021. 79 f. Artigo de Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2023.

TREMBATH, David *et al.* Augmentative and alternative communication supports for adults with autism spectrum disorders. *Autism*, v. 18, n. 8, p. 891-902, 2014.

CAPÍTULO 4

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA INDEPENDENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Amanda Santos de Sousa
Giovana Zanardo Costa Pinto
Marília Carollyne Soares de Amorim
Mariana Lopes da Silva

Introdução

O processo de inclusão como descrito na legislação vigente para garantia dos direitos legais ao público com necessidades específicas requer potencializar os espaços seja no âmbito escolar, acadêmico e demais ambientes sociais (Brasil, 2015; Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020). O cuidado com o fomento de ações para exequibilidade de estratégias, que supram as diferentes necessidades e viabilizem a inserção e participação nos diferentes projetos de vida, presume esforços para modificação de uma sistemática atualizada.

Indubitavelmente, a constituição de apoios no decorrer da escolarização a partir de um mapeamento dos perfis do alunado para constituir um processo educacional acessível às diferentes necessidades nos espaços escolares requer esforços para utilizar estratégias que eliminem barreiras no percurso escolar e para além dele (Silva; Mendes, 2022). De acordo com Redig (2016) apesar do processo de escolarização estar embasado em várias leis, é preciso que o ambiente escolar vá além dos conteúdos acadêmicos e envolva diferentes aspectos do currículo a serem explorados para que o aluno adquira maior independência na vida adulta e assim constituir equidade.

Nesse aspecto, aborda-se que para o desenvolvimento significativo no processo de escolarização e possibilidade de aprofundar estudos, bem como manter visão sobre a carreira a ingressar no futuro, pode ser passível de intervenções adicionais ainda no decorrer da escolarização básica. Assim, o proces-

so de preparação para a vida inicia-se na escola, período que possibilita compreender os caminhos a serem percorridos, seja acadêmico e/ou profissional.

Para tal, o percurso vivenciado na escola precisa de qualidade para tornar-se significativo. Nesse aspecto, são necessárias alternativas de apoio no contexto escolar, ações que fortaleçam esse processo educacional e minimizem barreiras para acesso e participação do Público da Educação Especial (PEE)¹ para que posteriormente adquira independência para conduzir a própria vida (Nascimento, 2020; Pinheiro, 2020).

No processo de transição para a vida adulta é comum a vivência de diferentes inconsistências e incompreensões. Nessa fase de preparação, convém um conjunto de estratégias para auxiliar na transição do público com necessidades específicas, uma vez que as barreiras podem ser acentuadas ao visualizar o baixo índice de conclusão da educação básica e superior (Fânzeres; Cruz-Santos, Santos 2016). Assim, uma das alternativas para contribuir com mudança e garantir o direito a uma vivência com maior qualidade é o Plano Individualizado de Transição - PIT.

Este estudo busca tornar-se uma fonte de informação tanto para o meio acadêmico quanto para a comunidade em geral, oferecendo suporte e delineando estratégias que atendam às necessidades, ampliem potencialidades e preparem o público com necessidades específicas para as etapas que sucedem a escolarização. Assim, elencou-se como objetivo para o estudo analisar as produções científicas que abordam a temática do Plano de Transição, no recorte temporal de 2013 a 2023.

Plano de Transição para a vida independente

O processo de inclusão escolar no contexto da educação básica passa por diferentes discussões para manter a funcionalidade do ensino, medidas para assegurar a permanência e participação dos estudantes ao longo da escolarização. De forma singular, para além da educação básica, ao findar essa etapa, ainda há limitação na organização de processos para a construção das fases posteriores ao referir-se à inserção de estudos no nível superior e no mercado de trabalho (Redig, 2021).

Nesse propósito, há que se pensar espaços educacionais que proporcionem uma organização curricular para transcender o aspecto acadêmico, dispor de um planejamento de ações que viabilizem a inserção nos demais segmentos sociais (Nascimento, 2020). Ao considerar dados sobre matrículas e permanência do PEE na educação básica (Brasil, 2023b), é possível verificar a disparidade no número de matrículas conforme o avan-

¹ Optamos por utilizar a terminologia Público da Educação Especial (PEE) em decorrência de discussões que questionam o uso de "alvo" para o público da Educação Especial. Nesse segmento, consideramos indicativo de público da Educação Especial "aqueles com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação."

çar nos níveis mais elevados do ensino. Nesse comparativo, desvantagens são acentuadas para o público com deficiência para concluir o processo de escolarização e apresenta dados mais preocupantes no nível superior, fase em que são menos de 15% dos jovens com deficiência que cursaram a etapa formativa (IBGE 2023; Leite; Campos, 2018).

Com a criação da lei de cotas (Brasil, 2016), pessoas parte do PEE passaram a ter a sua entrada no nível superior impulsionada. De acordo com Amorim, Antunes e Santiago (2019), para que a inclusão escolar seja plenamente alcançada, é conveniente ir além do direito ao acesso, garantir a permanência e a participação nos diferentes níveis educacionais. Nesse aspecto, a implementação da lei de cotas impulsionou o acesso à universidade, mas ainda requer refletir estratégias e possibilidades para de fato garantir a permanência e formação que os instrumentalizem a suprir necessidades e assim construir uma carreira.

Nesse aspecto, afirmar condições favoráveis para ocorrência do percurso formativo de maneira a usufruir do acesso e permanência com qualidade para a aprendizagem requer instrumentos para nortear a organização do percurso escolar e para além desse espaço, estratégias que deem suporte para o processo de transição escola-universidade-mercado de trabalho (Pinheiro, 2020; Silva; Mendes, 2022).

Um dos caminhos para acompanhar e nortear o percurso educacional junto ao público com necessidades específicas no ambiente escolar é o Plano Educacional Individualizado (PEI) que tem o propósito de desenvolver caminhos para a aprendizagem a partir das necessidades, potencialidades e interesses dos estudantes, personalizar o percurso educacional de maneira que restrinja as barreiras para a aprendizagem e torná-lo suporte para desenvolver potencialidades (Mascaro, 2017; Nascimento, 2020; Redig, 2021; Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020; Tannús-Valadão, 2011). Somado a esse elemento, para a continuidade das atividades posteriores, tem-se o Plano Individualizado de Transição (PIT) com a função de organizar processos, preparar o percurso para a transição escola-universidade-trabalho (Nascimento, 2020; Pinheiro, 2020).

O PIT almeja a organização de ações para contribuir com maior independência do jovem na vida adulta, ou seja, desenvolver-se no meio social. Para Redig (2021, p. 15) a construção do PIT pode ser realizada “após a avaliação e estruturação das etapas, procedimentos e suportes que a escola oferece para a inclusão de alunos com deficiência”. Nesse sentido, inicia-se pela estruturação do processo educacional para manter a escolarização acessível aos estudantes, conforme indicado na legislação, assim, as ações são organizadas ao longo do processo formativo para reduzir as disparidades na escolarização, e projetar metas para a vida pós-escola, por intermédio do PIT, que podem ao longo do processo ser revisadas.

Nesse âmbito, o PIT funciona como um elemento que auxilia na organização do caminho de transição para a vida adulta e independente, seja no processo acadêmico ou para o mercado de trabalho (Nascimento, 2020; Redig, 2019, 2021). Para desenvolvê-lo, a literatura expõe a necessidade de reunir informações sobre o estudante antes de iniciar o processo, como as necessidades, preferências e potencialidades; além disso, analisar a organização da vida no momento atual, ou seja, o histórico em geral e o indicativo de preferência para a vida futura, seja relacionada ao estudo ou atividade de trabalho (Nascimento, 2020; Redig, 2021; Sitlington; Clark, 2007). Esse planejamento é base para uma organização mais assertiva do percurso dos sujeitos em foco.

Contudo, há de se mencionar a necessidade de considerar no levantamento de informações a participação do estudante, sempre que possível reconhecer a partir dele e prezar por sua anuência na tomada de decisões. Desse modo, o PIT é uma extensão do PEI e pode ser planejado em formato de colaboração com a equipe que o produziu ou com auxílio desta (Nascimento, 2020; Redig, 2019), são propostas para acompanhá-lo no processo de escolarização e para além desse ambiente (Pinheiro, 2020; Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

Nessa direção, tendo em vista as constantes necessidades no contexto escolar no que se refere à permanência com qualidade, o PIT apresenta-se como alternativa para firmar caminho acessível às diferenças e fomentar atividades posteriores. Para cada caso que se faça necessário o PIT, serão delineadas metas, sejam estas para curto, médio ou longo prazo, com ajustes durante o processo de análise das etapas, uma reavaliação do progresso do estudante sempre que necessário (Redig, 2021).

Método

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa com caráter descritivo, assim, pauta-se no processo a partir do percurso determinado em detrimento de privilégio único nos resultados. Nesse caso, ocupa-se com os dados não quantificados (Minayo, 1994). Para Moreira e Caleffe (2008, p. 73), na pesquisa qualitativa o pesquisador “explora características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”.

Trata-se de uma revisão sistemática, a qual presume responder uma questão específica delineada para um tema, sendo norteada pela aplicação de critérios de inclusão e exclusão, visando garantir a qualidade e relevância das informações compiladas. Nesse sentido, a partir da identificação de estudos sobre a proposta de pesquisa, elegem-se critérios para sistematizar e apreciá-los criticamente, gerando conclusões fundamentadas pela literatura científica (Galvão; Sawada; Trevisan, 2004).

O levantamento de dados foi realizado no mês de outubro de 2023 na base de dados Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da rede CAFe. Consideraram-se

a confiabilidade e a credibilidade da plataforma no contexto brasileiro e sua praticidade. O recorte temporal de 2013 a 2023 se deu em uma busca realizada a partir de descritores combinados aos operadores booleanos com as seguintes combinações: “Educação Especial” AND “PIT” AND “Vida Acadêmica” AND “Inclusão Escolar”. Os artigos selecionados foram todos na língua portuguesa.

Para seleção dos artigos, definiram-se os critérios de inclusão: artigos disponíveis de forma integral na plataforma, abordagem ao Plano de transição, recorte temporal 2013 a 2023. Foram excluídos os artigos com base nos critérios: fora do recorte temporal; em duplicidade; com fuga ao tema; que não contemplava o plano de transição para a vida adulta; livro, dissertação, tese; e revisão bibliográfica. Nesse processo, a busca na base de dados identificou um total de 48 artigos, os quais foram submetidos à análise inicial do título, seguido por palavras-chave e resumo para compreender a adequação aos critérios. Os artigos pré-selecionados avançaram para a leitura integral do material.

Por fim, após a submissão dos artigos aos critérios estabelecidos, restaram seis artigos selecionados para este estudo. Conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Artigos selecionados

Autor	Título	Ano	Revista
Santos; Sanches-Ferreira; Maia; Martins; Alves; Santos	A avaliação das necessidades de apoio no desenvolvimento de Planos Individuais de Transição	2015	Exedra: Revista Científica
Campos; Martins; Marques	Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: as percepções dos professores	2016	Gestão e Desenvolvimento
Fânzeres; Cruz-Santos; Santos	Plano Individual de Transição: percurso de sucesso para alunos com necessidades educativas especiais	2019	Educação Especial em Debate
Nascimento; Redig	Dialogando sobre as estratégias educacionais diferenciadas: individualização do ensino	2019	Seminário Internacional “As Redes Educativas e as Tecnologias”
Redig	Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído	2020	Educação Santa Maria
Mascaro; Redig	Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas	2021	Teias

Fonte: elaboração própria, 2023.

Nesse processo, com o material selecionado, partiu-se para a análise e sistematização dos dados. Para tanto, utilizou-se a análise de conteúdo sobre a qual se define, com um conjunto de técnicas, a base para a análise das informações contidas na mensagem que pode ser apresentada de diferentes formas, verbal, gestual, figurativa, documental, entre outras (Bardin, 1977; Franco, 2005). Com esse formato, a análise foi dividida em etapas: pré-análise, através do contato inicial com as informações contidas nos artigos, é realizada uma leitura flutuante para serem identificados os dados e a pertinência com o objetivo da pesquisa; análise, exploração do material que se relacionou com a imersão nos dados; e tratamento e inferência, momento em que se dá significado e se estabelece inferência inter-relacionada à literatura estudada (Franco, 2005).

Nesse formato, na primeira triagem os artigos foram submetidos aos critérios de inclusão definidos para seleção.

Resultados e discussões

Em uma análise inicial, fundamentada nos dados disponíveis no Google Acadêmico e submetidos aos critérios estabelecidos, identificaram-se cinco artigos científicos com abordagem no PIT. Com esse dado, ampliou-se a busca para a plataforma CAPES/CAFe, na intenção de maior amplitude sobre a temática, contudo, a busca resultou na seleção de mais um artigo, elevando para o total de seis produções científicas para análise.

Em relação à origem das produções, três destas são de origem portuguesa e três de origem brasileira. Entre as publicações portuguesas, destacam-se autores vinculados às seguintes instituições: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu, Universidade do Minho e a Universidade do Porto. No contexto das publicações brasileiras, observou-se a concentração de referências associadas à Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Notavelmente, a recorrência de uma autora que se repete em três dos artigos selecionados de origem brasileira. A informação sugere concentração do estudo e limitação de autores que abordam a temática no contexto nacional, diante da carência existe a necessidade de ampliar pesquisa com a temática para todo o território brasileiro.

No que se refere ao ano de publicação, há concentração, especialmente, após o ano de 2019. O primeiro trabalho identificado é datado de 2015, seguido por uma publicação no ano de 2016, e ambos são de origem portuguesa. Além destes, o terceiro artigo de origem portuguesa está datado no ano 2019, três anos após o último artigo português encontrado. No contexto brasileiro, observou-se uma distribuição de publicações nos anos de 2019, 2020 e 2021, sinalizando uma constância mais frequente nestes três anos.

Nesse aspecto, destaca-se a distinção temporal entre as produções, especialmente quando comparadas as nacionalidades. A ausência de artigos publicados entre os anos de 2022 e 2023 contrasta com a constância observada nos anos precedentes. A exploração do recorte temporal e nacionalidades de publicações possibilita uma compreensão a respeito dos períodos de pesquisa. A ausência de contribuições recentes (últimos dois anos) destaca a relevância de novas discussões e pesquisas que possam demonstrar evoluções e divulgações relacionadas ao tema.

Em estudo anterior realizado por Nascimento (2020), em levantamento nas bases de dados, já foi apontada a escassez de produções relacionadas à temática até o referente ano, contudo, persiste a reduzida produtividade de informações nas plataformas verificadas. Nesse sentido, pode ser enfatizado o desafio dos sistemas de ensino brasileiro na utilização de mais um instrumento de apoio para contribuir com o processo de inclusão que se eleva a níveis mais altos de ensino, vida adulta e independente, como acentua Pinheiro (2020).

Para além desses aspectos, todos os artigos selecionados tratam do PIT com diferentes objetivos. Entre as discussões apresentam-se nomenclaturas diferentes para um mesmo instrumento, no entanto, todos o colocam como uma peça-chave para inter-relacionar o processo de transição para a vida adulta. Os textos reforçam a necessidade de desenvolvimento e uso desse instrumento, levando em consideração as necessidades, habilidades e potencialidades de cada jovem para desenvolver o projeto de transição.

As produções científicas mais recentes destacam o PEI como baliza para a reflexão e desenvolvimento do PIT (Nascimento, 2020; Redig, 2019, 2021). Impulsionam discussões do PIT como ferramenta, estratégia, documento que engloba ações, direciona caminhos para envolverem-se em diferentes espaços sociais, com vistas à autogestão dos caminhos a seguir. Assim, enfatizam etapas e itens essenciais para desenvolver o documento (Nascimento, 2020; Redig, 2021).

Sobre esse apoio, a literatura sinaliza a necessidade de maior amparo ao processo de transição para a vida adulta por ser um período complexo, emergido em diferentes dúvidas ligadas ao campo pessoal, social e profissional (Nascimento, 2020; Pinheiro, 2020; Silva; Mendes, 2022).

Conforme os textos, o PIT visa garantir uma transição bem-sucedida desses alunos, de maneira a superar as barreiras do processo para adentrar e ter sucesso acadêmico e no campo de atividades laborais (Campos; Martins; Marques, 2016; Fânzeres; Cruz-Santos; Santos, 2019; Mascaro; Redig, 2021; Nascimento, 2020; Redig, 2019, 2021; Santos *et al.*, 2015).

As informações vão ao encontro da literatura que delinea o PIT como um importante elo de transição entre vida escolar, acadêmica e profissional de maneira a nortear um processo que desenvolva competências e habilidades a quem o documento se destina (Nascimento, 2020; Pinheiro, 2020).

Ademais, um dos textos analisados enfatiza a necessidade dessa construção ser colaborativa, ouvindo todos que estão envolvidos no processo educacional do aluno, considerando a família como pertencente ao processo de elaboração desse documento norteador (Fânzeres; Cruz-Santos; Santos, 2019). Para além disso, Redig (2021) ressalta que o aluno deve ser parte desse processo, este, ocupará lugar de destaque, ainda enfatiza a organização de uma equipe para delineamento deste instrumento. Entretanto, colabora com os escritos de Pinheiro (2020) ao destacar a necessidade de estabelecer parcerias para planejar e elaborar esse instrumento.

Na discussão de Fânzeres, Cruz-Santos e Santos (2019), o PIT deve ser estruturado de forma flexível e considerar todos os aspectos que cercam a vida do jovem. Nos textos anteriores a 2018, acentua-se que o documento pode ser um norteador ao longo da trajetória escolar do aluno (Campos; Martins; Marques, 2016), semelhante em alguns momentos ao PEI. Para tanto, o PIT busca desenvolver competências que favoreçam a participação ativa em diferentes cenários, alinhando-se às necessidades e desejos desse sujeito ao estabelecer metas que, posteriormente, facilitem um desenvolvimento mais autônomo (Pinheiro, 2020; Nascimento; 2020; Leite, 2020).

Nesse segmento, em relação ao processo de escolarização do público com necessidades específicas, os textos analisados apresentam uma visão geral acerca da disparidade para manter a permanência desses estudantes nos sistemas de ensino, principalmente ao se referir ao acesso e continuidade dos estudos a nível superior. Contudo, os desafios se expandem para as demais áreas da vida adulta como o mercado de trabalho que tende a contratar pessoas com níveis mais avançados de conhecimento ou qualificação profissional.

De maneira geral, as produções científicas sinalizam a necessidade de processos inclusivos que se pautem em estratégias para acessibilizar o ensino desde o nível mais básico para oportunizar o ingresso e permanência no ensino superior e possibilidade efetivas no mercado de trabalho. Nesse sentido, correlacionam de maneira específica o PEI ao PIT, o primeiro uma ferramenta para estruturar e delinear o percurso acadêmico e, o segundo, um eixo do PEI, que em formato semelhante delinea metas e organiza processos visando a transição para a vida adulta.

Nos artigos, há que se considerar a não desvinculação do PIT para a vida acadêmica ou atividades laborais. Pontua-se a elaboração de ações para o processo de transição para a vida adulta que instrumentalizem maior independência do público com necessidades específicas, seja no âmbito acadêmico, seja em atividades laborais, em todos os espaços, um processo que restrinja barreiras e corresponda a maior independência para uma vida de qualidade.

Considerações finais

O Plano de Transição para a vida acadêmica é uma ferramenta que pode colaborar com o processo de inclusão do PEE no ensino superior, refletindo sobre as necessidades individuais para o desenvolvimento deste sujeito ao longo do ensino superior e atividades laborais. Tal elaboração pressupõe o delineamento do percurso do processo de transição para a vida adulta.

Nessa perspectiva, os artigos defendem a construção do PIT em formato de colaboração, de preferência com a mesma equipe do PEI, de forma semelhante a manter o estudante no centro do processo, centralizando nas suas potencialidades, habilidades e preferências. Dessa maneira, visa ampliar as habilidades para independência desses sujeitos, ou seja, construir estratégias para inclusão em diferentes aspectos da sociedade.

Em virtude disso, alimenta-se a importância dessa ferramenta, PIT, para o progresso das pessoas com necessidades específicas. Desde que bem construído em observância ao perfil do estudante, a possibilidade de materialidade, as parcerias possíveis irão se configurar de maneira real ao longo da vida.

Contudo, os resultados revelaram notável carência de produções de artigos científicos que abordam o PIT. Ao limitar a pesquisa exclusivamente a artigos científicos e restringir a análise à língua portuguesa, contribuiu-se para o quantitativo de resultados. No entanto, no contexto brasileiro, é um campo ainda restrito, de abordagem tímida ao compreender a amplitude de um processo que tem como fundamento acompanhar a vida escolar e produzir modificações com base em objetivos futuros.

Diante das constatações relatadas, enfatiza-se a importância de pesquisas futuras capazes de preencher as lacunas citadas e contribuir para a disseminação da discussão sobre o momento de transição para a vida adulta. Nesse sentido, pesquisas futuras podem enriquecer os achados e contribuir para difundir a temática em diferentes espaços educacionais e, assim, oportunizar acesso, permanência e continuidade em projetos futuros para o PEE, promovendo uma abordagem abrangente do indivíduo.

Referências

AMORIM, Cassiano Caon; ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; SANTIAGO, Mylene Cristina. Inclusão no ensino superior: um processo em pauta na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 334-348, 2019. DOI: 10.30715/doxa.v21i2.13104. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13104>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica - 2009*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 29 mar. 2024.

CAMPOS, Sofia; MARTINS, Rosa; MARQUES, Olivia. *Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: as percepções dos professores*. 2016. Gestão e Desenvolvimento. Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: as percepções dos professores. Gestão e Desenvolvimento (ucp.pt). Acesso em: 29 nov. 2023.

FÂNZERES, Luís; CRUZ-SANTOS, Anabela; SANTOS, Sofia. Plano Individual de Transição: Percurso de sucesso para alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Educação Especial em Debate*, v. 4, n. 8, p. 5, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/28538> Acesso em: 15 nov. 2023.

FÂNZERES, L.; CRUZ-SANTOS, A.; SANTOS, S. O processo de transição para a vida adulta dos jovens com necessidades educativas especiais em Portugal. *Revista Amazônica*, VXIII, v. 2, p. 32-56, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483, dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2023.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVISAN, M. A. *Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem*. Latino-am Enfermagem, 2004.

IBGE. *Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda*. Brasília, Agência IBGE, 2023. Disponível em: [Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda | Agência de Notícias](https://www.ibge.gov.br/noticias) Acesso em 17 fev. 2025

LEITE, G. G.; CAMPOS, J. A. de P. P. Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível Ensino Médio. *Revista*

Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24. n. 1. p. 17-32, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100003>

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *Planos de Ensino Individualizados: Estratégia para Educação de Alunos com Deficiência Intelectual*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2017.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de C.; REDIG, Annie Gomes. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias*, v. 22, n. 66, p. 66-79, 2021.

MINAYO, M. C. D. S. Quantitativo e qualitativo em indicadores de saúde: revendo conceitos. In: *Qualidade de vida: compromisso histórico da epidemiologia. Anais do II Congresso Brasileiro de Epidemiologia*, 1994.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Vanêssa Lima. *Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2020. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/17331> Acesso em: 1 dez. 2023.

PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva. *Plano Individualizado de Transição: estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual alcançarem uma vida independente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2020. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/17649/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Vanessa%20Cabral%20da%20Silva%20Pinheiro%20-%202020%20-%20Completa.pdf> Acesso em: 1 dez. 2023.

REDIG, Annie Gomes. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. *Educação*, Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao> Acesso em: 26 nov. 2023.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 32, p. e45/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X35721. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>. Acesso em: 17 fev. 2025.

REDIG, Annie Gomes. *Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual*. Curitiba: Editora Appris, 2016.

SANTOS, Miguel Augusto; SANCHES-FERREIRA, Manuela; MAIA, Mônica Silveira; MARTINS, Susana; ALVES, Sílvia; SANTOS, Pedro Lopes dos. A avaliação de necessidades de apoio no desenvolvimento de Planos

Individuais de Transição. *Exedra - Revista Científica*, n. 3, p. 110-120, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299340723_A_avaliao_de_necessidades_de_apoio_no_desenvolvimento_de_Planos_Individuais_de_Transicao

SILVA, M. do C. L. da; MENDES, E. G. Formação de professores em contextos colaborativos: o desenho universal para a aprendizagem nas aulas de matemática. *Com a Palavra, o Professor*, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 60–78, 2022. DOI: 10.23864/cpp.v7i17.768. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/768>. Acesso em: 17 fev. 2025.

Sitlington, P. L., & Clark, G. M. The transition assessment process and IDEIA 2004. *Assessment for Effective Intervention*, 32, 133–142, 2007.

SONZA, Poletto Andréa; VILARONGA, Carla Ariela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. *Revista em Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842/pdf>. Acesso em: 29 nov. 2023.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Planejamento educacional individualizado em Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP, Brasil, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3070?show=full>

CAPÍTULO 5

INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO COMO POSSIBILIDADE

Vivian Cristina Almeida Pinto Barbosa

Melina Brandt Bueno

Gabriela Sisdelli

Introdução

A trajetória da educação brasileira é marcada por um processo contínuo de reivindicações e movimentos sociais que pressionaram por uma transformação substancial no entendimento e na execução do ensino no País. Durante décadas, esses movimentos foram fundamentais na luta pelo reconhecimento da educação como um direito inalienável de cada cidadão e uma obrigação do Estado, culminando em avanços legislativos significativos (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Lei n.º 9.394, 1996).

O processo de redemocratização do País foi acompanhado de perto pelo desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, evidenciando a interdependência entre democracia e educação. A luta histórica por uma educação acessível a todos reflete o entendimento de que o desenvolvimento de uma nação passa necessariamente pela formação de seus cidadãos, o que implica uma política educacional que alcance a todos, sem exceção.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de

abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções (Cury, 2002, p. 6).

A educação é essencial para o desenvolvimento humano e é um direito de todos. Negá-la é impedir que as pessoas desenvolvam suas capacidades mentais e sociais, bem como contribuam para o avanço do conhecimento. É crucial reconhecer e superar as barreiras sociais que excluem certos grupos, não apenas do acesso a bens materiais, mas também de bens culturais, espaços públicos e convívio social, como destaca Arroyo (2010). Na prática, nas escolas brasileiras, a exclusão se manifesta também através de problemas na aplicação flexível dos currículos escolares, o que perpetua a desigualdade no acesso à educação de qualidade.

De acordo com Redig (2019), a matrícula de estudantes com deficiência na turma comum não é sinônimo de aquisição de conhecimento, de aprendizado, visto que alguns são aprovados na série, mas sem o desenvolvimento acadêmico esperado para o ano de escolaridade cursado. A situação fica ainda mais desafiadora quando estes alunos chegam ao ensino fundamental II e Médio.

Nessa direção, faz-se necessária a discussão acerca do direito à educação de estudantes jovens e adultos em defasagem escolar, que compõem o Público da Educação Especial (PEE), cuja matrícula passa a ser verificada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de educação básica definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que destina-se a quem não teve acesso aos estudos ou sua continuidade nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, integrada como um instrumento para educação e aprendizagem ao longo da vida (Lei n.º 9.394, 1996; Lei n.º 13.632, 2018).

Essa tendência de matrículas pode se justificar pela movimentação política e social acerca dos direitos da pessoa com deficiência e do seu acesso ao ensino regular, registrando-se a transferência de alunos matriculados em serviços especializados ou por pessoas que frequentaram esses serviços por longos períodos, sem a conclusão e certificação, bem como daquelas que trazem o registro de fracasso e defasagem idade-série nas turmas regulares (Dall'acqua, 2012; Haas, 2015; Siems, 2012).

Na formalização e desenvolvimento de políticas públicas, Haas (2015) destaca a tendência de descaso dirigido às áreas da Educação Especial e da EJA. Enquanto as ações de alfabetização de adultos se construíram em caráter compensatório, por meio de iniciativas não governamentais ou filantrópicas, a Educação Especial foi legitimada nos espaços externos à educação, de cunho assistencialista e medicalizante. Junto a isso, nas discussões sobre o direito à educação desses grupos, foram ignoradas ou minimizadas as discussões pedagógicas, e a necessidade de conhecimentos e práticas específicas às características desses grupos.

Assim, conforme argumenta Siems (2012), se faz necessária a garantia de condições de permanência e sucesso escolar na trajetória escolar de alunos PEE na EJA, para além de sua matrícula, devendo se aprofundar a reflexão e discussão sobre o trabalho pedagógico, e oferta de formação continuada e recursos pedagógicos, de modo a compreender e atender as especificidades e necessidades dos estudantes.

Nessa direção, este ensaio teórico parte do questionamento acerca da acessibilidade curricular na EJA, tendo como objetivo refletir sobre a inserção do estudante PEE nessa modalidade e ferramentas que favoreçam sua inclusão escolar, partindo de apontamentos teóricos acerca do Plano de Ensino Individualizado (PEI) e discussão de sua aplicação nesse contexto.

Um olhar para a inserção dos estudantes PEE na EJA

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), firmada durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994, na Espanha, com a participação do Brasil, é um manifesto pela Educação Inclusiva. Ela sublinha a necessidade de garantir o direito à educação para todos, mobilizando entidades globais como UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial para apoiar este objetivo. O documento enfatiza de maneira crítica a acessibilidade curricular, destacando a grande importância de tornar acessível o currículo educacional para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, assegurando que cada um tenha a oportunidade de aprender e progredir no sistema educacional.

No Brasil, a inserção dos alunos PEE na escola regular passa a ser orientada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), visando a promoção de uma educação de qualidade para todos, considerando a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e demais modalidades (Lei n.º 9.394, 1996), e atua servindo de apoio à escolarização desses alunos em classes comuns. O direito à educação de qualidade às pessoas com deficiências em todos os níveis e modalidades é reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei n.º 13.146, 2015), tendo asseguradas suas características, interesses, necessidades formativas e o aprendizado ao longo de toda a vida.

Entretanto, conforme argumenta G. Schneider (Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2023), a questão do acesso à educação no contexto da educação especial não está resolvida, pois, pensar em acesso é pensar na universalidade e integralidade. Isso diz respeito ao acesso sem desigualdade, sem discriminação e com conclusão de todas as etapas. Nessa direção, o olhar para o percentual de matrículas de estudantes PEE na EJA requer atenção, a matrícula desse alunado pode ser verificada por meio da análise das Sinopses Estatísticas disponibilizadas pelo Censo Escolar da

Educação Básica (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2019, 2020, 2021, 2022, 2023), pelo registro de matrícula total na EJA e de alunos PEE em classes comuns nessa modalidade, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1 - Percentual de matrículas PEE em classe comum na EJA

Ano	Total de matrículas		%
	EJA	Educação Especial classe comum - EJA	
2018	3.545.988	72.030	2,03
2019	3.273.668	70.051	2,14
2020	3.002.749	72.287	2,41
2021	2.962.322	68.812	2,32
2022	2.774.428	71.715	2,58

Fonte: elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023).

Ao examinar os dados dos últimos cinco anos, observa-se que, embora o número total de matrículas na EJA diminuiu ao longo dos anos, a porcentagem de alunos PEE matriculados nessa modalidade aumentou, quando comparados os anos de 2018, em que 2,03% eram estudantes PEE, e o ano de 2022, tendo 2,58% das matrículas desse alunado.

Em complemento a essa questão, verifica-se o destaque exposto por G. Schneider (Congresso Brasileiro de Educação Especial [CBEE], 2023) acerca do percentual de estudantes PEE matriculados na EJA no ano de 2020, a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais da UFPR e UFG, os quais representavam mais de 10% do total de matrículas, dos quais 6,50% correspondiam à etapa do Ensino Fundamental, 1,46% ao Ensino Médio e 2,15% na EJA de Ensino Fundamental e Ensino Médio Integrado. A pesquisadora argumenta ainda que esta modalidade de ensino se destacava com o maior quantitativo de alunos PEE, quando comparada às demais etapas e modalidades de ensino.

Esta estatística pode refletir uma falha no sistema educacional mais amplo. A alta concentração de estudantes PEE na EJA sugere um histórico de exclusão e marginalização no ensino regular, bem como reflete a trajetória da educação especial. Conforme apresenta G. Schneider (CBEE, 2023), o direito ao acesso à educação começa a ser negado logo no início da vida escolar destes alunos. De acordo com os dados de distorção de idade/ano, é apresentado o total de 32% de alunos PEE com retenção no primeiro ano do Ensino Fundamental, comparados a 0,62% dos alunos não PEE.

Estes fatos apontam para uma negação sistemática do direito ao acesso à educação desde o início da jornada educacional de alunos PEE, refletindo no direcionamento destas matrículas para a modalidade EJA. Essas estatísticas demonstram não apenas desigualdades, mas também uma falha no sistema educacional em atender as especificidades dos alunos PEE. Nessa direção, Redig (2021) argumenta que os dados estatísticos brutos não revelam a qualidade deste ensino, pois estar matriculado em turma comum não garante o aprendizado de conteúdos acadêmicos de acordo com a idade e série. O desafio, portanto, não se limita a garantir o ingresso do estudante, mas assegurar a qualidade de estratégias e recursos que atendam às necessidades desses alunos e promovam a inclusão efetiva.

Cabe ainda enfatizar que, conforme observado na Tabela 1, na contramão dos dados de diminuição de matrículas na EJA, o qual tem sido apontado como um dos motivos para o fechamento de diversas turmas desta modalidade no País, a matrícula de alunos PEE na EJA segue crescente. Assim, não somente o aumento de matrículas deve ser considerado, como também a trajetória formativa deste público, aspecto evidenciado pelo estudo de Leite e Campos (2018), no qual verificou-se a permanência de estudantes com deficiência na EJA, por anos, em uma mesma série, constatando-se a falta de oferta de condições pedagógicas favoráveis que não dificultem a efetivação de uma Educação Inclusiva. Nessa direção, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) é indicado como uma estratégia eficiente para atender as necessidades dos alunos PEE na EJA.

O PEI como possibilidade de acesso ao currículo

Fundamentada na educação para todos, a perspectiva inclusiva abrange todos os grupos excluídos do processo formal de escolarização, manifestando-se em oposição às práticas que limitam as possibilidades de estudo e atuação no contexto sociocultural, reafirmando o educando como sujeito de direitos (Glat; Pletsh, 2012). Para o sucesso na escolarização dos alunos PEE, todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino devem ter clareza dos princípios da inclusão escolar e colocá-los em prática, considerando a relevância do suporte pedagógico complementar e apoio de profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas, bem como da atuação do professor da sala de aula na rotina diária para auxiliar na identificação das necessidades de adequação ao ambiente, promoção da interação entre os alunos e de condições para o desenvolvimento da aprendizagem (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Dessa forma, a efetiva inclusão no sistema educacional transcende a simples modificação do ambiente físico das escolas, sendo imprescindível uma reestruturação curricular que promova a verdadeira acessibilidade edu-

cional e que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam usufruir de um aprendizado contínuo. Para atender a estas demandas, o PEI apresenta-se como uma estratégia fundamental, o qual, segundo Glat, Vianna e Redig (2012), trata-se de um “registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem” (p. 84).

O desenvolvimento de currículos nas instituições de ensino, que promovam a inclusão social e que propiciem o potencial de avanço acadêmico dos estudantes, é defendido por Vianna, Pletsch e Mascaro (2011), que argumentam sobre o PEI como um recurso valioso para alcançar essa dualidade de objetivos. Este posicionamento traz à tona a crítica de que, muitas vezes, os currículos padronizados podem não atender às necessidades de todos os estudantes, sugerindo que a personalização por meio do PEI pode ser uma estratégia eficaz para combater essa problemática e incentivar uma abordagem mais holística e justa na educação, reconhecendo que o sucesso educacional de alunos com necessidades especiais depende da disponibilidade de estratégias pedagógicas que respeitem suas singularidades.

De acordo com Mascaro (2023), o PEI é uma estratégia pedagógica que visa personalizar processos para atender às necessidades individuais destes alunos. Alinhado a este conceito, as autoras Burock e Mascaro (2023) compreendem que:

O PEI demonstra contemplar ações viabilizadoras dessa prática, considerando um conjunto de ações específicas que permitem redimensionar as práticas pedagógicas tradicionais através da individualização e personalização dos processos. Sendo considerado uma estratégia proveitosa para a organização de propostas pedagógicas que permitem a interação mediada entre professor e aluno, que compreendem o educando como sujeito ativo e protagonista de todo o seu processo educativo (Burock; Mascaro, 2023, p. 596).

Quando considerado o contexto da EJA, a questão curricular também se apresenta como um campo importante de debate e reflexão. Alguns dos problemas enfrentados nessa modalidade decorrem da organização curricular que separa as vivências sociais e culturais dos conteúdos escolares, os quais, conforme discutem Oliveira (2007) e Vóvio (2010), deveriam compreender tempos e espaços diversos, que caracterizam a EJA e não a reprodução de maneira abreviada das propostas dos currículos destinados às crianças e adolescentes da escola regular.

Arroyo (2005) compreende a formação dos sujeitos jovens e adultos a partir de diversos processos, tempos e espaços, em que as metodologias e

currículos incorporam dimensões humanas, saberes e conhecimentos, sem ignorar as competências escolares, mas vinculando-as aos processos de humanização, libertação e emancipação humana. Dessa forma, os conteúdos necessários para a educação de pessoas jovens e adultas seriam aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para autonomia desses sujeitos, fundamentados na identidade, perspectivas e necessidades do grupo ao qual se destina, desenvolvidos a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes dos educandos, incorporando a possibilidade de os próprios conteúdos contribuírem para ações concretas de seu cotidiano (Oliveira, 2007; Vóvio, 2010).

Nesse contexto, a diferenciação apresentada no PEI refere-se a uma abordagem metodológica que busca a personalização das estratégias de ensino para atender as necessidades individuais do sujeito e, conforme enfatiza Glat, Vianna, Redig (2012), as informações sobre o aluno devem ser abrangentes e específicas, para fornecer uma compreensão total do seu processo de aprendizagem. Assim, ao refletirmos sobre as questões curriculares da EJA e da acessibilidade ao PEE por meio do PEI, enfatiza-se a relevância de seu desenvolvimento numa abordagem colaborativa, que engaje todos os envolvidos no processo de aprendizagem do aluno, sobretudo, o próprio estudante jovem e adulto a respeito de suas expectativas sobre seu processo formativo.

Para aprofundar as discussões da aplicabilidade no PEI no contexto da modalidade da EJA, identificaram-se duas produções acadêmicas, no âmbito da pós-graduação nacional, localizada pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, a partir da busca dos descritores “plano educacional individualizado” e “educação de jovens e adultos”. O estudo de Nascimento (2020) direcionou-se à formação continuada de professores e aplicação de Plano Individualizado de Transição (PIT) para estudantes com deficiência intelectual na EJA, o qual tem sua relevância e aplicabilidade relacionada ao PEI. Segundo a autora, o PEI documenta e conduz o trabalho a ser desenvolvido, propiciando a reflexão de estratégias e das metas a serem alcançadas ao longo de todo processo educacional do estudante, o que requer que seja continuamente revisto e reformulado.

Fundamentada na pesquisa colaborativa, Leite (2020) elaborou e aplicou o PEI no contexto da sala de recursos multifuncionais para uma aluna com deficiência intelectual na EJA, em colaboração com uma professora de Educação Especial. Entre os resultados, o estudo constatou a falta de entendimento sobre o PEI e de suas funções no contexto escolar, contudo, o processo de elaboração e implementação do PEI contribuiu na compreensão da professora participante para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, bem como o desenvolvimento acadêmico e adaptativo da aluna foi favorecido pelas intervenções realizadas no PEI.

Para Nascimento (2020), a inadequação de conteúdo é um dificultador no processo ensino-aprendizagem, sendo importante destacar que o conhecimento adquirido através das experiências de vida dos indivíduos da EJA precisa ser considerado, assim como na inclusão de jovens e adultos com deficiência, pois trata-se de pessoas com diferentes cargas de conhecimentos e vivências. Assim, a autora argumenta que a elaboração do PEI na EJA deve ter como base a idade dos alunos para priorizar o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a autonomia, inserção laboral e aspectos da vida independente.

Considerações finais

A inserção de alunos PEE na EJA é confirmada e vem sendo ampliada, mesmo que o número de matrícula geral na modalidade tenha diminuído, o que fomenta o questionamento acerca da acessibilidade curricular proposta aos estudantes nessa modalidade. O ensaio destacou a complexa trajetória da Educação Especial brasileira, a qual é marcada por um histórico incessante de luta pela educação como um direito fundamental de todos e um dever do Estado. As questões tratadas acerca da inserção de estudantes PEE, particularmente na EJA, refletem as nuances e desafios que permeiam este campo, evidenciando a importância do acesso à educação de qualidade como um pilar essencial para o desenvolvimento humano e social.

Ao longo deste percurso, os dados estatísticos demonstraram um crescente número de alunos PEE matriculados na EJA, o que sugere falha no processo de inclusão destes alunos no ensino regular. Isso ressalta a importância de estratégias pedagógicas personalizadas para atender suas necessidades específicas, seja nas etapas regulares de ensino, como para aqueles que passam a frequentar a modalidade da EJA. Neste caminho, o PEI se mostra essencial para atender as especificidades destes alunos, visando a acessibilidade curricular e a qualidade no ensino.

A necessidade de um currículo acessível na EJA é essencial, particularmente ao considerar a diversidade de experiências, tempos e espaços, sem abandonar as competências escolares e enfatizando as dimensões humanas. É fundamental que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas sejam estruturadas de forma a considerar e respeitar essa diversidade, promovendo uma educação que seja verdadeiramente acessível a todos. Nesse contexto, a implementação do PEI mostra-se como uma abordagem promissora, oferecendo uma estrutura para atender às necessidades individuais dos alunos, cuja eficácia começa a ser representada em pesquisas e produções acadêmicas, as quais indicam o PEI como instrumento que possibilita um aprendizado mais significativo.

Dessa forma, a teoria e discussões tratadas no ensino ressaltam a importância de uma Educação Inclusiva e acessível, que não apenas abra espaço

para a diversidade, mas que atenda às necessidades individuais de cada aluno, com a utilização de instrumentos que documentem e norteiam o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes PEE. O caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva e eficaz é complexo e desafiador, mas, sem dúvida, faz parte de uma jornada necessária e fundamental para o avanço social e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. (p. 221-230). UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARROYO, M. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República, Casa Civil. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. *Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1

BUROCK, N. F. N.; MASCARO, C. A. A. de C. Plano Educacional Individualizado (PEI): Alfabetização e letramento em uma proposta de ensino remoto. In: BEZERRA, T. S. A. M. *et al.* (org.). *Alfabetização, Linguagens e Letramentos*. Realize Editora, 2023. DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.031

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. CBE2023 - Transmissão ao vivo - 17.11 - Tarde. Palestra proferida por Gabriela Schneider. [Vídeo]. YouTube. 17 de novembro, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tlyGV55eXmc&t=4431s>

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

Dall'acqua, M. J. C. Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Reflexões acerca de uma tendência e seus desafios. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). *Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar*. ABPEE, 2012. (p. 85-95).

GLAT, R.; PLETSH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2. ed. EdUERJ, 2012.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/chsr.2014.005>

HASS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. *Educação*, v. 40, n. 2, p. 347-360, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464449038>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2019). Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2020). Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2021). Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2022). Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2023). Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

LEITE, G. G.; CAMPOS, J. A. de P. P. Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 17-32, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100003>

LEITE, G. G. *Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial,) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12911>

MASCARO, C. A. A. de C. *Plano Educacional Individualizado - PEI*. [Slides de PowerPoint]. Material didático da disciplina pós-graduação UERJ/FSCAR: Acessibilidade Curricular: Práticas pedagógicas inclusivas para jovens e adultos com deficiência. Proped-UERJ, PPGE-UFSCAR, 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. EDUFSCar, 2014.

NASCIMENTO, V. L. *Formação Docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA*. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/17331>

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educ. rev.* [online], n. 29, p. 83-100, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007>

POLÍTICA Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, v. 32, e45, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X35721>

REDIG, A. G. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. *Educação*, v. 46, n. 1, e59, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644443012>

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educ. foco*, v. 16, n. 2, p. 61-79, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

UNESCO. Declaração de Salamanca: Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

VIANNA, M. M.; PLETSCH, M. D.; MASCARO, C. A. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado*. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, 2011, novembro. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e de práticas conectadas à docência. In: DALBEN, A. *et al.* (org.). *Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente*. Autêntica, 2010. (p. 60-77).

CAPÍTULO 6

DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM, DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM POSSÍVEL DIÁLOGO

Elaine Barbosa de Souza

Lívia Maria Reis Pereira

Miguel Longo Vieira Vidal do Rosario

Ticiano Couto Roquejani

Introdução

Assim como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial também é uma modalidade de ensino que visa à democratização do direito de acesso à escola no Brasil de grupos sociais que por muito tempo estiveram à margem desse processo. No entanto, a interseccionalidade entre essas duas modalidades acontece para além da democratização da educação, pois os sujeitos que são Público da Educação Especial (PEE), muitas vezes, também são demandantes da EJA (Haas, 2015).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2022, o Brasil possui 18,6 milhões de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Destas, 63,3% estavam sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o ensino fundamental completo ou médio incompleto. Ainda tomando por base os mesmos dados, enquanto apenas 25,6% das pessoas com deficiência concluíram pelo menos o Ensino Médio, 57,3% das pessoas sem deficiência encontravam-se com esse nível de instrução (IBGE, 2023).

Em relação ao nível superior, a comparação é de 7,0% para as pessoas com deficiência, contra 20,9% para os sem deficiência. Outro dado revelador é de que, enquanto 60,7% da população sem deficiência encontrava-se ocupada no mercado de trabalho, apenas 26,6% da população com deficiência estava inserida, além de 55% delas estarem na informalidade (IBGE, 2023).

Este panorama persiste mesmo após várias ações realizadas nos sistemas educacionais ao longo dos anos. É por essa razão que esforços acadêmicos vêm sendo empreendidos no sentido de se elaborar estudos que foquem na formação docente, bem como na aplicação de práticas efetivas que resultem na inclusão, de fato, dos estudantes com deficiência.

Estudos referentes ao trabalho do professor em sala de aula, pensando em um contexto inclusivo, mostram que ainda há muitas carências e defasagens, revelando uma formação deficitária para atender ao PEE (Mendes; Marques; Lourenço, 2012; Pletsch, 2009; Santos; Melo; Ferreira, 2023; Zanata *et al.*, 2011; Zerbato, 2018). Nesse sentido, eles evidenciam a necessidade de se intensificar ainda mais produções que venham a auxiliar a prática pedagógica em todos os contextos.

De acordo com Mendes e Vilaronga (2014), antes de pensar ou discutir sobre inclusão escolar, é preciso, primeiramente, planejar a melhora da qualidade do ensino comum como um todo, para então se considerar sobre como essa melhoria pode acontecer para os estudantes com deficiência.

Na busca por um processo de ensino-aprendizagem que seja compreensivo e aberto, com foco no que realmente é significativo, de maneira a colaborar com a autonomia de cada um, bem como desperte o sentido social da aprendizagem, permitindo que o grupo heterogêneo possa gerir suas diferenças através das capacidades individuais (Pereira; Sanches, 2013; Ruiz, 2015), surgem propostas pedagógicas como o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA)¹ e a Diferenciação Pedagógica (DP).

Nesse viés, o presente trabalho vem estabelecer conexões entre a EJA, o DUA e a DP. Ao partir de uma preocupação em tecer reflexões sobre alternativas que colaborem com a melhoria da qualidade de ensino de todos, sobretudo, visando a EJA e suas especificidades, este ensaio busca trazer alguns conceitos e diretrizes que, de fato, pensam em acessibilidade curricular, embasados em evidências científicas.

Definição e caracterização dos conceitos de DUA e DP enquanto práticas pedagógicas

Nos últimos anos, o DUA tem ganhado cada vez mais destaque no âmbito das discussões sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, não somente na Educação Básica, como em todos os níveis de ensino.

Ao considerar a perspectiva atual de uma escola inclusiva, e ao refletir sobre a garantia do cumprimento da igualdade de direitos no que tange a

¹ A tradução literal do inglês para a Língua Portuguesa de DUA (Universal Design for Learning (UDL)) é “Desenho Universal para Aprendizagem”. Devido às últimas discussões sobre a terminologia a ser utilizada, neste trabalho optou-se por esses termos, compreendendo que seus princípios e diretrizes são aplicados no processo de ensino-aprendizagem e não para a aprendizagem.

inclusão escolar do PEE com equidade, os questionamentos são inúmeros. Entre eles, ressalta-se como seria possível promover mudanças de natureza cultural, política e educativa, no interior das instituições educacionais.

O DUA, compreendido como um conjunto de princípios e estratégias voltado ao desenvolvimento curricular, permite ao professor definir objetivos e utilizar a criatividade para a construção de materiais e avaliações que se adequem à diferença de cada um, independentemente de sua capacidade. Além de ser considerado um avanço por vários teóricos, oferece uma possível resposta para o sucesso de todos os estudantes (CAST, 2023; Rapp, 2014; Sebastián-Heredero, 2020).

Com “uma série de referências cientificamente válidas para guiar a prática educativa” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 737), a abordagem do DUA foi consolidada e desenvolvida ao final do século XX, nos Estados Unidos da América (EUA), a partir dos estudos de David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores. Denominada como *Universal Design for Learning* (UDL), é inspirada no conceito de Desenho Universal de edifícios e espaços públicos (Nelson, 2014). Portanto, envolve trazer, ao contexto educacional, princípios e diretrizes que sustentam a ideia de transformar práticas e ambientes pedagógicos que atendam à variabilidade de todos os estudantes, dando a eles oportunidades e opções para monitorarem seu próprio progresso.

Segundo Sebastián-Heredero (2020):

O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes (p. 735-736).

Em uma tentativa de apoiar os docentes a tornarem o currículo acessível, e a contextualizarem suas abordagens pedagógicas nas peculiaridades de cada estudante, o DUA afasta-se da dimensão pedagógica do tipo uniforme. Para isso, possui três princípios básicos relacionados em construir múltiplos meios de: I - implicação, envolvimento e engajamento; II - apresentação/representação; III - ação e expressão, nas situações de aprendizagem,

que visam estimular o interesse dos estudantes, apresentar as informações em diversos formatos para que todos tenham acesso e permitir que todos possam agir, expressar e demonstrar, de diferentes maneiras, suas aprendizagens (Roquejani; Capellini; Fonseca, 2018; Sebastián-Heredero, 2020).

Estes princípios, elaborados sob a perspectiva de que todo ser humano é único, são norteados pelo fato de que o cérebro é composto por redes complexas e interconectadas, portanto, foram construídos a partir da ideia de que não existe um perfil fixo de aprendizagem ou de estilo de aprendizagem, e de que, ainda com base no contexto, esse mesmo perfil pode mudar (Posey; Novak, 2020).

Por conseguinte, focar na variabilidade dos estudantes, no contexto e nas metas a serem atingidas no processo de ensino-aprendizagem (Posey; Novak, 2020), para a abordagem do DUA é criar múltiplos meios, tanto para o engajamento em sala de aula quanto para representação do conteúdo, e para os meios de ação e expressão dos estudantes.

Para cada princípio, o DUA contém diretrizes que guiam as práticas educativas que reduzem barreiras ao proporcionarem mudanças, apoios e/ou desafios que venham a motivar e tornar o currículo acessível a qualquer pessoa. Estas diretrizes são consideradas estratégias que norteiam não só as ações do professor em sala de aula, mas também perpassam todo cotidiano da cultura e ética profissional, de modo que compreendem o conceito das diferenças, quebra com o paradigma das “uniformizações” das práticas, trazendo oportunidades que se ampliam, uma vez que se respalda na concepção de que os estudantes são altamente variáveis em suas respostas (CAST, 2023).

As diretrizes² do DUA consistem em fornecer mais detalhes sobre os princípios e ainda são acompanhadas por pontos de verificação, representando uma estrutura que serve “de base para criar as opções e flexibilidade necessárias para maximizar as oportunidades de aprendizagem” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 744).

Em um contexto em que os professores se defrontam com essa diferença responsiva, atender a todas as especificidades de forma eficaz torna-se uma tarefa complexa e exigente. É nesse ponto que se percebe uma convergência entre as duas teorias: DUA e DP.

Apesar de ser um conceito aparentemente novo, a DP não só perpassa anos de evolução do que conhecemos como escola, como também foi

2 As diretrizes do DUA compreendem, basicamente, em pensar nos diferentes perfis dos estudantes, alinhando o conhecimento neurocientífico de que nosso cérebro no processo de aprendizagem utiliza-se de três redes diferentes (de reconhecimento, estratégicas e afetivas), aos três princípios construídos pelo DUA (Engajamento, Representação, Ação e Expressão). Neste sentido, as diretrizes focam em estratégias que venham oferecer aos estudantes diferentes opções quanto ao: **interesse; persistência; autorregulação; percepção; linguagem e símbolos; compreensão; ação física; expressão e comunicação e funções executivas** (CAST, 2023; Posey; Novak, 2020; Sebastián-Heredero, 2020).

denominada e executada de variadas formas (Maia; Freire, 2020; Santos, 2009). Não há um consenso entre os pesquisadores, Henrique (2011) nos apresenta posicionamentos sobre a temática, extraídos de distintos autores, dos quais algumas ideias convergem e outras não. Em síntese, trata-se de um método que busca utilizar uma variedade de abordagens e técnicas de ensino e aprendizado. Há o propósito de possibilitar a estudantes com idades, habilidades, comportamentos e conhecimentos diversos, o alcance de objetivos comuns por meio de diferentes caminhos, como a diversidade curricular, nas atividades, no tempo em que são realizadas, e na maneira como são organizadas e conduzidas.

De todo modo, até a década de 50, a DP não era importante para os sistemas de ensino, algo que passa a mudar a partir da década de 60 com a preocupação em avaliações formativas. Apesar disso, na prática, não vinha sendo eficaz para atender às necessidades reais dos estudantes, diferindo-se muito de como é compreendida a partir do novo século. Embora tenha tido um início limitado, a DP como modelo pedagógico avançou ao longo dos anos, compreendendo a aprendizagem de forma não-linear, ancorada em diversos conceitos como, por exemplo, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (Santos, 2009).

Ademais, Maia e Freire (2020) apontam que é uma abordagem educacional que busca atender às diversas necessidades dos estudantes de maneira flexível e respeitosa, sendo considerada uma estratégia fundamental no contexto da sala de aula. Com isso, frequentemente é associada como um componente para práticas inclusivas.

A DP, enquanto modelo pedagógico, está fundamentada em princípios que promovem diversas formas de acesso e processos sobre o conteúdo. Tomlinson (2008), em busca de esclarecer esse conceito, discorreu que os cinco princípios básicos da DP se baseiam na construção de: um ambiente seguro para a aprendizagem; na qualidade do currículo; em conhecer e respeitar os interesses e habilidades dos estudantes; no desenvolvimento de avaliações contínuas e, por fim; na variação e mediação das relações interpessoais na sala de aula.

Um ambiente seguro para a aprendizagem implica na construção de uma sala de aula acolhedora, respeitosa e que seja um espaço que estimula e incentiva os estudantes em seus processos de aprendizagem. Para que um currículo seja de qualidade é necessário que ele tenha objetivos de aprendizagem e competências bem estabelecidos (Tomlinson, 2008).

Quanto ao princípio de conhecer e respeitar as habilidades dos estudantes, a DP ressalta a importância desse conhecimento para o desenvolvimento de tarefas e processos que correspondam às necessidades deles (Santos; Mendes, 2021). Por outro lado, a avaliação contínua se refere à coleta de informações sobre as características de cada um e o seu desen-

volvimento, permitindo que o professor modifique seu planejamento de acordo também com a especificidade de todos (Maia; Freire, 2020).

Por fim, a variação e mediação das relações interpessoais na sala de aula dizem respeito a uma sala de aula flexível com variações da organização física e das formas de agrupamento da turma, para que todos tenham a mesma oportunidade de aprendizagem e interação (Tomlinson, 2008). Os grupos, inclusive, devem ser organizados a partir das informações coletadas na última avaliação e reorganizados quando houver uma nova avaliação (Maia; Freire, 2020).

Diálogo entre o DUA, DP e uma educação para todos na EJA

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), uma escola para todos acomoda todos seus estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isso significa que a escola inclui a diferença em todos os seus níveis, seja biológica, étnico-cultural ou econômica (Brasil, 1994).

Diante das mesmas condições citadas, para que o ambiente escolar seja capaz de incluir a todos, respeitando as especificidades, é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas às diferenças, tornando a educação realmente efetiva e exitosa.

Segundo o Observatório da Educação (2023), do Instituto Unibanco, a EJA registrou a queda mais acentuada no número de matriculados entre todas as modalidades de educação, correspondendo a uma redução de 8,3% em 2019, ou quase 270 mil estudantes a menos. Muitas seriam as razões para a evasão deste público específico, contudo, no âmbito da escola, os questionamentos permeiam sobre quais seriam as medidas a serem tomadas a fim de minimizar estes danos.

Os dados da PNAD (2022), trazidos no início deste ensaio, revelam que as pessoas com deficiência, além de não completarem o percurso escolar dentro de sua faixa etária ou atingirem os maiores níveis de ensino, também não estão inseridas no mundo do trabalho. Isto é, ao não serem consideradas produtivas, acabam por serem excluídas inúmeras vezes ao longo de sua vida. Assim, dentro da lógica do sistema social e econômico vigente, em que o trabalho acaba por se tornar o centro da vida das relações sociais, ser uma pessoa com deficiência é não corresponder às expectativas da realidade criada pela grande parte da sociedade (Piccolo, 2015).

Mas, falar sobre um novo universo inventado pelo modelo social da concepção de deficiência é contrapor ao discurso hegemônico. Para isso, a alternativa estabelecida pelo modelo é a retomada do controle das pessoas com deficiência de suas próprias vidas, fato este que não é compensatório, mas, sim, emancipatório e, de fato, democrático.

Ainda de acordo com o Observatório de Educação (2023), a EJA, composta majoritariamente por pessoas negras e trabalhadoras, apresenta especificidades, problemáticas e metodologias próprias que devem ser viabilizadas e que podem inspirar práticas pedagógicas em todo o sistema de ensino. Sendo assim, ao pensar sobre esta modalidade e sua importância no processo de emancipação, é necessário refletir sobre seu papel.

Conforme defende Redig (2021), a escola, no contexto da EJA, além de possibilitar o aprendizado de conteúdos acadêmicos, deve dar condição para o desenvolvimento de habilidades que permitam ao indivíduo viver em sociedade. Por este motivo, surge a necessidade de se elaborar planos individualizados que relacionem os conteúdos e objetivos futuros do estudante, assim como o entendimento de seus interesses.

A referida autora ainda apresenta que uma perspectiva de individualização de ensino aliada à acessibilidade pedagógica, advinda de uma equipe capacitada e com trabalho colaborativo, é parte fundamental de um processo formativo emancipatório, não somente na trajetória escolar, mas ao longo da vida.

Seriam, portanto, o DUA e a DP possíveis caminhos?

Pelo fato de unirem instrumentos pedagógicos que auxiliam na redução das barreiras de ensino, visando tornar possível não somente a participação, mas autonomia do estudante e, sobretudo, repensar o currículo (Castelini *et al.*, 2019; Sebastián-Heredero, 2020), o DUA e a DP apontam, sim, como promissores caminhos para a efetivação da educação dos estudantes da modalidade EJA.

Inclusive, esses caminhos não se circunscrevem apenas aos estudantes com deficiência, mas a todos, pois, ao tratar de estudantes da EJA, deve-se pensar não apenas na deficiência, como também em questões econômicas, pessoais, políticas, as quais contribuíram para os que tiveram seu percurso interrompido ou nem iniciado.

Neste sentido, o DUA e a DP preveem salas de aula com diferentes possibilidades de engajamento, acesso ao conteúdo, avaliação e participação dos estudantes, bem como determinam a individualização de estratégias quando necessárias, partindo do pressuposto de tornar possível a acessibilização de um currículo que considera a diferença, portanto, flexível e aberto.

No entanto, mesmo que as duas abordagens se alinhem, não podem ser confundidas como iguais. Pois, uma vez que o DUA se apresenta como uma abordagem semelhante a um “buffet” para os estudantes, oferecendo caminhos flexíveis que eles podem escolher, enquanto trabalham para alcançar o objetivo da aula, a DP ajuda a criar “pratos únicos” para cada um e em determinado momento (Posey; Novak, 2020).

O DUA então reflete sobre o contexto e a abrangência dos recursos e estratégias, pensando em alcançar uma gama de estudantes, desde o início do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a DP, ao visar também

avaliar o perfil de cada um, constrói adaptações, modificações e/ou acomodações para necessidades individuais, quando necessário (Posey; Novak, 2020).

Posey e Novak (2020), ao diferenciarem as duas abordagens, citam ainda que a DP é reativa, já o DUA é proativo, representando o fato de que a DP centra a responsabilidade de adequar recursos e métodos, quando eles são projetados no currículo, não se mostram eficazes. Em contrapartida, o DUA, intencionalmente, antecipa neste mesmo currículo diferentes opções de engajamento, representação e ação e expressão para reduzir barreiras, antes mesmo do estudante chegar à sala de aula, considerando o contexto e a variabilidade de todos.

Sendo assim, mesmo com as diferenças, fica claro que tanto DUA quanto DP focam em garantir que todos possam acessar currículo, ter oportunidades de aprendizagem significativas, além de buscarem construir um ambiente educacional de fato inclusivo (Posey; Novak, 2020; Santos; Mendes, 2021; Sebastián-Heredero, 2020). O que faz das duas abordagens parte de uma mesma luta: a luta contra um ambiente escolar hegemônico, no qual há apenas um desenho curricular, em que não se considera que todos os estudantes aprendem e respondem de formas diferentes aos processos de ensino.

Considerações finais

Por tempo e motivos distintos, o público da EJA foi alijado da participação no cenário educacional. Medidas para a reparação dessa exclusão precisam ser tomadas com urgência, pois não basta a presença deste público nos bancos escolares, é mister refletir e pôr em prática meios eficazes para esse fim. O público da EJA possui trajetórias escolares e de vida muito específicas. Além disso, detém expectativas sobre a aquisição de autonomia, inclusão social e mercado de trabalho.

No entanto, esta modalidade é negligenciada em muitos sentidos, sobretudo, quando é ofertada ao PEE, em que, por vezes, práticas são padronizadas e infantilizadas. Ao se considerar essas particularidades, a importância da EJA para a emancipação do seu público transcende os limites da sala de aula e alcança âmbitos sociais e profissionais.

Ouvir os estudantes, perceber suas necessidades e interesses são premissas das práticas pedagógicas universalistas. Buscar um ambiente em que todos ajam e se sintam capazes de participar traz à escola a responsabilidade de mudança.

Uma mudança que vem sendo visada há anos, desde a Declaração de Salamanca (1994), mas que não ocorre na prática, privando os direitos daqueles que enfrentaram e enfrentam barreiras em todos os níveis de ensino. É neste sentido que o presente ensaio buscou dialogar sobre o DUA e a DP, ao passo de defender a ideia de que podem fazer a diferença para

a educação do público da EJA e apresentam potencial para a redução das barreiras nesta modalidade de ensino.

Diante do exposto, fica evidenciado que vários estudos vêm sendo realizados na busca de discutir a eficácia do DUA e da DP para a efetivação de um ensino de qualidade e para todos. Por isso, a intenção deste trabalho foi fomentar novas investigações e discussões sobre essas teorias aplicadas à Educação de Jovens e Adultos.

Referências

BRASIL. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: Microsoft Word - Documento3 (mec.gov.br). Acesso em: 20 nov. 2023.

CAST. *Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem*. Massachusetts, EUA, 2023. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 20 de nov. 2023.

CASTELINI, A. L. O.; SOUSA, C.; QUARESMA da S., D. R.; HEIDRICH, R. O. Livros Multiformato para Inclusão e Diversidade: Design Universal na leitura acessível à todos/as. In: ALVES, D.; PINTO, H. G.; DIAS, I. S.; ABREU, M. O.; GILLAIN, R. (Org.). *VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. E-book. Leiria - Portugal: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Politécnico de Leiria, v. 2, p. 116-126, 2019. Disponível em: URL:https://sites.ipleiria.pt/ipce2019/files/2019/10/Livro2_IPCE2019.pdf.

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. *Educação*, v. 40, n. 2, p. 347-359, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9038>. Acesso em: 8 nov. 2023.

HENRIQUE, M. Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática. Cadernos de Investigação Aplicada. *Lisboa*, cap. 5, p. 167-186, 2011. Disponível em: https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda*. Agência de Notícias. Editoria: Estatísticas Sociais, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MAIA, V. O.; FREIRE, S. A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, v. 10, p. 1-29, 2020.

MENDES, E. G.; MARQUES, L. DA C.; LOURENÇO, G. F. A abordagem Colaborativa em Pesquisas na Educação Especial: Aliando Produção de Conhecimento com Formação e Prestação de Serviço. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A (orgs.). *A Pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, 2012. p. 237-246.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. Inclusão escolar e a formação do professor para o ensino colaborativo ou co-ensino no Brasil. In: SADA O, O; BRAGA, T. M. S.; CHACÓN, M. C. M.; MONTALVO, D. *Reflexiones internacionales sobre La formación de profesores para la atención a los alumnos com necesidades educativas especiales*. Espanha: Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2014. p. 35-54.

NELSON, L. L. *Design and deliver: Planning and teaching using universal design for learning*. Baltimore, EUA: Paul Brookes Publishing, 2014.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. Instituto Unibanco. São Paulo, SP, 2023. Disponível em: Educação de Jovens e Adultos: a luta pelo direito à aprendizagem | Observatório de Educação (instituto.unibanco.org.br). Acesso em: 27 nov. 2023.

PEREIRA, M.; SANCHES, I. R. Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente/ SP, v.2 4, n.3, p. 118-139, set./dez. 2013*. Disponível em: APRENDER COM A DIVERSIDADE: AS METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA SALA DE AULA | Nuances: Estudos sobre Educação (unesp.br). Acesso em: 03 nov. 2023

PICCOLO, G. M. *Por um pensar sociológico sobre a deficiência*. Curitiba: Appris, 2015. 285 p.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, n. 33, p.143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vnynh5dlgqbr76hc9dhqq/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 20 nov. 2023.

POSEY, A.; NOVAK, K. Unlearning changing your biliefs and your classroom with UDL. *CAST Professional Publishing and imprint of CAST, Inc. Wakefield, Massachusetts, USA, 2020*.

RAPP, W. H. *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Baltimore, EUA: Paul Brookes Publishing, 2014.

REDIG, A. G. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. *Revista Educação*, Santa Maria, RS, v. 46, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43012>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ROQUEJANI, T. C.; CAPELLINI, V. L M. F.; FONSECA, K. de A. O Desenho Universal para Aprendizagem em contextos inclusivos do Ensino

Fundamental. In: OLIVEIRA, A. S. de; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. dos (orgs.). *Formação de Professores e Práticas Educacionais Inclusivas*. Curitiba: Ed. CRV, 2018.

RUIZ, M. J. C. *Caminando hacia una educación inclusiva*. Caminando hacia una sociedad inclusiva. Iniciación a la investigación. Espanha, número especial 6, 2015. Disponível em: *Caminando hacia una educación inclusiva*. Caminando hacia una sociedad inclusiva | Iniciación a la Investigación (ujaen.es). Acesso em: 27 nov. 2023

SANTOS, J. A. dos; MELO, J. da S.; FERREIRA, E. de N. M. Formação de professores e a Educação Inclusiva. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza/ CE, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/11439>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SANTOS, K. da S.; MENDES, E. G. Ensinar a todos e a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. *Revista Teias*, [S. l.], v. 22, n. 66, p. 40-50, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57138. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57138>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SANTOS, L. Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, v. 79, p. 52-57, 2009.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. DOI 10.1590/1980-54702020v26e0155. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/>. Acesso em 22 nov. 2023.

TOMLINSON, C. A. *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. 3. ed. Alexandria: ASCD, 2008.

ZANATA, E. M.; MELCHIORI, L. E.; LEITE, L. P.; PIAZENTIN, O. M. R.; LEPRE, R. M.; VALLE, T. G. M. do; CAPELLINI, V. L. M. F. Perfil e avaliação dos professores-alunos de um curso à distância de aperfeiçoamento em práticas educacionais inclusivas. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; PEREZ, M. C. A. (Org.). *Formação docente e universalização do ensino: proposições para o desenvolvimento humano. Anais: II CBE Congresso Brasileiro de Educação*. Bauru, São Paulo, 2011. Disponível em: [anais.pdf \(unesp.br\)](https://www.unesp.br/anais.pdf). Acesso em: 29 de nov. 2023.

ZERBATO, A. P. *Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. Orientadora: Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. 2018. 291 p. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

CAPÍTULO 7

A INFANTILIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Amanda Neves
Elaine de Menezes Rocha-Rosa
Kássia Oliveira dos Santos
Maria Alice de Barros Manhanini Suomela

Introdução

O desenvolvimento de qualquer pessoa perpassa pela interação social e de como essas mediações são intermediadas. Quando nos referimos aos estudantes da Educação Especial, essa mediação é ainda mais relevante para o desenvolvimento seja na área acadêmica, social ou de comunicação.

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento (Mousinho *et al.*, 2010, p. 94).

Há no Brasil legislações que asseguram a educação para todos, mas não há amparo que garanta a aplicabilidade eficiente dessas leis. É recente a preocupação em oferecer serviços educacionais com objetivos que definem o desenvolvimento de habilidades e maximizam as potencialidades da Pessoa com Deficiência (PcD) no processo de ensino, tal concepção é determinada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015). Contudo, são inúmeros os entraves que impedem as PcD de exercerem seus direitos de aprender com qualidade.

Dentro do vasto grupo de vulnerabilidade das PcD, destacamos neste trabalho as Pessoas com Deficiência Intelectual (PcDI). É comum que as PcDI

acabem indo parar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por não terem acesso a um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) no período que têm idade para estudar com seus pares. Ao se distanciarem pedagogicamente e avançarem em idade, são direcionados para a EJA.

Na obra “Problemas da defectologia”, Vygotsky (1997) apresenta uma preocupação de libertar o olhar biológico e limitador da deficiência. Embora reconheça a base orgânica, se faz necessário compreender de que forma essa deficiência impacta a vida desses sujeitos. Se a sociedade continuar colocando-os numa posição social “especial”, e não estimular, suas habilidades ficarão restritas.

A infantilização desses estudantes com deficiência intelectual na EJA refere-se a um fenômeno no qual esses alunos são tratados de maneira condescendente, como se fossem crianças, em vez de serem considerados como adultos em processo de aprendizagem. Isso pode ter consequências profundas e negativas tanto para o desenvolvimento educacional quanto para a autoestima e dignidade desses estudantes.

No entanto, para uma compreensão mais aprofundada deste panorama, é essencial revisitar a evolução histórica da percepção sobre a deficiência, como discutido por Pessotti (2012) em sua obra *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. Inicialmente, a deficiência era vista sob a ótica religiosa, sendo considerada uma condição que exigia intervenção divina, com a crença de que “aquilo que não é bom precisa de milagre”. Essa abordagem era marcada pela marginalização e pelo estigma. Posteriormente, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, os movimentos fascistas e o confronto entre as esferas médica e religiosa levaram a uma transformação na maneira como a deficiência era tratada. A reconstrução do Estado de bem-estar social nos países europeus passou a focar na criação de políticas públicas que buscavam garantir uma assistência adequada à população, incluindo pessoas com deficiência.

Nos últimos anos, a percepção sobre a deficiência evoluiu ainda mais, impulsionada por importantes marcos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), que tem promovido uma mudança de paradigma, movendo-se de um modelo assistencialista para um modelo baseado nos direitos humanos e na inclusão social. Hoje, as abordagens incluem a compreensão da deficiência como um aspecto da diversidade humana, buscando eliminar barreiras sociais, físicas e atitudinais. Dados recentes indicam que cerca de 15% da população mundial vive com alguma forma de deficiência, com a maior parte dessa população enfrentando desafios significativos relacionados ao acesso à educação, emprego e saúde (OMS, 2023). Assim, a evolução histórica é essencial para entender as disparidades persistentes e a necessidade de políticas públicas que promovam a plena inclusão.

Neste contexto, a obra de Pessotti também nos leva a refletir sobre a relação entre a deficiência e a linguagem, um tema recorrente e profundamente marcado em seu estudo. Um exemplo significativo é a história dos “Donos da Terra” durante o período feudal, em que, ao ter um filho com deficiência, contratavam preceptores para garantir que ele fosse capaz de defender a herança da família. Este episódio destaca o poder da linguagem não apenas como instrumento de comunicação, mas como um recurso essencial para garantir a continuidade do status e a manutenção do patrimônio, pois a educação da criança com deficiência estava intimamente ligada ao seu domínio de linguagem e habilidades cognitivas. Como Pessotti (2012) observa, “tudo, em uma palavra, tudo concorre para produzir este murmúrio constante” (p. 62), enfatizando que o entendimento e a capacidade de se comunicar com eficácia estavam entre as prioridades de uma sociedade que via na linguagem uma ferramenta fundamental para a sobrevivência e o poder. Nesse sentido, Pessotti reforça que “o entendimento precede os sinais ou símbolos, e, portanto, a linguagem” (2012, p. 37), revelando a centralidade da linguagem na inclusão social e na construção de capacidades no contexto histórico da deficiência.

Portanto, precisamos quebrar esses rótulos e não nos limitar a um diagnóstico, uma condição, um padrão. A escola tem um papel importante para estimular essas habilidades, deslocando esses indivíduos, afetando-os, acessando. Para Vygotsky, a aprendizagem da criança com deficiência está relacionada aos estímulos oferecidos pelo meio social. A aprendizagem precisa ser comparada ao nosso guarda-roupa. Se você só tem sunga, só poderá ir à piscina. Mas se tiver sunga, camisa, calça, bermuda, você conseguirá ir a qualquer lugar e fazer diversas combinações. Ou seja, não podemos restringir a uma única forma. O importante é apresentar múltiplos exemplares, colocando os estudantes em diversas situações com o meio para ensiná-los a formar os conceitos e generalizar. O que Vygotsky chama de aprendizagem simbólica.

A educação da pessoa com deficiência intelectual e os estigmas

Atualmente, a Educação Inclusiva prevê a formação integral do indivíduo, porém, ainda há muito o que ser desenvolvido para que esse objetivo seja alcançado. As concepções modernas de educação são o resultado de um longo processo de luta das PcD para terem igualdade de condições no caminho de desenvolvimento de suas aprendizagens. Faz-se necessário lembrar que os interesses que moveram os processos atuais de ensino dessa clientela tiveram suas origens marcadas muito mais pela preocupação com a higienização ou desenvolvimento social do que pelo foco no desenvolvimento da aprendizagem.

A educação das PcDI está permeada pelo histórico de segregação, estigmas e descaso. A luta pela equidade na aquisição da educação é um objetivo anti-

go desse grupo vulnerável e é através dela que se alcança importantes conquistas, contudo, a dor e o sofrimento sempre estão presentes e marcam os avanços graduativos. A educação da PcDI foi desconsiderada por muito tempo e posteriormente instituída como ensino à parte, bem mais ligada ao assistencialismo e ao âmbito médico do que propriamente ao educacional (Glat, 2013).

Faz-se necessário refletir sobre as questões que falam da igualdade de condições para todos no desenvolvimento escolar, visto que muitas vezes a resposta por fracassos cai na responsabilidade de limitações advindas do estudante com deficiência, quando na realidade a deficiência não está no indivíduo e sim no sistema que o assiste (Goffman, 2004). Os estudantes com Deficiência Intelectual (DI) possuem especificidades, porém, além de suas necessidades que podem representar entraves, eles também precisam lidar com outros fatores que colaboram para que haja distância entre eles e os estudantes sem deficiência no contexto do ensino. Muitas vezes esses fatores estão ligados aos aspectos de acessibilidade. E dentre as sete dimensões da acessibilidade descritas por Sassaki (2019), a que se configura como maior barreira ainda é a atitudinal. Os estigmas que os estudantes com deficiência intelectual geralmente carregam, os impedem de ter a validação de suas identidades (Goffman, 2004).

Tal situação gera a falta de reconhecimento e o amarume desses indivíduos que estão diretamente ligados às injustiças, desigualdades sociais, econômicas e culturais que sofrem. A pessoa tratada como incapaz de desenvolver-se intelectualmente é subjugada pelos outros de seu entorno e encontra um ambiente que favorece sua dependência sob diversas perspectivas (Glat, 2013). Com recorrência, ao invés de protagonizar seu processo de ensino e ter acesso a um PDI que maximize suas potencialidades e habilidades, bem como respeite suas limitações (Brasil, 2015), o estudante com DI é tratado de forma capacitista e infantilizada pelos educadores, colegas do contexto escolar e familiares. Perpetuando um processo de ensino com foco no assistencialismo e provocando o atraso significativo de seu desenvolvimento global.

Educar é uma via de mão dupla e tratar o educando como alguém que não tem uma bagagem importante para colaborar de forma ativa no processo de aprendizagem é subjugá-lo e perder muitas oportunidades de praticar uma educação significativa para educador e educando (Freire, 2019, p. 61).

A postura do educador que tem uma prática pedagógica reflexiva e consciente não infantiliza o educando com deficiência intelectual e nem o rotula como incapaz pelas dificuldades de aprendizagem, porque conhece as contribuições dos estudos da neurociência que evidenciam que todos os seres humanos possuem plasticidade cerebral e isso os dota de capacidade para aprender ao longo de toda a vida, contudo, cada ser humano possui suas singularidades que definem as particularidades de seu processo (Relvas, 2010).

Pode-se trazer para o diálogo proposto neste ensaio as considerações de Bentes e Carvalho (2019). Em seu artigo, “Exclusão, assimilação e inclusão de alunos com deficiência intelectual em sala de aula da educação de jovens e adultos”, os autores analisam algumas interações sociais que ocorrem em uma sala de aula de EJA com alunos com deficiência intelectual. Eles apontam que o posicionamento das professoras e dos colegas sem deficiência, ao verem os alunos com deficiência intelectual como seres estáticos, uniformes e unideterminados, gera atitudes como as de tratá-los como se fossem eternas crianças. Essas caracterizações ainda predominam na escola e na sociedade de uma maneira geral e impedem o desenvolvimento saudável desses educandos. Os autores ressaltam a necessidade de problematizar como está acontecendo a inclusão das pessoas com deficiência intelectual na EJA, assim como disponibilizar suporte por meio de conhecimentos teóricos e práticos aos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos para que possam favorecer relações dialógicas na sala de aula e promover uma aprendizagem significativa para todos os educandos.

O artigo ratifica a importância da formação docente contínua e de qualidade. As professoras mencionadas no trabalho possuem graduação em Pedagogia e especialização em Educação Especial e Inclusiva. Contudo, ainda precisam se atualizar e aperfeiçoar suas práticas para que possam agir com mais consciência pedagógica e não reproduzirem os estereótipos que atrasam e prejudicam a aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência.

No artigo, Glat e Estep (2021) dialogam em alguns trechos sobre os efeitos de uma prática pedagógica do professor na aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, apontando que independentemente das condições, atuação de estratégias diversificadas favorecem aquisição de muitas habilidades. Algumas estratégias estão relacionadas à aprendizagem adaptativa e colaborativa. Afirmando ainda que o uso de recursos como jogos, computadores, materiais concretos, potencializa a aprendizagem deste público.

De acordo com Glat (2013), para que uma escola seja verdadeiramente inclusiva, ela precisa formar de modo contínuo seus professores, a equipe de gestão e também deve rever as formas de interações vigentes. Para acolher todos os alunos, a escola precisa desenvolver respostas educativas que atinjam a todos, só assim ela vai se diferenciar do modelo tradicional que mantém a segregação.

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na EJA implica num processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, visto que o objetivo não se resume à matrícula do aluno com deficiência ou à sua presença na escola, os objetivos estão para além. Quando a inclusão acontece, constata-se o desenvolvimento integral do estudante.

Relvas (2012), em seus estudos sobre a neurociência na prática pedagógica, defende que a escola precisa ser constituída por profissionais que estejam abertos para o estudo contínuo, pois é necessário aperfeiçoar os

saberes do contexto da escolarização e da educação para mediar o conhecimento. Não basta transmitir conteúdos, é de suma importância perceber e reconhecer as habilidades e competências dos educandos, bem como seus reais interesses para aprender. Muitos professores continuam tentando transmitir dados sem significados e isso afasta os educandos da aprendizagem significativa, que é aquela que pode ser utilizada em diferentes etapas da vida do estudante.

Sabe-se também que não basta o professor querer aprender, ele precisa ter condições de acesso à formação de qualidade. Muitas vezes os professores são submetidos a péssimas condições de trabalho e remunerações baixas. É importante que haja mais políticas públicas que viabilizem o acesso dos professores às formações, bem como acesso a melhores condições de vida para que possam reproduzir uma prática pedagógica saudável e consciente atendendo aos critérios previstos pela lei de inclusão (Brasil, 2015), em que as potencialidades e habilidades do educando são maximizadas, bem como suas limitações são respeitadas. Não basta que se tenha uma lei com importantes determinações, há que refletir sobre como alcançar-se a aplicabilidade desta diante de tantas dificuldades.

Freire, em seu livro: “Política e Educação”, nos aclara que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas *saber que vivia, mas saber que sabia* e, assim, saber que não podia saber mais”. A educação e a formação permanente se fundem aí (Freire, 2000, p. 20).

Há relevância nas reflexões sobre as reais possibilidades que os professores têm para manter seus aperfeiçoamentos profissionais. A boa formação é requisito primordial para a Educação Inclusiva acontecer. Os inúmeros estudos científicos apontam essa necessidade. Porém, ainda não mostram efetivamente como viabilizar essa conquista. Pensar numa Educação Inclusiva implica a realização de fomentos e políticas públicas que garantam a qualificação dos profissionais que estão na linha de frente.

Considerações finais

Infelizmente há muitos exemplos de estudantes com DI nas turmas de EJA que permanecem por anos nas mesmas séries, recebendo um tratamento que não desenvolve de maneira significativa sua aprendizagem. Eles se encontram presos aos estereótipos impostos pela sociedade que os trata como crianças grandes e incapazes de aprender.

Reconhece-se que múltiplos professores defendem suas práticas marcadas pela inconstância das vivências dos estudantes PcDI, através do direito ao acesso e permanência à educação, que consta na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº13.146/2015 em seu artigo 27, esquecendo-se de que é preciso propor diversas atividades que ampliem o conhecimento e as vivências desses estudantes, contribuindo para que eles alcancem o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

A falta de uma formação específica e continuada para atuação no cargo compromete o processo de inclusão escolar, fazendo com que o docente atue de forma inadequada, proporcionando práticas que muitas vezes estão abaixo da necessidade do estudante (Bezerra, 2020). Nesse sentido, a política de Educação Inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e resignificação da cultura escolar (Glat; Pletsch, 2013).

Desse modo, é preciso (re)pensar a formação dos docentes para que estes não colaborem para a perpetuação dos estigmas que limitam e impedem a legitimidade da capacidade que todos têm de aprender, respeitando suas limitações e diferentes “tempos” para a aquisição do conhecimento. É importante que o professor esteja preparado para lidar com todos os discentes, sejam com deficiência intelectual ou não, de maneira respeitosa com suas especificidades. Segundo Freire, sobre a postura do educador, é legítimo ao exercício da formação constante e a prática do “bom-senso”. Entendemos que a formação específica aperfeiçoaria suas práticas, garantindo acessibilidade, autonomia e permanência dos estudantes com deficiência intelectual nos espaços escolares.

Referências

BENTES, José Anchieta de Oliveira; CARVALHO, Mônica de Nazaré. Exclusão, assimilação e inclusão de alunos com deficiência intelectual em sala de aula da educação de jovens e adultos. *Revista Quaestio; Sorocaba, SP*, v. 21, n. 3, p. 845-864, set./dez. 2019.

BEZERRA, G. F. *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 19 jun. 2023.

BRAZIL. COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. CORDE, 2007.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 01-13, 2021.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, p. 9-20, 2018.

GLAT, Rosana. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Organização Rosana Glat. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, D. *Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Ed. UERJ, 2013.

GOFFMAN, Erving. *Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Tradução de Mathias Lambert. Data da digitalização: 2004. Data da Publicação Original: 1981.

MOUSINHO, R. et al. Mediação Escolar e Inclusão: Revisão, Dicas e Reflexões. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 82, 2010.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. Marília: Abpee, 2012. 204 p.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

SASSAKI, Romeu Kasumi. *As sete dimensões da Acessibilidade*. 1. ed. São Paulo: Lavratus Prodeo, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Obras escogidas: fundamentos da defectologia*. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Disability and health. 2023. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>. Acesso em: 18 setembro. 2024.

AUTORES

CAPÍTULO 1

JULIANE APARECIDA DE PAULA PEREZ CAMPOS

Doutora e Mestre em Educação Especial pelo PPGEs/UFSCar. Professora Associada do Departamento de Psicologia da UFSCar, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEs/UFSCar. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD).

E-mail: juliane@ufscar.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0789-808X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3169299095370522>

CRISTINA ANGÉLICA AQUINO DE CARVALHO MASCARO

Professora Adjunta da UERJ, Sub-chefe do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada (DEIC) - Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ- ProPED/UERJ. Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/ UEM. Doutora (2017) e Mestre (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000)

E-mail: cristinaangelicamascaro@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5399-6898>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2487098320161463>

ANNIE REDIG GOMES

Doutora e Mestre em Educação pelo ProPed/UERJ. Professora Associada do Departamento de Estudos em Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da UERJ, Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed/UERJ). Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Laboratório de Pesquisas em Educação Especial: aspectos educacionais e psicossociais”.

E-mail: annieredig@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3610-5333>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8240510332567772>

CAPÍTULO 2

ALESSANDRA CASSIA DE OLIVEIRA BARBOSA

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ). Bolsista FAPERJ. Especialização em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial (Faculdade de Educação São Luís). Licenciatura em Normal Superior pelo Instituto Superior do Rio de Janeiro (ISERJ). Integrante do grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH/UERJ-CNPq). Professora da Educação Básica da Rede Municipal do Rio de Janeiro, atuando na Educação Especial.

E-mail: acobid01@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5162863485662590>

JULIA DOS SANTOS VIEIRA

Mestranda em Educação Inclusiva e Processos Educacionais (ProPED) pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Participou do Núcleo de Estudos e Ações de Inclusão e Acessibilidade (NEAIA/UFRJ), ocupando o papel de integrante e facilitadora de aprendizagem atuando com deficiência intelectual.

E-mail: juliavieira13@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0938251532306526>

LIRIANE COSTA DE OLIVEIRA LUIZ

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora e Psicopedagoga Clínica e Institucional no atendimento de pessoas com deficiência, familiares e profissionais numa perspectiva inclusiva. Professora Associada da Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial de Portugal.

E-mail: lirianel Luiz@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7147093524312970>

MARIANA FERRAZ

Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP - Bauru). Membro do grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” (LaTeDIP - Unesp) e do “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência” (GEPEPD - UFSCar).

E-mail: mariana.ferraz@estudante.ufscar.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8193481873280631>

CAPÍTULO 3

VÂNIA AZEVEDO DA SILVA LEMES

Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd - UERJ), Linha de Pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais. Integrante do grupo de pesquisa Linguagem e Comunicação Alternativa e processos educacionais para pessoas com deficiências do ProPEd-UERJ.

E-mail: vanialemes@ines.gov.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0291171283480794> / barbosavcap@gmail.com

SARAH ELIZABETH MONTEIRO MANTOVANE

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PROPED/ UERJ. Orientada pela Prof. Dr. Carolina Rizzotto Schirmer. Participante do grupo de pesquisa Linguagem, Comunicação Alternativa e processos educacionais para pessoas com deficiência. Pós-graduada, *lato sensu*, em Psicopedagogia, Comunicação Alternativa e Ampliada e Alfabetização e Letramento pela Universidade IBRA-MG. Possui licenciatura plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem formação inicial e continuada docente, no Aten-

dimento Educacional Especializado a partir do uso da Comunicação Alternativa, adaptações pedagógicas e curriculares, destinadas às pessoas com deficiência. Durante a graduação participou do projetos de Iniciação Científica e Docência pelo Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (LATECA-UERJ). Bolsista FAPERJ Mestrado nota 10.

E-mail: sarah.uerj@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1257083307907299>

GISELE CÁSSIA BASTOS DE SOUZA DA COSTA

E-mail: gisele.edu@gmail.com

CAPÍTULO 4

AMANDA SANTOS DE SOUSA

Mestranda no Departamento de Psicobiologia UNIFESP. Graduada em Psicologia pela Universidade Paulista (2019) e Gestão de Recursos Humanos pela Unifieo (2010). Pós-graduação em Terapia Cognitivo Comportamental (2025). Atua na área da educação desde 2009, ampla experiência em administração escolar. Atualmente secretária acadêmica UNIFESP e membra do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAE).

E-mail: amandajosuebm@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2636794595297213>

GIOVANA ZANARDO COSTA PINTO

Possui graduação em Psicologia pela Uni-FACEF e mestrado em Educação Especial pelo PPGEEES-UFSCar. Atualmente é psicóloga no Grupo Amplitude. Tem experiência na área de Educação Especial, com ênfase em Autismo, leitura e escrita e análise do comportamento.

E-mail: giovanazcp@estudante.ufscar.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2541534243506877>.

MARÍLIA CAROLLYNE SOARES DE AMORIM

Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Pedagogia e Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atua como docente da rede municipal de Teresina/PI.

E-mail: mariliaamorim@estudante.ufscar.br

MARIANA LOPES DA SILVA

E-mail: marylgms@gmail.com

CAPÍTULO 5

VIVIAN CRISTINA ALMEIDA PINTO BARBOSA

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos. Psicóloga e Pedagoga. Atua como Professora II no Atendimento Educacional Especializado na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, Supervisora Escolar na Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu e Pesquisadora no grupo Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação do PPGE/UNISANTOS.

E-mail: p2.vivianbarbosa@smeduquedecaxias.rj.gov.br / barbosavcap@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2478645137381748>

MELINA BRANDT BUENO

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Mestra e Doutora em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar). Professora de Educação Básica II – Educação Especial, na Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP.

E-mail: melina_brandt@outlook.com / melinabrandt@estudante.ufscar.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8296092373858242>

GABRIELA SISDELLI

E-mail: gabi.sisdelli@hotmail.com

CAPÍTULO 6

ELAINE BARBOSA DE SOUZA

Mestre em Educação pela UNIRIO na linha de Práticas Educativas, Linguagem e Tecnologia, com pesquisa sobre o ensino de Ciências e Biologia para alunos com TEA. Especialista em Ensino de Ciências e Biologia pelo Colégio Pedro II. Graduada em Licenciatura - Ciências Biológicas pela UNIRIO e professora de Ciências e Biologia na rede privada.

E-mail: elaine.barbosa@edu.unirio.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1034560049444363>

LÍVIA MARIA REIS PEREIRA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEEs da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial - FOREESP. Psicóloga do Instituto Federal da Bahia (IFBA).

E-mail: liviamaria@ifba.edu.br. liviamrp@estudante.ufscar.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3630265988768496>

MIGUEL LONGO VIEIRA VIDAL DO ROSARIO

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Membro do Laboratório de Inclusão e Diversidade (LID/UERJ). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Japeri (SEMED-JAPERI).

E-mail: miguellongo@live.com / miguellongo1995@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5463879090697779>

TICIANA COUTO ROQUEJANI

Graduada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2008). Mestre em Docência para Educação Básica também pela UNESP (2018). É doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e integrante dos Grupos de

Pesquisas: “Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica” e “Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial” - GP FOREESP (UFSCar).

E-mail: ticianacouto@ifsp.edu.br / ticianacouto@estudante.ufscar.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2905920980947761>

CAPÍTULO 7

AMANDA NEVES

Formada em Letras e Pedagogia (UMESP), Psicopedagoga e pós-graduanda em ABA (UFSCar) e Mestranda pela UFSCar. Atualmente cursando preparatório para certificação QBA. Atuando há mais de 10 anos na área clínica e intervenção de crianças com dificuldade de aprendizagem, desde a supervisão e avaliação/elaboração de estratégias individualizadas e mediando a comunicação entre clínica, família e escola. Ministrou formação para a rede municipal de ensino de Itirapina/SP.

E-mail: amandansg@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7119575610799973>

ELAINE DE MENEZES ROCHA-ROSA

Mestranda em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisadora e estudiosa na área de Educação Especial com foco na educação de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação no contexto escolar. Membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH/UFSCar).

E-mail: elainerocha7378@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9850089852346849>

KÁSSIA OLIVEIRA DOS SANTOS

Mestranda em Educação pelo programa ProPed pela UERJ com ênfase em Educação Inclusiva e Processos Educacionais. Especializada em Educação Especial e Inovações Tecnológicas pela UFRRJ. Pedagoga formada pela UERJ. Participa do grupo de pesquisa: Linguagem, Comunicação Alternativa e processos educacionais para pessoas com deficiências na Perspectiva da Educação Inclusiva. Professora I- AEE no município de Niterói.

E-mail: kassiaoliveiraa2@gmail.com,

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5322323583098948>

MARIA ALICE DE BARROS MANHANINI SUOMELA

Mestranda em Educação pelo programa ProPed da UERJ com ênfase em Educação Inclusiva e Processos Educacionais; Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia e Psicomotricidade; Graduada em Pedagogia e Letras-Português/Inglês; Professora regente do Colégio Santo Inácio. Experiência de 26 anos como docente na Educação Básica; Pesquisadora do Laboratório de Inclusão e Diversidade (LID) – UERJ.

E-mail: mariaalicemanhanini3@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0198392447377888>

Preocupadas não só com a pesquisa mas também com as práticas de inclusão, as pesquisadoras Juliane Campos (UFSCar), Annie Gomes Redig (UERJ) e Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro (UERJ), por meio de uma disciplina em conjunto com os dois Programas de Pós-Graduação de suas respectivas universidades (PROPED-UERJ e PPGEEs-UFSCar), tiveram a iniciativa, juntamente com seus alunos, de pesquisar sobre o processo de inclusão de estudantes jovens e adultos com deficiência, selecionando os trabalhos produzidos pelos discentes, tanto do mestrado, quanto do doutorado para compor a coletânea aqui apresentada, a qual denominaram : *Práticas Pedagógicas Inclusivas para Jovens e Adultos com Deficiência*. A obra é composta por sete capítulos, sendo cinco deles ensaios teóricos e dois, revisões da literatura. Cada um desses capítulos aborda assuntos variados e importantes sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência, tais como: os caminhos possíveis para o acesso a uma vida independente, comunicação alternativa, Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano Individual de Transição (PIT), Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), capacitismo, ou seja, a prática de infantilização no contexto de escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual.

Quando lerem esta obra, terão seus conhecimentos enriquecidos e atualizados sobre a Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual.

Profa. PhD. Maria Amelia Almeida

