

INTERFACE  
ENTRE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL E EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS:  
REFLEXÕES SOBRE  
AS DEMANDAS  
FORMATIVAS  
E ATUAÇÃO  
DOCENTE

Juliane Ap. de Paula Perez Campos  
Melina Brandt Bueno  
Graciliana Garcia Leite (orgs.)



E. CASTRO



EDESP-UFSCar

INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
REFLEXÕES SOBRE AS DEMANDAS  
FORMATIVAS E ATUAÇÃO DOCENTE



Juliane Ap. de Paula Perez Campos  
Melina Brandt Bueno  
Graciliana Garcia Leite (orgs.)

# INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE AS DEMANDAS FORMATIVAS E ATUAÇÃO DOCENTE

1ª Edição

São Carlos / SP

**Editora De Castro**

**EDESP-UFSCar**

2024

Copyright © 2024 dos autores.

#### Editora De Castro

**Editor:** Carlos Henrique C. Gonçalves

#### Conselho Editorial:

**Prof. Dr Alonzo Bezerra de Carvalho**

Universidade Estadual Paulista – Unesp

**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 Jacyene Melo de Oliveira Araujo**

Universidade Federal de Rio Grande do Norte – UFRN

**Profª Drª Jáiina 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 – UFGS

**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

**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)

Jáiina Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidade 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 (UFMS)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

#### Apoio

Esta publicação foi financiada com o apoio da:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – CAPES/PROEX n° do Processo: 23038.006212/2019-97.

**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

I61 Interface entre educação especial e educação de jovens e adultos : reflexões sobre as demandas formativas e atuação docente [recurso eletrônico] / orgs. Juliane Ap. de Paula Perez Campos, Melina Brandt Bueno e Graciliana Garcia Leite. — 1. ed. — São Carlos : De Castro : EDESP-UFSCar, 2024.  
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-6036-422-6

1. Professores - Formação. 2. Educação especial.
3. Educação de jovens e adultos. 4. Educação inclusiva.
5. Inclusão escolar. I. Campos, Juliane Ap. de Paula Perez. II. Bueno, Melina Brandt. III. Leite, Graciliana Garcia. IV. Título.

CDD23: 370.71

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

DOI: 10.46383/isbn.978-65-6036-422-6

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 n° 9.610/1998).

Editora De Castro

contato@editoradecastro.com.br

editoradecastro.com.br



EDESP – Editora de Educação e

Acessibilidade da UFSCar

www.edesp.ufscar.br



## AGRADECIMENTOS

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.*

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

*À **Associação para Apoio e Integração do Deficiente Visual - PARA-DV** por todo apoio e suporte.*

*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

APRESENTAÇÃO	9
<b>CAPÍTULO 1</b>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO	
Marcela Fontão Nogueira	
Juliane Ap. de Paula Perez Campos	11
<b>CAPÍTULO 2</b>	
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E DEMANDAS FORMATIVAS	
Isabella Delamain Fernandez Olmos	
Juliane Ap. de Paula Perez Campos	27
<b>CAPÍTULO 3</b>	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Melina Brandt Bueno	
Ana Maria Tassinari	
Juliane Ap. de Paula Perez Campos	41
<b>CAPÍTULO 4</b>	
TRANSIÇÃO EDUCACIONAL PARA A VIDA INDEPENDENTE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Annie Gomes Redig	53
<b>CAPÍTULO 5</b>	
REFLEXÕES, DESAFIOS E SIGNIFICADOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Eliana Marques Zanata	67
<b>CAPÍTULO 6</b>	
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EJA: PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO	
Graciliana Garcia Leite	
Juliane Ap. de Paula Perez Campos	79
<b>CAPÍTULO 7</b>	
O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Cristina Angélica Mascaro	97
ÍNDICE REMISSIVO	115
SOBRE AS AUTORAS	117



## APRESENTAÇÃO

O livro “Interface entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre as demandas formativas e atuação docente” é fruto de resultados de pesquisas desenvolvidas junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (UFSCar) com pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (UFSCar), além de reflexões e estudos desenvolvidos por pesquisadoras do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica (Unesp/Campus Bauru) e do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/UERJ).

Inicialmente, o capítulo “Educação Especial na EJA: análise da formação docente em serviço” tem como foco as narrativas de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre a formação em Educação Especial, ofertada durante o horário de trabalho no município de São Paulo. A partir dos registros dos professores participantes, verificou-se que a prática docente sendo consciente, problematizadora e somada à formação em serviço, pode amenizar eventuais defasagens na formação inicial e/ou continuada.

Ainda sobre a importância de espaços formadores no contexto da EJA e concepções acerca da deficiência, o capítulo seguinte, “A educação de jovens e adultos e a inclusão de alunos com deficiência intelectual: concepções de professores de Ciências e demandas formativas”, traz em seus resultados diferentes concepções dos docentes em relação à Educação Especial, necessidades formativas e possibilidades do ensino de Ciências aos alunos com deficiência intelectual.

Dada a importância de pesquisas colaborativas na investigação, o terceiro capítulo, “Educação de jovens e adultos e Educação Especial: contribuições da pesquisa colaborativa na formação docente”, apresenta o recorte de dois estudos sobre o processo de elaboração de programas de formação continuada junto a professores da EJA nessa perspectiva, evidenciando aspectos relacionados às demandas de formação, bem como contribuições da Formação Colaborativa na atuação docente. Buscando compreender o significado do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EJA, o capítulo, “Reflexões, desafios e significados do atendimento educacional especializado na educação de jovens e adultos”, parte do pressuposto de uma ampla visão sobre o perfil e a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, o papel de sua escolarização e os desafios postos. Tangencia o período da pandemia de covid-19 e seus reflexos no processo de escolarização de pessoas adultas, em especial da pessoa com deficiência, desafios e reflexões acerca de possíveis encaminhamentos a serem tomados visando a garantia do direito subjetivo à educação.

Na sequência, o capítulo, “Atendimento educacional especializado na EJA: planejamento e aplicação do Plano Educacional Individualizado”, analisou os efeitos do processo de construção e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto do AEE, para uma estudante com deficiência intelectual matriculada na EJA, identificando a contribuição dessa implementação na compreensão da professora de Educação Especial acerca do desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, bem como para o aperfeiçoamento acadêmico e adaptativo da estudante.

Enfatizando a aplicação do PEI para a alfabetização e letramento de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, considerando estas habilidades como fundamentais para todas as etapas da vida de um estudante, sobretudo a demanda do trabalho pedagógico que atenda às especificidades desse alunado, o capítulo, “O Plano Educacional individualizado (PEI) para a alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual”, apresenta uma formação docente pelo viés da extensão universitária, em que se destaca o modelo da proposta formativa por apresentar aos docentes novas possibilidades de atuação pedagógica.

Dada a importância de estudos que contemplem a formação de professores sobre o processo de transição para a vida independente de jovens e adultos com deficiência no Brasil, principalmente quando considerada a deficiência intelectual, o último capítulo, “Transição educacional para a vida independente para pessoas com deficiência intelectual: programa de formação docente”, discute um programa de formação docente com ênfase nessa temática, reconhecendo a realidade das escolas brasileiras e apontando a relevância deste processo para a escolarização desses sujeitos, de forma a pensar na elaboração de políticas públicas relacionadas ao desenvolvimento de inclusão social no País.

A partir das temáticas discutidas, esperamos que a obra colabore no debate sobre a interface entre a Educação Especial e a EJA, visando problematizar as relações entre o processo de escolarização dos jovens e adultos com deficiência e as demandas formativas dos professores que atuam neste contexto. Os autores agradecem o financiamento das agências de fomento para o desenvolvimento das pesquisas; assim como a Capes/PROEX: Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - CAPES/PROEX, Processo nº: 23038.006212/2019-97, que possibilitou a publicação desta obra.

Desejamos excelente leitura!

Juliane Ap. de Paula Perez Campos  
Melina Brandt Bueno  
Graciliana Garcia Leite

# CAPÍTULO 1

## EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO<sup>1</sup>

Marcela Fontão Nogueira

Juliane Ap. de Paula Perez Campos

### Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é “(...) destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria” (Brasil, 1996) estando relacionada ao ingresso ou retorno à escolarização de pessoas a partir dos 15 anos de idade, com e sem deficiência. Desde 2006, o País incorporou os tratados internacionais de direitos humanos à Constituição Federal e comprometeu-se com a “consecução da meta de inclusão plena, assumindo que o direito das pessoas com deficiência à educação somente se efetiva em um sistema educacional inclusivo” (Santos, 2016, p. 319).

Para Glat (2018), leis como Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), entre outras, consolidadas na Lei de Inclusão (Brasil, 2015), são fundamentais para o processo de inclusão, pois evitam o questionamento do direito das pessoas público-alvo da Educação Especial frequentarem escolas comuns e demais espaços sociais.

Siems (2012) afirma que há indícios de que a chegada de estudantes com deficiência na EJA esteja ocorrendo de maneira mais acentuada nos últimos anos como consequência da própria ampliação do acesso desses indivíduos ao ensino regular de maneira geral. Já Haas (2015, p. 348) defende a ideia de que, na escola, há a necessidade de reinvenção das práticas pedagógicas, considerando as especificidades desses sujeitos, pois “esse espaço escolar pode constituir-se como lugar potente e legítimo para atender as

---

<sup>1</sup> O presente texto é parte da dissertação de mestrado da primeira autora, que teve como título: “Educação especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente”, defendida em fevereiro de 2020 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos.

necessidades específicas dessa faixa etária e como meio de prover continuidade ao desenvolvimento humano e social das pessoas com deficiência”.

Assim, a diversidade do público da EJA culmina com a necessidade de um olhar atento à formação docente. Apesar de autores como Ventura (2012), Ribas e Soares (2012), Vóvio (2010) e Machado (2008) discutirem a temática, Dantas (2019, p. 438) aponta que a formação de professores para EJA “ainda se ressentem da precariedade das pesquisas tanto em termos quantitativos como qualitativos”. Segundo a autora, poucos estudantes da pós-graduação pesquisam sobre a formação de professores na EJA. Para Soares (2011),

O tema da formação dos professores de EJA tem chamado a atenção de pesquisadores ora pela inexistência de uma política pública nacional de formação de docentes para a educação básica de jovens e adultos, ora pela precariedade das condições de profissionalização e de remuneração desses docentes (Soares, 2011, p. 37).

O problema da formação inicial em EJA está no fato desse campo de estudo não ser obrigatório em todos os cursos de licenciatura. A ausência de obrigatoriedade na quase totalidade dos cursos corrobora as afirmações de Cássio e Catelli Jr. (2019, p. 313) quanto ao não lugar da educação de jovens e adultos na Base Nacional Curricular Comum, que, indiretamente, afeta a composição da matriz curricular dos cursos.

No caso da formação continuada em EJA, Nogueira (2020, p. 39) aponta a baixa oferta de cursos de especialização *lato sensu* presencial ou à distância, indo ao encontro do que dizem os relatórios finais dos últimos dois Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), em que foram discutidos os problemas no processo formativo dos docentes de EJA.

Ainda com relação à formação continuada, existem também aquelas que ocorrem no exercício da profissão, que, de acordo com Santos (2010, p. 14), precisam acontecer dentro da jornada de trabalho do professor, compartilhando a responsabilização da formação docente com a equipe gestora. Salles (2004) estabelece relevante discussão sobre as diferenças entre formação continuada e formação continuada em serviço. Para o autor, cada uma delas cumpre o seu papel específico, assistindo ao docente em situações diferentes e em fases distintas de sua trajetória profissional. Como principais diferenças entre ambas, aponta que,

Nas estratégias de educação continuada em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento, e, nas que são baseadas no paradigma da racionalidade técnica, o sujeito é o professor “ensinante”, constituindo-se o professor “aprendente” em objeto da ação, espécie de depositário do saber. A maneira como as duas formas de

educação continuada trata o conhecimento também as torna distintas entre si. Enquanto a primeira parte da ação para a teoria, a segunda, inversamente, parte da teoria para a ação. Outra diferença significativa é que aquela mais centrada no espaço escolar acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento. Já com a outra estratégia, a ação depende de fatores ou recursos externos e estranhos ao professor e, até mesmo, à própria escola. Por fim, mais uma diferença, mas não a última: enquanto a formação continuada baseada no saber antes do fazer, orientada pela racionalidade técnica, tem como preocupação primordial a aquisição de competências escolares que habilitam os professores ao exercício da profissão, a formação continuada em serviço diz respeito à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares (Salles, 2004, p. 5).

Salles (2004) afirma, ainda, que a prática docente e a formação continuada em serviço só se justificam como parte de um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito, de um sentido mais amplo do seu processo de formação profissional, o que dialoga com a ideia de professor reflexivo defendida por Freire (2018), referencial teórico adotado neste estudo.

Soares, Loguercio e Ferreira (2011, p. 3) apontam a formação em serviço na Educação de Jovens e Adultos como um possível lugar de produção de um saber específico da EJA. Segundo os autores, existe um “saber da EJA”, construído no dia a dia da prática docente, com a formação em serviço permeando essa construção. Para eles,

As posições e tensões sobre o saber estão constituídas junto aos entendimentos de profissão docente e dos saberes necessários para uma ou outra forma de entender a profissão. Esse entendimento se faz em arenas de lutas por validação de saberes, compondo um campo onde muito se pode investigar e transitar. [...] Saberes e poderes que estavam sendo constituídos *in loco*, nos espaços de formação em serviço, nos embates de teoria e prática realizados pelos professores e que podem ser os promotores de mudanças metodológicas, dos efeitos percebidos na EJA e das identidades assumidas por seus professores, constituindo, assim, o que chamamos de saber da EJA. (Soares; Loguercio; Ferreira, 2011, p. 15).

Realizando a interlocução entre formação em EJA e formação em Educação Especial (EE), vale destacar que apesar de ambas apresentarem situações diversas, uma vez que existe a obrigatoriedade de disciplinas que

abordem a temática da EE nas licenciaturas e a oferta de cursos de especialização na área ocorrem em maior número, não é possível saber, com precisão, quantos desses cursos discutem a Educação Especial na EJA, o que certamente interfere na atuação docente junto a estudantes jovens e adultos com deficiência. Complementando, Oliveira e Santos (2017) sinalizam sobre a fragilidade da interface entre a EJA e a Educação Especial no contexto escolar em função da ausência de políticas de formação de professores.

Pensando a formação docente em uma perspectiva freiriana, Saul e Saul (2016) apontam que Paulo Freire discutiu a formação de educadores sob diferentes ângulos, elaborando, desde seus primeiros escritos, um entendimento do saber fazer docente. Segundo os autores, Freire utiliza-se do termo formação permanente, e não formação continuada.

Nas palavras de Cruz (2018) a formação permanente, proposta por Freire, pode ser entendida como processo humanizador, dialógico e transformador, indispensável à reflexão crítica e consubstanciada na dinâmica relacional entre teoria e prática.

Saul (1993, p. 64) apresenta os princípios que nortearam o programa de formação permanente proposto por Freire:

1. o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer.

As colocações aqui expostas refletem sobre a importância do processo formativo de professores da EJA e a interface com a Educação Especial. Desta maneira, este estudo teve por objetivo analisar as narrativas dos professores de EJA sobre a formação em Educação Especial ofertadas durante o horário de trabalho em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo.

## Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I, localizado no município de São Paulo. A escola oferta o ensino fundamental a pessoas jovens e adultas que não concluíram a escolarização na idade certa. Participaram, deste estudo, 14 professores, sendo 11 mulheres, dois homens e um participante que preferiu não se identificar. Com relação à faixa etária, dois professores possuíam entre 20 e 30 anos, cinco professores entre 31 e 40, três docentes entre 41 e 50 e quatro mais de 50 anos de idade. Os critérios para participação foram: ter estudantes com deficiência matriculados em suas turmas no ano letivo de 2018 e ter interesse em participar da pesquisa.

Por se tratar de um projeto municipal, o CIEJA possui legislação de funcionamento específico. Assim, está prevista, no artigo 45º da Portaria nº 9.032/2017 (São Paulo, 2017), a formação continuada em Educação Especial. As formações ocorreram às sextas feiras, durante o Projeto Especial de Ação (PEA), reunião pedagógica coletiva obrigatória, das 14h às 17h (equivalente a 4 horas-aula de 45 minutos). A média de formações foi de cinco encontros por ano, e os assuntos abrangeram desde aspectos legais a estudos de caso, contendo, também, duas saídas para outros espaços formativos. Ressaltamos que, de acordo com a literatura adotada neste estudo, trata-se de formação continuada em serviço, pois ocorre durante a jornada de trabalho docente.

No ano de 2016 ocorreram cinco encontros que discutiram o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos; Políticas de atendimento a crianças, adolescente, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino Municipal; Experiências de aprendizagem mediada: deficiência intelectual (dois encontros) e a Portaria que regulamenta funções e especificidades do professor da SRM e do Agente de Vida Escolar (AVE). Em 2017 foram realizados seis encontros, cujos temas abordados discutiram: marcos legais e históricos dos direitos das pessoas com deficiência; diferenças entre deficiência intelectual e distúrbios da aprendizagem e a adequação curricular; apresentação do Plano de Atendimento Educacional Especializado do CIEJA Perus I, além de duas formações externas (Memorial da Inclusão e Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos) e uma oficina de Libras com professor surdo. Finalmente, em 2018 ocorreram mais quatro encontros que versaram sobre estudos de caso sobre o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial; apresentação dos estudantes público da Educação Especial (turno, características e atividades complementares); discussão sobre a proposta de atividades complementares ofertadas pelo

AEE e um Sarau Inclusivo: música e poesia, com pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos.

Considerando que o objetivo da pesquisa foi analisar as narrativas dos professores de EJA sobre a formação em Educação Especial ofertadas durante o horário de trabalho em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo, os professores participantes responderam a um questionário composto por dez questões fechadas e duas abertas, sendo uma delas sobre a formação continuada em serviço organizada pelas professoras de atendimento educacional especializado da unidade. Os dados foram analisados por meio do processo de ciclos de codificação, proposto por Saldaña (2016), aplicados ao *software* ATLAS.ti. Para o autor, a codificação é um processo transitório entre a produção e a análise extensiva dos dados e deve ocorrer de forma cíclica, sendo este um dos caminhos para a análise qualitativa dos dados.

O processo teve início com o procedimento de pré-codificação, anotações preliminares, memo analítica, que é a interpretação dos pesquisadores acerca de um trecho do texto (Vosgerau; Pocrifka; Simonian, 2016), até chegarmos à criação do código propriamente dito, que, em pesquisa qualitativa, frequentemente, é uma palavra ou frase curta. Esta, simbolicamente, salienta, captura a essência, ou evoca um atributo de uma fração dos dados (Saldaña, 2016).

Após a leitura inicial e as anotações preliminares, os participantes foram divididos em dois grupos. O primeiro foi composto por oito professores (P1, P2, P3, P5, P6, P11, P13 e P14) que tiveram algum tipo de formação, inicial ou continuada, em Educação Especial, além da formação continuada em serviço ofertada pela escola. O segundo foi constituído por seis professores (P4, P7, P8, P9, P10 e P12) que não tiveram nenhum tipo de formação inicial ou continuada em Educação Especial, apenas as formações ofertadas pela escola.

As primeiras análises sobre a formação em serviço nos levaram à criação de três códigos: *Frequência da formação*; *Objetivos da formação*; e *Valorização da formação*. Vale destacar que os códigos foram pensados em função da incidência do tema nas respostas dos professores, além de buscar uma relação direta com o referencial teórico. Ressaltamos que a criação dos códigos é subjetiva. Assim, quantidade, objetivo e valor (relevante, significativo...) apareceram com frequência nas respostas dos participantes.

#### Frequência da formação

A análise das respostas sobre a formação em serviço parte do pressuposto de que esses professores possuem algum tipo de conhecimento sobre o tema, independentemente da formação que tiveram. Professores

do primeiro grupo ressaltaram a importância da formação em EE, pois as características da escola elevam a quantidade de estudantes com deficiência matriculados. No entanto, justificaram que o cotidiano da própria escola, algumas vezes, impede que tal formação ocorra como deveria; sendo incisivos ao afirmarem que há necessidade de mais formação, sendo o tempo destinado insuficiente.

Os professores pertencentes ao segundo grupo apontaram que a relevância dessa formação é refletida diretamente no seu fazer pedagógico, apesar da baixa quantidade de encontros. Relataram a importância da periodicidade dessa formação.

De maneira geral, comparando os dois grupos, percebemos que, independentemente de conhecimentos prévios, ou não, a frequência/quantidade da formação foi insuficiente para a maioria. É interessante perceber que a maioria dos participantes que apontaram esse aspecto cumpriu, no mínimo, 40 horas-aula de formação em dois anos. Com relação à quantidade de horas ofertadas, é preciso lembrar que esse espaço formativo atende não apenas à Educação Especial, mas também às demais áreas de conhecimento. Ao ano, são ofertadas 144 horas-aula de formação durante a jornada de trabalho docente; em média, 16 horas por mês, ficando, a cargo de cada escola, administrar os temas dessa formação. O mesmo ocorria com o Estado do Rio Grande do Sul, que, até 2008, possuía um dia específico de formação em serviço para profissionais da EJA:

[...] o disposto na Resolução CNE/CEB 03/97, estabelecendo, assim, o espaço destinado à formação em serviço, às quartas-feiras, no qual todas as escolas gaúchas que tivessem a modalidade EJA deveriam realizar sua formação em serviço, reunindo os professores num período de quatro horas, a fim de que pudessem construir seu saber por meio das trocas de experiências, da leitura de textos, da avaliação das aulas e de outros afazeres pedagógicos pertinentes a este espaço (Soares; Loguercio; Ferreira, 2011, p. 5).

Esse modelo era exatamente igual ao ofertado nos CIEJAs no município de São Paulo. Atualmente, a formação em serviço específica para os professores que atuam na EJA no Estado do Rio Grande do Sul ocorre em mais dias, com tempo reduzido. Nas palavras dos autores,

Eis que, no ano de 2008, a EJA viveu um momento de desarticulação, pois, segundo a Resolução 08/2008 da Secretaria Estadual de Educação, é recomendado a todas as escolas que trabalham com EJA que tenham aulas todos os dias, passando os períodos de formação em serviço para os primeiros ou últimos períodos da noite. Essa situação gerou uma desmobilização

deste espaço, pois não estavam presentes todos os professores em uma única noite, como acontecia anteriormente. Além disso, há o fato de que 40 minutos é pouco tempo para se fazer uma reunião (Soares; Loguercio; Ferreira, 2011, p. 5).

Cada escola de EJA, no Rio Grande do Sul, organiza os conteúdos das suas formações, assim como ocorre no CIEJA Perus I. Para os autores, quatro horas seguidas de formação com todo o grupo de professores presentes são mais eficazes do que horas separadas e grupos menores. Assim, não é possível dizer, com precisão, se a sensação de insuficiência relatada pelos participantes está relacionada à falta de regularidade, ou seja, a uma falta de padrão na periodicidade causada pelas demandas da escola, como citado por um dos participantes.

Entendemos que o modelo de formação e a quantidade de horas foram adequados, haja visto que no ano de 2016, por exemplo, foram realizadas duas formações no mês de junho, outras duas no mês de agosto e uma em outubro.

Concluimos que, para parte do grupo, a frequência da formação foi considerada insuficiente, o que, não necessariamente, afetou sua qualidade. Não foi possível identificar, precisamente, os motivos que levaram a essa percepção, uma vez que o formato e a quantidade total de horas estavam de acordo com outro modelo considerado eficaz.

### Objetivos da formação

Procuramos analisar, unicamente, a percepção dos participantes por meio de suas próprias narrativas e o sentido que a formação pode ter em suas práticas docentes. As respostas dos professores do grupo 1 apresentam características emocionais, como se a formação os fizesse refletir. Ao dizerem “*para melhor entendimento dos caminhos*”, ou “*amenizou a sensação de frustração*”, ou, ainda, “*pensarmos e reinventarmos nossa prática*”, fica claro que as ações formativas interferem em suas práticas.

É como se esses saberes trocados os lembrassem de sua incompletude, já que somos seres que *estão sendo*, inacabados, em busca permanente do “ser mais” (Freire, 2018, p. 101). O “ser mais”, para Freire, pressupõe que professores e estudantes devam caminhar juntos por meio de ações conscientes que os liberte da opressão. O autor traz, também, uma importante reflexão sobre a formação docente e as emoções:

[...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade, que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (Freire, 1996, p. 26).

É possível que a diminuição das sensações de frustração, o entendimento dos caminhos percorridos e a reinvenção das práticas que a formação pode ocasionar levem os professores à conscientização e a refletir sobre seus fazeres docentes. A construção desses outros saberes ocorre em diversos espaços, com diferentes pessoas, já que segundo Freire (2018, p. 95): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si [...]”.

Alguns professores trouxeram aspectos mais diretivos das formações, apontando alguns conteúdos desenvolvidos nos encontros, usando termos como “*formas que podemos utilizar para viabilizar*”, “*formações focadas nas características das deficiências ou como agir em caso de alunos[...]*”, que indicam que as formações têm relação direta com a prática cotidiana desse espaço escolar. Isso vai ao encontro do que diz Salles (2004), isto é, que nenhuma formação continuada em serviço pode ser proposta desvinculada de uma forma mais geral de se conceber a prática educativa. Dialoga, também, com as ideias de Santos (2010), que, ao defender a formação em serviço, considera-a fundamental para a mediação entre as necessidades dos professores e as necessidades do sistema, tendo a produção teórico-científica como elemento mediador desse processo.

Os participantes do grupo que não tiveram nenhum tipo de formação em Educação Especial foram muito pontuais em suas respostas, descrevendo as estratégias utilizadas pelos formadores e a funcionalidade da formação no dia a dia de suas práticas. Chama atenção o comentário de um participante ao dizer que “*sugestões e dúvidas são tiradas de forma que facilite a interação na sala de aula*”. O interagir nos remete à importância do diálogo, à inquietação em torno do conteúdo do diálogo e à inquietação em torno do conteúdo programático da educação defendida por Freire (2018). Para Cruz (2018, p. 94), a formação permanente:

É aquela que se faz com o outro, numa relação sempre dialógica e amorosa, que propicia aprender a ler criticamente o mundo, construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento, como processo contínuo e dialético a permitir a imbricação teoria e prática.

Outro participante do grupo, ao dizer que “*Aprendemos a identificar as potencialidades dos alunos com deficiência*”, nos aproxima da ideia de homens com o mundo e com os outros, recriadores desse mundo, que possuem saberes, independentemente da sua condição (Freire, 2018). Ao identificar as potencialidades, esse participante legitima os saberes dos estudantes com deficiência e constrói sua prática docente com base em uma educação problematizadora, oposta à educação bancária.

De modo geral, os participantes que destacaram os objetivos da formação em suas narrativas demonstraram que ela cumpre o papel a que se propõe, construindo saberes e trazendo-os à reflexão. Assim, a formação

continuada em serviço, como afirma Salles (2004), pode ser considerada um momento insubstituível na formação dos professores.

### Valorização da formação

Participantes do primeiro grupo elencaram a seriedade com que as formações são tratadas no CIEJA Perus I. Entendemos esse comentário como algo positivo, que demonstra o compromisso da coordenação geral e pedagógica com a formação em Educação Especial, o que vem ao encontro das ideias de Santos (2010, p. 15) quanto ao papel dos sistemas de ensino nesse processo:

A formação contínua em serviço, enquanto uma das modalidades da formação contínua, deve ser um compromisso dos sistemas de ensino para o enfrentamento da universalização de uma escola que atenda tanto às necessidades quanto às expectativas das camadas populares, que, para além da visão de ascensão social, possibilite às gerações mais jovens a efetiva compreensão do mundo em que vivem.

Assim, podemos dizer que a possibilidade de construção de uma escola inclusiva, que atenda a toda a diversidade da EJA perpassa pela atuação direta da gestão escolar, que, nesse caso, é determinante para que as formações em EE ocorram de fato.

Nas respostas dos participantes, que citaram “*apoio formativo, suporte técnico e emocional*”, “*bastante instrutivas e apoio cotidiano*”, percebemos que as formações vão além da aprendizagem de conteúdos relativos à Educação Especial, uma vez que apoio e suporte emocional envolvem sentimentos, sendo, aqui, entendidos como valores afetivos. Isso nos remete às ideias de Freire sobre a construção amorosa da prática docente por meio do diálogo que se estabelece entre professores no papel de formadores de colegas de profissão, professores no papel de aprendentes e estudantes com deficiência, que ensinam e aprendem durante as atividades:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (Freire, 2018, p. 110).

No segundo grupo, os participantes demonstraram entusiasmo com as formações, e é perceptível que não tiveram nenhum tipo de formação em Educação Especial. Seus dizeres indicam disponibilidade para a troca de saberes, tal como acredita Cruz (2018, p. 93):

É preciso deixar claro que o processo de “formar-se” não presuppõe tão somente a aquisição de competências técnico-científicas, mas exige a superação dessa visão, na direta proporção pela compreensão de que o professor crítico, reflexivo, libertador, humanizador e, também, competente, ensina enquanto aprende e aprende enquanto ensina, com a prática do diálogo, buscando diminuir a distância entre o que diz e faz. Formar-se é processo de “estar sendo”, de fazer e refazer o mundo, de pensar e repensar a prática enquanto sujeitos inacabados que somos.

Dialogar com os professores da sala de recursos multifuncionais, estar envolvido com a partilha de saberes de especialistas e pesquisadores é agir com a humildade entendida por Freire como essencial à construção do diálogo: “como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço e até me sinto ofendido com ela?” (Freire, 2018, p. 112).

O código *Valorização da formação* demonstrou que, para participantes dos dois grupos, as formações em serviço são relevantes para suas práticas docentes sendo eficaz para ambos. Essa constatação vai ao encontro do que diz Santos (2010, p. 17):

[...] A mesma pode ser imprescindível para que os professores em exercício venham a galgar um efetivo estágio de formação permanente, sem o que, pensar em uma escola que dê conta dos desafios colocados a ela hoje, pode não passar de uma falácia que oculta um projeto vil e pernicioso que não comunga efetivamente com a busca necessária por igualdade e justiça social.

A busca por igualdade e justiça social, defendidas pelo autor, podem ser alcançadas no CIEJA Perus I por meio da oferta regular de formação em serviço com a temática da Educação Especial. O formato dessa formação mostrou-se alternativa possível para atender, igualmente, a professores com ou sem conhecimentos prévios sobre Educação Especial, ampliando saberes daqueles que já os possuem e construindo novos conhecimentos com aqueles que nunca os tiveram. Isso possibilitou a formação permanente dentro da jornada de trabalho docente.

Concordamos com Salles (2004, p. 6), quando discute a formação inicial, continuada e em serviço, explicando que:

Cada uma delas cumpre o seu papel específico, assistindo ao docente em situações diferentes e em fases distintas de sua trajetória profissional. Podemos reafirmar, portanto, que educação inicial, educação continuada e educação continuada em serviço, são todas partes indivisíveis e insubstituíveis de uma mesma coisa: a formação do professor.

Concluímos, portanto, que essa formação caminha junto ao proposto por Freire (2005), que entende que a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie sua prática por meio da reflexão sobre o seu cotidiano. Mais ainda, ela é constante e sistematizada, porque a prática faz e se refaz, como bem disse o autor.

### Considerações finais

A inclusão de estudantes jovens e adultos público-alvo da Educação Especial no município de São Paulo perpassa não apenas pelo acesso e pela permanência garantidos por lei, mas também pela atuação docente junto a esses educandos na sala de aula regular. Para tanto, é necessário a pluralidade da EJA e as especificidades desse público, em especial, que exige diversos saberes do professor.

Considerando a maneira como parte desses saberes foi e é construída (se na formação inicial, continuada ou em serviço e como se dá sua prática), este estudo teve por objetivo ouvir os professores da sala regular ao se propor a analisar as narrativas sobre sua formação em Educação Especial.

A formação em serviço se mostrou como uma alternativa viável e efetiva de auxílio na construção dos saberes necessários ao atendimento de tal público. Ofertadas regularmente a todos os profissionais da escola, as formações em serviço no CIEJA Perus I foram efetivas no cumprimento do dever do Estado de capacitar servidores para o exercício da profissão, como previsto nos documentos legais que regem o funcionamento dessas unidades escolares.

Para os participantes deste estudo, a formação em serviço foi efetiva, também, quanto aos anseios de aprendizagem específicos sobre Educação Especial, tendo auxiliado tanto no suporte emocional, quanto no que se refere a conteúdos sobre a área. Ainda assim, foram consideradas insuficientes em relação à frequência ou ao tempo destinado ao estudo da temática.

As narrativas sobre a formação em serviço não apontaram diferenças significativas entre o grupo que teve algum tipo de formação em Educação Especial e aquele não a teve, o que sugere que a própria prática docente, desde que dialógica e problematizadora e em conjunto com a formação em serviço, pode suprir possíveis defasagens na formação inicial e/ou continuada dos professores. Não pretendemos, com tal afirmação, desvalorizar nenhum tipo ou formato de formação, pelo contrário, entendemos a formação em serviço como mais uma possibilidade de discussão e trocas de saberes. Neste caso, entre os pares de uma mesma instituição de ensino, em prol da inclusão de estudantes público da Educação Especial.

## Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional. Acesso em: 15 maio de 2018.
- BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão com Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015
- BRASIL. **Lei Nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.
- BRASIL. MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- BRASIL. MEC/SEES. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasil, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> . Acesso em: 10 abr. 2018
- CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. **Educação é a base? 23 Educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- CRUZ, T. **Dialogando com Paulo Freire: formação continuada de coordenadores (as) pedagógicos (as) na educação de jovens e adultos - EJA.** Curitiba: Appris, 2018.
- DANTAS, T. R. Formação docente em EJA: o que dizem os/as autores/as de artigos. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 435-446, 2019.
- FREIRE, P. **Educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018.
- HAAS, C. Educação de jovens e adultos e Educação Especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015.
- MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de Mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2008.
- NOGUEIRA, M. F. **Educação Especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente.** 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. Educação Especial de jovens e adultos: um olhar para o atendimento educacional em escolas especializadas. Anped 38º Reunião Nacional, GT15 - Educação Especial - Trabalho 321, 2017, São Luís, MA. **Reunião [...]**. São Luís, MA: 2017.

RIBAS, M. S.; SOARES, S. T. Formação de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. *In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL-ANPED SUL. Anais [...]* Caxias do Sul-RS: Universidade de Caxias do Sul, p. 01-16, 2012.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage, 2016.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 34, n. 2, p. 1-8, 2004.

SANTOS, A. A. **Condições de trabalho do professor de educação básica e a qualidade do ensino na rede pública**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2016.

SANTOS, V. L. F. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. **Interface da Educ. Paranaíba**, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2010.

SÃO PAULO-SP. **Portaria n. 9.032, de 4 de dezembro de 2017**. Estabelece normas complementares para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs, nos termos do contido na Lei n. 15.648/12, regulamentada pelo Decreto n. 53.676/12, alterado pelo Decreto n. 54.531/13 e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 5 dez. 2017.

SAUL, A. M. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

SOARES, A. C.; LOGUERCIO, R. Q.; FERREIRA, M. A possibilidade de produção de saberes docentes na EJA/RS: rascunhos e desenhos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, UFSCar, v. 5, n. 1, p. 3-18, maio 2011. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, v. 27, p. 303-322, 2011.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 37, 2012.

VOSGERAU, D. S. R.; POCRIFKA, D. H.; SIMONIAN, M. Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, Porto, n. 19, p. 93-106, set. 2016.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. *In*: SOARES, L. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-77.



## CAPÍTULO 2

# A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E DEMANDAS FORMATIVAS<sup>1</sup>

Isabella Delamain Fernandez Olmos  
Juliane Ap. de Paula Perez Campos

### Introdução

Ao refletirmos sobre a situação atual da Educação de Jovens e Adultos (EJA) junto ao processo educativo no qual os alunos públicos-alvo da Educação Especial se encontram inseridos, destaca-se uma frase de Boaventura de Souza Santos (2003), que em sua visão colonialista, afirma:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

Apesar de pensada em um contexto diferente, a ideia do multiculturalismo ao qual o autor se refere pode também ser transposta para a sala de aula, local que aborda uma grande heterogeneidade de alunos, que muitas vezes são deixados de lado por não serem considerados dignos de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade ou por não se encaixarem em um padrão normativo pré-imposto. Este é o cenário de grande parte das pessoas com deficiência inseridas na modalidade de ensino da EJA.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa é um recorte da dissertação de Isabella Delamain Fernandez Olmos, intitulada: **Perspectivas de professores de Ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA**. Desenvolvida com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A EJA, modalidade perpassada por lutas sociais e movimentos a favor da escolarização dos excluídos e que ainda luta contra as dificuldades recorrentes de seu passado e de uma atual desvalorização, tem recebido cada vez mais alunos com deficiência, que frente à falta de recursos e de comprometimento governamental, acabam dentro de um ambiente que não lhes garante o que é de direito, os tornando duplamente invisíveis dentro de um sistema que não enxerga nem a EJA e nem a Educação Especial, e que muitas vezes conta com a presença de profissionais que não vislumbram tais alunos como capazes de aprender, os olhando apenas a partir de uma visão de incapacidade e desconexão com o ambiente em que se encontram (Bins, 2013; Caimi; Luz, 2018). Tal realidade reflete em uma descontinuidade de acesso a serviços necessários ao desenvolvimento global do aluno com deficiência inserido na EJA, que muitas vezes não recebe o Atendimento Educacional Especializado e não conta com a presença de um profissional especialista em Educação Especial no ambiente escolar.

É necessário que tais lacunas sejam supridas e que os alunos sejam vistos a partir de suas potencialidades, a contar com um trabalho pedagógico que perpassa suas vulnerabilidades e carências, em que o objetivo esteja além do preenchimento de lacunas e que, para fora disso, foque em um desenvolvimento completo do aluno, levando em consideração questões sociais e cognitivas, a partir de um trabalho que entenda as necessidades dos estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos e as particularidades decorrentes de uma deficiência, seja ela qual for (Haas, 2015).

Nesta perspectiva, é de fundamental importância que os professores tenham uma formação voltada para a diversidade existente dentro da sala de aula e que auxiliem os alunos em seus processos de desenvolvimento, impedindo que os mesmos se sintam isolados ou não pertencentes ao ambiente escolar que frequentam. Desta forma, o oferecimento, aos professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos, de processos formativos que os auxiliem no desenvolvimento de um trabalho baseado nas necessidades e potencialidades dos estudantes se torna essencial, uma vez que existe grande lacuna, nas formações iniciais, de disciplinas que abordam as particularidades da Educação Especial e da modalidade da EJA (Manzini, 2018; Pletsch, 2009; Siems, 2012).

Os docentes, em sua maioria, entendem como um desafio e como um fator dificultante do estabelecimento de uma relação mútua entre educador e aluno, a necessidade de transformação da linguagem científica em uma linguagem que esteja de acordo com as particularidades do aluno e que leve em consideração o contexto de vida do mesmo, além de suas vivências e experiências diárias (Silva *et al.*, 2018). Além disso, a não existência, nas diferentes licenciaturas, de temáticas e disciplinas voltadas para atuação do professor frente aos alunos com deficiência também se configura como um fator agravante.

É necessário que sejam acrescentadas, em cursos de formação inicial, disciplinas que trabalhem o uso de diferentes metodologias e recursos didáticos, com o objetivo de que todos os alunos dentro da sala de aula sejam contemplados, e que coloquem o professor em papel de responsabilidade em relação a todos os estudantes ali inseridos, inclusive aqueles públicos-alvo da Educação Especial (França; Olmos; Souza, 2019; Rodrigues, 2018).

Com foco no ensino de Ciências para alunos com deficiência intelectual, ressalta-se a importância de que os professores tenham notoriedade a respeito da importância de um trabalho voltado para a valorização das diferenças (Santos *et al.*, 2019), e que entendam a responsabilidade que possuem, principalmente frente a alunos públicos-alvo da Educação Especial que estão inseridos na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o docente da sala de aula regular, por estar em contato constante com o aluno, pode fazer com que ele se desenvolva frente às suas potencialidades ou com que se perca e se torne invisível em um ambiente, historicamente, tão exclusivo e tão excluído.

A disciplina de Ciências, vista a partir de um viés que vá além da memorização de conceitos, pode ser utilizada como uma aliada no desenvolvimento intelectual, prático e social do aluno, uma vez que possibilita a realização de adaptações que permitam uma abordagem voltada para as diferentes necessidades individuais, além de fazer parte do dia a dia de todo ser humano, fazendo com que o conteúdo discutido em sala de aula possa ser transposto para a realidade vivenciada, tornando os conceitos e processos mais concretos e relevantes, fatores que auxiliam na efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência (França; Olmos; Souza, 2019).

Quando relacionamos a Educação Especial, o ensino de Ciências e a Educação de Jovens e Adultos, todo o histórico de negação educacional e a falta de interesse acadêmico tornam mais difícil a exploração da disciplina como uma ferramenta com grande capacidade de auxiliar no processo educativo de jovens excluídos do ensino regular e inseridos em uma modalidade de ensino muitas vezes vista como impossível de ser verdadeiramente incluída no contexto da educação escolar, o que justifica a realização da pesquisa de mestrado a ser descrita no capítulo.

No contexto apresentado, é de extrema importância o desenvolvimento de iniciativas que se proponham a refletir a realidade do ensino de Ciências na EJA para alunos com deficiência intelectual, levando em consideração o processo formativo do professor especialista e suas dificuldades no processo de inclusão como um todo. Neste sentido e desta forma, a pesquisa de mestrado em questão teve como objetivo: “analisar, a partir de formações reflexivas individuais e levando em consideração a realidade de cada docente, as perspectivas de professores de Ciências que atuam na Educação de Jovens e Adultos sobre os alunos com deficiência intelectual”.

## Contexto da pesquisa

Para o estudo foram selecionados dois professores, representados durante todo o processo a partir de nomes fictícios, Marta e Maurício. Os docentes, ministravam a disciplina de Ciências, sendo que, até a ocasião da pesquisa, somente a professora Marta havia tido alunos com deficiência intelectual dentro da sala de aula. O quadro de caracterização a seguir representa de maneira mais detalhada diferentes informações sobre os participantes:

Quadro 1 - Caracterização dos professores participantes

Participante	Gênero	Idade	Graduação	Turmas com alunos com deficiência intelectual
Marta	Feminino	63	Ciências Exatas e Química	Sim (Ana, Pedro e Vitor)
Maurício	Masculino	33	Ciências Biológicas	Não

Fonte: elaboração própria.

Nenhum dos docentes participantes possuíam, na ocasião da pesquisa em 2019, formação voltada para a atuação frente a alunos com deficiência intelectual e/ou à diversidade de alunos da modalidade da EJA.

Com o objetivo de aumentar a participação dos professores e os fazer participantes de seus próprios processos formativos, as formações colaborativas começaram com um roteiro inicial, que tinha o objetivo de elencar, junto aos professores participantes, diferentes temáticas que fossem do interesse dos mesmos e que, por isso, deveriam ser abordados durante os encontros reflexivos.

Cada um dos docentes foi contemplado com um roteiro inicial diferente, uma vez que tais documentos foram redigidos com base nas observações realizadas em sala de aula, as entrevistas semiestruturadas e um diagnóstico inicial dos possíveis temas de dificuldade e de interesse dos participantes. No documento em questão também estavam presentes todas as atividades propostas para o período de formação, as questões norteadoras das discussões, as leituras propostas e os recursos utilizados. Como temas gerais de discussão dos encontros estavam questões referentes ao conceito da deficiência intelectual e a diferença entre este diagnóstico quando comparado ao diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, a relação entre a deficiência intelectual e o analfabetismo, prática educativa, planejamento, adaptação de materiais, diversificação da prática no ensino de Ciências, infantilização de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos, laudo médico, a importância do acesso ao conteúdo na modalidade da EJA e um panorama geral da situação de matrícula dos alunos com deficiência nas diferentes modalidades de ensino.

No quadro a seguir, estão descritas as temáticas centrais dos encontros reflexivos realizados.

**Quadro 2 - Temáticas centrais dos encontros reflexivos**

Participante	Temática central
Marta	Concepções referentes à deficiência intelectual e diferenças de conceitualização entre a deficiência em questão e a dificuldade de aprendizagem; Relação entre deficiência intelectual e alfabetização.
	Infantilização de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos.
	Prática Educativa.
	Planejamento de ensino.
	Adaptação de materiais, flexibilização e diversificação das práticas no ensino de Ciências.
	Reforço escolar no período letivo: benefícios e desvantagens; Atuação junto a professora de Educação Especial.
	Importância ou não do laudo para a prática frente ao aluno com deficiência intelectual: possibilidades de ensino para alunos não-laudados.
Maurício	Concepções referentes à deficiência intelectual e diferenças de conceitualização entre a deficiência em questão e a dificuldade de aprendizagem; Relação entre deficiência intelectual e alfabetização.
	Panorama de alunos com deficiência intelectual inseridos na escola regular; Infantilização na Educação de Jovens e Adultos.
	Importância ou não do laudo para a prática frente ao aluno com deficiência intelectual: possibilidades de ensino para alunos não-laudados.
	Prática Educativa.
	O planejamento do ensino e a importância do conteúdo para a Educação de Jovens e Adultos, principalmente em relação aos alunos com deficiência.
	Adaptação de materiais, flexibilização e diversificação das práticas no ensino de Ciências.
	Atuação junto a professora de Educação Especial.

Fonte: elaboração própria.

Os dados coletados na pesquisa foram transcritos e analisados seguindo os critérios da metodologia da análise de conteúdos, proposta por Franco (2005), sendo organizados nas seguintes categorias:

**Quadro 3 - Categorias de Análise**

Categorias	Subcategorias
O processo de formação reflexiva e contribuições na formação docente	<p><b>Encontros reflexivos com a professora Marta</b>                      Perspectivas sobre os alunos com deficiência intelectual e implicações na prática docente.                      Desafios e possibilidades do professor de Ciências frente a inclusão na Educação de Jovens e Adultos.</p>
	<p><b>Encontros reflexivos com o professor Maurício</b>                      Atuação do professor de Ciências na EJA: indagações sobre o cotidiano escolar.                      Reflexões sobre as possibilidades de atuação na EJA junto ao aluno com deficiência intelectual.</p>

Fonte: elaboração própria.

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

Os resultados descritos a seguir estão relacionados a maneira como os professores participantes da pesquisa entendem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a maneira como concebem o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual dentro deste espaço. Tais análises permeiam momentos em que os professores participantes conseguiram se colocar como protagonistas de suas próprias práticas durante o processo de formação reflexiva, olhando para seus papéis como professores e partir de um outro viés, levando em consideração suas concepções e comportamentos prévios acerca de alunos com deficiência intelectual inseridos na modalidade de ensino em que atuam.

#### Formações reflexivas: professora Marta

Ao se referir aos seus alunos com deficiência intelectual, a professora Marta pontua:

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

Tal fala nos remete a uma ideia de aluno homogêneo, em que a expectativa do docente frente ao estudante se pauta em padrões previamente impostos, refletindo na culpabilização do aluno, como se ele fosse responsável por se adaptar ao ambiente escolar e por aquilo que consegue ou não aprender. Tal concepção vai ao encontro de uma visão médica da deficiência, que enxerga o estudante como responsável por suas vitórias e fracas-

sos, sem levar em consideração o espaço no qual o mesmo está inserido (Costa; Oliveira, 2019; Strelhow, 2010).

Esta concepção pode, por muitas vezes, estar atrelada a uma ideia de incapacidade do estudante, uma vez que seu desenvolvimento é baseado em expectativas e padrões que não condizem com suas próprias capacidades. Neste sentido, destaca-se o trecho a seguir:

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

Tais considerações podem estar atreladas a um desconhecimento das diferentes deficiências e suas particularidades, sem que estejam acompanhadas de um preconceito consciente e uma intencionalidade negativa.

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

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

A partir dos trechos apresentados, percebe-se com clareza a crença da professora nas capacidades de seus alunos e a grande preocupação com os avanços realizados por eles durante as aulas. Tais considerações nos encaminham para a existência de um senso comum que relaciona de maneira direta a deficiência intelectual e a dificuldade de aprendizagem, como se uma fosse, obrigatoriamente, consequência da outra.

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

No trecho transcrito acima, a própria docente questiona tal concepção, que pode estar relacionada a um déficit formativo, e que desta forma aponta para uma lacuna na formação de professores para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, modalidade que recebe alunos previamente excluídos do sistema de ensino e que não sabem ler e escrever (Bär, 2014;

Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2011). Ainda, é importante que consideremos a situação educacional atual do Brasil, em que um número significativo de alunos (que não possuem nenhuma deficiência) é analfabeto completo ou analfabeto funcional (Toledo, 2015).

Durante as discussões, outro tópico de análise se estendeu acerca dos benefícios e malefícios do laudo médico. Segundo a docente:

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

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

Tais considerações apresentam extrema relevância uma vez que colocam em pauta a realidade de muitos alunos com deficiência inseridos em qualquer modalidade de ensino: a concepção de incapacidade antes mesmo de que ele possa mostrar, aos profissionais da educação, suas particularidades e capacidades individuais. Neste sentido, o laudo médico se configura como mais um degrau de separação entre os alunos público-alvo da Educação Especial e os demais estudantes (Alves; Duarte, 2011). Uma vez que uma visão de incapacidade se estabiliza, existe uma maior probabilidade de que os professores parem de se dedicar ao desenvolvimento do aluno em questão (Pletsch; Paiva, 2018).

Entretanto, não se pode ignorar a presença de tal documento para acesso destes alunos aos serviços de apoio dentro do ambiente escolar, como por exemplo o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado e a um contato direto com os profissionais de Educação Especial atuantes na escola em questão. Esta é uma realidade que coloca o diagnóstico do estudante na frente de concepções pedagógicas em relação ao seu desenvolvimento (Pletsch; Paiva, 2018), descredibilizando muitas vezes a opinião de professores.

Em relação aos desafios e possibilidades do professor de Ciências frente à inclusão na Educação de Jovens e Adultos, e uma reflexão sobre a responsabilização da docente frente aos alunos com deficiência intelectual inseridos em sua sala de aula, destaca-se o trecho a seguir:

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

Tal concepção pode estar relacionada a uma ideia errônea de responsabilidade exclusiva do professor de Educação Especial frente ao aluno com deficiência, e a um possível desencontro entre os professores do ensino regular e os professores especializados no atendimento de alunos PAEE, condição muitas vezes atrelada às cargas horárias de trabalho excessivas e a não preocupação da gestão em realizar reuniões pedagógicas que fomentem a possibilidade de um trabalho em conjunto. É importante que o profissional da Educação Especial ampare o professor do ensino regular, mas que não se sinta sobrecarregado, uma vez que divide a responsabilidade sobre os estudantes e lida com a mesma desvalorização dentro do ambiente escolar, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (Aguiar; Souza, 2015; Di Pierro, 2010).

Além da essencialidade de que o professor trabalhe em conjunto com outros profissionais que possam fomentar a possibilidade de inclusão dentro do ambiente escolar, quando tratamos da modalidade da EJA, é de extrema importância que o docente se importe também com as vivências diárias do estudante, e que, desta maneira, consiga aproximar o conhecimento abstrato de experiências reais, tornando o processo de aprendizagem mais concreto. Tal conceito pode ser concebido a partir da fala destacada a seguir:

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

A partir das reflexões apresentadas, fica claro que as principais angústias apresentadas pela docente não perpassam diretamente o ensino de Ciências, e sim se relacionam com questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de alunos heterogêneos, com ou sem deficiência. Tais constatações também poderão ser observadas nas análises realizadas a partir dos encontros reflexivos com o professor Maurício, divididas em dois subtópicos, sendo: atuação do professor de Ciências na EJA: indagações sobre o cotidiano escolar; e reflexões sobre as possibilidades de atuação na EJA junto ao aluno com deficiência intelectual.

#### **Formações reflexivas: professor Maurício**

O docente nunca havia sido responsável, em sua sala de aula, por nenhum aluno com deficiência intelectual, e, por isso, os encontros reflexivos tiveram como objetivo principal a apresentação de conceitos e temáticas que estão relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial.

A respeito da modalidade da EJA, por si só, destaca-se a fala:

*Porque eu próprio sinto que a forma como a gente trabalha na escola tá muito ainda, muito... ultrapassada... ao mesmo tempo em que é importante fazer a ressalva de que a gente às vezes como professor sente muito isso, e a sociedade coloca esse peso assim: ó, professor tem que, se virar e resolver todas as mazelas... por um lado eu penso que sim, a gente tenta fazer o que é possível, mas falta condições, materiais, falta apoio mesmo as vezes institucional assim, sabe? – Maurício (1º encontro reflexivo).*

Tal relato vai ao encontro de estudos que constataam a secundarização da Educação de Jovens e Adultos e a manutenção de uma visão tradicional relacionada aos processos educativos dentro de tal modalidade, que deveria ser vista através de um olhar de inclusão voltado para a heterogeneidade de alunos que a frequentam (Oliveira, 2007; Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2011).

Tal visão, quando levamos em conta o sistema de ensino atual, deveria estar presente em qualquer modalidade de ensino, mas se torna ainda mais importante em um espaço de inclusão de alunos, que, por muitas vezes, não se enxergam como dignos de receberem uma educação de qualidade, em um ambiente em que suas limitações deveriam ser respeitadas e suas potencialidades enfatizadas. Tal realidade depende diretamente de uma reestruturação do ambiente escolar, voltada para a superação de concepções homogêneas em relação aos alunos e a introdução de metodologias ativas, que permitam a participação ativa do aluno (Oliveira, 2007; Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2011; Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014).

Tais mudanças na prática escolar dependem da ação direta de professores e de um planejamento escolar, prática que muitas vezes é considerada pelos docentes como uma burocracia desnecessária, o que faz com que a prática educativa seja baseada, muitas vezes, no improvisado (Fusari, 1990; Libâneo, 1994). Sobre tal temática, destaca-se a fala:

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

A partir das falas do professor Maurício, podemos considerar as práticas adotadas como não reflexivas, uma vez que não levam em consideração as características particulares dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, o contexto no qual vivem e suas histórias de vida. Tal situa-

ção resulta, obrigatoriamente, em uma prática hegemônica que não se preocupa com a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Neste sentido, uma visão puramente técnica do planejamento escolar distancia ainda mais os docentes de uma prática que seja reflexiva e democrática, em que o professor está em constante formação (Fusari, 1990; Zabala, 1998).

Entretanto, é clara a importância da gestão escolar no processo de inclusão e de valorização da Educação de Jovens e Adultos. Sobre tal temática:

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

É necessário que a gestão escolar funcione como um auxílio aos professores no processo da construção de um planejamento reflexivo e que garanta a configuração de espaços que permitam a reflexão e a discussão entre os próprios profissionais da educação atuantes na instituição (Santos *et al.*, 2019).

Entende-se, desta forma, o processo de superação de uma visão tradicionalista do ensino, baseado em práticas que se preocupem com o real desenvolvimento do aluno, como um processo, que deve se basear em atitudes diárias planejadas com o intuito de incluir todos os alunos dentro do ambiente escolar.

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

Tal reflexão está intimamente relacionada a uma deficiência formativa, em um país que forma professores despreparados para lidarem com a heterogeneidade dentro de uma sala de aula, e que, por possuírem condições de trabalho que não os valorizam, se sentem desamparados dentro do ambiente escolar (Guarda, 2016). Tal despreparo se traduz em uma ação excludente não intencional por parte do professor, que por muitas vezes não

entende as próprias limitações do sistema de ensino no que diz respeito ao desenvolvimento do estudante.

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

Frente a tais reflexões, confirma-se a importância de espaços que permitam que os professores discutam e reflitam sobre suas dificuldades, potencialidades e limitações dentro da sala de aula, para que desta forma, se sintam responsáveis tanto por processos de aprendizagem que se efetivam, quanto por situações em que o aluno não recebe a atenção ou os serviços que deveria. A inclusão dentro do sistema de ensino, principalmente na EJA, não se faz sozinha, e a aproximação de docentes especializados com temas referentes ao processo de inclusão, pode se configurar como uma das principais vias de acesso do aluno a um ambiente que o enxergue e o valorize.

### Considerações finais

Frente ao exposto, fica clara a necessidade formativa dos docentes em relação à temática de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, e no que diz respeito às demandas que surgiram através do processo de formação reflexiva, destacam-se aquelas por auxílio de alunos analfabetos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos e um desconhecimento, por parte dos professores participantes, de como lidar com a heterogeneidade dentro da sala de aula. É de extrema importância que os professores de Ciências sejam formados para o trabalho com o aluno com deficiência intelectual, que entendam os direitos dos mesmos e que se apoiem na grande capacidade do Ensino de Ciências de se configurar como uma ferramenta de auxílio frente ao processo de inclusão.

Desta forma, as formações continuadas se configuram como grandes aliadas no processo de desconstrução de conceitos e ideias relacionadas à inclusão no ambiente escolar e à realidade de invisibilidade que permeia os alunos com deficiência intelectual que ingressam na Educação de Jovens e Adultos. Tal formação, entretanto, deve ocorrer de forma conjunta com o docente e fazer com que o mesmo reflita sobre suas próprias, se tornando seu próprio agente formador.

## Referências

- AGUIAR, A. M. B.; SOUZA, M. A. C. Avaliação e Atendimento Educacional Especializado: Tensões, Possibilidades e \desafios. In: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (coords.) **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 127-146.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 207-218, 2011.
- BÄR, M. V. **O professor de ciências da educação de jovens e adultos: impasses na formação, impasses na atuação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.
- BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos da educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem**. 2013. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- CAIMI, F. E.; LUZ, R. N. Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 665-682, 2018.
- COSTA, D. S.; OLIVEIRA, G. P. A cortina de fumaça na inclusão de alunos com deficiência. **Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 118-134, 2019.
- DI PIERRO, M. C. A. Educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: Avaliação, desafios e perspectivas. **Educação Social**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.
- FRANÇA, B. S.; OLMOS, I. D. F.; SOUZA, T. N. Educação Ambiental e Educação Especial: uma reflexão sobre estratégias didáticas. **Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 1, p. 01-09, 2019.
- FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990.
- GUARDA, V. M. A. As condições de trabalho docente e a pedagogia histórico-crítica: uma reflexão. **Rev. Ciênc. Educ.**, n. 34, p. 123-139, 2016.
- HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, 2015. DOI: 10.5902/198464669038.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 810-824, 2018.

- OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.
- PLETSCH, M. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, n. 33, p. 143-156, 2009.
- PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, 2018.
- RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?format=pdf&lang=pt>
- RODRIGUES, P. A. A. A formação de professores de ciências para uma prática pedagógica inclusiva. **Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1149-1458, 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 65, p. 3-76, maio 2003.
- SANTOS. D. A. N.; LANUTI, J. E. O. E.; ROCHA, N. C.; BARROS, D. D. Educação Matemática: a articulação de concepções práticas inclusivas e colaborativas. **Educação Matemática em Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 254-276, 2019.
- SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**, v. 16, n. 2, p. 61-79, 2012.
- SILVA, D. A.; SOUZA, P. V. T.; BORGES, R. L.; SOBRINHO, M. F. Educação inclusiva em ciências e matemática: levantamento de publicações pertinentes ao tema em periódico especializado entre 202 e 2017. **Multi-Science Journal**, v. 1, n. 1, p. 36-40, 2018.
- SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G. PAZIN-FILHO, A. Estratégias Inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.
- STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Histedbr**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.
- TOLEDO, L. S. **Adolescentes em Situação de Analfabetismo Funcional: contribuições da psicanálise**. Tese (Doutorado em Psicologia, Psicanálise e Educação) – Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## CAPÍTULO 3

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Melina Brandt Bueno

Ana Maria Tassinari

Juliane Ap. de Paula Perez Campos

### Introdução

Historicamente, a legitimação e o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Especial e para a Educação de Jovens e Adultos - EJA apresentam trajetórias que convergem no que tange à tradição de descaso dirigido a essas duas áreas, declarando para os sujeitos da Educação Especial a legitimação de espaços externos à Educação, em geral, de cunho assistencialista e medicalizante, em detrimento do acesso aos saberes pedagógicos, e, para a EJA, externou a ampliação de ações de alfabetização de adultos com caráter compensatório, em espaços de iniciativa não governamental ou filantrópica (Hass, 2013).

Observa-se que, tanto para as pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>1</sup>, como para os jovens e adultos em defasagem escolar, as discussões sobre o direito à educação, por muito tempo foram ignoradas ou minimizadas, desconsiderando o fato destes grupos constituírem demanda real do campo da Educação e, conseqüentemente, necessitarem de saberes e de fazeres específicos às suas peculiaridades. Dantas (2012) destaca que o desconhecimento e o preconceito, revelados nas concepções de profes-

---

1 De acordo com o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual e múltipla), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O termo público-alvo da Educação Especial, representado pela sigla PAEE, atualmente, tem sido utilizado nas pesquisas por abranger todas as deficiências e/ou necessidades especiais, sendo, por este motivo, empregado no presente estudo.

sores sobre a inclusão na EJA e sobre os estudantes com deficiência, são determinantes nas dificuldades apresentadas por estudantes e por professores, restringindo as possibilidades de convívio social, de aprendizagem e de desenvolvimento destes em relação aos estudantes com deficiência.

A literatura identifica falhas na formação inicial e poucas oportunidades de formação continuada, tanto em relação ao desenvolvimento de um trabalho inclusivo com os alunos PAEE (Mendes, 2010; Vitaliano; Manzini, 2010), como para o contexto da EJA, que abrangem as características dos sujeitos, o estudo da história e de suas várias formas de organização (Sampaio; Almeida, 2009; Soares, 2006; Vóvio, 2010). Capucho (2012, p. 65) indica que a formação dos professores específica para atuar na EJA, ainda se revela precária, sendo que “[...] em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento”.

Inserido nos múltiplos contextos que interferem na escola, a complexidade dos processos formativos deve ser considerada, pois estratégias de negociação e decisões sustentam as práticas pedagógicas em sala de aula e, estas, precisam ser reconhecidas e analisadas na perspectiva da totalidade.

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

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

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

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

da sua prática, que busque compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos”. Complementando, de acordo com Imbernón (2010), fazem-se necessárias formações que partam das complexas situações problemáticas educacionais e ajudem a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação e, também, como possibilidades de espaços de reflexão e diálogo sobre a atuação docente na EJA.

Nessa perspectiva, a questão da formação de professores mostra-se como parte fundamental para a escolarização de pessoas jovens e adultas, bem como para o desenvolvimento de habilidades e competências do professor para trabalhar com a diversidade de alunos, na perspectiva da Educação Inclusiva, o que requer a revisão de antigas concepções e práticas, bem como a construção coletiva de novos conhecimentos, devendo ser proporcionado um processo contínuo visando a formação de um profissional reflexivo (Mendes, 2010; Zanellato; Poker, 2012). Nessa direção, a colaboração é considerada como possibilidade para mediar esses processos formativos, articulando a formação de professores da sala comum e de professores especializados para uma atuação colaborativa na escola regular, como também o trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores (Ferreira, 2009; Mendes, 2010).

Propostas de formação continuada e atuação docente junto aos alunos PAEE numa perspectiva colaborativa vêm sendo apresentadas em estudos como os de Zanata (2004), Toledo (2011), Rabelo (2012), Vilaronga (2014) e Martinelli (2016), indicando como favoráveis as experiências formativas para a atuação dos profissionais envolvidos e para o desenvolvimento dos alunos PAEE. Embora as pesquisas desenvolvidas não sejam voltadas para o público jovem e adulto, estas possibilitam a reflexão e discussão sobre a criação de novos espaços na EJA, com vistas a atender as especificidades do educando PAEE e auxiliar os professores no processo de inclusão.

A partir dos enfoques reflexivos apresentados, o presente estudo tem como objetivo descrever o processo de formação continuada junto a professores da EJA, na perspectiva da pesquisa colaborativa, a partir da análise das demandas sobre a atuação com estudantes PAEE e da elaboração de programas de formação em intervenções de pesquisa.

### Contexto da pesquisa

A pesquisa colaborativa propõe o trabalho em conjunto entre seus participantes, sendo voltada para investigações acerca da realidade escolar na qual “[...] investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação” (Ibiapina, 2008, p. 23).

O presente estudo apresenta considerações sobre os resultados de duas pesquisas – uma dissertação e uma tese –, que investigaram acerca da articulação entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco no processo formativo docente, através da elaboração colaborativa de programas de formação continuada. Ambas as pesquisas foram desenvolvidas nas dependências de escolas públicas municipais do interior do Estado de São Paulo que ofertam a modalidade da EJA, na etapa do Ensino Fundamental II, com a matrícula de estudantes PAEE.

O Estudo “*Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial*” contou com oito participantes, sendo uma professora de Educação Especial e sete professores das disciplinas curriculares, atuantes na EJA, tendo um estudante PAEE em comum, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Enquanto a tese “*Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual*” teve como participantes da pesquisa sete professores das disciplinas curriculares da EJA II, que tinham em suas salas de aula alunos com Deficiência Intelectual.

Os estudos partiram da caracterização da prática pedagógica e identificação das demandas formativas dos professores, que subsidiaram a elaboração colaborativa das propostas de formação continuada reflexiva. Para descrever as práticas desenvolvidas pelos professores, foi realizado o procedimento de observação da atuação docente em sala de aula, o que, segundo Reis (2011), quando realizada em diversas aulas em um pequeno espaço de tempo, é possível obter uma imagem do funcionamento da escola.

Em seguida, visando conhecer aspectos que auxiliassem na compreensão das práticas dos professores, foram aplicados os questionários de caracterização e realizadas as entrevistas individuais. Segundo Ibiapina (2008), a técnica da entrevista auxilia na verbalização, mostrando condutas que não foram refletidas e contribuindo no entendimento das ações materiais e mentais, em que o participante expõe as informações necessárias, ao transformar em palavras os sentidos por eles construídos. Em ambos os estudos, as entrevistas seguiram roteiro semiestruturado, foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

Com a sistematização dos dados coletados, foi possível organizá-los em categorias temáticas, que subsidiaram a elaboração da proposta inicial da formação, apresentada aos professores no primeiro dia de formação. Foram discutidos os conteúdos a serem trabalhados, acrescentadas outras demandas de formação, e elaborado coletivamente o cronograma, o qual foi se modificando no decorrer dos encontros, em virtude do tempo de realização e das necessidades e indicações do grupo.

A proposta inicial de cada programa de formação foi submetida como curso de extensão, possibilitando o reconhecimento como forma-

ção continuada com direito à certificação, as quais foram desenvolvidas em encontros presenciais, realizados em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), gravados em áudio e transcritos na íntegra; e momentos de formação à distância, com a realização de leituras e fóruns de discussão em sala virtual do *Google Classroom*.

Ambos os estudos foram analisados e organizados utilizando a técnica de análise de conteúdo com a categorização temática (Franco, 2012).

### **Demandas Formativas dos docentes da EJA**

Na proposta colaborativa, a formação continuada deve partir do diagnóstico das necessidades formativas dos professores, de problemas recorrentes da prática docente ou de lacunas de seu processo de formação (Ibiapina, 2008).

Dentre as demandas formativas indicadas pelos participantes, o principal aspecto se refere à ausência dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de práticas de ensino significativas junto ao aluno PAEE e sobre a avaliação de sua aprendizagem. Junto a isso, averiguaram-se a pouca existência de momentos de compartilhamento e reflexão coletiva da prática pedagógica no espaço escolar e a necessidade de orientações por parte da escola sobre o processo de ensino e aprendizagem junto ao público-alvo. Tais dados foram analisados a partir das entrevistas individuais realizadas na primeira etapa do estudo, sendo possível a retomada e compartilhamento desse conteúdo em âmbito coletivo, na segunda etapa.

Nessa direção, os professores compartilharam e refletiram, durante a realização da formação colaborativa, questões relativas à falta de conhecimento, como a colocação sobre a importância de se conhecer o histórico do aluno, suas características e diagnóstico, para o direcionamento do trabalho e posicionamento diante do aluno, conforme exemplificado no diálogo transcrito a seguir:

*[...] pensando em relação aos professores, seria pensando numa necessidade de entender com o que está lidando, para ter uma intervenção interessante, que a gente tem medo de falar alguma besteira, de lidar com o aluno de uma maneira inadequada, ou de compreender que ele está muito aquém do que talvez ele realmente esteja [...]* – **Participante H.**

*[...] eu acho essa sua colocação é realmente muito importante, [...] vamos supor que você não soubesse que ele era autista, ele é um menino que fica na dele né, quais são as características?! ele ficava lá no fundo, agora ele está começando a ir para frente, mas ele ficava lá no fundo, não respondia muita pergunta, não interagia, você ia perguntar para ele, às vezes ele não falava, então o quê que você iria ter? um aluno sem educação, talvez brigasse com ele, talvez a resposta dele aqui na*

*escola tivesse sido outra se vocês não tivessem acolhido ele, então realmente é importante saber – Participante J.*

(Recorte do encontro formativo – *Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial*”).

Silva e Carneiro (2016) comentam a ausência de conhecimento suficiente de professores para o desenvolvimento de atividades significativas no processo de aprendizagem de alunos PAEE, destacando a formação como fundamental para que os professores possam atender as demandas de trabalho junto a grupos diferenciados de alunos. Evidencia-se assim a importância do acompanhamento do professor especialista na orientação e reflexão das práticas dos professores da sala comum, para que os professores conheçam o aluno e suas especificidades de aprendizagem e se desenvolva uma melhor interação e comunicação junto a ele, atendendo às necessidades educacionais que apresenta, bem como desenvolvam maior segurança em sua atuação docente.

Esses aspectos, requerem a realização de orientações e momentos de reflexão coletiva no espaço escolar, propondo o desenvolvimento colaborativo dessas atividades, sendo indicado por Silva e Carneiro (2016) como um elemento importante para o trabalho pedagógico, o qual pode ser comprometido caso não haja interação entre gestores, professores da sala comum e da Educação Especial.

Instigando reflexões a respeito dos desafios, limites e possibilidades da inclusão de alunos PAEE na rede regular de ensino, o estudo de Ferreira (2006) parte do pressuposto de que as salas de AEE mostram-se facilitadoras do processo inclusivo nas escolas regulares, com destaque para a atuação do professor como mediador desse processo. Os resultados desse estudo frisaram a relevância de incentivar a formação dos professores como especialistas na área, para que possam atuar plenamente como mediadores da inclusão escolar. Se levadas em conta as especificidades das deficiências, as práticas de ensino da Educação Especial devem estar orientadas por metodologias diferenciadas e mediadas pela articulação do trabalho do professor da sala regular com o do AEE, conforme podemos observar no relato a seguir

*Mas eu acho que se no ensino regular a gente precisa de uma ajuda prática grande, no EJA ainda mais [...] – Participante D*

(Entrevista inicial - “*Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual*”).

No entanto, a atuação colaborativa ainda se apresenta tímida no cenário educacional e, no contexto da educação inclusiva, ressalta-se que o apoio

especializado tem importância expressiva na organização de condições de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE na escolarização regular, compreendido como um suporte, uma complementação e/ou suplementação.

Atentando a melhoras significativas na qualidade de ensino, uma prática reflexiva busca a (re)construção de saberes, abrandando a fragmentação entre teoria e prática delineando a construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria (Alarcão, 2005). Desse modo, a formação fundamentou-se nas sessões reflexivas (Ibiapina, 2008), que objetivam a promoção de encontros para estudos, reflexão e análise da prática, sendo estas:

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

Nessa proposta, são possibilitados espaços de criação de novas relações entre teoria e prática, em que os professores podem descrever e analisar suas práticas pedagógicas, desenvolvendo um processo reflexivo. Para isso, além de estudos teóricos, durante a formação colaborativa, os professores retomaram assuntos abordados anteriormente, no momento individual, para a análise e considerações junto ao grupo, bem como compartilharam questionamentos e práticas vivenciadas, as refletindo no coletivo. O olhar de professores para sua própria atuação docente, conforme discutem Zanata e Capellini (2012), observando e analisando suas práticas, propicia que estes se tornem mais atentos à necessidade de melhoria em seu trabalho.

Para auxiliar os participantes no processo reflexivo foram propostas questões que nortearam as discussões, sendo tomado o cuidado para que os professores se sentissem à vontade em se expressar, convidando a todos para a articulação nesse momento, com liberdade para se posicionarem quando e da maneira que gostariam. A participação e a articulação entre os professores também foram percebidas no espaço de discussão da sala virtual. Além das sessões reflexivas propostas nos encontros formativos e pelos fóruns de discussão, os professores foram convidados a realizar uma escrita reflexiva acerca das percepções sobre a formação e de suas implicações na prática pedagógica.

No registro dos professores, são verificados aspectos relacionados ao processo reflexivo possibilitado pelos momentos de formação e o reflexo disso na atuação docente, propiciando a percepção das especificidades do aluno

PAEE e das práticas desenvolvidas junto a ele, além da sensibilidade acerca do processo de colaboração entre os docentes. Os participantes também registraram como contribuições da formação, aspectos sobre a articulação docente, sendo indicada a interação propiciada pela formação colaborativa, além da reflexão sobre ações que possibilitem o trabalho em colaboração.

*[...] o curso trouxe a espontaneidade aos colegas em seus apontamentos, críticas construtivas e a contribuição que essa troca de experiências pode nos proporcionar. Minha prática mudou no sentido de prestar mais atenção nas necessidades dos professores em relação à prática educacional junto ao aluno PAEE [...]* – **Participante T.**

*A principal mudança disparada pela formação foi a segurança no trabalho com o aluno PAEE. Além da base teórica, foi fundamental a interação entre os pares de maneira focada e sistematizada [...]* *A oportunidade que tivemos é um privilégio. É fundamental construirmos mais condições para nossa articulação e para uma prática mais coletiva* – **Participante H.**

*Vejo mudanças na minha prática em diferentes aspectos. Hoje me percebo com um olhar mais sensível, afinado para as necessidades/ particularidades do nosso aluno PAEE; consigo antecipar obstáculos nas atividades e como contorná-los; melhor habilidade para interagir com o aluno [...]* – **Participante J.**

(Escrita reflexiva “Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial”).

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

*A formação ajudou a afirmar o olhar diferenciado que o professor precisa ter em relação ao aluno DI como um adulto com deficiência e não uma criancinha* – **Participante A.**

*Sobre o estudo realizado, posso dizer que este foi muito proveitoso, pois, contribuí de forma significativa sobre as reflexões do meu trabalho com alunos DI* – **Participante B.**

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

(Escrita reflexiva - “Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual”).

Segundo Freire (1996), as práticas dos professores podem ser modificadas e melhoradas a partir do pensamento crítico e reflexivo sobre sua ação docente, sendo fundamental o momento da reflexão crítica sobre a prática na formação permanente de professores. Para que sejam construídas possibilidades reais de transformação, Carneiro e Dall'Acqua (2014) defendem que a formação em serviço deve abordar aspectos vivenciados pelos professores, partindo da reflexão da prática e de estudos teóricos. As autoras ponderam ainda que “as mudanças necessárias são possíveis, no entanto, requerem políticas e práticas condizentes com o novo paradigma” (Carneiro; Dall'Acqua, 2014, p. 25). Nessa perspectiva, Zanata e Capellini (2012) indicam a necessidade de infraestrutura e vontade política para que a prática pedagógica se fundamente no processo reflexivo da ação, assim como sejam práticas criativas e transformadoras.

### Considerações finais

A inclusão de alunos PAEE se apresenta como uma realidade cada vez mais emergente, sendo objeto de discussão no âmbito educacional. Assim, ressaltam-se a importância da formação e a atuação do professor no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, que apresentam especificidades e com o direito legal ao acesso e à permanência na escola.

O presente estudo descreveu o processo de elaboração junto a professores da EJA, de programas de formação continuada, cuja construção deu-se de maneira colaborativa, a partir das demandas e interesses dos participantes, propiciando a reflexão acerca da prática pedagógica e organização escolar, bem como seus efeitos na atuação docente. Considerando as demandas de formação dos professores, destacaram-se as informações sobre o aluno público-alvo da Educação Especial e orientações no espaço escolar, o reflexo dessa orientação na atuação docente, e a realização de momentos de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica.

Os resultados obtidos a partir da formação reflexiva em serviço aos professores junto aos alunos com deficiência evidenciaram as contribuições do processo formativo para a reflexão da atuação docente, ilustrando as principais considerações reveladas por estas pesquisas e, também, a reflexão sobre a prática docente. A fim de que os professores possam atender às demandas de trabalho junto aos alunos com deficiência, a questão da formação é discutida como ponto central para o desenvolvimento de sua atuação, bem como de suma importância para que os professores possam atender às demandas de trabalho junto a grupos diferenciados de alunos.

Nessa perspectiva, mostra-se relevante a proposta de formação continuada em serviço aos professores da EJA que atuam junto aos alunos PAEE, a qual abrange, além dos aspectos teóricos, situações vivenciadas

pelos professores e reflexão sobre a prática docente. Considera-se ainda a importância do trabalho em colaboração entre os professores da sala comum e da Educação Especial, o qual deveria ser possibilitado e facilitado, sendo que essa proposta refletiria em suas práticas, favorecendo o desenvolvimento do aluno PAEE na EJA e sua permanência na escola. Assim, indica-se a necessidade de que sejam realizados estudos de caso sobre o aluno com quem trabalham, para que sejam discutidas as características e especificidades de aprendizagem, além da realização de leituras e trocas de experiências entre os professores e do acompanhamento do professor especialista na orientação e reflexão das práticas.

## Referências

- ALARCÃO, I. (coord.). **Formação reflexiva de professor(a)s: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 10 jun. 2018.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare - Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.
- CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C. Inclusão Escolar na Educação Infantil: pesquisa e práticas sobre formação em serviço de professores. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (orgs.). **Educação Especial e Inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. p. 9-27.
- DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.
- FERREIRA, M. C. C. Formação de professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 251-256.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, C.; ALVES, N. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

IMBERNÓN, F.; CAUDURO, M. A formação como desenvolvimento profissional dos professores de educação física e as políticas públicas. **Revista de Ciências Humanas**, v. 14, n. 23, p. 17- 30, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho Colaborativo entre uma Professora Especialista e Professores do Ensino Comum para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** 2016. p. 154. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

REIS, P. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente.** Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa, 2011. Disponível em: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf). Acesso em: 1 mar. 2018.

SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. Uma apresentação para recuperar as histórias/ experiências. In: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 13-19.

SILVA, S. S.; CARNEIRO, R. U. C. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 935-955, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p935-955>.

SOARES, L. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 121-141.

TOLEDO, E. H. de. **Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual.** 2011.

189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** 2014. 216 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In: VITALIANO, C. R. Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.* Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

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

ZANATA, E. M.; CAPELILINI, V. L. M. F. Instrumentalização dos professores e colaboração: uma perspectiva inclusiva. *In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas.* Jundiaí, Paco Editorial: 2012. p. 69-85.

ZANATA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. 185f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANELLATO, D.; POKER, R. B. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 147-158, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115025>. Acesso em: 29 jul 2018.

## CAPÍTULO 4

# TRANSIÇÃO EDUCACIONAL PARA A VIDA INDEPENDENTE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Annie Gomes Redig

### Introdução

*Caminhar é fácil, difícil é escolher o caminho.*

Frase da história *Alice no País das Maravilhas*.

Como explicitado na epígrafe, escolher o nosso destino/caminho é difícil, isso complica ainda mais quando estamos discutindo sobre a escolarização/formação do sujeito com deficiência intelectual, que encontra muitas barreiras no seu trajeto. O percurso formativo de jovens e adultos com deficiência, no caso deste texto, dos que apresentam deficiência intelectual, é repleto de obstáculos que dificultam seu processo de ensino-aprendizagem, consequentemente limitando suas possibilidades de inclusão social ao fim da sua escolarização. Nesse sentido, para muitos desses sujeitos, quando conseguem finalizar seus estudos, acabam retornando para suas casas sem perspectivas de inserção no mercado de trabalho, ensino profissionalizante, universidade ou até mesmo lazer. Por outro lado, outros indivíduos com deficiência intelectual continuam na escola (seja em classes ou escolas especiais) por muitos anos sem um objetivo de conclusão dos estudos.

A literatura (Estef, 2016; Marin; Braun, 2020, entre outros) aponta que a escolarização de alunos com deficiência intelectual pode ser diferenciada dos demais discentes, visto que, apresentam formas de aprendizado distintas dos seus pares. Sendo assim, percebemos que estudantes,

principalmente os com deficiência intelectual, ficam mais tempo na escola comum, em alguns casos, sendo aprovados com defasagem no seu aprendizado e, com isso, quando conseguem finalizar o Ensino Médio, não estão aptos para ingressar no ensino superior ou mercado de trabalho.

o objetivo final da escola não deve ser apenas a certificação e em alguns casos, a aprovação em processos seletivos para o ingresso no ensino superior, mas sim precisa possibilitar percursos formativos para que o aluno, principalmente o com deficiência, possa visualizar diferentes caminhos de formação, inserção no mundo do trabalho e na vida adulta (Redig, 2019, p. 3).

As pesquisas realizadas por nosso grupo<sup>1</sup> (Antunes; Glat, 2019; Glat, 2018; Redig, 2014, 2016, 2019; Redig; Glat, 2017; Redig; Mascaro, 2017; Redig; Mascaro; Estef, 2016; Redig; Mascaro; Glat, 2020; Redig; Pinheiro, 2020; Reis; Melo; Glat, 2019, entre outras), apontaram para a necessidade de se estruturar o processo de transição destes sujeitos para a vida independente, vislumbrando possibilidades de continuação dos estudos, inclusão em postos de trabalho, lazer, relacionamentos, autonomia etc. Portanto, preparar o caminho para que a escola se configure como um espaço para o desenvolvimento de habilidades para vida independente é fundamental.

É necessário entender que o aprendizado é ao longo da vida e que pode acontecer além da escola. Quando pensamos na transição para a vida independente é nesse sentido que compreendemos que o aprendizado do sujeito com deficiência não se limita aos aspectos acadêmicos e de aprovação em vestibulares, mas que isso se amplia para todos os setores do desenvolvimento humano.

Essa situação, da não perspectiva de um futuro ativo na sociedade, pode acontecer tanto na escola comum quanto nas instituições especializadas, nas suas diferentes modalidades de ensino. Por isso, é importante ressignificar práticas pedagógicas e objetivos escolares para que esses alunos tenham oportunidades de escolhas que garantam sua inclusão na sociedade em todos os aspectos da vida adulta, como lazer, relacionamentos, trabalho, estudos, entre outros.

Para se pensar o processo de transição educacional de jovens e adultos com deficiência intelectual para a vida independente, momento pós-escola, no qual será necessário o trabalho colaborativo de uma equipe organizada e estruturada, exige-se que os docentes estejam capacitados para isso. Sendo assim, é fundamental a oferta de cursos de formação docente que se concentrem nesse processo de transição.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br>

Nessa direção, o processo de transição para a vida independente e/ou momento pós-escola precisa ser organizado por uma equipe por meio de um programa de transição, no qual será construído e implementado o Plano Individualizado de Transição (PIT). Portanto, o presente texto tem como objetivo discutir um programa de formação docente com ênfase nessa temática, no qual foram ofertados quatro cursos entre o período de 2019 e 2020. Vale destacar que esses foram os primeiros cursos desse tema no Brasil.

### Formação docente no contexto da transição

Para a escolha de uma equipe que conduza o processo de transição educacional para a vida independente, é preciso que esta seja formada por profissionais capacitados para tal. Nessa direção, é importante que pelo menos um dos componentes da equipe tenha formação direcionada a esse processo.

Em alguns países, como os Estados Unidos, há um profissional especializado em transição educacional para vida independente, responsável por conduzir todo esse processo, além do professor de Educação Especial. Sabemos que no Brasil não existe esse profissional, mas acreditamos que uma possibilidade seria que o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pudesse ser o responsável por este processo (Pinheiro, 2020). Compreendemos que o professor do AEE já possui muitas atribuições para o seu cargo, mas infelizmente como não temos um profissional voltado apenas para a transição, acreditamos que o docente do AEE pode aglutinar as questões pedagógicas com os aspectos da transição, visto que, para o desenvolvimento de habilidades para a vida independente, podemos e devemos utilizar os conteúdos acadêmicos como suporte.

Pensando assim, acreditamos na importância da formação dos professores da AEE que atuam no segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou com jovens e adultos com deficiência em diferentes modalidades de ensino. No caso deste texto, daremos ênfase aos jovens e adultos com deficiência intelectual, um dos públicos atendidos pela Educação Especial com mais dificuldade de conclusão do seu percurso formativo e de inserção em outros espaços, como mercado de trabalho, lazer, entre outros. De acordo com Leite e Campos (2018, p. 139), “estudos já realizados indicam que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual não é associado aos processos bem-sucedidos de inclusão”. Portanto, existe a necessidade de que o processo de transição seja bem estruturado e organizado.

O processo de transição educacional para vida independente precisa ser construído de forma que o sujeito com deficiência intelectual seja o protagonista da sua vida e do processo. É a partir dos seus interesses e habilidades, que a equipe estabelecerá as metas necessárias para que o PIT esteja de acordo com as demandas do indivíduo e com metas condizentes com seus objetivos.

É fundamental que nesse processo e no PIT sejam apontadas possibilidades de inclusão na sociedade no momento pós-escola. Isso significa, que a partir dos desejos do aluno seja possível apontar caminhos para a sua inclusão no mercado de trabalho, continuação dos estudos, família, entre outros. Segundo Leite e Campos (2018), as pessoas com deficiência intelectual têm interesse em continuar os seus estudos, pois apresentam aspirações profissionais e educacionais.

Entretanto, de acordo com Vieira e Monteiro (2014, p. 84):

O que presenciamos nas escolas é a imagem de que o trabalho desenvolvido junto aos alunos com deficiência não tem muita credibilidade. Os discursos que circulam revelam a ideia de que “essas crianças precisam apenas de socialização e que, havendo isso, já estarão avançando”.

Nessa direção, acreditamos que as experiências vividas pelos estudantes com deficiência intelectual não permitem que eles expressem seus sentimentos e desejos e que a percepção de mundo não é trabalhada para que suas interações com os grupos sejam significativas para o desenvolvimento de habilidades para o momento pós-escola e vida independente. Vieira e Monteiro (2014, p. 84) levantam alguns questionamentos que nos guiam no momento de pensar o processo de transição destes discentes:

O papel social da escola é apenas sensibilizar para a socialização dos sujeitos com deficiência? E como fica, para as crianças com deficiência, o acesso ao conhecimento historicamente produzido? Como acreditar na autonomia dessas crianças se a escola, a família e a sociedade não acreditam em seu potencial de desenvolvimento? Como pode haver socialização sem envolvimento comum com os conteúdos estudados?

Por isso, pensamos que para a elaboração do PIT é fundamental que a equipe seja composta pelos professores de AEE e da turma comum, inclusive os de disciplinas específicas como física, matemática, português etc., demais profissionais que acompanham o aluno, família e o próprio aluno (Redig, 2019, 2021). Dessa forma, poderemos compreender o que o sujeito sabe academicamente, como relacionar o que ele está aprendendo com os seus interesses e habilidades para, assim, traçar metas e objetivos para a próxima etapa, seja mudança de nível de escolaridade, saída da escola, entrada no mercado de trabalho, ensino profissional, entre outros.

Portanto, a formação continuada, e de preferência em serviço para os profissionais envolvidos, é essencial para que esta equipe esteja preparada para conduzir esse processo, que precisa estar estruturado da melhor forma com a finalidade de auxiliar o aluno com deficiência intelectual.

Todavia, nem sempre conseguimos reunir todos esses profissionais para a realização dos cursos, sendo, assim, se o curso puder ser ofertado para os professores de AEE, já será uma boa opção, visto que esse docente e o sujeito com deficiência serão os responsáveis por iniciar e conduzir a construção e implementação do PIT.

Para a implementação do PIT, teremos que pensar em um plano de ação, no qual deverá conter as estratégias para cada meta estabelecida e a equipe participante. Dessa forma, será preciso montar um programa de transição, PIT e um plano de ação, como ilustrado na figura a seguir.

Figura 1 - Sequência para apresentar as etapas do Programa de Transição



Fonte: elaborado pela autora.

Mas o que seria cada uma dessas etapas?

- Programa de transição: compreende todo o processo como se fosse um guarda-chuva. Nesta etapa será estruturado todo o processo com todas as categorias que deverão ser trabalhadas no processo de transição educacional para o momento pós-escola/vida independente, como inclusão, conscientização de carreira, autonomia, autogestão, relacionamentos etc. (Nascimento, 2020; Pinheiro, 2020; Redig, 2019, 2021).
- Plano Individualizado de Transição (PIT): compreende um instrumento/documento complementar ao Plano de Ensino Individualizado (PEI), voltado para o desenvolvimento de habilidades para a vida independente/momento pós-escola. Nesse documento será registrado qual categoria do programa será trabalhada, os objetivos, interesses e metas. Para a construção do PIT será preciso o envolvimento do aluno, da família e demais professores e profissionais que atuam com o estudante com deficiência (Redig, 2019, 2021). Sendo assim, poderemos usar inventários de habilidades, interesses, entrevistas, entre outros.
- Plano de Ação: compreende um documento para sistematizar as ações que serão executadas para implementar o PIT (Pinheiro, 2020; Redig, 2021).
- Vida Independente: refere-se à meta final do programa como um todo, no qual pretende-se que o sujeito com deficiência intelectual desenvolva habilidades para que ao sair da escola possa ter uma vida mais independente possível.

Por isso, é importante elaborar um curso de formação continuada docente nesse percurso da transição educacional para o momento pós-es-

cola/vida independente para que a escola e a saída dela tenham significados para o sujeito com deficiência. O que não podemos é achar que apenas a socialização do aluno com deficiência intelectual é fundamental para a sua escolarização, ele precisa ter um norte para a sua inclusão na sociedade nos diferentes aspectos da vida.

Olhar para a constituição dos sujeitos com deficiência intelectual com o intuito de identificar possíveis relações que possibilitem a autonomia levou-nos a perceber que a escola, como instituição social, reproduz práticas no sentido de manter o sujeito com deficiência como alguém limitado: suas possibilidades ficam no “jeitinho dele”, no “até onde ele vai, eu respeito” e as ações, atitudes, atividades permanecem no “dependendo da deficiência” (Vieira; Monteiro, 2014, p. 100).

Sendo assim, o curso de formação no viés da transição precisa compreender o sujeito com deficiência intelectual como capaz de aprender e o colocando como protagonista da sua vida, centro do processo e permitir que sua voz seja ouvida para então guiar todo o processo. Para Nascimento (2020, p. 96):

Sabemos que uma formação continuada em serviço não dá conta de suprir todas as dificuldades verificadas na escola contemporânea na perspectiva inclusiva, porém, ela é um caminho. Dessa forma, esperamos colaborar com a difusão do conhecimento acerca do PIT e a sua utilização no AEE, como um importante instrumento no processo de transição do jovem com deficiência intelectual para o momento pós-escola.

## Metodologia

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do programa de formação docente baseou-se nos pressupostos da pesquisa-ação que, segundo Pimenta (2006), tem como princípio que os sujeitos envolvidos constituem um grupo com metas e objetivos comuns, estando interessados no problema inserido no contexto. Neste caso, a problemática do interesse coletivo é a necessidade da busca por alternativas pedagógicas para escolarização de alunos com deficiência intelectual, na perspectiva da transição para vida independente.

Sendo assim, foram ofertados quatro cursos de formação docente continuada e em serviço em diferentes formatos no período de 2019 a 2020: presencial, a distância, semipresencial e remoto, com carga horária variando de 30 a 100 horas.

Os cursos foram oferecidos para diferentes públicos e locais de forma gratuita, como explicitado no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Quadro ilustrativo dos cursos de formação continuada e em serviço**

Local	Temática	Público	Carga Horária	Modalidade	Ano
Secretaria de Educação de Queimados	Programa de Formação docente para transição da escola para vida independente para alunos com deficiência intelectual da EJA	06 professores da EJA que atuam com jovens e adultos com deficiência intelectual	40h	Presencial	2019
APAE Rio	Curso Introdutório em Programa de Transição: estratégias alternativas para jovens e adultos com deficiência intelectual.	08 professores de instituição especializada que atuam com jovens e adultos com deficiência intelectual	50h	Semipresencial	2019
Fundação CECIERJ	Deficiência Intelectual: transição da escola para a vida independente	100 professores da rede pública do Rio de Janeiro	30h	Ensino a distância	2019
Secretaria Municipal da Pessoa com deficiência e Tecnologia do Rio de Janeiro (SMPDT)	Deficiência Intelectual: transição/preparação para o mercado de trabalho	21 profissionais da Secretaria que atuam com jovens e adultos com deficiência intelectual	100h	Ensino remoto com atividades síncronas e assíncronas	2020

Fonte: elaborado pela autora<sup>2</sup>.

### **Cursos de formação continuada e em serviço para transição educacional para vida independente**

De acordo com a política de Educação Inclusiva brasileira, a Educação Especial deixou de ser uma modalidade de atendimento substitutiva ao ensino regular e passou a ser complementar e/ou suplementar ao processo de escolarização dos alunos, conforme a necessidade dos mesmos (Brasil, 2008). Esse atendimento deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, sendo ofertado em espaços específicos para esse serviço.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br>

Entretanto, há muita discussão e pesquisas sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência, mas pouca atenção tem sido dada ao período pós-escola. Porém, como para os demais jovens, para que ao término do seu período escolar possam estar incluídos socialmente, é preciso que tenham sido capacitados profissionalmente de forma a ter condições de inserção no mundo do trabalho.

Glat *et al.* (2011) apontam que a escola tem dificuldades de preparar o jovem dito “normal” para o mundo do trabalho; para aqueles com deficiência, o processo é ainda mais complexo, tanto para o sujeito quanto para a sua família. Essas autoras reforçam que “é importante que os educadores se preocupem em desenvolver estratégias e ações que levem em conta as singularidades destes alunos e que valorizem suas aptidões, para que eles possam progredir socialmente quando saírem da escola” (Glat *et al.*, 2011, p. 46).

Neste sentido, a escola tem um papel fundamental no oferecimento de recursos para facilitar o processo de transição da vida de jovem estudante para a de trabalhador adulto. O ideal é que esse percurso fosse iniciado ainda na própria escola, por meio de programas que oportunizem situações de experiências de trabalho, informações e adquira habilidades laborais e sociais.

O período que compreende o fim da adolescência e a entrada na vida adulta é um marco tanto para o indivíduo, quanto para sua família. Entretanto, esta é uma fase difícil para as pessoas com deficiência, e, na maioria das vezes, os pais não têm expectativa de que seus filhos se tornem economicamente ativos. Para que a transição para a vida adulta e possível ingresso no mercado de trabalho de jovens com deficiência seja menos conflituosa e estressante, é importante a elaboração de um PIT. Este é um documento que organiza o percurso formativo do aluno e possibilita pensar o seu futuro.

Desta forma, juntamente com uma equipe capacitada, será possível traçar metas e estratégias para o momento pós-escola, que pode ser o ingresso na universidade, no mercado de trabalho, na vida adulta e independente. Sendo assim, ao longo dos anos de 2019 e 2020, oferecemos quatro cursos gratuitos de formação docente para a transição educacional para a vida independente para pessoas com deficiência intelectual, com carga horária variando entre 30 e 100 horas totais. O público referente à deficiência intelectual foi escolhido por ser a maior demanda de alunos com deficiência que se encontram matriculados em turmas comuns nas escolas brasileiras e que precisam de maior orientação no seu percurso formativo. Vale enfatizar que esses foram os primeiros cursos oferecidos nesta temática no Brasil.

Os cursos abordaram conteúdos sobre política de Educação Inclusiva, conceito de deficiência intelectual, PEI, PIT, programa de transição, autogestão, inserção no mercado de trabalho, estudo de caso e construção do PIT. Os relatos dos cursistas ao finalizar os cursos foram muito positivos

apontando o PIT como importante ferramenta para normatizar o percurso formativo de sujeitos com deficiência intelectual e auxiliar no trabalho docente, além de conseguirem vislumbrar um caminho promissor para esses alunos ao saírem da escola. Os cursistas foram capazes de perceber a necessidade de trabalhar junto com os estudantes com deficiência intelectual, favorecendo o desenvolvimento de habilidades voltadas para a autogestão.

O primeiro foi presencial para seis professores de AEE da rede pública do município de Queimados, que atuavam com jovens e adultos com deficiência intelectual incluídos na EJA (Nascimento, 2020).

Embora o grupo seja composto por profissionais qualificadas e experientes, percebemos uma grande insegurança no que diz respeito ao público da EJA. Procuramos então, falar sobre esses sujeitos e pensar em estratégias de trabalho que atendessem às suas necessidades. Elas já haviam entendido que o trabalho no AEE não poderia ficar restrito apenas ao conteúdo da classe de EJA, porém avançar, ainda era uma dificuldade (Nascimento, 2020, p. 95).

Os docentes participantes do curso relataram que as discussões permitiram que percebessem várias possibilidades de trabalho com os alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, como o PIT, por exemplo. De acordo com Nascimento (2020, p. 96), “podemos concluir que essa proposta de trabalho foi bem-sucedida em todos os aspectos. Ela trouxe benefícios para as docentes participantes, para os estudantes com deficiência intelectual da EJA atendidos no AEE [...]”.

O segundo foi no modelo semipresencial para dez docentes da Educação Especial da APAE Rio. Este curso foi dividido em dois momentos: o primeiro diz respeito à observação de campo da instituição e suas atividades; o segundo foi referente à construção e implementação do curso (Redig; Padrão, 2020). O curso foi baseado nas demandas dos professores da instituição.

É notório o empenho dos cursistas em relação ao curso mesmo com algumas adversidades ao longo do percurso, bem como, uma imensa vontade de aprender sobre a temática que ainda é pouco discutido no setor educacional. Frente a isto, podemos evidenciar a importância dos cursos de formação continuada para qualificação profissional e atualização docente acerca de práticas inclusivas (Redig; Padrão, 2020, p. 38).

O curso possibilitou que os docentes pensassem caminhos diferentes para que os sujeitos com deficiência intelectual pudessem trilhar para além da instituição especializada, como a colocação no mercado de trabalho dentro e fora da própria instituição.

O terceiro foi totalmente a distância para 100 docentes tanto da Educação Especial quanto da turma comum da rede pública do estado do Rio de Janeiro em parceria com Fundação CECIERJ, tivemos 679 inscritos para as vagas ofertadas. Os docentes/cursistas perceberam a importância do PIT no percurso formativo dos jovens e adultos com deficiência intelectual. De acordo com Bernardes e Redig (2020, p. 13):

Formar para a cidadania subentende mostrar que todos os indivíduos presentes na sociedade estão na escola e dela podem se beneficiar, porque a educação é um direito de todos. Neste contexto, documentos como o PIT, podem colaborar de forma significativa com a inclusão de alunos no mercado de trabalho e a visão dos professores sobre sua importância é fundamental, porque é necessário que ele acredite que assim poderá colaborar com a educação desses estudantes.

O quarto curso aconteceu no contexto da pandemia da covid-19, no qual inicialmente a proposta era de que acontecesse no formato presencial. Entretanto, com a pandemia e consequentemente com o isolamento social estabelecido como forma de prevenção da doença, iniciamos o curso com aulas a distância. Porém, conforme o decorrer dos meses e da evolução da pandemia, no qual percebemos que o isolamento permaneceria por mais tempo do que prevíamos, foi necessário alterar o percurso do curso para o modelo remoto, no qual ofertamos encontros e atividades síncronas e assíncronas. Sendo assim, o curso foi totalmente remoto para 21 profissionais de diversas áreas da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Tecnologia (SMPDT) do município do Rio de Janeiro.

Esse curso, que foi o com maior carga horária (100 horas no total), ofereceu atividades práticas de construção do PIT no formato remoto, no qual os cursistas conversaram por telefone com jovens e adultos com deficiência intelectual para a construção do documento. O curso também pretendia ter uma segunda etapa de implementação do PIT, mas, infelizmente, em 2020, isso não foi possível devido à pandemia.

Os participantes perceberam a importância de pensar estratégias pedagógicas que contemplem o processo de transição para a vida independente, em especial a colocação no mercado de trabalho e que o PIT é uma ferramenta estratégica no percurso formativo desses sujeitos.

Acreditamos que o PIT é um instrumento que auxilia: 1) na organização do percurso formativo do aluno com deficiência; 2) estabelece metas para/na escolarização; 3) elabora planos/perspectivas para o momento pós-escola; 4) possibilita que o aluno escolha o seu “destino”; 5) permite que o aluno seja protagonista; 6) permite a construção de rede de apoio para o aluno; 7) oportuniza a construção de *networking*.

Desta forma, a oferta de cursos de formação docente continuada e em serviço nesta temática, a partir da realidade do professor, é fundamental para que se ressignifique as práticas pedagógicas que engessam a escolarização/formação do aluno com deficiência intelectual, principalmente os jovens e adultos com deficiência intelectual. Pensando nesse sentido, elaborar práticas que sejam para além do ensino de conteúdos acadêmicos possibilita que o sujeito saia da escola ou instituição especializada com uma proposta real de futuro e inserção na sociedade, baseada no reconhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências individuais para uma vida mais independente e produtiva possível.

### Considerações finais

*Esse sonho é meu! Eu decidirei daqui em diante.*

Frase da história **Alice no País das Maravilhas**.

Encerramos o nosso texto com essa epígrafe, a qual nos faz refletir sobre a importância dos sonhos e do protagonismo do indivíduo. Por isso, é importante permitir que o sujeito com deficiência intelectual seja autor/protagonista da sua vida, pois é a sua vida, constituída por seus sonhos.

Nessa direção, acreditamos que o tipo de apoio e as intervenções que foram utilizadas durante o percurso escolar dos sujeitos com deficiência digam muito sobre a defasagem idade/série observada na EJA e/ou na escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual que estão matriculados em outros espaços escolares. Sendo assim, faz-se necessário pensar em ações e estratégias diferenciadas para atender as especificidades do aluno com deficiência, desde o início de sua escolarização. A homogeneização das aulas não atende à diversidade destes educandos, pelo contrário, os distancia do processo de aprendizagem. Dessa forma, esse aluno acaba chegando à EJA ou em outras modalidades de ensino com o estigma de que não aprende, quando, na verdade, apenas não foi proporcionado o suporte necessário para o seu desenvolvimento acadêmico.

Nessa direção, observamos grande procura de profissionais da área de Educação pelos cursos de formação e a demanda por conhecimento nesta área. A construção do PIT como instrumento norteador do trabalho no processo de transição se mostrou fundamental para auxiliar no percurso formativo dos alunos com deficiência intelectual.

Observamos também a necessidade de oferta de mais cursos de formação nesta temática e a demanda existente na área. Planos educacionais individualizados, em suas diferentes maneiras, são instrumentos essenciais para a construção de programas de atendimento, aos sujeitos com

deficiência intelectual e outras necessidades especiais, voltados para o desenvolvimento de habilidades laborais, bem como o encaminhamento para futuros treinamentos, estágios e inserção no mercado de trabalho. Portanto, percebemos a necessidade de um PIT da escola para a vida adulta e/ou mercado de trabalho, bem como de propostas que oportunizem a inserção laboral desses sujeitos (Redig, 2016; Redig; Mascaro; Estef, 2016).

## Referências

ANTUNES, Katiúscia Vargas.; GLAT, Rosana. Das relações entre representações sociais e Educação Especial nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Intermeio**, UFMS, v. 25, p. 73-99, 2019.

BERNARDES, Adriana Oliveira; REDIG, Annie Gomes. A percepção de professores sobre o plano individualizado de transição em um curso de formação continuada. *In*: ONOFRE, Eduardo Gomes; MELO, Margareth Maria de; FERNANDES, Sandra Meza. (orgs.). **Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos**. 1. ed. Campina Grande: CINTEDI, 2020. p. 162-176.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

ESTEF, Suzanli. **Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais: sob a ótica docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

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

GLAT, Rosana; MASCARO, Cristina Angélica de Aquino Carvalho; MARIN, Marcia Vianna; ANTUNES, Katiúscia Carvalho Vargas. **Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho**. Série Cadernos CIEE Rio, 2011.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Ap. Perez Paula. O processo de escolarização na EJA, segundo os estudantes com deficiência intelectual e seus familiares. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; POSTALLI, Lidia Maria Marson (orgs.). **Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares**. Marília: ABPEE, 2018. p. 135-150.

MARIN, Márcia Vianna.; BRAUN, Patrícia. Currículo e diferenciação pedagógica – uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, UFOPA, v. 10, p. 1-27, 2020.

NASCIMENTO, Vanessa 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.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 25-64.

PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva. **Plano Individualizado de Transição: estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual alcançarem uma vida independente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2020.

REDIG, Annie Gomes. **Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2014.

REDIG, Annie Gomes. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, Marília, v. 32, p. 1-19, 2019.

REDIG, Annie Gomes. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-26, 2021. Online.

REDIG, Annie Gomes; GLAT, Rosana. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio**, v. 25, p. 330-355, 2017.

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

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica de Aquino Carvalho. Acesso ao mundo do trabalho para estudantes com deficiência intelectual: caminhos necessários na escola contemporânea. **REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 9, p. 56-69, 2017.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica de Aquino Carvalho; ESTEF, Suzanli. **Estudantes com deficiência intelectual: perspectivas para a vida adulta e o plano individual de transição.** *In:* VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, São Carlos: UFSCAr, 2016.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica de Aquino Carvalho; GLAT, Rosana. A vida pós-escola para a pessoa com deficiência intelectual: uma análise a partir de seus relatos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, p. 1824-1835, 2020.

REDIG, Annie Gomes; PADRÃO, Mariana Dos Santos. Formação continuada docente: pessoas com deficiência intelectual no trabalho. **Educação em Foco**, v. 25, n. 3, p. 23-43, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32902>

REDIG, Annie Gomes; PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva. Plano individualizado de transição: possibilidades para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo laboral. **APAE Ciência**, v. 8, p. 44-57, 2020.

REIS, Joab Grana; MELO, Suellen; GLAT, Rosana. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista Educação Especial**, v. 1, p. 1, 2019.

VIEIRA, Soraia da Silva Pedroso; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A autonomia do sujeito com deficiência intelectual: possibilidades e impossibilidades vivenciadas no cotidiano da escola. *In*: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral (orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

## CAPÍTULO 5

# REFLEXÕES, DESAFIOS E SIGNIFICADOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Eliana Marques Zanata

### Introdução

Este texto teve origem na preparação para discussão, em uma mesa redonda realizada no ano de 2021, durante as atividades do 9º Congresso Brasileiro de Educação Especial, promovido pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car). Dentre as várias temáticas abordadas no evento, esta mesa envolveu a questão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) procurando ressignificar esse serviço no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Temos como objetivo instigar reflexões, desafios e o significado do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos, sob a ótica do perfil do educando da EJA.

Partimos de um pressuposto inicial nos remetendo a uma visão mais ampla do AEE no contexto da Educação Especial, retomando o conceito de como a sociedade capitalista e neoliberal de hoje compreende o papel cidadão dessas pessoas. A pessoa com deficiência, por vezes, é vista como um indivíduo não produtivo na sociedade e como um cidadão mais custoso por conta de suas necessidades de atendimento, acolhimento e provimento como um todo. E, desde meados do Século XX, com o processo de industrialização, a sociedade capitalista e produtiva, seguindo sua lógica de mercado, busca um sujeito produtivo, dentro de um também proposto padrão de normalidade, com uma expectativa de alta produtividade. Neste contexto, o corpo é compreendido como um mecanismo de execução da produção, quase se aproximando de uma máquina. “Na lógica industrial, o corpo passa a ser visto como força de trabalho. Ele passa a ser suporte dos

signos cambiados com desejos ideológicos, veiculados midiaticamente” (Maroun; Vieira, 2008, p. 172).

Na atualidade, quando analisamos a questão de inserção no mercado de trabalho, é muito difícil não nos remetermos à questão das competências quando o sujeito é contratado garantindo seu espaço no mercado de trabalho pelos méritos que tem. Assim, podemos elencar algumas como competência técnica, comportamental, resultados de histórico profissional, uma pessoa altamente produtiva na área, alta habilidade de relacionamento interpessoal ou na resolução de problemas, dentre outros atributos e condições mais complexas que variam de acordo com o posto almejado.

Não menos importante, mas que também influencia a entrada no mercado de trabalho, nos deparamos com os valores éticos e morais que o sujeito apresenta. Isso pode ser compreendido como um todo. Dentro desse todo, temos um panorama partindo do pressuposto de que todos estão inseridos quando nos deparamos com a presença da pessoa com deficiência. E a reflexão que nos cabe tem o foco em indagações sobre uma possível exclusão do mercado de trabalho, ou, se ela acessa, com base em quais condições isso acontece e como essa pessoa entra no mercado de trabalho? Especificamente qual a intencionalidade dessa pessoa ao buscar seus estudos na EJA? Quais desafios estão postos neste contexto?

#### **EJA: espaço de educação de pessoas adultas com deficiência**

Numa perspectiva inclusiva, a pessoa com deficiência tem direito a uma convivência não segregada, já descrita na Lei Brasileira de Inclusão LBI (Brasil, 2015), não só social junto aos seus pares, mas na sociedade como um todo, bem como ter acesso contínuo a todos os recursos disponíveis aos demais cidadãos. Dentre esses, podemos destacar o direito à educação adequada e que atenda suas necessidades formativas, inclusive quanto ao ingresso e permanência no mercado de trabalho, conforme assegurado na LBI.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Quando nos reportamos especificamente ao público adulto, um dos mecanismos de inserção no mercado de trabalho diz respeito a um número maior de anos de escolaridade, e a EJA vem atender a essa peculiaridade, para todos. Em um contexto inclusivo, compreendemos o espaço da pessoa com deficiência no contexto da EJA uma vez que a previsibilidade não só de aces-

so, mas também de permanência, está diretamente vinculada ao princípio da educação ao longo da vida de modo a atender às suas necessidades educativas.

Ainda, retomando a ideia da necessidade e do direito do acolhimento e atendimento de suas necessidades educativas, compreendemos a disponibilização do AEE que deveria também estar presente nas escolas de EJA, destacando, ainda, que a EJA não tem limites de idade para conclusão dos estudos, mas sim de entrada, não especificamente para as pessoas com deficiência, mas para todo cidadão, conforme posto no Art. 37 da Lei 9.394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Base da Educação Nacional.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

A presença da pessoa com deficiência na EJA caracteriza-se como a combinação de duas modalidades de ensino, a saber a EJA e a Educação Especial, de modo que os saberes tanto de uma quanto de outra devem necessariamente estar a serviço dos processos de aprendizagem e formativos do cidadão adulto com deficiência.

Ao garantir retorno, ou em algumas vezes o primeiro acesso desse cidadão aos bancos escolares, é imprescindível mapear e destacar qual o perfil, quem são essas pessoas e quais suas intencionalidades ao se matricular em salas de EJA. Um recorte possível nos remete a três possíveis perfis.

Quando retomamos a cronologia histórica, retroagindo ao período que compreende as décadas de 1970 e 1990, especificamente em relação às pessoas com deficiência, que embora estivessem em idade escolar não alcançaram os objetivos de alfabetização em classes especiais ou mesmo de conclusão de estudos, quando tiveram essa oportunidade. Atualmente elas fazem parte da EJA, e podemos ainda inferir que na época supracitada, muitas dessas pessoas poderiam estar em casa, ou matriculadas em classes ou escolas especiais, ou sem oportunidade de acesso a algum tipo de escolarização, condições estas que os tornam elegíveis para as salas de EJA.

Em relação ao perfil dos alunos que compõem esta modalidade de ensino, Pereira (2005) defende que são geralmente pessoas jovens e adultas, às quais não foram dadas as condições concretas de vivenciar os processos de escolarização, sendo sujeitos que nunca estudaram ou estudaram pouco (Brito; Lopes; Campos, 2014, p. 233).

Por outro lado, também compreendemos que chegam à EJA pessoas com deficiência que adquiriram essa condição de escolarização no

decorrer de sua vida em algum momento, em idades diversas. Contudo, a condição imposta pela deficiência, pelo local de moradia, pela questão econômica, pode ter se tornado, de uma forma ou de outra, fatores que os afastaram da escola. Pessoas, hoje adultas, na faixa etária de 30 anos ou mais, tendo sido acometidas dessas condições, não serão matriculadas em uma classe comum com crianças e adolescentes, ainda que laudos médicos e psicológicos o identifiquem com idade cognitiva que se aproxime de uma criança ou adolescente. Frente à extinção da maioria das escolas especiais, o espaço educacional que encontram para inserção são as salas de EJA.

Podemos exemplificar, também, caso frequente, em que uma pessoa, que não concluiu os anos iniciais do ensino fundamental, tenha sofrido um acidente de trânsito, resultando na condição de deficiência física. No retorno à escola não será reinserido em uma classe comum com crianças, mas sim na EJA. Caso essa pessoa busque a reinserção no mercado de trabalho, uma de suas possibilidades é concorrer às cotas com reservas de vagas, contudo, lhe será solicitado, para além de comprovar sua condição de pessoa com deficiência, formação específica em uma determinada área e, por vezes, um maior número de anos de escolaridade fazendo com que busque por essa conclusão de estudos.

Ainda, nesse contexto de traçar o perfil e as possíveis motivações que conduz pessoas a se matricularem em salas de EJA, encontramos idosos com algum tipo de deficiência, com mais frequência nos anos iniciais do que nos anos finais do ensino fundamental. O motivo que os conduzem à EJA é que encontram na escola um espaço de socialização, excluindo-se os espaços familiares ou eventualmente de instituições religiosas, ou seja, a escola caracteriza-se como o único espaço que lhes garante regularidade de frequência. Infere-se aqui que a maioria dos municípios brasileiros não dispõe de equipamentos sociais para atenção a pessoas idosas quando em idade adulta, quiçá o acolhimento de pessoas idosas e com alguma deficiência.

### **Refletindo sobre a Educação Inclusiva**

Nos referindo agora à Educação Inclusiva, destacamos alguns apontamentos para reflexão: o perfil do público de pessoas com deficiência que busca a EJA e suas necessidades específicas de inclusão educacional e social; as demandas do mercado de trabalho; e a especificidade da EJA como modalidade de ensino.

No desenho curricular da EJA, nessa condição, é imprescindível mapear e destacar o propósito e os fundamentos educacionais aos quais se propõe para que não se tenha dois extremos: daquele que evade, pois, ao adentrar na EJA, não recebe atendimento às suas necessidades; e daquele que, por encontrar um espaço de convívio social, não sai.

Um exemplo frente a esses apontamentos remete à ideia de que a pessoa adulta com deficiência, em especial a pessoa com DI, sendo vista como uma criança em um corpo de adulto, corre um sério risco de infantilização do seu processo de ensino. Nessa perspectiva, o que as escolas de EJA têm possibilidade de oferecer a esses educandos? Como fica a questão do apoio ao processo de escolarização do adulto com deficiência? Deveria ser, num contexto de AEE, como sala de recursos multifuncionais, como itinerância ou como ensino colaborativo. Entretanto, a realidade aponta também a possibilidade do apoio do cuidador em sala de aula, dependendo da especificidade do comprometimento em decorrência da deficiência da qual é acometido. Esta condição remete a mais uma reflexão, ou seja, sobre qual o papel e a função da EJA para uma pessoa adulta com deficiência e severamente comprometida, que tipo de currículo se desenha?

### **Desafios do AEE para pessoas adultas com deficiência**

Sem a pretensão de responder e menos ainda de esgotar essa questão latente, propomos descrever aqui cinco desafios, os quais estão postos referentes ao atendimento a esses educandos, em especial, ao oferecimento de AEE nas escolas de EJA.

O primeiro desafio é a reflexão sobre como se pode desenvolver uma filosofia educacional e um plano estratégico de ações, como pensar esse educando adulto com deficiência no AEE. Para tanto questiona-se, inicialmente, se existe o AEE para essas pessoas ou elas são matriculadas na EJA, não podendo se dizer incluídas, uma vez que passam e perpassam por um cenário de invisibilidade de sua condição. Ou seja, estão ali de corpo presente nas salas de aula, exercendo seu direito subjetivo de acesso à educação, mas ainda distante, e por vezes excluídos, dos processos de ensino, os quais compreende-se que sejam da responsabilidade e competência real da escola.

Supondo-se que essa escola de EJA conte com um serviço de AEE vinculado – seja ela uma escola que ofereça os anos iniciais ou finais do ensino fundamental ou mesmo o ensino médio – embora saibamos que esta não é a realidade da maioria das escolas de EJA, as quais não contam com suporte de AEE, inferimos que seria necessária uma definição de propósitos e ações contemplados em um PEI desenvolvido em parceria entre o professor da sala de EJA e o professor do AEE. Este é o momento em que se estabelecem os objetivos específicos a serem alcançados pelo educando com deficiência no AEE, bem como os objetivos que ele deve alcançar em comum, junto com todos os alunos na sala de aula.

Também se faz necessário refletir e descrever as ações para se efetivar o processo avaliativo a ser realizado com base no previsto no PEI e na EJA somadas às necessidades de aprendizagem desse educando matriculado na sala. Se o atendimento educacional ao estudante com deficiência na

EJA está garantido nesses moldes, é importante não relegar a segundo plano a necessidade de pertencimento do AEE, o qual deve estar contemplado no PPP da escola, fazendo parte do contexto onde a sala de EJA esteja ativa.

Um segundo desafio seria desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua, tendo em vista a necessidade de reflexão sobre o tempo de permanência desse educando na EJA e o papel o AEE como prática emancipatória, tendo em vista os três possíveis perfis dos educandos com deficiência que usufruem do apoio do AEE. Compreender a EJA como locus de direito e o AEE como suporte para o educando que objetiva concluir níveis de escolaridade com foco no mercado de trabalho, uma vez que este apresenta urgência para que isso se efetive com qualidade, uma vez que contribui e faz diferença para sua vida futura. Mas, também está incluído no serviço do AEE daquele educando com deficiência, no outro extremo, o qual apresenta matrículas consecutivas e longa permanência nas salas de EJA, uma vez que não dispõe de outro espaço de acolhimento social ou equipamento como política pública que ofereça uma condição de convívio e contato social externo além da família e possíveis espaços religiosos, a EJA passa a tomar esse papel e, mais expressivamente, a sala de AEE se configura em um espaço em que se sente apoiado, atendido em suas necessidades e acolhido, condição esta que o mantém por anos e anos na escola sem que tenha intencionalidade de concluir os estudos ou se inserir no mercado de trabalho, contando com o apoio da família para que assim permaneça.

Para contornar esse desafio é urgente que se tenha uma organização em termos de assistência técnica do AEE junto à escola e à família para traçar com clareza e objetividade quais os planos de trabalho e quais as contribuições que a EJA poderá promover junto a esse educando com vistas à sua emancipação, com práticas emancipatórias, elencadas no PEI, de modo que ele possa concluir uma etapa na EJA e conquistar o acesso a outros espaços sociais.

Desenvolver redes de apoio constitui um terceiro desafio para a equipe de escolas de EJA que agregam AEE previsto no PPP e na execução do PEI. Uma proposta seria a promoção de grupos de apoio entre os professores responsáveis pela sala de aula, AEE e EJA, uma vez que o AEE não é e não pode se configurar como uma sala de reforço pedagógico, mas sim garantir o seu papel em desenvolver condições básicas no educando mediante a oportunidade de acessibilidade ao currículo. É preciso ainda, neste desafio, discutir, propor e analisar técnicas, estratégias e processos inclusivos na sala comum de EJA como apoio à inclusão. De uma forma geral cabe ao professor responsável pelo AEE liderar essa rede de apoio, envolvendo, ainda, diretores e coordenadores pedagógicos, objetivando as mais diversas possibilidades de parcerias para otimizar processos de múltiplas aprendizagens dos educandos.

O quarto desafio se caracteriza em como manter a flexibilidade e autonomia do AEE na proposição de ações voltadas para desenvolvimento de habilidades gerais e específicas que se configuram desde os processos iniciais de alfabetização até as possibilidades formativas para o mercado de trabalho. Espera-se que esse educando responda com certa agilidade, não compreendida aqui como rapidez temporal, e se aproprie de conhecimentos para que possa enfrentar com desenvoltura tanto as demandas propostas na sala de aula da EJA (espaço escola) quanto o AEE. Processo este que poderia ser contemplado no PEI de forma a manter uma flexibilidade nos conteúdos propostos para educando conviver no extra muro da escola, ou seja, na sociedade como um todo.

No Século XXI não se pode mais manter a fragmentação das áreas do conhecimento, compreender a Matemática pela Matemática, a História pela História, a Geografia pela Geografia. É imprescindível ter um pensamento criativo e aberto a mudanças constantes, contextualizar as múltiplas faces do conhecimento nas diversas áreas e dar uma resposta efetiva sobre como isso tudo contribui e oportuniza para a vida extramuros escolares contemplando uma formação ampla. A aprendizagem deve ser efetiva e agregar valores formativos para os educandos, que extrapole os conteúdos clássicos e, ao mesmo tempo, não reduza e minimize os conteúdos acadêmicos considerados desnecessários, sob a ótica da deficiência que o aluno apresenta.

Um quinto e último desafio aqui apresentado, mas sem esgotar tantos outros que poderiam ser abordados, consiste em examinar, analisar e adotar abordagens de ensino pertinentes a cada contexto educacional. Ainda encontramos relatos cotidianos de professores que afirmam não seguir nenhum método nem abordagem de ensino, defendem que o importante é garantir um conjunto de estratégias que lhes pareçam mais adequadas, condição esta que, sem um embasamento teórico, sem uma linearidade no plano de ações educativas, impõe um risco em que o fazer pedagógico se caracteriza com uma fragmentação dispersa.

Em consequente, é imprescindível manter um olhar multidimensional para as possibilidades de ensino tendo por base as possibilidades de aprendizagem sem se levar pelo reducionismo pedagógico afirmando que só um determinado formato de ensino é capaz de contemplar todas as necessidades de todos os educandos. A individualidade e as peculiaridades de cada educando devem ser respeitadas e contempladas, principalmente no contexto do AEE quando o mesmo contemplar diferentes demandas e tipos de comprometimentos dos estudantes. Cabe ao professor do AEE dominar diversas possibilidades e lançar mão de cada uma delas de acordo com o que melhor contemple as necessidades de cada um dos educandos, objetivando o desenvolvimento de suas potencialidades individuais.

Em síntese, partimos do princípio de que seja necessário ter um marco referencial: demarcar onde estamos, qual a situação posta, mapear a realidade da EJA como espaço de acolhimento e formação para educandos com deficiência. É preciso compreender a EJA como um espaço de direito educacional, incluindo o AEE também como direito à pessoa com deficiência e não compactuar com a invisibilidade.

Porém, na realidade, sabendo que este é o marco referencial, mas, como se configura o contexto atual? Na prática como tem se efetivado? O que tem fluído bem? O que não tem apresentado bons resultados? O que não tem acontecido ainda? Remetendo-se à ideia de que há espaços na EJA, que há educandos com deficiência que não contam com a oferta de AEE, que a invisibilidade se fez presente e requer especial atenção, é urgente que essa temática esteja presente nos mais diversos fóruns e espaços que se propõem a desenhar políticas públicas inclusivas.

Para tanto, é imprescindível que haja um processo de mediação entre o que é ideal (o que efetivamente deveria ocorrer), o que é real (a real condição das salas de EJA que acolhem pessoas com deficiência) e como é possível (na realidade posta) promover e otimizar práticas efetivas de acolhimento, atendimento e formação, retirando esse sujeito da invisibilidade. É um ciclo que precisa se fechar, o marco referencial, a realidade de diagnóstico e como processar a mediação entre esses dois momentos, conforme descrito na Figura 1.

Figura 1 - Síntese do ciclo reflexivo



Fonte: elaborada pela autora.

Professor de EJA, professor de AEE, gestão pedagógica e administrativa e família trabalhando individualmente fragmentam o processo e imprimem uma forte tendência à obtenção de resultados frágeis em relação ao processo educacional do educando com deficiência. Possíveis ações para reversão ou busca de encaminhamentos que conduzam a vencer esses desafios tendem a se efetivar em uma perspectiva colaborativa e solidária firmada em compromissos e políticas públicas congregando os saberes da EJA e do AEE

visando garantir o direito educacional e formativo dos alunos, seja seu objetivo para o mercado de trabalho, para uma realização pessoal, para o resgate da cidadania, apoiado na reflexão de Daibem sobre o trabalho coletivo:

A sociedade sonhada e a educação pretendida não estão prontas à espera de sua simples apreensão; elas serão aquilo que o coletivo, mediante diferentes práticas, fizer para que o sonho se torne realidade pelo esforço, inteligência e argúcia de todos (1997, p. 212).

Não imprimir aqui uma visão romantizada da educação, mas, sim, lançar mão da capacidade de planejamento socioeducacional voltado para uma sociedade em construção, embasada em propósitos e objetivos comuns, moldados por um conjunto de esforços. Experiências piloto têm sido divulgadas e apresentam respostas inspiradoras, as quais deveriam se constituir em alicerce para políticas efetivas.

### Um breve apontamento sobre o contexto da pandemia de covid-19

Tão desafiador quanto tantos outros entraves que estão presentes na EJA e na oferta do AEE, foi o período compreendido pela pandemia de covid-19, com o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais que denunciaram a fragilidade desse contexto educacional frente às desigualdades socioeducacionais.

Compreendendo o serviço do AEE presente na escola de EJA como foco, relatos sobre as experiências durante a pandemia e o ensino remoto denunciam a dificuldade que professores tiveram em manter contato com seus alunos no início de 2020, a dificuldade de realizar as matrículas em 2021. O processo de avaliação também se tornou muito complexo, como constatado na fala de uma professora de EJA: “Não tenho como avaliar o aproveitamento dos alunos, é mais para manter o vínculo com a escola.” (Santos; Barros, 2022, p. 10).

Tão ou mais complexo, professores de AEE tendo que realizar planejamento remoto, desenvolver um PEI, propor atividades remotas, sendo que não conheciam os alunos, exceto por resumidas descrições contidas em prontuários.

Relatos de que escolas que atendem EJA dos anos iniciais procuraram manter contato com os alunos pelos mais diversos meios de comunicação disponíveis, com destaque para o telefone celular e aplicativo Whatsapp. Contudo, o maior retorno se deu com professores do AEE, conforme depoimento descrito por Machado e Martins (2020, p. 15):

De acordo Maria (professora), os alunos com deficiência e seus responsáveis buscam mais os membros do AEE do que os professores durante o período pandemia. Alguns professores tentaram contato com os alunos com deficiência e seus responsá-

veis, mas a preferência de ambos foi se comunicar com Maria ao invés de interagirem com os professores.

Nas salas de EJA de anos finais do Ensino Fundamental, de responsabilidade do governo estadual de São Paulo, as aulas aconteceram em parte disponibilizadas pelo centro de mídias e em parte por meio de material impresso. Em ambos os casos, a distância estabeleceu-se não só entre alunos e professores, mas entre alunos, professores da EJA, professores do AEE e das famílias dos alunos, comprometendo a interlocução e o processo formativo. Contudo, em posição declarada, o Estado de São Paulo compreende a função do Centro de Mídias ao mesmo tempo como uma possibilidade para adaptação à realidade de cada escola, mas também como um recurso que será perpetuado nos anos subseqüentes à pandemia.

(...) parte da premissa que temos múltiplas realidades na rede, então tudo que está lá são sugestões e cada um vai adaptando para a sua realidade e também contribuindo para a construção deste trabalho híbrido. Por último é importante destacar que o Centro de Mídias veio para ficar. Muitas vezes perguntam: Mas é só para a pandemia? Agora já fica claro que o CMSP também colabora com este momento híbrido e não é o seu uso não será somente durante da pandemia (São Paulo, 2021, não paginado).

A este contexto, somamos mais dois grandes desafios: as necessidades das diversas abordagens necessárias no presencial, agora são mais latentes; tempo de permanência e instalação dos serviços de EJA, uma vez que a presença de AEE na EJA não se constitui regra, mas sim exceção. Há, ainda, a questão de atender à necessidade dos educandos pensando na invisibilidade agravada nesse momento de pandemia.

### Considerações finais

Em se tratando de salas de EJA, fica implícito que congregam pessoas diferentes, que aprendem coisas diferentes, de formas diferentes e por motivos diferentes, embora estejam em um lugar comum. Ou seja, a sala de aula da EJA é um lugar comum, o AEE também deveria se constituir em um lugar comum em que os educadores precisam, nesse momento, ter um planejamento e uma orientação mais específica e direcionada para cada indivíduo ali presente.

Retomamos aqui os cinco desafios propostos para reflexão: desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico; desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua; desenvolver redes de apoio intra/extra escola; manter uma flexibilidade de planejamento; e garantir que essa flexibilidade tenha que necessariamente examinar e adotar abordagens de ensino para as mais diversas ordens.

Entretanto, essas reflexões se fazem no período da pandemia de covid-19, em que relatos de professores de salas de EJA estão imbuídos de angústias, quando seus depoimentos afirmam que contam com uma significativa diminuição tanto no número de matrículas quanto na realização das atividades remotas, condição esta que impulsionou o movimento de fechamento de salas de aula, impondo mais um desafio. Ou seja, quando do retorno das aulas presenciais pressupõe-se que haja um aumento significativo pelas salas de aula de EJA ocasionando escassez de vagas. Contudo, essa é uma discussão para ser travada futuramente, que se constitui em outros desafios que mereceriam aprofundamento e pesquisas robustas.

## Referências

BRASIL. **Lei n.º 13.146/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art114](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art114). Acesso em: 6 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRITO, Jéssica de.; LOPES, Rafaela; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Peres. Perfil e concepções sobre o aluno com deficiência intelectual que frequenta a educação de jovens e adultos (EJA). **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, v. 6, n. 11, p. 231-245, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquisaeduca/article/viewFile/256/pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

DAIBEM, Ana Maria Lombardi. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**: possibilidades de construção de uma prática inovadora. Marília, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 1997.

MACHADO, Bárbara Alves Branco; MARTINS, Claudete da Silva Lima. A inclusão escolar em contexto de pandemia: reflexões a partir dos desafios de uma professora do AEE. **Querubim Revista Eletrônica de Trabalhos Científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais**, Ano 16, v. 1, n. 42, outubro, 2020. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/65354540/UFF\\_Querubim\\_N\\_42\\_2352\\_523\\_PB.pdf#page=12](https://www.academia.edu/download/65354540/UFF_Querubim_N_42_2352_523_PB.pdf#page=12). Acesso em: 10 mar. 2021.

MAROUN, Kalyla; VIEIRA, Valdo. Corpo: uma mercadoria na pós-modernidade. **Psicol. Rev.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-186, dez. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682008000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682008000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 9 fev. 2021.

SANTOS, Kallyanne Fernandes da Silva; BARROS, José Deomar de Souza. Ensino remoto: perspectivas e percepções dos professores de Ciências da rede municipal de ensino de Cajazeiras–estado da Paraíba, Brasil. **Pesquisa e Ensino em Ciências Exatas e da Natureza**, v. 6, p. 1, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8255744>. Acesso em: 2 set. 2022.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. **Educação SP lança guia para auxiliar professores com estratégias voltadas ao ensino híbrido**. 2021. Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-lanca-guia-para-auxiliarprofessores-com-estrategias-voltadas-ao-ensino-hibrido/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

# CAPÍTULO 6

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EJA: PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Graciliana Garcia Leite

Juliane Ap. de Paula Perez Campos

### Introdução

A matrícula de alunos com deficiência intelectual em escolas regulares de ensino regular aumenta a reflexão sobre aspectos relacionados à prática pedagógica voltada para esses alunos. Pesquisas ressaltam a necessidade de ampliar as possibilidades de desenvolvimento para esses alunos por meio da elaboração de políticas públicas que garantam o direito à escolarização (Bins, 2013; Dantas, 2012; Freitas, 2014; Gonçalves, 2012; Haas, 2013).

O Plano de Educação Individualizada (PEI) pode auxiliar a organização dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes incluídos nas escolas. De acordo com Glat e Pletsch (2013), o PEI é um documento educacional e um de seus objetivos é atender às necessidades individuais de cada aluno, avaliando e descrevendo o nível atual de desempenho acadêmico dele, estabelecendo metas relacionadas à educação e outras áreas, como informando os prazos para alcançá-las, e o suporte necessário para garantir seu progresso planejado. Os objetivos de ensino são definidos de acordo com o currículo adotado da sala comum e indicando ajustes e adaptações necessários para que os estudantes alcancem os propósitos estabelecidos sem prejuízo ao ensino.

No Brasil, existem diretrizes emanadas do Ministério da Educação (MEC) para elaboração de planos individuais de educação. Embora a lei brasileira não forneça um modelo uniforme para PEI, indica que seu desenvolvimento é de responsabilidade dos professores que atuam no AEE e ocorrerá “[...] em articulação com os demais professores do ensino regular,

com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (Brasil, 2009, p. 2).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é garantido aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), incluindo os alunos com deficiência intelectual, porém, o AEE não é apenas responsável pela inclusão, mas é parte integrante das ações estabelecidas. Embora o número de alunos do PAEE nas escolas regulares tenha aumentado nos últimos anos, isso reflete a intenção da política pública de vincular as matrículas na escola regular como garantia de inclusão (Brasil, 2007; Brasil, 2009).

Portanto, “o AEE tem por finalidade colaborar para que o aluno com deficiência seja atendido nas suas especificidades educativas articulando com a proposta curricular, de maneira que garanta a sua participação no ensino regular” (Cezário, 2019, p. 46). Outros aspectos também podem ser desenvolvidos no AEE que permitirão que o aluno tenha mais autonomia após sua permanência na escola. Para Redig (2019) o objetivo na escola não é apenas a certificação e a continuidade dos estudos, mas proporcionar aos alunos uma formação que lhes permita ingressar no mundo do trabalho e na vida adulta.

No contexto da EJA, Haas (2013) ressalta que o modelo AEE não foi planejado para atender as particularidades dos alunos, e que sem a mudança das práticas pedagógicas dos profissionais que atuam com este público, o processo de inclusão pode tornar-se um simples deslocamento para o ensino comum, corroborando, dessa forma, para a manutenção da mesma configuração dos espaços especializados que historicamente têm ocorrido na Educação Especial.

Sobre a atuação dos professores do AEE na EJA, Cezário (2019) destaca a necessidade de que os professores tenham formação adequada e permanente e a comunicação entre os professores da educação geral e da Educação Especial. Segundo Cezário (2019, p. 9), a cooperação na EJA entre professores contribuirá para ajudar os alunos a progredir “[...] na conquista do aprendizado e nas interações sociais, na vida familiar e contribuindo para adentrar ou cooperar com habilidades para mercado de trabalho, participação sociocultural e alcançando os direitos como as demais pessoas”.

Assim, formar professores para refletir sobre a ação colaborativa e sobre o desenvolvimento e implementação do PEI é uma alternativa para facilitar o diálogo construtivo, por exemplo, entre os professores do AEE e a turma. A aprendizagem geral irá redefinir papéis e responsabilidades no processo educacional dos alunos. Nesse sentido, o PEI pode ser um guia que oferece novas condições de aprendizagem e desenvolvimento, mas organizado de forma colaborativa e adaptado às necessidades e habilidades do aluno; levando em consideração o contexto, objetivos e recomendações curriculares do período de estudos em que o aluno está cursando (Mascaro, 2017).

Dessa forma, considerando as contribuições do PEI, este estudo teve como objetivo investigar como ocorre o processo de planejamento pedagógico para estudantes jovens com deficiência intelectual e as implicações na atuação no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Em face disso, esse estudo é parte da pesquisa desenvolvida no mestrado pela autora principal Leite (2020)<sup>1</sup>, e teve como objetivo analisar os efeitos do processo de construção e implementação do PEI para uma aluna da EJA junto ao atendimento educacional especializado no contexto da sala de recursos multifuncionais.

### Contexto da pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa colaborativa que, dentre outros aspectos, busca intervir no processo por meio da reflexão e da prática colaborativa para que os participantes compreendam suas ações e, assim, sejam capazes de transformá-las (Ibiapina, 2008). Neste estudo, o conhecimento foi construído em colaboração com os participantes, e pesquisadora com formação em Educação Especial, permitindo o estabelecimento de novos significados para o conhecimento de forma contextualizada.

Os participantes do estudo foram uma Professora de Educação Especial, uma estudante com diagnóstico de deficiência intelectual matriculada no Termo 2 da EJA (correspondendo ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I). A Professora de Educação Especial tinha 43 anos de idade, possui graduação em pedagogia com habilitação em deficiência mental pela Universidade Estadual Paulista - Unesp e especialização em psicopedagogia clínica e institucional, tem 12 anos de atuação pedagógica, sendo dez anos no atendimento educacional especializado. A estudante teve seu nome alterado para Paula no estudo para preservar sua identidade. Paula tinha 29 anos, com diagnóstico de deficiência intelectual matriculada no 2º semestre da EJA (correspondendo ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I). A mãe da estudante participou do estudo nas condições de informante sobre o processo de escolarização da filha.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: a construção do PEI e a implementação do PEI. Durante o desenvolvimento e implementação do PEI, a pesquisadora realizou reuniões com a professora participante do estudo para discussão sobre o desenvolvimento e a implementação do PEI.

O protocolo adotado para o desenvolvimento do PEI foi elaborado entre a pesquisadora e a professora de Educação Especial considerando algumas demandas da aluna e abrangeu aspectos como: objetivos, conte-

---

1 Subvenção: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

údos e estratégias de ensino, processo de avaliação. Além disso, o PEI foi elaborado de acordo com o período para aplicação (entre os meses de outubro até o final novembro de 2019), sendo organizado em quatro partes: Parte A – Caracterização da aluna e aspectos gerais da sua escolarização; Parte B – Descrição do PEI; Parte C – Planejamento das atividades a serem desenvolvidas; Parte D – Registro das atividades desenvolvidas.

Durante a implementação do plano houve também um procedimento de observação na Sala de Recurso Multifuncional pela pesquisadora durante um mês (outubro a novembro de 2019) e foi realizado uma vez por semana; o qual foi guiado por um roteiro de observação previamente elaborado. As informações obtidas foram registradas no roteiro adaptado do instrumento de Reis (2011) e referiam-se principalmente ao desenvolvimento e participação na aula pela aluna e as estratégias e práticas pedagógicas adotadas pela professora.

Durante as observações, a pesquisadora não interveio no desenvolvimento das atividades executadas pela professora com o intuito de não interferir na prática pedagógica desenvolvida. Os aspectos identificados foram registrados para posterior discussão nos encontros reflexivos.

Como forma de reavaliar as atividades desenvolvidas junto à aluna, foram reaplicados os instrumentos para o processo de elaboração do PEI, a Escala de Intensidade de Apoios (SIS) (Thompson *et al.*, 2004) e o Inventário de Habilidades Escolares (Pletsch, 2009). Em relação à SIS, a reaplicação ocorreu no mês de dezembro, com horário combinado anteriormente em um espaço cedido pela direção escolar, sendo a pesquisadora responsável pela aplicação e a mãe da aluna respondente.

O Inventário de Habilidades Escolares (Pletsch, 2009) foi preenchido pela professora de Educação Especial, que reavaliou os itens disponíveis. Esse processo aconteceu no mês de dezembro de 2019 e, como forma de analisar o processo de elaboração e implementação do PEI e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora na segunda semana de dezembro de 2019, em horário acordado previamente.

Os dados coletados por meio dos encontros reflexivos com a professora e as observações na Sala de Recursos Multifuncionais registrados em diário de campo permitiram orientar o processo de implementação do PEI, o planejamento das atividades e a organização dos processos de ensino destinados para a aluna participante da pesquisa.

A entrevista realizada possibilitou verificar em que medida as ações desenvolvidas puderam colaborar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para adultos com deficiência intelectual no contexto da EJA.

Para apresentação dos resultados, optou-se pela organização dos dados em categorias temáticas, conforme proposto por Franco (2008). Foram estabelecidas três categorias, a saber: a) Processo de construção e implementação

do PEI no contexto da sala de recursos multifuncionais; b) Implementação do PEI e o trabalho pedagógico na sala de recursos multifuncionais para adultos com deficiência intelectual; c) Novas possibilidades pedagógicas.

### Processo de construção do PEI no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais

Inicialmente, foram realizadas observações na sala de recursos multifuncionais e entrevista com a professora de Educação Especial.

O atendimento educacional especializado para a aluna alvo acontecia duas vezes por semana, com duração de 60 minutos. A Professora de Educação Especial atendia duas alunas ao mesmo tempo, Paula e outra aluna com nove anos de idade. Elas permaneciam sentadas bem próximas à professora e algumas vezes realizavam as mesmas atividades. Observou-se que esse agrupamento por vezes dificultava o planejamento e o desenvolvimento das atividades realizadas nesse espaço para ambas as alunas.

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

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

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

*[...] e eu vejo que o pensamento dela é de criança então ela fica louca quando tem festa, e eu faço questão de levar ela ali quando tá distribuindo bolo e doce eu já pego ela e falo: “vamos lá” né porque é o momento né de descontração ela fica igual as outras crianças – Professora de Educação Especial.*

Considerando os resultados das avaliações iniciais realizadas junto à professora, começou-se o processo de construção do PEI. O protocolo utilizado foi adaptado de Glat, Vianna e Redig (2012) e organizado em quatro

partes: Parte A – Caracterização da aluna e aspectos gerais da sua escolarização; Parte B – Descrição do PEI; Parte C – Planejamento das atividades a serem desenvolvidas; Parte D – Registro das atividades desenvolvidas.

A Parte A corresponde à caracterização da aluna e aspectos do seu processo de escolarização, conforme apresentado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - PEI Parte A - Caracterização da aluna

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – PEI	
Nome do aluno(a):	Data nascimento: 22-10-1990
Endereço:	
Nome do responsável:	Grau de parentesco:
Contato Telefônico:	
Série/ano:	Turno:
Nome da Professora de Educação Especial:	
Horário dos atendimentos: segunda-feira e quinta-feira, das 10:30 às 11:30.	
Diagnóstico: Deficiência intelectual.	
Informações complementares: O laudo foi fornecido pela escola especial.	
Data de elaboração do PEI: outubro de 2019.	
<p><b>Informações gerais do aluno(a):</b> A aluna é a filha mais velha, tendo mais 2 irmãos e 4 irmãs. Sabe-se que uma irmã e uma sobrinha também têm deficiência intelectual. As condições socioeconômicas da família são difíceis, o pai não tem emprego formal, ele é o único responsável pelo sustento da família. A família habita em uma casa simples e pequena onde residem 10 pessoas. Sabe-se que a aluna nem sempre realiza todas as refeições em casa, sendo a escola o local de suporte para a alimentação. A aluna relata que é a única responsável pela limpeza da casa e que também cuida da sobrinha de 2 anos que tem deficiência intelectual, segundo a família. A aluna tem frequência assídua no atendimento educacional especializado, gosta de realizar as atividades propostas e demonstra satisfação em estar na escola. O pai é analfabeto e a mãe tem baixa escolarização. Sabe-se que a aluna não tem muitas opções de lazer e atividades sociais.</p>	
<p><b>Processo de escolarização anterior:</b> A aluna iniciou a escolarização em uma escola rural onde a família vivia. Como apresentou dificuldades nos primeiros anos, foi encaminhada para a escola especial da cidade onde teve o diagnóstico de deficiência intelectual e permaneceu até o ano de 2017, quando a instituição solicitou que a família a matriculasse na escola atual. Está na escola regular desde 2018, frequentando a EJA e o AEE. Sabe-se que na escola especial passou boa parte do tempo em oficinas de trabalhos manuais.</p>	
<p><b>Processo de escolarização recente:</b> Foram trabalhados aspectos importantes em relação à alfabetização e conceitos matemáticos, todavia, a aluna apresenta grande dificuldade em relação aos conteúdos matemáticos de forma geral, mas demonstrou evolução considerando o período que iniciou os atendimentos.</p>	
<p><b>Avaliação pedagógica:</b> Inventário de Habilidades Escolares Pletsch (2009) e da Escala de Intensidade de Apoio (Thompson <i>et al.</i>, 2004).</p>	

Continua

## Quadro 1 - PEI Parte A - Caracterização da aluna

Conclusão

<b>Motivo para elaboração do PEI:</b> O PEI permitirá desenvolver um planejamento focado nas necessidades da aluna, considerando suas individualidades e as adaptações necessárias para que o aprendizado ocorra. Os objetivos de ensino definidos colaboraram para o desenvolvimento acadêmico e a inserção social da aluna.
<b>Observações:</b>
<b>Responsável pela elaboração:</b>

Fonte: elaborado com base nos dados da pesquisa.

No que diz respeito à Parte B do PEI, foi levado em consideração principalmente os objetivos e conteúdos de ensino, tendo em vista o prazo para a implementação e o processo de avaliação da aluna. Essa parte foi discutida pela pesquisadora e pela professora que em comum acordo realizaram o documento.

Implementação do PEI e o trabalho pedagógico na  
Sala de Recursos Multifuncionais

Foi elaborado um roteiro para as reuniões com a professora abrangendo aspectos relacionados: objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, recursos, avaliação para estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, além de discussões sobre práticas pedagógicas destinadas a adultos com deficiência intelectual. Foram considerados aspectos das práticas pedagógicas da professora identificadas anteriormente.

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

A parte do planejamento das atividades representou a Parte C, que continha a descrição das atividades a serem desenvolvidas pela professora no AEE, ou seja, o planejamento da atividade proposta. Já a Parte D foi preenchida posteriormente com a execução do planejado, o registro da atividade desenvolvida e o desempenho da aluna. Desse modo, o planejamento serviu para orientar as ações a serem realizadas, o registro da atividade realizada, o desenvolvimento e a avaliação da aluna, servindo, portanto, para orientar melhor o trabalho da participante.

No que diz respeito às atividades na SRM, entende-se que o ideal é o desenvolvimento de estratégias de ensino e práticas pedagógicas que permitam uma maior participação social e acesso ao currículo da sala. Todavia, embora algumas dessas atividades se encaixam no currículo da EJA, defende-se que a SRM não seja um reforço da sala regular ou repetição de conteúdos. As atividades de vida diária representam barreiras que podem impedir a participação plena da pessoa com deficiência na sociedade.

Nesse contexto, os resultados obtidos mostraram ainda que as sessões de planejamento, ou seja, os encontros reflexivos que ocorreram durante o processo de implementação do PEI, foram vistos como importantes e determinantes para que a professora pudesse repensar sobre sua prática pedagógica e criar novas configurações em relação às ações desenvolvidas com a estudante participante do estudo. Cabe considerar também que o planejamento e a reflexão devem ser permanentes, sendo o fazer pedagógico colaborativo uma ferramenta relevante para que isso possa acontecer. Isso porque, a partir desta dinâmica, são promovidas possibilidades para que os professores possam verificar o progresso dos estudantes regularmente, organizar os ajustes necessários e as estratégias para resolver os problemas quando identificados e avaliá-los.

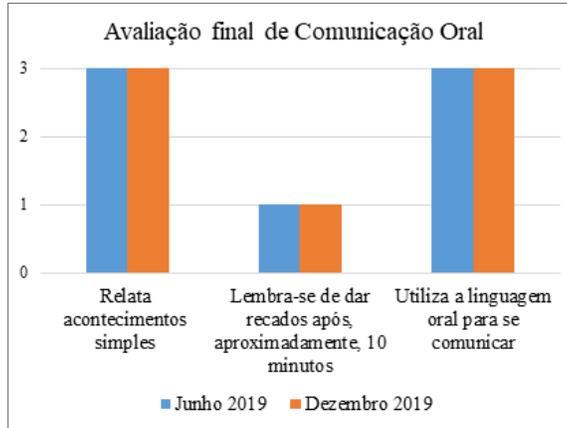
#### Novas possibilidades pedagógicas e contribuição do PEI para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual

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

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

O Gráfico 1, que apresenta os dados sobre a Comunicação Oral da aluna após as intervenções, mostra que não houve alteração em relação à avaliação feita antes da intervenção, que se deu inicialmente em junho de 2019 e, posteriormente, em dezembro do mesmo ano. Para compreensão do gráfico é necessário considerar: valor 3 = indica o que a aluna era capaz de fazer sozinha; valor 2 = realiza com auxílio; valor 1 = representa o que não realiza; e 0 = diz respeito aos aspectos que não foram observados.

Gráfico 1 - Avaliação final de Comunicação Oral



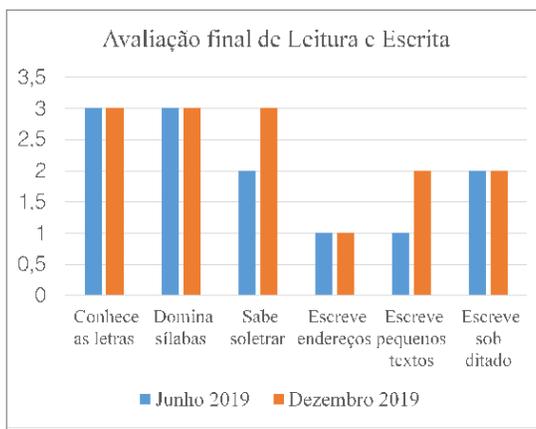
Fonte: elaborado pelas autoras.

Analisando o Gráfico 1, observa-se que não houve alteração significativa em relação ao desenvolvimento da aluna que pudesse ser identificada na segunda avaliação. No entanto, a análise do diário de campo da professora permitiu verificar que diante de situações contextualizadas a aluna poderia ser capaz de lembrar-se de fatos acontecidos no cotidiano das aulas. Assim continuou-se o processo de implementação do PEI mediante os principais aspectos que poderiam ser desenvolvidos durante os atendimentos na SRM. Nos encontros realizados com a professora, além do planejamento das atividades, a pesquisadora discute também como elas poderiam ser organizadas para promover o desenvolvimento nas principais áreas avaliadas e que apresentam necessidade de maior apoio e demanda.

Nessa perspectiva, um dos aspectos avaliados e com necessidade de intervenção era relacionado à Leitura e Escrita. Mesmo a estudante estando no Ensino Fundamental I (no Termo 2 da EJA), era esperado que já fosse alfabetizada; todavia, ela ainda não havia adquirido competências importantes relacionadas ao uso social da leitura e escrita.

A respeito disso, o Gráfico 2 apresenta a avaliação em Leitura e Escrita após as intervenções, demonstrando o resultado da avaliação realizada no mês de dezembro de 2019.

**Gráfico 2 - Avaliação final de Leitura e Escrita**



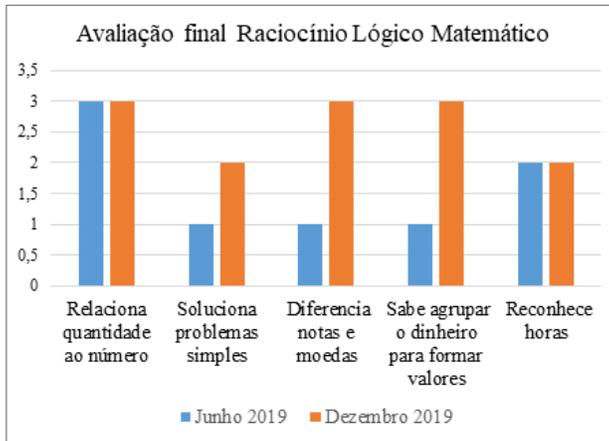
Fonte: elaborado pelas autoras.

De acordo com os itens apresentados no Gráfico 2 e de acordo com o registro da professora, as análises permitem inferir que a aluna teve avanços em seu desenvolvimento tendo em vista que passou a soletrar palavras simples com até quatro sílabas (antes a aluna precisava de auxílio verbal ou textual para realizar a soletração). Sobre a escrita e a compreensão de pequenos textos, ela passou a realizar competências das quais não dominava sozinha antes das intervenções.

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

Nesse contexto, no que compete à área de Raciocínio Lógico Matemático, os resultados iniciais demonstraram defasagens da aluna. Destaca-se que o trabalho desenvolvido durante a intervenção permitiu que a aluna adquirisse conhecimento relativo a esta área e diante do fato de que esta apresentava grandes defasagens identificadas na avaliação, as intervenções e as atividades desenvolvidas procuraram trabalhar vários aspectos relacionados a eles. O Gráfico 3, apresenta a avaliação final da aluna na referida área.

Gráfico 3 - Avaliação final de Raciocínio Lógico Matemático



Fonte: elaborado pelas autoras.

Como é possível verificar no Gráfico 3, os resultados apontam avanços importantes da participante quando esta passa a diferenciar o valor de uma nota e de uma moeda, fazer agrupamentos de valores financeiros e reconhecer o valor de preços de produtos. Anterior às intervenções, a aluna não era capaz de realizar tais atividades e, conforme as avaliações foram realizadas, ela consegue fazê-las sem auxílio. No que diz respeito à resolução de problemas simples, como dar troco – o qual a aluna não realizava anteriormente –, após as intervenções ela conseguiu fazê-lo com auxílio.

As atividades desenvolvidas com ela surgiram a partir da identificação do conhecimento e curiosidade imediata da aluna e foram fundamentais para a organização do planejamento. Assim, procurou-se dialogar com a temática que pudesse ser explorada a partir dos fatos que trouxessem significado para a vida dela, como, por exemplo, seu desejo de aprender a fazer um bolo de chocolate.

A partir disso, foi possível problematizar e sistematizar elementos importantes que fizeram parte do aprendizado, tais como o uso do dinheiro para fazer uma compra a partir de uma lista. É pertinente pontuar que as situações-problema emergiram desse cenário, ou seja, das situações que o uso do conhecimento acadêmico poderia ser útil para a aluna, despertando a necessidade e o interesse para o aprendizado.

Em relação à escala SIS, a mesma foi utilizada para o processo de implementação do PEI e, após o término das intervenções, foi realizado novamente o teste a fim de verificar o nível e o possível desenvolvimento do comportamento adaptativo da estudante. Os resultados relacionados com essa avaliação encontram-se apresentados na Tabela 1. Cada área avaliada está representada em uma coluna, totalizando as seis áreas avaliadas.

A penúltima coluna é a média da pontuação de todas elas e a primeira e últimas referem-se ao percentual da média.

Tabela 1 - Resultados finais da Escala de Intensidade de Apoio (SIS)

Pontuação Geral dos Níveis de Suporte						
Vida Doméstica	Vida Comunitária	Aprend. Ao longo da Vida	Emprego	Saúde e Segurança	Social	Índice Geral
17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131
15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131
14	14	14	14	14	14	120-123
13	13	13	13	13	13	116-119
						113-115
12	12	12	12	12	12	110-112
						108-109
						106-107
11	11	11	11	11	11	105
						102-104
10	10	10	10	10	10	100-101
						98-99
9	9	9	9	9	9	97
						94-96
8	8	8	8	8	8	92-93
						90-91
7	7	7	7	7	7	88-89
6	6	6	6	6	6	85-87
5	5	5	5	5	5	82-84
4	4	4	4	4	4	78-81
3	3	3	3	3	3	74-77
2	2	2	2	2	2	70-73
1	1	1	1	1	1	66-69
0	0	0	0	0	0	62-65

Fonte: elaborada pelas autoras.

Legenda: junho de 2019 ○  
 dezembro de 2019 □

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

Além disso, observa-se que os resultados da SIS indicaram que a estudante necessita de pouco apoio para a realização de atividades domésticas e vida comunitária, apoio intermediário em saúde e segurança e social. Porém, precisa de mais apoio com o progresso alcançado nas áreas de aprendizagem ao longo da vida e emprego, respectivamente.

No geral, identifica-se que a estudante tem um bom desenvolvimento nas habilidades adaptativas, o que significa dizer que pode ser considerada independente em muitas das áreas avaliadas e que necessita de pouco ou nenhum suporte para a realização de diversas atividades.

No que diz respeito aos itens avaliados, observa-se que os progressos da aluna representam avanços sutis que foram melhorados e puderam ser identificados na segunda avaliação. Em aprendizagem ao longo da vida, destacam-se os avanços em aprender a usar competências funcionais (o que inclui o uso do dinheiro) e aprender a usar estratégias para resolução de problemas (aplicá-las na solução de problemas variados do cotidiano). Na área referente

a emprego, destaca-se um progresso na interação com tutores e supervisores (aspectos relacionados à comunicação e socialização no ambiente de trabalho) e no seu ajuste às novas atribuições no trabalho (como incorporar mudanças nas atividades quando solicitada, ajustando-se a uma nova tarefa).

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

## Discussão

Este estudo permitiu contribuir com a implementação do PEI e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais assertivas no contexto da EJA para estudantes com deficiência intelectual.

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

Quanto às atividades desenvolvidas no PEI, privilegiou-se uma atenção maior ao conteúdo do sistema financeiro uma vez que foi identificado como uma das demandas principais da aluna pelo fato de estar relacionada à aprendizagem de competências acadêmicas funcionais. Em face disso, os resultados mostraram que houve aumento não apenas no conteúdo principal trabalhado, mas também em outras áreas após as intervenções realizadas e, ainda que o progresso dela tenha sido discreto, destaca-se aqui o limite temporal para execução do PEI. Os resultados confirmaram que ele deve fazer parte do processo educacional dos estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista que estes necessitam de um planejamento capaz de identificar suas demandas e propor ações para as diferentes fases da vida.

Além disso, após a implementação dos programas de ensino nos referidos estudos, foram identificados de modo geral pelos autores a al-

teração em outras áreas avaliadas pela SIS e, embora estes não tenham sido realizados nas SRM, pode-se inferir que à medida que uma atividade adaptativa era ensinada ocorria uma diminuição geral na intensidade das necessidades de apoio de outras áreas (Almeida *et al.*, 2018; Lopes, 2016; Zutião, 2016). Tais achados vão ao encontro dos resultados desta pesquisa, na qual foi possível identificar a diminuição dos apoios em outras áreas – entendendo-se que os apoios são os recursos e as estratégias implementadas para melhorar o funcionamento das pessoas (Thompson *et al.*, 2004).

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

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

Acerca disso, enfatiza-se que os professores desempenham papel central na implementação do PEI uma vez que este planejamento servirá para nortear os serviços educacionais desenvolvidos e, por se tratar de um processo, este trabalho requer colaboração de toda a equipe escolar – principalmente da gestão, dos demais professores, da família e de todos outros agentes que possam ser importantes para a escolarização do aluno na construção deste documento.

O PEI é um documento capaz de auxiliar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais assertivas para os estudantes com deficiência intelectual (Campos, 2016; Mascaro, 2017), sendo o processo de implementação a ser efetivado em caráter colaborativo considerando principalmente a equipe escolar, a família e o próprio estudante (quando possível de participação). No entanto, os estudos têm identificado que os professores possuem ainda dificuldades no desenvolvimento dos PEIs nos seus contextos

de atuação. Mas, uma vez implementado o documento, observaram-se melhorias no processo de avaliação, desenvolvimento e registro do progresso dos estudantes (Campos, 2016; Mascaro, 2017).

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

Os resultados do planejamento realizado e das intervenções desenvolvidas avançaram nas práticas de alfabetização e letramento como a proposta didática para o uso social da leitura e da escrita, partindo-se da perspectiva do envolvimento da aluna nas atividades desenvolvidas.

Sobre isso, Shimazaki (2006) e Auada (2015) afirmam que muitos jovens e adultos com deficiência intelectual não conseguem se beneficiar do uso da leitura em contextos extraescolares, ou seja, embora possam ser considerados alfabetizados, a ausência do letramento impede um nível de participação social maior destes indivíduos. As autoras ressaltam ainda que muitos adultos com deficiência intelectual não são capazes de fazer o uso social do dinheiro, em outras palavras, não reconhecem as notas do sistema monetário e não sabem fazer o uso correto delas – o que limita significativamente o nível de independência e participação dessas pessoas.

Ao analisar o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, identificamos que a organização de atividades realizadas e pensadas a partir das situações do dia a dia da aluna foi capaz de promover uma mudança no fazer pedagógico da professora de Educação Especial, que passou a desenvolver atividades mais práticas e vinculadas com o uso social delas.

### Considerações finais

Ao se promover reflexões importantes acerca do trabalho que pode ser desenvolvido com os alunos com deficiência no âmbito da EJA, espera-se que os conhecimentos desenvolvidos durante essa pesquisa e que as contribuições advindas desse processo possam auxiliar no processo de construção e implementação dos futuros PEIs no contexto das escolas de modo geral. Além disso, é preciso ressaltar a importância da reconfiguração das ações pedagógicas nestes espaços, para que possam ser aprimorados de acordo com as necessidades individuais de cada estudante, suas habilidades e competências por meio de um currículo adequado e planejado.

A implementação do PEI e a organização de práticas direcionadas para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem possibilitam um ganho para a aluna e colaboraram para o seu desenvolvimento social e educacional. Uma vez que o PEI envolve a avaliação sobre o nível de desempenho acadêmico e funcional do aluno com o objetivo de delinear metas e estratégias individuais de ensino, é pertinente enfatizar que sua construção envolve além do trabalho na SRM, mas pode estar articulado com a sala comum.

## Referências

- ALMEIDA, M. A.; ZUTIÃO, P.; BOUERI, I. Z.; POSTALLI, L. M. Escala de intensidade de suporte - SIS: consistência interna, fidedignidade e caracterização da amostra. *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; POSTALI, L. M. M. **Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares**. 1. ed.. Marília: ABPEE, 2018. p. 219-244.
- AUADA, V. G. C. A. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2015. 169 p. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, Maringá, PR, Brasil, 2015.
- BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem**. 2013. 108 p. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: SEESP, 2009.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**: Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 09 de outubro de 2007.
- CAMPOS, E. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 173 p. (Dissertação de Mestrado) – Instituto de Educação. Instituto Multidisciplinar Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, Brasil, 2016.
- CEZÁRIO, A. P. B. **Atendimento educacional especializado e a educação de jovens e adultos: arte e estéticas inclusivas**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista - Unesp (Faculdades de Ciências) Bauru, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181342/cezario\\_apb\\_me\\_bauru\\_sub.pdf?sequence=5](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181342/cezario_apb_me_bauru_sub.pdf?sequence=5). Acesso em: 05 fev. 2020.

DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos EJA: um estudo de caso.** 288 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREITAS, M. A. S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: Interfaces do processo de escolarização.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2014.

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

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 1, p. 79-100, 2012.

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

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

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

LEITE, G. G. **Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual na EJA.** 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12911>. Acesso em: set. 2022.

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

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

**PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** 2009. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/MarciaPletsch\\_Tese\\_2009.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/MarciaPletsch_Tese_2009.pdf). Acesso em: 12 fev. 2018.

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

**REIS, P. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente.** Ministério da Educação. Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa, 2011. Disponível em: <https://jucienebertoldo.com/wp-content/uploads/2012/10/observac3a7c3a3o-de-aula-avaliac3a7c3a3o-do-desempenho-docente-pedro-reis.pdf> Acesso em: 1 mar. 2019.

**SHIMAZAKI, E. M. Letramento em jovens e adultos com deficiência mental.** 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

**THOMPSON, J. R. et al. Supports Intensity Scale.** Washington, D. C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2004.

**ZUTIÃO, P. Programa “Vida na Comunidade” para familiares de jovens com deficiência intelectual.** 179f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

# CAPÍTULO 7

## O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Cristina Angélica Mascaro

*...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria  
produção ou a sua construção.*

Freire (2003, p. 47).

### Introdução

Nos últimos vinte anos, vivemos um crescente desafio em nossas escolas na busca por uma atuação na perspectiva inclusiva. O presente texto volta-se para a temática do acesso de alunos jovens e adultos com deficiência intelectual ao mundo letrado por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI). Tendo em vista que as habilidades de ler, escrever e a autonomia no uso destas no cotidiano, denominada letramento, são imprescindíveis para a inclusão, apresentamos uma proposta de formação docente inicial e continuada específica para atuação com este público.

Apresentamos uma pesquisa sobre formação docente iniciada no contexto da pandemia da covid-19, decretada pela Organização Mundial de Saúde em março do ano de 2020. Devido ao consequente isolamento social, a proposta foi desenvolvida de forma remota com mediação tecnológica em todas as fases. Esta proposta formativa se ancora nos três pilares da universidade, a saber: ensino, pesquisa e extensão. Sendo assim, o objetivo é apresentar um curso de formação para a aplicação do PEI com ênfase na alfabetização e letramento de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual; tendo como base os desdobramentos de uma pesquisa de doutoramento da autora sobre o PEI e dinamização da proposta formativa por meio de cursos de extensão (Mascaro, 2017, 2019, 2020). Os objetivos específicos se referem à apresentação da estrutura da proposta

de formação e o protocolo criado para aplicação do PEI voltado para alfabetizar e letrar jovens e adultos com deficiência intelectual.

De acordo com Meletti e Bueno (2011), o alunado com deficiência intelectual é aquele dentre o público-alvo da Educação Especial, com maior número de matrículas em nossas escolas. Entretanto, o Censo Demográfico de 2010 aponta que, em média, são analfabetas 45,6% das pessoas com esta deficiência, com concentração de analfabetismo (52,5%) na faixa etária dos dez aos 14 anos.

De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2020), o número de estudantes da Educação Especial de quatro a 17 anos que tem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) aumentou de 37,4% em 2015 para 40,8% em 2019. Entretanto, são escassos os estudos sobre estratégias para formação docente específica para atuação no AEE com esse público. Considerando os dados citados sobre o alto índice de analfabetismo dos estudantes com deficiência intelectual, este estudo volta-se para a temática da personalização de processos de ensino da leitura, escrita e letramento no âmbito do AEE.

O propósito de uma escola inclusiva é de que ela promova acesso, participação e construção de conhecimentos para todos os estudantes, tendo como objetivo a inclusão social de seus alunos. Para tal, a escola necessita se adaptar às características e necessidades específicas de seus alunos para que ofereça condições para o desenvolvimento individual e consequente desenvolvimento acadêmico. Pesquisadores nos alertam que, apesar de existir um amplo número de investigações sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, pouca ênfase tem sido dada ao modo como esse alunado aprende no cotidiano escolar (Anache; Mitjans, 2007; Padilha, 2004; Ruiz, 2015). Sendo relevante, o investimento em investigações voltadas para a formação docente inicial e continuada para atuar com estes alunos, seja na sala de aula comum ou no AEE.

De acordo com a Resolução nº 4, o AEE (Brasil, 2009, p.1),

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

Considerando as habilidades de leitura, escrita e letramento extremamente relevantes em nossa sociedade para a consolidação da inclusão acadêmica, social e laboral, sendo o AEE um espaço pedagógico para lidar com as especificidades pedagógicas do alunado, entende-se que este atendimento pode ser voltado para complementar e/ou suplementar o ensino das habilidades de leitura, escrita e letramento do estudante com deficiência intelectual.

A Lei 13.146 (Brasil, 2015) denominada: *Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência*, em seu Artigo 28, incumbe ao poder público a implementação, acompanhamento e avaliação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino; assim como a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no ambiente escolar.

Diante do exposto, justifica-se a proposta aqui desenvolvida como uma possibilidade do AEE se traduzir em um espaço para otimizar a aprendizagem das habilidades de leitura, escrita e letramento de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, que já vivenciaram, seja na Educação Especial ou na escola comum, diferentes metodologias sem obter sucesso. Entendemos que a possibilidade de utilizar estratégias diferenciadas com ênfase na personalização, ou seja, atendendo às demandas específicas desse alunado no AEE por meio do PEI pode ser um caminho para colaborar com a inclusão social deles.

O PEI é um plano de ensino com estratégias pedagógicas personalizadas com objetivo de tornar um conteúdo curricular acessível a um estudante. Esta estratégia não pode ser confundida com uma adaptação do conteúdo para que o estudante execute uma atividade pedagógica. A partir do que é necessário ensinar, o professor e/ou equipe define quais serão os recursos e estratégias utilizados para que o estudante participe da atividade de maneira acessível. Ele é um instrumento utilizado para a individualização do ensino, construído com a comunidade escolar, demais profissionais, familiares e o próprio aluno (Mascaro, 2017, 2018; Mascaro; Redig, 2016).

Com base nas considerações de Mascaro (2017), ampliou-se na formação proposta a estratégia pedagógica do PEI, dando ênfase no planejamento das atividades ao que Soares (2020) denomina de “alfabetramento”, ou seja, alfabetizar (ensinar o domínio da técnica de leitura e escrita) e trabalhar o letramento (uso social da leitura e escrita).

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por ela sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependente. A alfabetização – a aquisição da tecnologia escrita – não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020, p. 27).

Sobre o assunto, Senna (2019, p. 179) destaca que:

[...] embora possamos falar de duas áreas, letramento e alfabetização são faces de um único campo acadêmico, cuja natureza não se sustenta fora de um diálogo interdisciplinar permanente, tanto teórico quanto aplicado. [...] Nos centros nacionais de produção de conhecimento, em sua maioria vinculados a programas de pós-graduação, são raros os grupos de pesquisa que mantêm algum tipo de discussão que busque avançar no modelo, ou mesmo, em termos mais modestos, amadurecer, na busca por um modelo transparadigmático.

Neste contexto, buscamos em um projeto de pesquisa e de extensão uma investigação voltada para o PEI, uma proposta de trabalho pedagógico centrada no estudante, como a possibilidade de criar estratégias de alfabetamento, independentemente do uso de um método de ensino específico, mas buscando novos paradigmas para o ensino das habilidades tão relevantes no processo de inclusão de qualquer jovem. A proposta de trabalho pedagógico com alunos jovens e adultos com deficiência intelectual, necessita considerar a história de vida deles, que já vivenciaram diferentes métodos para consolidar sua alfabetização. Entendemos que no contexto escolar contemporâneo, é preciso considerar o atual momento de vida destes estudantes, tornando-se relevantes as estratégias de ensino que façam sentido, de acordo com o momento de vida de cada um deles.

### Contexto do estudo

A proposta formativa surgiu no âmbito das ações do Projeto de Extensão “Alfabetização e letramento para estudantes com deficiência intelectual com ênfase no Plano Educacional Individualizado”, duas ações de formação pelo viés da extensão universitária (Mascaro, 2020). O projeto previa no ano de 2020, o oferecimento de duas propostas formativas pela extensão na Faculdade de Educação da UERJ na modalidade presencial:

- Cursos de formação inicial e continuada para docentes com ênfase na elaboração e aplicação do Plano Educacional Individualizado para alfabetização e letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual.
- Cursos de iniciação para jovens e adultos com deficiência intelectual voltados para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e letramento.

Devido à pandemia, o projeto foi reformulado para a modalidade remota, com o diferencial da mediação tecnológica para realização de todas as atividades nos dois cursos. O objetivo geral do projeto de extensão é desenvolver e aplicar um programa de formação docente inicial e conti-

nuada, com ênfase na elaboração e aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI), relacionado a atividades de alfabetização e letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual. Para tal, a formação envolveu além de docentes, uma amostra de jovens para validação do protocolo para aplicação do PEI, elaborado na etapa de estudos teóricos do projeto.

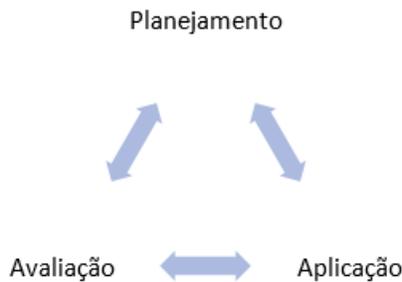
O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa-ação, que para Thiollent (2011, p. 20) é definida como:

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

De acordo com o objetivo de implementar e validar um protocolo de aplicação do PEI, a opção metodológica adequou-se à pesquisa-ação, pois buscava estudar uma problemática diretamente com os envolvidos na situação (professores e estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual e a alfabetização e letramento).

Sendo assim, em todas as etapas, seguimos os passos cíclicos de uma pesquisa-ação, conforme a Figura 1, para atingir aos objetivos.

Figura 1 – Espiral cíclica das etapas do estudo



Fonte: elaborada pela autora.

Com base em estudos e pesquisas anteriores sobre a temática do PEI e das necessidades de formação docente para alfabetização e letramentos de estudantes com deficiência intelectual, foi elaborada a proposta de formação tendo como pressuposto o planejamento colaborativo em todas as etapas.

Os participantes foram os graduados e graduandos de Pedagogia e licenciandos e licenciados de diferentes disciplinas foram atraídos por meio de divulgação da proposta nas redes sociais. Foram selecionados pela equipe do projeto por meio da análise de documentos comprobatórios de escolaridade e uma carta de intenção sobre a participação no curso enviados por e-mail. Em uma segunda etapa também foram participantes, alguns

estudantes com deficiência intelectual do Centro de Apoio à Educação Profissional (Caep) Favo de Mel da rede Faetec do Estado do Rio de Janeiro.

A princípio, o campo para desenvolvimento das ações do estudo seria a Faculdade de Educação, na qual seriam realizadas as pesquisas bibliográficas sobre o tema, desenvolvimento do protocolo de aplicação do PEI, dinamização das aulas teóricas e práticas do curso de formação; entretanto, devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia, as atividades aconteceram de forma remota.

Sendo assim, foram mantidos os objetivos e a metodologia, porém utilizamos os recursos da tecnologia (e-mails, programas como *Zomm* e *Google Met*<sup>1</sup>, site próprio elaborado com fomento da Faperj, dentre outros) em várias etapas do projeto. Dessa forma, o *locus* do estudo foi o ambiente virtual, nas diferentes modalidades em todas as etapas da investigação.

Para elaboração e dinamização da proposta formativa, o estudo teve suas ações divididas em três etapas, que são apresentadas a seguir.

#### 1ª Etapa:

- Levantamento, seleção e análise de artigos científicos nacionais sobre alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual; com a finalidade de realizar uma revisão integrativa sobre o tema e fundamentar teoricamente o material produzido no estudo;
  - Divulgação pelas redes sociais da oferta do curso de formação sobre PEI e Alfabetização;
  - Contato via *WhatsApp*<sup>2</sup> com a direção da unidade escolar Caep Favo de Mel da rede Faetec que atende estudantes jovens e adultos com deficiência;
  - Troca de e-mails com direção e coordenação do Caep Favo de Mel para apresentação da proposta de pesquisa e solicitação de autorização para captar estudantes matriculados para participarem do estudo;
  - Convocação via e-mail dos cursistas selecionados;
- Planejamento com a equipe da proposta de formação docente sobre o Plano Educacional Individualizado para o estudante com deficiência intelectual com ênfase na Alfabetização e Letramento.

#### 2ª Etapa:

- Aplicação da formação docente. Encontros síncronos e atividades assíncronas semanais;
- Organização dos procedimentos e instrumentos de coleta dos dados como, por exemplo, inventário de observação participante, roteiro para en-

---

1 Plataformas de videoconferências com diferentes funcionalidades como: compartilhamento de tela, gravação de reuniões e interações em diferentes atividades.

2 Aplicativo que permite o envio e recebimento de mensagens de áudio, texto e vídeo pela internet via smartphones e computadores.

trevistas semiestruturadas, elaboração das propostas do Plano Educacional Individualizado;

- Orientação para os cursistas da formação docente na elaboração e aplicação de Planos Educacionais Individualizados para estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual;
- Avaliação da proposta de formação continuada.

### 3ª Etapa:

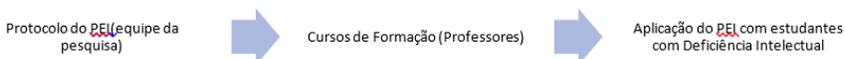
- Análise dos dados coletados de acordo com o objetivo do estudo;
- Validação do protocolo para aplicação do Plano Educacional Individualizado para estudantes com deficiência intelectual com ênfase em Alfabetização e Letramento;
- Elaboração de relatórios de pesquisa;
- Devolutiva dos resultados para comunidade escolar envolvida com os estudantes participantes com o objetivo de realizar uma avaliação e discussão coletiva sobre os dados obtidos na pesquisa;
- Apresentação da pesquisa em eventos científicos;
- Elaboração do relatório final e publicação de artigos com os resultados da pesquisa.

Para atingir ao objetivo geral do estudo referente ao desenvolvimento e aplicação de um programa de formação docente com ênfase na elaboração de Planos Educacionais Individualizados, o primeiro passo foi a solicitação de autorização da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa que foi aprovado pelo nº 22914919.9.0000.5282.

A autorização institucional para captação de participantes jovens e adultos do Centro de Apoio a Educação Profissional Favo de Mel, unidade escolar da Rede Faetec do Estado do Rio de Janeiro foi feita por contato via e-mail e *WhatsApp*<sup>3</sup>. Após formalizada a autorização, o contato com familiares e estudantes indicados para participar da pesquisa foi mediado pelas tecnologias (e-mail, contato telefônico).

De maneira geral, as ações do projeto ocorreram conforme a Figura 2, sempre se pautando nos pressupostos da pesquisa-ação.

Figura 2 - Estrutura da Pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

3 Aplicativo de mensagens instantâneas (texto, vídeo, fotografias) utilizado em aparelhos celulares e computadores.

A seguir, apresentamos os resultados do estudo, detalhando o caminho percorrido para atingir os objetivos do estudo.

## Resultados e discussões

A primeira etapa do estudo foi realizada por meio de reuniões com a equipe do projeto, foram realizados encontros semanais para inicialmente estudar o material sobre a temática do projeto e sistematizar os conhecimentos necessários para montar o curso de formação docente. Dentro dos pressupostos da pesquisa-ação, com base nos achados da literatura (Senna, 2019; Soares, 2020 entre outros) a equipe elaborou a grade de conteúdos para a formação docente e um protocolo específico para a Alfabetização e Letramento de jovens e adultos com Deficiência Intelectual.

O conteúdo da etapa teórica do curso foi dividido nos estudos das temáticas abaixo:

- O estudante com deficiência intelectual e suas especificidades;
- Transição para a vida adulta do estudante com deficiência;
- Modelos de apropriação do conhecimento;
- Alfabetização e letramento;
- Desenho Universal na Aprendizagem;
- Ensino colaborativo;
- Plano Educacional Individualizado.

O curso se estruturou com atividades assíncronas em um blog no qual os cursistas realizavam as atividades propostas e com encontros síncronos semanais para discutir a proposta do PEI mediados pelo Zoom<sup>4</sup>. Na etapa de aplicação do PEI com os estudantes, cada equipe estruturou um canal de comunicação, buscando atender as necessidades dos estudantes.

Quadro 1 - Caracterização das turmas

Panorama quantitativo das turmas do curso de extensão (180 horas)		
Turma 01 (2020)	23 cursistas	Um estudante piloto da FAETEC
Turma 02 (2020)	23 cursistas	15 estudantes da FAETEC
Turma 03 (2021)	34 cursistas	15 estudantes da FAETEC
Turma 04 (2021)	46 cursistas	16 estudantes da FAETEC

Fonte: elaborado pela autora.

Na primeira turma, devido a ter tido o início durante o primeiro ano da pandemia, não foi prevista a etapa de atividade prática. Entretanto, por iniciativa de três cursistas desta turma, o protocolo do PEI foi aplicado

4 Programa de *software* de teleconferência.

com um estudante adulto com deficiência intelectual do Caep Favo de Mel da Faetec por três meses de maneira remota. A partir dos resultados positivos com este caso piloto, as turmas seguintes contaram com a etapa de aplicação do PEI de forma remota, a partir de uma parceria com a equipe pedagógica do Caep Favo de Mel, foram indicados 15 alunos jovens e adultos para participarem como sujeitos da aplicação do PEI. A turma do curso, que constava com 23 cursistas, foi dividida em equipes para planejarem e aplicarem o PEI com dois sujeitos. Toda a articulação para a aplicação do PEI seguiu o protocolo específico do curso e aconteceu de forma remota. Por meio de um trabalho colaborativo, as equipes montaram estratégias de comunicação com os sujeitos e suas famílias para definir o protocolo específico de cada estudante.

Para essa etapa prática, foi proposto ao Departamento de Extensão da UERJ a chancela de um curso para os estudantes da rede Faetec referente à sua participação na etapa prática da formação docente. O curso foi autorizado e aconteceu de maneira totalmente remota e foram matriculados 15 estudantes da rede Faetec do Caep Favo de Mel. Acompanhando os pressupostos de nossa fundamentação teórica, a equipe avaliou a necessidade de mais um ator nessa etapa prática, surgindo a figura do agente de apoio domiciliar.

Assim, na etapa prática os cursistas da formação foram divididos em equipes para elaborar de forma remota o PEI para um aluno, contando com o suporte do agente de apoio domiciliar (geralmente um dos pais ou irmãos). O foco da aplicação do PEI privilegiava as características pessoais do estudante com foco nas habilidades que deveriam ser trabalhadas. O conhecimento do estágio atual de desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual deveria ser o ponto de partida para ampliação das suas possibilidades (Mascaro, 2020).

Sendo uma formação integralmente remota, foram utilizados diferentes recursos tecnológicos para mediação e aplicação do PEI, como: *WhatsApp*, *Google Meet*, *Zoom*, *Wordwall* (recursos de comunicação via texto, fotos, vídeos compartilhados de modo coletivo por telas de aparelhos celulares e computadores). Estes recursos permitiam a comunicação remota de toda a equipe, assim como para o planejamento do PEI de cada estudante, como para aplicação direta do PEI com o estudante.

O desenho da equipe para aplicação do PEI com ênfase no trabalho colaborativo pode ser representado na Figura 3:

**Figura 3 - Estrutura de Aplicação do PEI**



Fonte: elaborada pela autora.

Sobre o planejamento do PEI, com base no conteúdo do curso e tendo como guia o protocolo para Alfabetização e Letramento elaborado para o curso, após o conhecimento do estudante, suas necessidades e potencialidades na etapa introdutória; o PEI era elaborado e aplicado semanalmente, em alguns casos, duas vezes por semana, dependendo do cotidiano do estudante. Conforme o Quadro 1, nas demais turmas o protocolo foi o mesmo. E seguia as seguintes etapas:

- Etapa introdutória: coleta de dados pela equipe de cursistas por meio de entrevistas com o participante, com o responsável/familiar, com o profissional da instituição de ensino e/ou com o profissional do ambiente de trabalho do participante. Quem é o estudante, seus sonhos, suas potencialidades e suas necessidades;
- Elaboração do PEI: após a definição do perfil do participante, a equipe decide o objetivo geral e os específicos para o PEI do estudante. Definição do canal de comunicação para a mediação das atividades com o aluno;
- Aplicação do PEI: aplicação das atividades pelos cursistas com orientação do articulador, avaliação, planejamento e replanejamento quando necessário;
- Avaliação do PEI: encontro da equipe de aplicadores, estudante e agente de apoio. Indicação de novas metas ou replanejamento, quando necessário.

A seguir, exemplificamos um dia de aplicação do PEI no Quadro 2.

**Quadro 2 - Exemplo do formulário de atividades do PEI**

<b>PEI nº 02</b>	<b>Vigência:</b> 04/08/2021 a 15/09/2021
<b>Planejamento de atividade nº 03</b>	
<b>Participante:</b> Aluna do Caep Favo de Mel	
<b>Agente de apoio domiciliar:</b> (mãe)	
<b>Equipe de pesquisadores (aplicadoras):</b> Cursistas	
<b>Professora Articuladora:</b> xxx	
<b>Data:</b> 11/08/2021	<b>Horário:</b> 18h30 às 19h30
<p><b>Perfil:</b> Mulher adulta com diagnóstico de Síndrome de Down, aluna do CAEP Favo de mel. Participou do programa jovem aprendiz 2018/2019 na CEDAE, não trabalha atualmente. Precisa desenvolver mais sua autonomia e independência. Interessa-se muito por encartes de mercado, músicas e novelas. Reconhece o sistema monetário, porém não diferencia cédulas e moedas, reconhece todas as cédulas exceto a de duzentos reais, sabe o valor de algumas (dois cinco e dez). Apresenta um bom vocabulário, no entanto necessita desenvolver mais a leitura, escrita e expressão oral. Reconhece alguns números de forma aleatória. Tem noção de quantidades baixas. No momento não faz acompanhamento com psicólogo.</p>	
<p><b>Indicação:</b>  <input checked="" type="checkbox"/> Plano para complementar/suplementar habilidades na vida acadêmica.  <input type="checkbox"/> Plano para planejamento de inserção em nova etapa de itinerário formativo (Ensino Fundamental II, curso de Formação profissional, Ensino Médio, Ensino Superior).  <input type="checkbox"/> Plano para planejamento de inserção ou manutenção no mercado de trabalho</p>	
<p><b>Atividade do dia:</b> xxxx</p> <p><b>Conteúdos:</b>            7. Leitura de frases.            8. Compreensão global de um texto lido, com a identificação do assunto principal.            10. Escrita de palavras de cor.            11. Escrita de palavras com grafia desconhecida.            17. Noção de quantidade e número.</p>	
<p><b>Objetivo Geral:</b> Desenvolver e estimular o processo de leitura e escrita.  <b>Objetivo:</b> Específicos:            Estimular a memorização            Promover a interpretação textual,            Desenvolver a expressão oral,            Incentivar o uso da tecnologia através de jogos educativos;            Promover a autonomia utilizando aplicativos sociais. (WhatsApp).</p>	
<p><b>Descrição da atividade:</b>            A atividade iniciou com uma conversa informal com a estudante e posteriormente foi apresentada a história: O Sanduíche da Maricota.            Após apresentação da história, a história foi recontada pela estudante com cartazes dos personagens. Em seguida houve uma interpretação textual com a utilização de cartazes previamente preparados. As pesquisadoras estão trabalhando com a estudante o aplicativo WHATSAPP para desenvolver o uso da leitura e escrita, através de novas tecnologias. Depois as pesquisadoras fizeram 3 jogos do aplicativo WORDWALL, sobre a história trabalhada.            1 - QUIZ            2 - Jogo da memória            3 - Roleta.</p>	

Continua

## Quadro 2 - Exemplo do formulário de atividades do PEI

Conclusão

<p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• História dramatizada no YouTube disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ITKHziTff7E">https://www.youtube.com/watch?v=ITKHziTff7E</a> – Vara de histórias</li><li>• Cartazes para interpretação textual,</li><li>• Caderno e lápis;</li><li>• Jogos educativos do WORDWALL disponível em: <a href="https://wordwall.net/pt/resource/10403925/sandu%C3%ADche-da-maricota">https://wordwall.net/pt/resource/10403925/sandu%C3%ADche-da-maricota</a>.</li></ul>
<p><b>Avaliação ao final da atividade:</b> A estudante estava muito animada, demonstrou entusiasmo e concentração na apresentação da história, tem grande capacidade de memorização e conseguiu lembrar-se de todos os ingredientes descritos na receita da história. Ela também conseguiu uma ótima interpretação oral da história, fez associação das palavras como por exemplo: galinha com no nome da personagem Maricota e a própria estudante sugeriu procurar nos encartes os ingredientes descritos na história é notável uma grande interação da estudante e sua agente domiciliar “a mãe” com a dupla de pesquisadoras. A estudante tem assimilado muito bem as novas mídias sociais conseguindo se expressar com um pouco de dificuldade na escrita, porém conseguimos compreender a mensagem desejada.</p>
<p><b>Observação:</b> Registros com fotos.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

O exemplo do Quadro 2 refere-se a uma atividade de um dia de aplicação do PEI no qual pode-se perceber as diferentes habilidades do letramento desenvolvidas com a estudante (leitura, interpretação, expressão oral, uso de recursos tecnológicos) de modo contextualizado com o perfil da mesma. Todos os participantes jovens e adultos com deficiência intelectual interagiram nas atividades de forma remota por meio de atividades únicas para cada um, objetivando as metas traçadas por cada equipe.

Ao longo da pesquisa, os resultados das ações propostas foram divulgados em eventos, simpósios e congressos científicos da área (Quadro 3), buscando atingir o objetivo de disseminar o protocolo estabelecido e estimular a replicação e desenvolvimento em outras realidades.

**Quadro 3 - Divulgação das ações**

<b>Título</b>	<b>Evento/ Atividade</b>	<b>Autores</b>
Alfabetização e letramento de pessoas com deficiência intelectual sob o viés do PEI (apresentação oral)	9º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária	Mascaro e Oliveira (2021)
Uma proposta de ensino individualizado para alfabetização e letramento por meio do ensino remoto para um estudante com deficiência intelectual (Publicação no site da ObEE)	Portal de Boas Práticas do Observatório de Educação Especial da UFRRJ.	Mascaro, Menezes de Oliveira, Brurock e Oliveira (2021)
Conversas sobre Plano de Ensino Individualizado	Roda de Conversa promovido pelo Programa Incluir da UFJF	Mascaro e Oliveira (2021)
Atendimento Educacional Especializado Remoto para o jovem com deficiência intelectual com ênfase no ambiente laboral (apresentação e publicação em anais)	IX Congresso Brasileiro de Educação Especial	Mascaro, Burock, Oliveira e Menezes de Oliveira (2021)
O plano educacional individualizado (PEI) como um recurso pedagógico para atendimento educacional especializado remoto.	IX Congresso Brasileiro de Educação Especial	Francisco, Branco, Pacheco e Carvalho Mascaro (2021)
Plano Educacional Individualizado: perspectivas para o letramento remoto	Live no Instagram @Cafeinclusivo	Mascaro, Menezes de Oliveira, Oliveira e Burock (2021)
Plano Educacional Individualizado para Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual – Desafios e Possibilidades no Ensino Remoto (apresentação e publicação)	IV Simpósio de Educação Básica do COLUNI- UFRJ	Mascaro, Souza e Carvalho (2021)
A experiência do plano educacional individualizado na modalidade remota para uma jovem com Síndrome de Down (apresentação e publicação)	IV Simpósio de Educação Básica do COLUNI- UFRJ	Burock e Pessoa (2021)
Publicação em revista da UFRGS	Revista cadernos de aplicação. V. 34, n 2, 2021.	Oliveira e Francisco (2021)
Plano educacional individualizado na modalidade remota para estudantes	IV CINTEDI (Edição Digital) Congresso Internacional de Educação Inclusiva	Menezes de Oliveira, Silva, Mascaro, Nascimento e Marques (2021)

Continua

**Quadro 3 - Divulgação das ações**

		Conclusão
com deficiência intelectual: estratégias pedagógicas na pandemia da Covid-19		
Alfabetização e letramento no contexto da pandemia: uma proposta mediada por tecnologias para jovens e adultos com deficiência intelectual	Capítulo de livro	Mascaro (2021)

**Fonte:** elaborado pela autora.

Como relevância social do estudo, destacamos a incorporação do modelo de aplicação do PEI para Alfabetização e Letramento na grade curricular do Caep Favo de Mel da Faetec. Sabe-se da importância de ressignificar as práticas educacionais com o alunado com deficiência intelectual para proporcionar aos mesmos uma oportunidade de vida independente, por meio de habilidades básicas de leitura, escrita e o uso social delas em uma sociedade letrada. Há também a necessidade de fomentar o uso das tecnologias, utilizadas durante a etapa prática pelos estudantes para que possam ampliar oportunidades no mundo digital. A formação proposta também se destacou por possibilitar que os cursistas interagissem com os estudantes com deficiência intelectual, de modo prático por encontros síncronos, sendo escassa essa modalidade de formação docente. A divulgação das atividades nos eventos e periódicos incidirão em uma fonte de acesso e divulgação do trabalho realizado.

### Considerações finais

O estudo envolveu pesquisadores colaboradores do Grupo de Pesquisa, estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrandos e doutorandos) e do Curso de Pedagogia (bolsistas de Iniciação Científica e voluntários), além de outros integrantes do grupo de pesquisa, o que colaborou com a formação inicial para os graduandos e continuada para os outros. Foi um desdobramento da tese de doutoramento da coordenadora da pesquisa e envolveu a participação de professores e alunos do Caep Favo de Mel da rede Faetec. Devido à pandemia e à necessidade de reformulação da proposta de formação para o modelo remoto, o encontro de professores foi potencializado por alcançar cursistas em todo o território nacional.

Diante dos pilares da estrutura universitária: ensino, pesquisa e extensão, surgiu a proposta deste estudo, por meio de uma formação docente inicial e continuada com foco no processo de alfabetização e letramento

de jovens e adultos com deficiência intelectual. A inclusão educacional precisa se pautar em redes de apoio para que possamos atingir o objetivo de oferecer uma escolarização de qualidade para todos os estudantes.

A proposta de aplicar um programa de atendimento pedagógico personalizado aos estudantes com deficiência intelectual, que ainda não se apropriaram da habilidade de leitura, escrita e letramento, objetivou estruturar uma forma de Atendimento Educacional Especializado que ainda não foi estruturado na prática para dar ênfase nestas habilidades. Utilizar o código escrito, acessar informações e tecnologias são aprendizagens significativas para nos incluímos socialmente.

Dessa forma, apontamos a necessidade de que este tipo de proposta seja disseminado em outros espaços para que a escola cumpra o seu papel emancipador no que se refere aos estudantes que apresentam uma deficiência intelectual. O protocolo estruturado permite a generalização para diferentes realidades, tendo em vista que foi sistematizado para uma aplicação personalizada, atendendo às demandas pessoais de cada estudante nessa área.

A falta de acesso a oportunidades educacionais centradas no aluno colabora para a evasão do alunado com deficiência intelectual. Este grupo, dentre os que são considerados público-alvo da Educação Especial, é o que aparece em maior número nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém tal quantitativo diminui de maneira expressiva nos anos finais. Acreditamos que as dificuldades com a aprendizagem da leitura, da escrita e do letramento sejam uma variável importante nesse cenário. Para evitar a evasão e a falta de perspectivas de inclusão social, torna-se necessário investir em estudos e pesquisas como o que foi proposto neste trabalho.

Destacamos também a relevância da metodologia da pesquisa-ação no estudo, pois permitiu, diante de uma pandemia, a reorganização das ações propostas; além de permitir inovar no atendimento pedagógico remoto com os estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual do Caep Favo de Mel da Faetec. O trabalho colaborativo a partir desta modalidade de pesquisa foi fundamental para atingir os objetivos. A pesquisa desenvolvida incide em uma proposta de sistematização do Atendimento Educacional Especializado mediado por tecnologias, alcançando o alunado que frequenta escolas de ensino comum que não oferecem o contraturno especializado, ou que o aluno não tenha condições de frequentar turno e contraturno ao longo do dia no espaço escolar. Pontuamos também que as tecnologias digitais a que os cursistas e os estudantes com deficiência tiveram acesso durante a formação foram de grande relevância para o acompanhamento e articulações na contemporaneidade.

A leitura, a escrita e o letramento são demandas presentes ao longo de toda a trajetória dos estudantes, o protocolo desenvolvido para aplicação do PEI permite o ensino dessas habilidades associado ao domínio do

mundo digital. Conclui-se que a formação possibilita um trabalho docente para otimizar o desempenho acadêmico e itinerário formativo de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Finalizamos apontando a necessidade da continuidade da proposta em outros cenários para que possamos construir uma escola inclusiva que se preocupe na eliminação das barreiras para o seu alunado, e que se preocupe com a formação continuada docente para atuação nessa escola contemporânea.

## Referências

ANACHE, Alexandra Ayach; MITJÁNS, Albertina Martinez. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 253-274, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

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. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica - na modalidade Educação Especial. 2009.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **Alfabetização e Letramento para Estudantes com Deficiência Intelectual sob o viés do Plano Educacional Individualizado**. Projeto de Pesquisa FAPERJ -ACR-2019. Faculdade de Educação. UERJ, 2019.

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) - da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, p. 12-22, 20 jun. 2018.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **Protocolo para aplicação do PEI**. Material de aula do Curso de Extensão

UERJ: Alfabetização e letramento sob o viés do Plano Educacional Individualizado, Faculdade de Educação, UERJ, 2020.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência Intelectual: Desenho para o atendimento educacional especializado. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA*, 1, 2016. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

MELETTI, Silvia; BUENO, José Geraldo. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas Críticas*, v. 17, p. 367-384, 2011. Online.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

RUIZ, Diego Fernando Rosero. **A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação básica primária da Colômbia: políticas públicas e práticas pedagógicas** / Diego Fernando Rosero Ruiz. 2015. 224 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

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

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



# ÍNDICE REMISSIVO

## A

**AEE** 9-10, 16, 48, 57-60, 63, 69, 71, 73-79, 81-82, 87, 100-101.

**Alfabetização** 10, 38, 43, 71, 75, 85, 95, 99, 101-106, 108, 112, 114-115.

**Atendimento educacional especializado** 9-10, 15-16, 28, 34, 39, 52, 57, 69, 81, 83, 85, 96-97, 100, 113-115.

## D

**Deficiência intelectual** 10, 15, 27, 30, 32-34, 38-39, 50, 52, 55-68, 79, 81-84, 94-107, 110-114.

**Demandas formativas** 9-10, 27, 46-47.

**Desafios** 7, 21, 25, 34, 39, 48, 53, 69-70, 73, 77-79.

**Direito** 9,11, 15, 27-28, 34, 38-39, 43, 47, 51, 64, 66, 70-77, 81-82.

## E

**Educação** 9-54, 57, 61, 63-73, 77, 79-85, 94-105, 112-115.

**Educação de jovens e adultos** 9, 11-16, 23-24, 27-43, 46, 48, 50-54, 57, 69, 71, 79, 96-97.

**Educação especial** 9-24, 27-29, 34-40, 43, 46, 48, 50-54, 57, 61, 63, 66-69, 71, 82-85, 94-101, 113, 115.

**EJA** 9-30, 35-40, 43-54, 57, 63, 65-79, 81-84, 88-89, 93, 96-98.

**Ensino de ciências** 9, 29-30, 35, 38.

**Escrita** 49, 88-90, 94-95, 100-103, 109-113.

## F

**Formação continuada** 9, 12-16, 19-20, 23-24, 44-48, 50-54, 59-63, 66, 68, 114.

**Formação de professores** 10, 12, 14, 23-24, 33, 40, 45, 52-54.

**Formação docente** 9-12, 14, 18, 23, 25, 32, 43, 55-57, 60, 62, 65, 97, 99-100, 103-107, 112.

**Formação em serviço** 9, 13, 16-17, 19, 21-22, 51-52.

**Formação inicial** 9, 12, 16, 21-22, 29, 44, 54, 102, 112.

**Formação reflexiva** 32, 38, 50-52.

## I

**Inclusão** 9-11, 15, 22-23, 27, 29, 32, 34-40, 44-45, 48, 51-60, 62, 66-67, 70, 72, 74, 79, 82, 96-102, 113-114.

## J

**Jovens e adultos com deficiência intelectual** 10, 56-57, 63-67, 87, 94-96, 99-103, 106, 110, 113-114.

## L

**Leitura(s)** 10, 16-17, 30, 47, 52, 88-90, 94-95, 100-103, 110, 112-113.

**Letramento** 10, 38, 95-96, 98-106, 108, 110, 112-115.

## P

**PAEE** 35, 43-52, 82.

**Pesquisa colaborativa** 9, 40, 43, 45, 53-54, 83, 97.

**Pessoa com deficiência** 9, 23, 64, 68-72, 76, 79, 88, 101.

**Plano educacional individualizado** 10, 81, m97-99, 102-103, 105-106, 114-115.

**Plano individualizado de transição** 57, 59, 66-68.

**Público-alvo da Educação Especial** 11, 22, 34, 43, 51, 82.

## R

**Reflexão** 14, 18-19, 22, 24, 34, 37-39, 44-52, 70, 72-74, 77, 78, 81, 83-84, 87-88.

## S

**Sessões reflexivas** 49.

## T

**Transição educacional** 10, 55-57, 59, 61-62

**Transtorno do Espectro Autista** 46.

## V

**Vida independente** 10, 55-62, 64, 67, 112.

## SOBRE AS AUTORAS

### ANA MARIA TASSINARI



Graduada em Pedagogia pela União das Faculdades Francanas (1985), graduada em Habilitação em Administração Escolar de 1º e 2º G. - Faculdades Claretianas - Batatais (1986), Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC (1994), Mestre em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp (2004), Doutora em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Atualmente exerce no Centro Universitário Claretiano - Unidade Batatais - as funções: Professora de Graduação em EAD e Presencial; Coordenadora dos cursos de Pós-graduação em Educação Especial; Psicopedagogia no Processo Ensino Aprendizagem;

Educação Infantil e Alfabetização e, também, do Núcleo de Acessibilidade. Minha formação, experiências profissionais e de pesquisa sempre estiveram ligadas à Educação e Educação Especial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9239293467958080>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4069-4716>

E-mail: [anatass104@gmail.com](mailto:anatass104@gmail.com)

**Descrição da foto:** Ana Maria Tassinari, mulher branca, olhos castanhos claros. Cabelos castanhos claros e lisos na altura dos ombros, está sorrindo. Usa uma blusa branca com estampa não uniforme clara e escura. Usa brinco de pérolas.

### ANNIE GOMES REDIG



Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - ProPEd/UERJ. Atualmente é Professora Associada da Faculdade de Educação da UERJ, Vice-coordenadora do ProPEd/UERJ, Coordenadora da disciplina de monografia do curso de Pedagogia na modalidade à distância do CEDERJ/UERJ e Vice-coordenadora do grupo de pesquisa “Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais”.

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

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

E-mail: [annieredig@yahoo.com.br](mailto:annieredig@yahoo.com.br)

**Descrição da foto:** Annie Gomes Redig, mulher branca, cabelo liso escuro com pontas claras, óculos de grau com armação escura, blusa de botão verde. Fundo com folhagem verde.

## CRISTINA ANGÉLICA AQUINO DE CARVALHO MASCARO



Professora Adjunta da UERJ, Departamento de Educação Inclusiva e Continuada - Faculdade de Educação. Doutora (2017) e Mestre (2014) em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000). Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (2002) e em Gestão Pedagógica: Orientação e Supervisão Educacional pela Universidade Veiga de Almeida (2010). Coordenadora de Monografias do CEDERJ no curso de Pedagogia/UERJ. Consultora pedagógica da JNG (inclusão social de jovens e adultos). Pesquisadora FAPERJ (ARC 2019/2020). Procientista da UERJ (2021/2024). Pesquisadora

FAPERJ (APQ1/2021). Integrante do Grupo de Pesquisa “Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais”, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Atuou como Professora de Educação Especial e Coordenadora da Divisão de Inclusão da Fundação de Apoio à Escola Técnica - Faetec (2002-2019).

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

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

E-mail: [cristinaangelicamascaro@gmail.com](mailto:cristinaangelicamascaro@gmail.com)

**Descrição da foto:** Cristina Angélica Mascaro, mulher parda com cabelos lisos um pouco abaixo do ombro, vestindo uma camiseta vermelha.

## ELIANA MARQUES ZANATA



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp (1990), Mestrado em Educação Para Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp (2000) e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2004). Atualmente é professora em regime de RDIDP na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica (2013-2021). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, Políticas Públicas em

Educação e Educação de Jovens e Adultos. Atua na área da pesquisa e da extensão universitária, principalmente nos seguintes temas: Inclusão, Educação Inclusiva, Deficiências, Projeto Pedagógico e Políticas Públicas para a Educação Especial e Inclusiva, nas quais orienta projetos de Pesquisa de Iniciação Científica e Mestrado, Projetos de ensino e projetos de extensão. Vice-líder do grupo de estudos e pesquisas «A inclusão da pessoa com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades e Superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento». Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular (GEPEP).

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5940575768463168>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2345-1827>

**E-mail:** [eliana.zanata@unesp.br](mailto:eliana.zanata@unesp.br)

**Descrição da foto:** Eliana Marques Zanata. Mulher branca, olhos castanhos, cabelos grisalhos, lisos e compridos. Mão direita sustenta o rosto com relógio no pulso. Usa brincos com três corações brancos. Veste camisa jeans manga longa. Está sorrindo, ao fundo parede branca.

### GRACILIANA GARCIA LEITE



Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e Pedagogia pela Universidade Estadual de São Paulo - Unesp, Campus de Araraquara. Especialização em Diversidade e Educação Inclusiva no Contexto das Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT e Especialização em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais pela Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI. Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e Doutoranda em Educação Especial pela mesma instituição.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8318458556808830>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6330-2864>

**E-mail:** [gracilianagl@gmail.com](mailto:gracilianagl@gmail.com)

**Descrição da foto:** Graciliana Leite, mulher branca, cabelo longo, ondulado, escuro e solto. Veste uma camisa preta de manga comprida, brincos de argolas. Está sorrindo. Ao fundo, uma parede bege com uma janela de vidro.

### ISABELLA DELAMAIN FERNANDEZ OLMOS



Bacharelado com ênfase em fauna em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp (2016) e graduada em Ciências Biológicas na modalidade de licenciatura pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp (2018). Durante a graduação em licenciatura participou do Núcleo de Ensino na linha de intervenção escolar em educação ambiental, do Projeto de Extensão em intervenção escolar voltado para a educação ambiental em instituição filantrópica destinada a alunos com Síndrome de Down e realizou Iniciação Científica no projeto intitulado: “Diversidade Sexual e Direitos Humanos: Processos Formativos e Ações de Professores

do Interior do Estado de São Paulo”, vinculado a CAPES. É mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência - GEPEPD/UFSCar. Atualmente é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro e atua como docente de Ciências e Biologia na rede particular de ensino.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1557733932539385>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7029-8768>

E-mail: [belalolmos@hotmail.com](mailto:belalolmos@hotmail.com)

**Descrição da foto:** Isabella Delamain Fernandez Olmos. Foto de perfil, com o corpo levemente inclinado. Mulher branca, cabelos longos, castanhos e parcialmente presos. Tem olhos castanhos e está sorrindo. Veste uma blusa azul. Ao fundo, uma parede de azulejos azuis escuros.

#### **JULIANE APARECIDA DE PAULA PEREZ CAMPOS**



Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2006), Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (1999), Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (1996), e Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2006). Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (início em 2009). Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Especial - PPGEs (2019/2022). Atua como docente no curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Além do

ensino, desenvolve atividades de pesquisa e extensão, principalmente nos seguintes temas: educação especial, formação de professores, deficiência intelectual, didática e práticas pedagógicas no contexto inclusivo, a educação especial no contexto do ensino médio e da educação de jovens e adultos, profissionalização de pessoas com deficiência.

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

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

E-mail: [juliane@ufscar.br](mailto:juliane@ufscar.br)

**Descrição da foto:** Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, foto com enquadramento dos ombros para cima. Mulher parda, cabelo castanho escuro, liso e abaixo dos ombros. Tem olhos castanhos escuros, está sorrindo. Veste vestido com estampas nos tons azul, amarelo e laranja. Ao fundo há uma parede nos tons amarelo e rosa.

#### **MARCELA FONTÃO NOGUEIRA**



Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - PPGE/UFSCar. Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - PPGEs/UFSCar. Professora de Atendimento Educacional Especializado no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos CIEJA Perus I - PMSP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos - UFSCar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7068478667644135>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5599-9366>

E-mail: [marcela.fontao@gmail.com](mailto:marcela.fontao@gmail.com)

**Descrição da foto:** Marcela Fontão Nogueira. Foto de perfil. Mulher branca. Cabelo liso, longo, grisalho e solto, tem olhos castanhos e está sorrindo. Veste um moleton de capuz verde. Ao fundo, uma estante com livros.

### MELINA BRANDT BUENO



Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial - PPGEs/UFSCar. Mestra em Educação Especial - PPGEs/UFSCar. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Campus de Rio Claro/SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência - GEPEPD/UFSCar. Professora de Educação Básica I e Professora de Educação Básica II - Educação Especial, na Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP.

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

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2831-8948>

E-mail: [melinabrandtbueno@gmail.com](mailto:melinabrandtbueno@gmail.com)

**Descrição da foto:** Melina Brandt Bueno, foto com enquadramento dos ombros para cima. Mulher branca, cabelo castanho, liso, longo e solto. Usa óculos de grau, com armação arredondada metalizada dourada, tem olhos castanhos e está sorrindo. Veste uma blusa com listras nas cores vinho e branca.

O livro “Interface entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre as demandas formativas e atuação docente” é fruto de resultados de pesquisas desenvolvidas junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (UFSCar) com pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (UFSCar), além de reflexões e estudos desenvolvidos por pesquisadoras do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica (Unesp/Campus Bauru) e do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/UERJ). A partir das temáticas discutidas, esperamos que a obra colabore no debate sobre a interface entre a Educação Especial e a EJA, visando problematizar as relações entre o processo de escolarização dos jovens e adultos com deficiência e as demandas formativas dos professores que atuam neste contexto.

Juliane Ap. de Paula Perez Campos  
Melina Brandt Bueno  
Graciliana Garcia Leite

