



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA



MARIA DE NAZARÉ PEREIRA DIAS

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
confluências educacionais inclusivas**

MARABÁ – PA
2025

MARIA DE NAZARÉ PEREIRA DIAS

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
confluências educacionais inclusivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Sabrina Fernandes de Castro.

MARABÁ – PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Centro de Biblioteca Universitária

D541a DIAS, Maria de Nazaré Pereira
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: confluências educacionais inclusivas / Maria
de Nazaré Pereira DIAS. – 2025.

Orientador(a): Sabrina Fernandes de CASTRO.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Sul
e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá,
Instituto de Ciências Humanas, Programa de Mestrado
Profissional em Educação Inclusiva, Marabá, 2025.

1. Alunos com deficiência. 2. Atendimento
Educativo Especializado. 3. Educação Especial.
Educação de Jovens e Adultos. I. CASTRO, Sabrina
Fernandes de, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.9046

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA DE NAZARÉ PEREIRA DIAS

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: confluências educacionais inclusivas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva.

Data de aprovação: Marabá (PA), 27 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sabrina Fernandes de Castro
Orientadora

Prof. Dr. Marcelo Gaudêncio Brito Pureza
Examinadora Interno

Profa. Dra. Cláucia Honnef
Examinadora Externo

Dedico este trabalho à minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*), aos quais são minha inspiração, meu exemplo, meus grandes mestres e incentivadores e me ensinaram a acreditar nos meus sonhos, agindo com ética, persistência, determinação, amor e muita fé.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, o grande Criador do Universo, nosso grandioso e cuidadoso Pai.

Ao meu saudoso pai, Roque Dias (*in memoriam*), e à minha adorável mãe, Nely, que me escolheram para ser sua filha amada e me ensinaram valores indispensáveis para minha construção pessoal. Aos meus amados irmãos – Marco, Márcia, Marcilene e Lucinha – que não mediram esforços para me ajudar durante toda minha vida.

Ao meu esposo, Elivaldo, que sempre me protegeu e me incentivou em busca de meus objetivos. Aos meus filhos – Daniel, Helena, Elivaldo Jr e Gabriel – que são minha fonte de energia e o motivo maior de minha existência. Aos meus netos – Daniel, Maria Pietra e Theo Henrique – que me permitem viver o extraordinário todos os dias.

À professora Dra. Sabrina Fernandes de Castro, minha orientadora, que com sua paciência, persistência e imenso saber notório, foi fundamental para o êxito desta realização.

A todos os professores e professoras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. Aos professores e professoras do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, que com seus ensinamentos fizeram contribuições fundamentais para minha formação acadêmica.

Aos meus queridos colegas: Aline, Bianca, Bruno, Jesuslane, Michelle, Rodrigo, Tatyane, Vera e Simone, que foram sinônimos de incentivo, companheirismo, força, fé e determinação. Aos meus colegas da Turma 2 PROFEI/ UNIFESSPA, que fizeram parte dessa caminhada.

A todos os meus professores que contribuíram para minha formação desde a Educação Básica até aqui.

Aos meus alunos do Atendimento Educacional Especializado, que são os meus maiores e melhores mestres, pois me ensinam uma visão diferente do mundo e da nossa existência. A todos os meus alunos, com que tive o privilégio de conviver durante toda a minha trajetória docente.

À escola pública, que protagonizou o lócus desta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, que, todos os dias, contribuem para que tenhamos uma escola pública de qualidade, com equidade e igualdade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo de financiamento a esta pesquisa.

Aos amigos que emanavam vibrações positivas para o êxito desta pesquisa.

À minha banca, com professores altamente qualificados e competentes, que com suas expertises, fizeram as contribuições necessárias para o aperfeiçoamento deste trabalho.

A todas as pessoas que incentivaram na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(Freire, 1996, p.32).

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo consolidada durante os últimos anos, vista como uma modalidade que precisa de atenção e que deve ser priorizada, precisa ser compreendida como um processo educacional que transforma a história de vida dos sujeitos jovens e adultos e deve oferecer condições necessárias para que esses sujeitos estejam preparados para o efetivo exercício da cidadania. Entretanto, inúmeros desafios continuam presentes na EJA, entre eles, a presença de jovens e adultos com deficiência que anseiam ter seu direito à educação formal, respeitando suas peculiaridades e particularidades no processo educacional inclusivo. Nesse viés, essa dissertação se propôs a debater os desafios enfrentados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala comum do ensino regular que atuam com os alunos com deficiência da EJA na escola pública municipal. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi o analítico fundamentado, numa abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico, documental, com análise da coleta de dados. Temos como parâmetro as legislações vigentes como Constituição Federal de 1988, Lei n.º 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, LEI n.º 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI e outras. A pesquisa utilizou as contribuições dos autores que discorrem sobre a trajetória e realizam apontamentos sobre a Educação Especial/Educação Inclusiva (Mazzotta, 2005; Mendes, 2015, 2018 e 2021), os pilares e saberes presentes na Formação Docente e Práxis Pedagógica (Imbernón, 2011; Luckesi, 1994; Nóvoa, 1992, 1995, 2009 e 2020; Perrenoud, 2000 e 2006) e as contribuições históricas e sociais, e um olhar inclusivo sobre a Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos (Arroyo, 2017; Freire, 1975, 1995, 1996, 1998, 2000, 2006, 2014, 2021; Julião, 2015; Oliveira, 2007 e 2017; Oliveira; Santos; Ribeiro, 2021). A análise realizada evidenciou que a pesquisa fortalece a Educação Inclusiva na modalidade da EJA, confirmando a relevância desse campo de estudo para a garantia de direitos. Observou-se que, embora existam avanços legais e práticos, ainda persistem lacunas significativas que limitam a efetividade da inclusão. Os achados apontam que o trabalho contribui de forma direta para a teoria e a prática docente, ao mesmo tempo em que ressalta a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio suplementar e contextualizado no processo pedagógico. Outro resultado relevante refere-se à necessidade de formação continuada e permanente, compreendida como condição essencial para o êxito da práxis pedagógica. A pesquisa demonstra também que a inclusão exige recursos, metodologias adequadas e políticas públicas efetivas, de modo que se possa avançar em práticas mais consistentes. Além disso, destacou-se a importância de consolidar uma cultura escolar inclusiva, colaborativa e sustentável, que ultrapasse práticas isoladas e fragmentadas. Por fim, o estudo gerou como produto educacional um guia didático com linguagem acessível e aplicável, composto por atividades multidisciplinares adaptadas ao público da Educação Especial. Esse material poderá ser replicado em outras redes de ensino, reforçando a aplicabilidade e a relevância prática da pesquisa desenvolvida.

Palavras-chave: Alunos com deficiência. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Adult and Youth Education (EJA) has been consolidated in recent years as a modality that requires attention and should be prioritized. It must be understood as an educational process that transforms the life history of young and adult learners and should provide the necessary conditions for these subjects to be prepared for the effective exercise of citizenship. However, numerous challenges remain within EJA, among them the presence of young people and adults with disabilities who seek to exercise their right to formal education, with due respect for their peculiarities and particularities in the inclusive educational process. In this perspective, this dissertation set out to discuss the challenges faced by teachers of Specialized Educational Services (AEE) and those in regular classrooms who work with students with disabilities in municipal public schools. The methodology used in this research was analytical and grounded, within a qualitative approach, including bibliographical and documentary surveys, along with data collection analysis. The study is guided by current legislation such as the Federal Constitution of 1988, Law No. 9394/96 – Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBN), and Law No. 13.146 – Brazilian Law on the Inclusion of Persons with Disabilities (LBI), among others. The research also draws on contributions from authors who address the trajectory of Special/Inclusive Education (Mazzotta, 2005; Mendes, 2015, 2018, 2021), the foundations and knowledge underlying Teacher Training and Pedagogical Praxis (Imbernón, 2011; Luckesi, 1994; Nóvoa, 1992, 1995, 2009, 2020; Perrenoud, 2000, 2006), as well as the historical and social contributions and the inclusive perspective on Adult and Youth Education and its learners (Arroyo, 2017; Freire, 1975, 1995, 1996, 1998, 2000, 2006, 2014, 2021; Julião, 2015; Oliveira, 2007, 2017; Oliveira; Santos; Ribeiro, 2021). The analysis revealed that this research strengthens Inclusive Education within the EJA modality, confirming the relevance of this field of study for guaranteeing rights. It was observed that, although there have been legal and practical advances, significant gaps still persist that limit the effectiveness of inclusion. The findings indicate that the work contributes directly to both theory and teaching practice, while highlighting the importance of Specialized Educational Services (AEE) as a supplementary and contextualized support within the pedagogical process. Another relevant result concerns the need for continuous and permanent training, understood as an essential condition for the success of pedagogical praxis. The research also demonstrates that inclusion requires resources, appropriate methodologies, and effective public policies to foster more consistent practices. Furthermore, it highlighted the importance of consolidating an inclusive, collaborative, and sustainable school culture that transcends isolated and fragmented practices. Finally, the study produced an educational product: a didactic guide written in accessible and applicable language, consisting of multidisciplinary activities adapted to Special Education learners. This material may be replicated in other school networks, reinforcing the applicability and practical relevance of the research carried out.

Keywords: Students with disabilities. Specialized Educational Services. Special Education. Adult and Youth Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Composição das etapas de ensino na educação de jovens e adultos.....	51
FIGURA 2 –	Matrículas da escola pesquisada no ano de 2023.....	51
FIGURA 3 –	Dados e informações dos professores da sala regular.....	54
FIGURA 4 –	Dados dos participantes professores do AEE.....	55
FIGURA 5 –	Dados dos participantes alunos com deficiências.....	56
FIGURA 6 –	Guia didático: Caminhos Educacionais Inclusivos.....	61
FIGURA 7 –	Capítulo I: Caminhos Inclusivos.....	62
FIGURA 8 –	Capítulo II: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).....	63
FIGURA 9 –	Capítulo III: Metodologias e Estratégias Inclusivas.....	64
FIGURA 10 –	Capítulo IV: Acervo Inclusivo.....	64
FIGURA 11 –	Modelo de Adaptação.....	73
FIGURA 12 –	Desafios Enfrentados pelos Professores da Sala Regular.....	74
FIGURA 13 –	Andragogia: Princípios e Metodologia.....	87

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Recursos Básicos.....	52
TABELA 2 – Instalações.....	52
TABELA 3 – Equipamentos Eletrônicos e Digitais.....	52

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Idade e Perfil Formativo do Professores da Sala Regular.....	67
QUADRO 2 – Idade e Perfil Formativo do Professores do Atendimento Educacional Especializado.....	75
QUADRO 3 – Idade e Acesso dos Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos.....	85

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COENSINO	Ensino Colaborativo
CONFINTEA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
DIAE	Departamento Inclusão e Atendimento Especializado
EE	Educação Especial
EEPI	Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTIAE	Grupo de Trabalho de Inclusão e Atendimento Especializado
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PcD	Pessoas com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE	Público da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Pessoa com Necessidade Específica
PNEEPEI	Política Nacional Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
RME	Rede Municipal de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtornos do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	Erro! Indicador não definido.
2	INTRODUÇÃO	23
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
3.1	Concepções histórico-político-social da e Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.	30
3.2	As contribuições da Concepção Freireana para a Educação de Jovens e Adultos	34
3.2	Formação de Professores e a Práxis Pedagógica.....	37
3.3.	Os professores da Educação de Jovens e Adultos e o Atendimento Educacional Especializado.	42
4	METODOLOGIA.....	47
4.1.	Caracterização da pesquisa.....	47
4.2.	Campo empírico da pesquisa.....	50
4.3.	Participantes da pesquisa.....	53
4.4.	Procedimentos de coleta de dados	54
4.5.	Análise documental	57
4.6.	Análise e interpretação dos resultados.....	60
4.7.	Produto educacional	61
5	ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	65
5.1.	O perfil dos sujeitos participantes.....	66
5.1.1.	Professores da sala regular.....	67
5.1.2.	Professores do Atendimento Educacional Especializado.....	75
5.1.3.	Alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos.....	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	106
	Apêndice B – Roteiros de Entrevistas.....	113
	APÊNDICE C – Parecer Consubstanciado do CEP	116
	APÊNDICE D – Produto Educacional – Guia Didático: Caminhos Educacionais Inclusivo.....	121

1 APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa ganha relevância em quatro dimensões: pessoal, pedagógica, social e científica. Em relação à **relevância pessoal/profissional**, vale destacar três momentos importantes para minha formação, se encontrando nos anseios pessoais e profissionais, ao receber o chamado para a docência e arte de ensinar.

Nasci em 1979, no município de Abaetetuba, no Estado do Pará/Brasil, numa família de poucas posses, constituída de sete pessoas: pai, mãe e cinco filhos. Quarta filha a nascer. Aos dois anos, fui acometida de uma febre – em decorrência de uma toxoplasmose – que causou uma queimadura na retina e o deslocamento do globo ocular, perdendo a visão do lado direito (descobri a causa somente depois dos 30 anos). Nessa cidade interiorana, vivi parte da minha infância e outra parte, nos municípios de Belém, Barcarena e Ananindeua, todos no Estado do Pará.

Em decorrência desse contexto, constitui família muito nova. Aos 17 anos, tive meu primeiro filho, que nasceu com Síndrome de Down, momento em que me senti abandonada pela falta de informação e suporte para buscar as terapias e acompanhamentos necessários, sendo acolhida pela Casa Bem Te Vi – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Abaetetuba. Devido às inúmeras complicações de saúde, com apenas 04 meses de vida, foi repousar no paraíso celeste em decorrência de parada cardiorrespiratória. Nesse momento, percebi o quão difícil era ter um filho com deficiência, pela falta de políticas públicas que garantam os direitos dessas pessoas e das famílias.

Acompanhando a trajetória de vida de meus pais e vivenciando uma infância e adolescência difícil, a qual a escolarização foi descontinuada por conta de inúmeras mudanças de endereço. A partir deste momento, tomei a decisão de mudar a realidade e buscar minha formação e profissionalização. O primeiro momento marcante de minha formação foi em 1998, quando buscava uma vaga em uma escola pública, no município de Abaetetuba, para me matricular no antigo 2º grau, o qual pretendia cursar Ciências Exatas, pois vislumbrava fazer a graduação em Matemática ou área afins. Fui obrigada a me matricular no antigo Técnico em Magistério, mesmo contra minha vontade, pois não havia vagas no curso pretendido. No percurso de 03 anos do Técnico em Magistério, tive acesso aos ensinamentos pedagógicos, vivências de sala de aula e a inserção no “mundo mágico” da Educação. No ano de 2000, finalizando o

curso Técnico em Magistério, diante da realidade a qual me encontrava, percebi que, assim como eu, muitos colegas de turma – já adultos e fora da idade-série – não mediram esforços para alcançar o objetivo de concluir o Ensino Médio e a profissionalização na área da docência. A conclusão do Curso Técnico em Magistério – que me habilitou à docência – foi motivo de alegria para a família. Na época, em cidades do interior, ter uma professora na família era motivo de orgulho para todos. O segundo momento importante desta trajetória, remete a aprovação no Curso de Pedagogia, em 2001, em uma instituição pública. Este momento – também foi muito festejado – contrariava todas as expectativas, pois uma aluna da escola pública, sem acesso a cursinhos preparatórios e oriunda do Curso de Técnico de Magistério – com a grade curricular totalmente diferente do que era exigido nos exames dos vestibulares – conseguiu “furar a bolha” da pobreza, do preconceito, das questões históricas e culturais, e estaria cursando um curso superior na Universidade Federal do Pará.

Durante esse percurso acadêmico superior inicial, tive meu primeiro despertar para a Educação de Jovens e Adultos. Na grade curricular optativa do curso, vislumbrou a possibilidade de aprofundamento sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nessa experiência, houve a compreensão da necessidade de garantir propostas efetivas de Estado, a fim de contemplar essa demanda que emergia as margens da sociedade.

Dentro dessa ótica, os achados do grande defensor da Educação Popular Paulo Freire, com a imersão em seus livros, *Pedagogia do Oprimido* (1984), *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Educação como prática da liberdade* (1967), *Educação e Mudança* (1979), entre outros, cujo saber era temática de debates na academia. Nessa discussão, vislumbrava-se a contribuição do professor, por meio de suas práticas pedagógicas populares e inclusivistas para a superação da desigualdade social e a importância do trabalho docente no processo de construção de uma sociedade justa e igualitária. Paralelo ao Curso de Pedagogia, iniciei minhas atividades laborativas como Coordenadora Pedagógica na EJA, ainda quando a Educação de Jovens e Adultos era somente Projeto de uma Política Pública ineficiente. Em 2005, assumi a docência na sala de aula da EJA, em um centro de recuperação para dependentes químicos (Centro Terapêutico Jeová Rafhá), vivenciando as tensões e exigências da prática educativa, junto a um grupo diversificado - que não teve a oportunidade de estudar – que possuía uma particularidade em relação a sua vida social e nesse

ambiente. Entendi que os alunos – historicamente excluídos do contexto educacional – eram também segregados da sociedade por conta de sua dependência química. Nesse grupo diverso, percebi que havia uma população privada de direitos, privada de liberdade, refém de um sistema que os segregava.

Em 2011, assumi a Coordenação Municipal do Programa Brasil Alfabetizado – na Secretaria Municipal de Educação/Abaetetuba – desempenhando a função de Gestora Local, responsável pedagógica pela execução do Programa em Abaetetuba, que visava à alfabetização de Jovens e Adultos, para maiores de 15 anos, oportunizando a escolarização. Nessa trajetória, identifiquei diversos desafios e que a Formação Docente, aliada a práxis pedagógica dos professores tem sido o grande “nó” dessa problemática. Percebi que a problemática dos alunos da EJA, se desdobrava em outros fatores, com a presença de alunos com deficiência, o que potencializa mais a necessidade de intervenções. O Programa Brasil Alfabetizado¹ selecionava alfabetizadores, coordenadores e tradutores-Intérpretes, sendo que as vagas de tradutores tradutores-intérpretes ficavam sempre ociosas e os alunos com deficiência não eram matriculados, pois os alfabetizadores – que precisam ter a formação mínima em ensino médio – não possuíam habilidades para realizar o trabalho pedagógico com esses alunos, ficando excluídos até mesmo da possibilidade de garantia da matrícula.

Em 2013, percebia a necessidade de buscar ampliar os conhecimentos e comecei a cursar a Especialização de Psicopedagogia com ênfase na Educação Especial, a qual em cada disciplina e textos debatidos, percebi condutas, conseguindo respostas para muitas lacunas relacionadas a um dos meus filhos, que possui características inerentes ao Transtorno do Espectro Autista, nível de suporte 1 e também aos alunos atendidos pela Rede Municipal de Ensino /RME. A partir desse momento, decidi pesquisar e me aprofundar no assunto. E em 2015, prestei concurso público para professora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino – RME/Ananindeua/Pará. Fui aprovada e em 2017, ingressei no serviço público – na Secretaria de Educação do município de Ananindeua/PA – para assumir a “missão” de trabalhar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), como professora de Educação Especial. Nesse momento, percebi que nessa trajetória educacional/profissional, existem diversos desafios, iniciando pela formação docente, perpassando pela práxis pedagógica até o desenvolvimento pleno do educando com

deficiência.

Em 2016, finalizei a Especialização em Alfabetização de Jovens e Adultos na Amazônia, pela Universidade Federal do Pará, que possibilitou fazer um recorte dessa modalidade na diversidade amazônica. Os saberes e as realidades que nossos jovens e adultos vivenciam nesse espaço geográfico e quão importantes são esses saberes na construção do conhecimento histórico.

Em 2022, acompanhando as redes sociais, deparei-me com informações sobre o Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI e então decidi me candidatar uma vaga e me inscrevi para participar da seleção, contando com suporte de algumas pessoas que, atualmente, são mestrandos da mesma turma. Nessa ocasião, vislumbrei a possibilidade de aprofundar os conhecimentos e incitar o debate sobre essas duas modalidades, que as trajetórias se confundem. Na prática pedagógica da Sala de Recursos Multifuncional, no Atendimento Educacional Especializado com alunos, jovens e adultos com deficiência, entendi que a práxis pedagógica, além de ser diferenciada, é também uma demanda com muitas especificidades e particularidades.

Vislumbrei que esse percurso acadêmico seria fundamental para minha formação pessoal, profissional e acadêmica. Durante o curso de mestrado, cada disciplina estudada, obrigatória e optativa, abriu um horizonte de possibilidades para triangular e produzir conhecimentos. A disciplina “Metodologia da Pesquisa Científica” foi de suma importância para o aprimoramento do projeto de pesquisa e o refinamento do estudo e produção da dissertação. Procedimentos teóricos e metodológicos fundamentais para a construção de um trabalho dentro do perfil que o programa exige.

A disciplina “Fundamentos e Práticas de Educação Inclusiva”, trouxe conceitos e embasamentos necessários ao entendimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta disciplina oportunizou o reencontro com os ensinamentos freirianos a partir do exercício da Carta Pedagógica, presente na metodologia da Educação Popular de Paulo Freire. Além de instigar a reflexão sobre prática, a inclusão e espaços e atitudes inclusivistas.

As tecnologias são uma realidade. O advento da internet está presente em diversos espaços e lugares. Assim, faz-se necessário utilizar, de maneira adequada, para o alcance do objetivo educacional. Nessa ótica, a disciplina Inovação e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação abriu um

leque de possibilidades para que os mestrandos possam utilizar no seu dia a dia e replicar nos seus espaços de atuação.

As disciplinas eletivas: Diversidade e Cultura Inclusiva; Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa com Deficiência; Escola Pública, Diversidade; e Prática Pedagógica e Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva nos instigaram ao debate sobre as políticas públicas, da trajetória da educação especial e inclusiva, das práticas pedagógicas, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência e da imensa diversidade que existem nos espaços educacionais e sociais. Possibilitaram fazer um aprofundamento a respeito da temática e que foi fundamental para a construção deste trabalho de pesquisa.

Partindo da premissa que é um universo diverso que estamos debatendo dentro do espaço educacional, precisa ser discutido ao todo, pois o aluno com deficiência – jovens e adultos – traz uma bagagem, tem uma vivência, está inserido em contextos sociais, faz parte do mercado de trabalho, em alguns casos.

Dessa forma, faz-se necessário evidenciar também a importância **pedagógica** desta pesquisa, que está na complexidade da formação dos professores da educação de jovens e adultos. De modo geral, não atende às necessidades dos professores. Para alguns, apesar de sua formação na área da Educação Especial, desconhecem a realidade da demanda desta modalidade de ensino, haja vista que, os cursos de formação continuada não são oferecidos para satisfazer as necessidades metodológicas desses professores. Dentro desse processo, ocasionando um retrocesso no âmbito educacional.

No que se refere à relevância **social**, a ação educativa dos professores viabiliza a desbravar horizontes e exercer o seu papel social. Faz-se necessário nesta pesquisa delimitar a práxis desses docentes, a fim de garantir aos educandos adultos com deficiência, a construção crítica e ética no meio em que vivem. Para tanto, é necessária a (re)construção de um pensamento crítico-reflexivo de todos os envolvidos, assim como o desenvolvimento pleno do aluno.

A pesquisa ganha relevância **científica/acadêmica** por se tratar de um trabalho epistemológico, tendo uma visão holística (Smuts, 1926), e que, apesar do debate ter sido ampliado nos últimos anos – na comunidade acadêmica – traz uma nova concepção a respeito dos desafios que estão presentes na Educação de Jovens e Adultos, partindo do pressuposto que a Educação Especial e o processo educacional inclusivo, ainda possuem muitos entraves e que, devem ser amplamente discutidas,

pesquisadas, analisadas a partir dessa ótica.

E nessas múltiplas possibilidades, esta pesquisa propõe-se a ser um instrumento conciso, coerente e eficiente na abordagem científica sobre o Atendimento Educacional Especializado ofertado aos alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos.

2 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se consolidando, ao longo dos últimos anos, como uma modalidade que precisa de atenção e que deve ser priorizada. O artigo 5º da Carta Magna (1988) e o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) são alguns dos dispositivos legais que norteiam a EJA como uma política necessária para a garantia de direitos daqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada.

Contudo, a Educação de Jovens e Adultos vem enfrentando, ao longo dos anos, diversas dificuldades em relação ao acesso, permanência e sucesso escolar (Leite, 2013), pois é preciso compreender que nesse processo educacional é percebida como a transformação dos sujeitos jovens e adultos, tendo em vista que não objetiva somente oferecer vagas para suprir a escolaridade perdida, mas produzir as condições necessárias para que esses sujeitos estejam preparados para o efetivo exercício da cidadania. (Brasil, 1988).

Entre os inúmeros desafios a serem enfrentados na EJA destaca-se a presença de jovens e adultos com deficiência que anseiam ter garantido seu direito à educação, respeitando suas peculiaridades e particularidades no processo educacional inclusivo.

A trajetória do indivíduo com deficiência é marcada pela invisibilidade, preconceitos e lutas em favor da garantia de seus direitos, desde os primórdios da civilização até os dias atuais. A pessoa com deficiência foi vista como a “aberração”, “castigo dos deuses”, “possuídas por espíritos malignos” e outras nomenclaturas absurdas e totalmente desumanas. Durante a Idade Média, foram condenadas à morte e/ou deixadas à própria sorte, muitas dificuldades foram enfrentadas por sua condição de vulnerabilidade (Fernandes; Schlesener, 2011; Mazzotta, 2005).

A partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 passaram a garantir o direito das pessoas com deficiência, e a partir de então, um conjunto de leis e normativas passaram a regular esses direitos.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº13.146/2015) traz em seu escopo, orientações e regras para a promoção, ampliação e consolidação de direitos e benefícios para as pessoas com deficiência. Tratando questões como acessibilidade, educação, saúde, trabalho e garantias legais para que a pessoa com deficiência exerça sua cidadania e os direitos políticos, preconizando a igualdade

de oportunidade.

No âmbito educacional, a lei nº 13.632/18 caracteriza a EJA como instrumento de educação e aprendizagem ao longo da vida, apresentando-a como um espaço de oportunidades e inclusão desses jovens e adultos que frequentam a escola. Nesse viés de confluências entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, esta pesquisa se propôs a investigar sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), analisando as práticas pedagógicas existentes no ensino ofertado aos alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública municipal.

Esta pesquisa é uma investigação sistemática do ensino ofertado nas modalidades de Educação Especial (EE), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na escola pública do município de Ananindeua, no Estado do Pará, na Amazônia brasileira. E tem como finalidade traçar um quadro referencial que permita compreender o processo educativo direcionado aos alunos – jovens e adultos – com deficiência inseridos neste contexto.

Tendo em vista as garantias legais que estas demandas possuem na legislação vigente (Constituição Federal 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146/2015), o primeiro aspecto dessa abordagem se volta para a análise das práticas pedagógicas efetivadas na escola e se tem alcançados seu papel na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, esta pesquisa partiu da investigação entre os sujeitos desse processo, dos aspectos qualitativos dessa práxis, desde sua formação até as tessituras educativas, tendo em vista o modelo teórico-pedagógico dessas modalidades.

Um segundo aspecto desta abordagem diz respeito às especificidades da EJA e da EE enquanto modalidades educacionais que têm o potencial de provocar mudanças na estrutura social. Essas especificidades estão relacionadas diretamente aos alunos jovens e adultos com deficiência, nos aspectos que envolvem o desenvolvimento da sua criticidade, senso estético, inteligência emocional, comunicação, interação, raciocínio lógico e autonomia, além do preparo para a vida em sociedade e para o exercício pleno da cidadania.

Tendo como tema **“O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E**

ADULTOS: Confluências Educacionais Inclusivas”, inserido na linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. Esta pesquisa se alicerça sobre as seguintes inquietações que nortearam o desenvolvimento deste estudo:

- Quais os desafios enfrentados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado e da sala regular que atuam com os alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública na rede de ensino do município de Ananindeua?

A partir desse questionamento, levantou-se aos seguintes objetivos:

- Identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores do Atendimento Educacionais Especializados que atuam no processo inclusivo da Educação de Jovens e Adultos;
- Descrever os aspectos histórico-políticos e sociais das modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos;
- Analisar as narrativas dos educadores sobre a formação inicial e continuada, o processo de aprendizagem e as práticas pedagógica inclusivas;
- Apresentar possíveis estratégias e ações que efetivem a inclusão dos alunos com deficiência a fim de garantir o acesso, permanência e sucesso escolar.

Essas indagações e objetivos aludem que os desafios presentes na Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva da Educação Inclusiva, perpassam pela formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no município de Ananindeua, tem sido insatisfatória e deficiente. Esse profissional tem desenvolvido suas atividades contingentemente, sem uma formação específica para essa modalidade de ensino.

Segundo Nóvoa (1992), a formação de professores considerou-se fator indispensável para a construção de novos conhecimentos e paradigmas para a práxis dos professores. As expertises e as vivências em sala de aula devem ser o alicerce para novos saberes. Contudo, é preciso entender que esta construção de saberes se dá de forma contínua e que os professores que atuam nas modalidades requerem estratégias e documentos norteadores específicos para a atuação docente nessa

área. Para Perrenoud (2000), há uma complexidade no exercício da docência, que precisa ser debatido e criado estratégias que possibilitem o debate, iniciando-se no fazer pedagógico da sala de aula até o alcance das habilidades dos alunos com deficiência que estão neste contexto. Esta formação precisa sair do tradicional dueto inicial-continuado e se transformar em Formação Permanente, construída no cotidiano dos educadores.

Observa-se que a práxis pedagógica dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos tem utilizando-se de procedimentos teórico-metodológicos que não condizem com a realidade do aluno Adulto. Os procedimentos estão ainda muito ligados às metodologias utilizadas nas turmas com alunos crianças. Freire (1996) nos fala que o professor da EJA tem que estar atento para desenvolver sua práxis a partir da realidade do Educando, considerando os saberes que os mesmos possuem. O professor precisa fazer a autorreflexão de sua prática pedagógica e identificar suas potencialidades e possíveis fragilidades nesta práxis.

Entender seu papel diante do cenário social onde o aluno vive e sua função para a formação desse sujeito exige do professor o desenvolvimento de suas aptidões cognitivas para a resolução dos problemas apresentados no fazer pedagógico. Contudo, está não tem sido uma tarefa fácil, pois para desempenhar essa capacidade resolutiva, ele precisa ir além da função docente tradicional. Faz-se necessário desenvolver as habilidades reflexivas diante das situações-problema, que consistem em ser o observador, pesquisador, o organizador, é o mediador do conhecimento, construindo e ressignificando os saberes, objetivando desenvolver no aluno suas habilidades e competências. O professor que alicerça sua prática pautada na inclusão de alunos com deficiências precisa ser o inovador, precisa repensar e renovar sua prática diariamente, “derrubar muros” e construir pontes entre os saberes, para que eles possam “pororocar” e construir novos conhecimentos.

Os saberes ao se entrecruzam na prática da pesquisa, se dimensionam numa verdadeira pororoca de ideias assim como a pororoca se define pelo encontro de duas forças diferentes, do mar e do rio no plano simbólico, caracteriza-se pelo encontro de diferentes forças de saberes que se transformam em uma onda de ideias que avança de forma avassaladora no processo de construção do conhecimento. Esse arrastar de ideias tem na natureza e na cultura Amazônia o eixo de formação de seu movimento. (Oliveira, 2007, p. 19)

O mundo contemporâneo passa por significativas mudanças, fruto do processo de globalização, que conduz a sociedade a uma revolução em vários aspectos. Este fenômeno de grande impacto tem causado diversos efeitos, tanto no contexto político quanto no social dos países. Na educação não é diferente, sendo que o sistema tem exigido profissional mais qualificado e a antiga concepção do trabalho estável perde espaço para a concepção do trabalho flexível, fazendo com que haja grandes transformações. Nesse sentido, há uma exigência do educador em ter que possuir habilidades cada dia mais complexas, sendo necessário, ao desenvolver prática, dominar novos conhecimentos para manter-se sempre atualizado.

A adesão desses aspectos nessa abordagem investigativa analisará a formação dos educadores e a práxis pedagógica dos professores, procurando delinear um quadro representativo das ações da EJA com a Educação Especial, na cidade de Ananindeua, no estado de Pará.

Dessa forma, a presente dissertação está organizada em três seções centrais. A primeira, intitulada **Referencial Teórico**, apresenta os fundamentos históricos, políticos, sociais e legais da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, articulados às contribuições de autores que discutem formação docente, práxis pedagógicas e processos inclusivos. A segunda, denominada **Metodologia**, descreve os procedimentos adotados na pesquisa, abrangendo a caracterização do estudo, o campo empírico, os sujeitos participantes, as estratégias de coleta e análise de dados, além da construção do produto educacional. Por fim, a terceira seção, **Análise dos Dados: Resultados e Discussões**, expõe o perfil dos sujeitos envolvidos, analisa os achados empíricos e teóricos e discute as implicações para a prática docente e para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa analisou aspectos das modalidades: Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O referencial teórico tem como parâmetros dois indicadores: o levantamento das legislações vigentes sobre Políticas Educacionais Inclusivas e os teóricos que trazem contribuições para essa temática.

As bases legais e diretrizes operacionais que foram analisadas para substanciar a pesquisa, em nível internacional, foram: a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (6.949/2000); o Decreto n.º 3.956/2001 (Convenção da Guatemala), que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e o Decreto n.º 6.949/09 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

No âmbito nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Carta Magna) constitui a base legal e normativa fundamental para a garantia do direito à educação, estabelecendo princípios de igualdade e não discriminação. Em consonância com esse preceito, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) reforça a proteção integral e assegura o direito de acesso à educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou as orientações para a organização da educação no país, incluindo a obrigatoriedade de atendimento educacional adequado aos alunos com deficiência. Posteriormente, a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, instituída em 2008, estabeleceu diretrizes específicas para assegurar a inclusão escolar, articulando-se ao Decreto nº 186/2008, que internalizou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Entre os marcos legais específicos, destaca-se a **Lei Berenice Piana** (Lei nº 12.764/2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, seguida pelo **Estatuto da Pessoa com Deficiência** (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como **Lei Brasileira de Inclusão**, considerada um marco fundamental para o processo inclusivo no Brasil.

Além dessas normativas, compõem o arcabouço jurídico dispositivos voltados à efetivação de direitos humanos e sociais, como:

- a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre apoio às pessoas com deficiência e sua

integração social;

- a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, Lei nº 8.742/1993);
- a Lei nº 8.859/1994, que estende aos alunos da educação especial o direito à participação em atividades de estágio;
- a Lei nº 8.899/1994, que assegura gratuidade no transporte interestadual a pessoas com deficiência de baixa renda;
- as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, que estabelecem, respectivamente, a prioridade no atendimento e critérios para acessibilidade;
- a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação;
- o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003);
- o Decreto nº 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação;
- o Decreto nº 6.571/2008, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (MEC, 2010);
- a Lei nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE;
- a Lei nº 13.370/2016, que prevê a redução da jornada de trabalho para servidores responsáveis por filhos com deficiência;
- o Plano Nacional de Educação 2014–2024;
- a Resolução nº 040/2018, que define princípios e diretrizes do sistema educacional inclusivo no município de Ananindeua;
- o Decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida;
- e a **Lei Romeo Mion** (Lei nº 13.977/2020), que criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA).

Portanto, o conjunto normativo brasileiro revela um processo de avanços contínuos no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, estruturando mecanismos legais para consolidar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

A pesquisa utilizou as contribuições dos autores que discorrem sobre a trajetória e realizam apontamentos sobre a Educação Especial/Educação Inclusiva (Mazzotta, 2005; Mendes, 2015, 2018, 2021), os pilares e saberes presentes na Formação Docente e Práxis Pedagógica (Imbernón, 2011; Luckesi, 1994; Nóvoa,

1992, 1995, 2009, 2020; Perrenoud, 2000, 2006) e as contribuições históricas e sociais, e um olhar inclusivo sobre a Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos (Arroyo, 2017; Freire, 1975, 1995, 1996, 1998, 2000, 2006, 2014, 2021; Julião, 2015; Oliveira, 2007, 2017; Oliveira; Santos, 2020; Ribeiro, 2021). A partir dessas análises, foi possível discorrer sobre os aspectos históricos, políticos e sociais dessas duas modalidades – Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos – além de examinar as narrativas dos educadores sobre a formação inicial e continuada, o processo de aprendizagem, as práticas pedagógicas inclusivas e apresentar possíveis estratégias para efetivar a inclusão dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, o referencial teórico dessa dissertação está organizado em três subseções: Concepções Histórico-Político-Social da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores e a Práxis Pedagógica; e os Professores da Educação de Jovens e Adultos e o Atendimento Educacional Especializado.

3.1 Concepções histórico-político-social da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos

Para a pesquisa ter o alcance necessário, traçamos os caminhos históricos, políticos e sociais da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos. Essa contextualização acerca dessa trajetória nos permite entender os caminhos percorridos até os dias atuais. Para entender o tema em questão, realizamos um levantamento bibliográfico por autores que contribuíram para a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, além dos dispositivos legais que asseguram direitos educacionais e direitos fundamentais da pessoa humana.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem uma trajetória marcada por desafios históricos, políticos e sociais que refletem as desigualdades estruturais do país. A EJA visa atender a uma população que não teve acesso à escolarização na idade adequada ou que não conseguiu concluir seus estudos por diferentes motivos. Segundo Arroyo (2017), a Educação de Jovens e Adultos é um campo de resistência e luta em favor da democratização da educação, buscando garantir o direito à aprendizagem e à dignidade para todos.

No entanto, quando se trata da intersecção entre EJA e Educação Especial,

os desafios se tornam ainda mais complexos. A inclusão de pessoas com deficiências na EJA requer adaptações curriculares, metodológicas e atitudinais por parte dos professores e das instituições de ensino. Portanto, a formação continuada dos profissionais que atuam na EJA é essencial para promover uma educação inclusiva de qualidade.

A legislação brasileira tem avançado na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiências. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) estabelece que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis”. Contudo, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta barreiras significativas, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a escassez de recursos didáticos acessíveis. Freire (1996), um dos principais teóricos da educação popular no Brasil, enfatiza a importância do diálogo na construção do conhecimento. Este princípio é especialmente relevante para a EJA e para a Educação Especial, por valorizar as experiências individuais dos alunos como ponto de partida para o processo educativo. A pesquisa sobre as Concepções histórico-político-sociais da EJA revela que esta modalidade sempre esteve relacionada às lutas sociais pela democratização do acesso à educação. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a história da EJA no Brasil é permeada por lutas sociais em defesa do direito educacional de todos. Esse contexto histórico reforça a necessidade de políticas públicas robustas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

A Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos têm sido objeto de diversas pesquisas no campo acadêmico/científico e debates, dada a sua importância para a promoção da inclusão social e o desenvolvimento humano. A interseção entre essas duas modalidades educativas é crucial para compreender como políticas públicas podem ser otimizadas para atender às necessidades específicas de alunos que enfrentam múltiplas formas de exclusão.

Segundo Freire (2014), a EJA deve ser pautada em uma perspectiva de educação libertadora, onde o educando é visto como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Esse paradigma é essencial para entender como os alunos com deficiência podem se integrar a EJA, promovendo um ambiente inclusivo que respeite as singularidades dos indivíduos com deficiência. Freire argumenta que “a educação não pode ser neutra, ela deve sempre buscar a emancipação do sujeito” (Freire, 1987, p. 42-43).

A legislação brasileira também tem avançado no reconhecimento da importância da inclusão educacional. De acordo com Silva (2020), o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas claras para a inclusão de pessoas com deficiência na EJA, reforçando a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas. Silva destaca que a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios, especialmente em contextos socioeconômicos desfavorecidos. (Silva, 2010).

Em um estudo sobre as práticas pedagógicas na EJA, Oliveira e Santos (2019) identificam que os professores frequentemente encontram dificuldades em adaptar suas estratégias para incluir alunos com deficiência. Os autores ressaltam que a formação continuada dos professores constitui elemento fundamental para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade, uma vez que possibilita a ressignificação das práticas pedagógicas e o atendimento às especificidades dos estudantes (MENDES, 2010; PLETSCHE, 2014; OLIVEIRA, 2019). Eles sugerem que programas específicos voltados para capacitação docente podem promover uma maior compreensão das necessidades desses alunos.

Além disso, a pesquisa conduzida por Mendes *et al.* (2018) explora a relação entre políticas públicas e práticas inclusivas na EJA. Eles concluem que diversos estudos apontam que persiste uma lacuna significativa entre o discurso político e a prática educativa, sobretudo quando se trata da efetivação de políticas inclusivas no contexto escolar (NÓVOA, 2009; MENDES, 2015; PLETSCHE, 2014)., apontando para a necessidade de um monitoramento mais rigoroso das políticas implementadas. Os autores também enfatizam o papel das famílias e comunidades na promoção da inclusão.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem sido historicamente marcada por desafios e avanços que refletem as dinâmicas sociais, políticas e econômicas do país. De acordo com Arroyo (2017), a EJA é uma modalidade de ensino pensada para atender aos indivíduos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade adequada segundo a legislação vigente, sendo uma forma de promover a inclusão social e o exercício da cidadania. Essa perspectiva é essencial para compreender o papel da EJA na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O contexto histórico da EJA revela que sua implementação sempre esteve atrelada a movimentos sociais e políticas públicas voltadas para a democratização

do ensino. Freire (1987) destaca que a educação popular, um dos pilares da EJA, surgiu como resposta às necessidades educativas das classes trabalhadoras, buscando não somente alfabetizar, mas também conscientizar politicamente os indivíduos sobre suas condições sociais. Nesse sentido, Freire argumenta que " "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. É uma forma de intervenção no mundo." (FREIRE, 1987, p. 78).

A Educação Especial no contexto da EJA também merece destaque pela sua importância em assegurar o direito à educação para pessoas com deficiência. A legislação brasileira tem avançado no sentido de garantir esses direitos educacionais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) estabelece diretrizes claras sobre a necessidade de proporcionar condições adequadas para o aprendizado inclusivo em todos os níveis educacionais, representando um marco importante na luta pela igualdade educacional no Brasil (Silva, 2020).

A Educação de Jovens e Adultos vem se consolidando durante os últimos anos como uma modalidade que precisa de atenção e que deve ser priorizada. Há diversas iniciativas que norteiam a EJA como uma política necessária para a garantia de direitos daqueles que não tiveram acesso ao ensino em idade própria. A EJA tem como um dos marcos principais a 5ª CONFINTEA, que foi realizada na cidade de Hamburgo, na Alemanha, em 1997, com 1.500 representantes, de 170 países que na ocasião, numa união de esforços, assumiram compromissos diante o direito dos cidadãos, no que tange à aprendizagem ao longo da vida, sendo concebida para além da educação formal, do saber sistematizado disponibilizado nas instituições Escolares, incluindo dentro desses direitos, o saber vivenciado no seu cotidiano, nas situações informais de aprendizagem, que estão presente na sociedade letrada, marcada pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação, além da inclusão desses sujeitos em diferentes espaços da sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial têm sido objeto de diversas pesquisas e debates, dada a sua importância para a promoção da inclusão social e o desenvolvimento humano. A interseção entre essas duas modalidades educativas é crucial para compreender como políticas públicas podem ser otimizadas para atender às necessidades específicas de alunos que enfrentam

múltiplas formas de exclusão.

No cenário contemporâneo, a EJA enfrenta novos desafios impostos pelas mudanças econômicas e tecnológicas. Segundo Ribeiro (2021), a necessidade de adequar currículos para incluir competências digitais tornou-se urgente para garantir que os alunos da EJA possam participar plenamente da sociedade moderna, pois a inclusão digital constitui elemento fundamental para que a EJA cumpra seu papel de superação das barreiras impostas pela exclusão social e econômica, pois possibilita o acesso às tecnologias e a inserção crítica no mundo contemporâneo (OLIVEIRA, 2017; JULIÃO, 2015; SANTOS; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2021).

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos é vislumbrada como uma possibilidade de acesso ao direito fundamental à Educação, com a ênfase de garantir e/ou responder um anseio da sociedade em quitar a dívida social para aqueles que não tiveram a oportunidade de acesso à educação na idade própria. Apesar da gratuidade ao acesso educacional expresso na Legislação, ainda existe uma lacuna que precisa ser preenchida em relação à qualidade da educação gratuita e também a reorganização das metodologias e parâmetros que seja realmente eficaz e alcance o público de alunos com deficiência no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse viés, a tão propagada e sonhada educação inclusiva ainda é uma realidade distante dos objetivos traçados na legislação. A pessoa com deficiência apesar de ter direitos constitucionais adquiridos como acesso à cultura, lazer, esporte, educação e trabalho, ainda assim, precisa caminhar para a efetivação dessas garantias legais, para haver uma mudança significativa na história educacional dos jovens e adultos com deficiência, que tem sua trajetória marcada pela negação de direitos, exclusão, preconceito e o tardio acesso à escolarização.

3.2 As contribuições da Concepção Freireana para a Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo educacional que busca oferecer oportunidades de aprendizagem para aqueles que, por diversas razões, foram excluídos do sistema formal de ensino durante a infância e adolescência. Historicamente, a EJA tem enfrentado desafios relacionados à inclusão e à

adaptação curricular, e neste contexto, as ideias de Paulo Freire têm desempenhado um papel crucial ao fornecer uma abordagem pedagógica que prioriza a conscientização e a participação ativa dos educandos.

Segundo Torres (2014), a pedagogia freiriana propõe uma ruptura com métodos tradicionais de ensino, oferecendo uma educação que reconhece e valoriza as experiências prévias dos estudantes, integrando-as ao processo de aprendizado. Freire (1970) propôs que a educação deva ser um ato político, destinado a libertar os indivíduos das estruturas sociais opressivas. Sua abordagem dialógica enfatiza a importância do diálogo e da crítica na sala de aula, aspectos que são particularmente relevantes para a EJA, onde os alunos possuem uma vasta gama de experiências de vida e conhecimentos prévios. De acordo com Lima (2016), essa forma de educação, que realça a autonomia e a participação, permite que os alunos da EJA se vejam como agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades.

No contexto da EJA, a concepção freireana tem sido fundamental para fomentar uma educação inclusiva e crítica. De acordo com Carneiro (2010), a prática educativa freiriana contribui para uma reavaliação do papel do professor, que se torna um facilitador no processo de construção do conhecimento, estimulando os alunos a questionarem a realidade e a participarem ativamente do processo educativo. Essa mudança de perspectiva é essencial para a criação de ambientes educacionais mais justos e equitativos.

Outros estudos enfatizam a relevância das contribuições de Freire para a EJA no que diz respeito ao incentivo à aprendizagem contínua e ao desenvolvimento pessoal. Segundo Santos (2015), esses princípios não só melhoram as experiências individuais de aprendizado, mas também geram impactos positivos na sociedade em termos de justiça social e inclusão. A educação, em seu sentido amplo, deve servir como um meio de empoderamento pessoal e coletivo, permitindo uma transformação social abrangente.

O conceito de “consciência crítica”, central na teoria de Freire, é particularmente pertinente para a EJA, uma vez que os alunos são incentivados a refletir criticamente sobre suas vidas e sociedades. Lopes (2018) destaca que, através do desenvolvimento de uma compreensão crítica do mundo, os estudantes podem identificar e desafiar as estruturas de poder que os têm marginalizado, ocupando um espaço mais ativo na busca por justiça social.

Apesar dos inegáveis avanços e contribuições da concepção freireana, ainda

existem desafios significativos para sua implementação efetiva na EJA. Garcia (2017) discorre sobre a necessidade de formação adequada dos educadores para que estes possam aplicar tais métodos eficazmente. Além disso, o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a EJA é crucial para a consolidação e expansão das práticas freirianas.

Outro ponto fundamental é a adaptabilidade do currículo, que deve ser sensível às particularidades e diversidades das experiências dos alunos de EJA. Vasconcelos (2019) destaca que a pedagogia freireana não se resume a uma única metodologia, mas sim a um conjunto de princípios que podem ser adaptados a diferentes contextos para promover um aprendizado mais contextualizado e relevante.

Em suma, a concepção freireana continua a inspirar educadores e formuladores de políticas ao redor do mundo, promovendo uma educação que valoriza o pensamento crítico, a participação ativa e a transformação social. Freire oferece não só uma crítica ao sistema educacional tradicional, mas também um caminho viável para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e relevantes na esfera da EJA.

A revisão de literatura sobre as contribuições da Concepção Freireana para a Educação de Jovens e Adultos revela um campo rico de práticas pedagógicas e teóricas que têm um impacto profundo na forma como a educação é concebida e implementada. A pedagogia de Paulo Freire oferece um arcabouço de princípios que desafiam as normativas tradicionais, promovendo uma experiência educativa que é tanto libertadora quanto transformadora. Ao enfatizar o papel do educando como cocriador do conhecimento, Freire implanta uma perspectiva que é não somente educativa, mas também profundamente ética e política. Destaca ainda o valor de uma educação dialógica que, ao engajar o estudante como sujeito ativo e crítico, possibilita uma prática educativa verdadeiramente inclusiva. Argumenta que essa abordagem não só potencializa o desenvolvimento individual dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, mas também desempenha um papel crucial na redefinição do papel do educador. Segundo Lima (2016) e Garcia (2017), a formação contínua dos educadores é essencial para traduzir os princípios freirianos em práticas efetivas, adaptadas às necessidades e contextos diversos dos aprendizes.

Além disso, a literatura aponta para a importância da adaptabilidade

curricular, como bem ressaltado por Vasconcelos (2019), vital para que o currículo da EJA reflita as realidades vividas por seus alunos. Isso garante que a educação receba um caráter pragmaticamente aplicado, servindo para capacitar os alunos a gerarem mudanças em suas próprias vidas e comunidades. Ao mesmo tempo, a pedagogia crítica promovida por Freire oferece esperança em tempos de desafios educacionais crescentes, estimulando novas e necessárias reflexões sobre equidade e inclusão no sistema educacional.

Por fim, como evidenciado nas discussões apresentadas, a Concepção Freireana continua a ser uma fonte de inspiração não somente para educadores e pesquisadores, mas também para políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. À medida que o mundo enfrenta questões como a desigualdade educacional e social, a pedagogia Freireana oferece um guia compassivo e eficaz para integrar prática e teoria, sempre com uma orientação clara para a transformação pessoal e social.

3.3 Formação de Professores e a Práxis Pedagógica

A formação de professores é um tema central nas discussões sobre a qualidade da educação, ao estar diretamente relacionada à práxis pedagógica e ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A formação inicial e continuada dos professores desempenha um papel crucial na capacitação dos professores para enfrentar os desafios cotidianos das salas de aula e promover uma educação significativa e transformadora.

De acordo com Nóvoa (2020), a Formação de Professores deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional que começa na formação inicial e se estende por toda a carreira docente. Ele enfatiza que “a profissionalização docente exige uma articulação entre teoria e prática, permitindo que os professores desenvolvam competências reflexivas e críticas” (Nóvoa, 2020, p. 45).

A formação docente foi identificada a partir dos saberes docentes adquiridos na sua trajetória acadêmica em suas formações iniciais e, quiçá, formações continuadas. A formação continuada consiste em escolhas diferenciadas de cada docente baseada em suas trajetórias, pois, os professores são sujeitos em

transformação, dentro de cada um existem sonhos, anseios e desafios (Gadotti, 2003). As perspectivas dos docentes são permeadas dentro de suas convicções, tanto pessoais quanto profissionais.

Vale salientar que a formação dos professores não é somente pautada em cima da quantidade de cursos, graduações e especializações, mas vai além de um montante de “documentos”, mas é construída em cima de experiências, conhecimentos e saberes de seu cotidiano e de sua práxis pedagógica. Para Freire (2018), a práxis pedagógica é a ação refletida e crítica sobre o mundo que visa à sua transformação. A formação do professor deve, portanto, capacitá-lo não apenas para transmitir conhecimentos, mas para fomentar uma prática educativa emancipatória. Freire destaca que "o educador se faz sujeito no processo educativo quando reconhece seu papel como agente transformador" (Freire, 2018, p. 34).

Tardif (2002) também contribui para essa discussão ao afirmar que o saber docente é construído na intersecção entre os conhecimentos acadêmicos, as experiências pessoais e profissionais dos professores. Segundo ele, “é fundamental valorizar as experiências dos docentes como fonte legítima de conhecimento pedagógico” (Tardif, 2002, p. 67). Isso implica uma formação que respeite e integre essas diferentes dimensões do saber.

Além disso, Imbernón (2011) ressalta a importância da formação continuada dos professores como um direito profissional e uma necessidade institucional. Ele argumenta que "os processos formativos permanentes são essenciais para acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas que impactam o contexto escolar" (Imbernón, 2011, p. 89). Dessa forma, a atualização constante dos conhecimentos pedagógicos é vital para a adaptação às novas demandas educativas.

Em síntese, a literatura revisada aponta para a necessidade de uma formação docente integral que combine teoria e prática em um processo contínuo de desenvolvimento profissional. A práxis pedagógica emerge como elemento central nesse contexto, promovendo uma educação crítica e transformadora.

A continuidade da revisão da literatura sobre formação de professores e a práxis pedagógica deve abordar novos desafios e perspectivas que emergem com as mudanças sociais, tecnológicas e educacionais. A formação inicial e continuada dos professores é essencial para garantir uma prática pedagógica eficaz, reflexiva

e inovadora. Segundo Gatti (2016), "a Formação de Professores precisa ser pensada como um processo contínuo que possibilite ao docente refletir sobre sua prática, renovando seus conhecimentos e métodos".

Além disso, a integração das tecnologias digitais na educação tem trazido novas demandas para a formação docente. Conforme destaca Moran (2015), "os professores precisam se apropriar das novas tecnologias não apenas como ferramentas de ensino, mas como mediadoras do processo de construção do conhecimento". Isso implica na necessidade de programas de formação que incluam não só o domínio técnico, mas também a compreensão crítica das potencialidades e limitações dessas tecnologias no contexto educacional.

A práxis pedagógica também deve ser entendida como um ato intencional que vai além da simples aplicação de técnicas ou métodos. Freire (1996) enfatiza que "a práxis é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Esse conceito sugere que os professores devem ser agentes transformadores em suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino crítico que capacite os alunos a compreenderem e intervirem em sua realidade.

Outro aspecto relevante é a questão da identidade profissional dos professores. De acordo com Nóvoa (2009), "a construção da identidade docente é um processo dinâmico que se desenvolve ao longo da carreira do professor". Essa identidade é influenciada por múltiplos fatores, incluindo as experiências pessoais e profissionais, as interações com colegas e alunos, bem como as condições institucionais.

Por fim, destaca-se a importância da colaboração entre os professores no desenvolvimento profissional. Hargreaves e Fullan (2012) argumentam que "a colaboração efetiva entre docentes pode levar à melhoria significativa nas práticas educativas". Eles defendem que espaços colaborativos proporcionam oportunidades para a troca de experiências, reflexão conjunta sobre práticas pedagógicas e desenvolvimento de projetos inovadores.

A formação de professores e a práxis pedagógica são temas centrais no campo da educação, uma vez que a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à preparação dos professores. A práxis pedagógica, entendida como a prática refletida e transformadora, exige que os professores sejam não apenas

transmissores de conhecimento, mas também agentes críticos e reflexivos. Nesse contexto, é fundamental analisar como os processos formativos contribuem para o desenvolvimento dessa práxis.

Segundo Gatti (2019), a formação inicial de professores deve integrar teoria e prática de forma indissociável para que os futuros professores possam desenvolver uma compreensão crítica sobre sua atuação profissional. Gatti argumenta que "a formação teórica precisa estar sempre acompanhada da reflexão sobre a prática, pois é na articulação entre esses dois elementos que se constrói uma práxis verdadeiramente transformadora" (Gatti, 2019, p. 45).

Além disso, Nóvoa (2020) destaca a importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores. O autor defende que "a aprendizagem ao longo da vida deve ser um princípio orientador das políticas educativas", pois a dinâmica social e científica exige uma constante atualização dos conhecimentos e competências pedagógicas (Nóvoa, 2020, p. 32). Essa perspectiva reforça a necessidade de programas de desenvolvimento profissional que promovam espaços de reflexão coletiva e troca de experiências.

Em termos práticos, Freire (2021) enfatiza o papel da dialogicidade na práxis pedagógica. Assevera que "o diálogo é essencial na construção do conhecimento crítico", pois permite aos Professores e educandos construir saberes em um processo democrático e participativo (Freire, 2021, p. 58). Este enfoque dialógico contribui para uma formação docente que valorize a voz dos alunos e promova práticas educativas mais inclusivas e justas.

Por outro lado, Oliveira *et al.* (2022) apontam para os desafios enfrentados pelos programas de formação docente em incorporar tecnologias digitais na práxis pedagógica. Os autores sugerem que "a integração das tecnologias digitais deve ser acompanhada por um processo formativo que capacite os professores não apenas no uso técnico dessas ferramentas, mas também em seu potencial pedagógico" (Oliveira *et al.*, 2022, p. 77). Isso implica repensar currículos formativos para incluir competências digitais como parte fundamental da preparação docente.

A formação docente é produzida a partir dos saberes docente adquiridos na sua trajetória acadêmica em suas formações iniciais e quiçá formações continuadas.

Nóvoa (1995, p.25) fala que

A formação do professor deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

De acordo com Gadotti (2003), os professores são sujeitos de transformação, dentro de cada um existem sonhos, anseios e desafios.

Assim se pode imaginar um futuro para a humanidade sem professores. Eles não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Eles fazem fluir o saber, porque constroem sentido para a vida das pessoas, da humanidade e buscam, numa visão emancipadora, um mundo mais justo, país produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (Gadotti, 2003, p 20).

Nessa ótica, a práxis pedagógica se firma no conjunto de ações docentes, com a junção do planejamento, da metodologia, da avaliação e dos recursos utilizados para que o processo de ensino aprendizagem aconteça e vislumbre os objetivos educacionais numa perspectiva inclusiva.

Luckesi (1994, p. 144) diz que na práxis pedagógica, o educador é o responsável em mediar o conhecimento, é a “ponte” entre o saber sistematizado e o saber empírico.

[...] é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem. Ele assume papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação pela humanidade, e o educando. O professor fará mediação entre o coletivo da sociedade (os resultados da cultura) e o individual ao aluno. Ele exerce papel de um dos mediadores sociais entre o universal da sociedade e o particular do educando.

As contribuições de Paulo Freire vislumbram a práxis pedagógica como uma prática reflexiva e crítica. Surge a partir da reflexão da prática propedêutica, onde a teoria e a prática se confundem numa ação transformadora no processo de ensino-aprendizagem. Discorre sobre a importância dessa postura crítica e reflexiva, buscando uma educação permanente que vislumbre uma práxis libertadora e que alcance os alunos, jovens e adultos com deficiência.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (Freire, 1993a, p. 22-23).

Freire (2018) ressalta que "a Práxis Pedagógica deve ser entendida como um processo dinâmico, onde teoria e prática se inter-relacionam constantemente". Isso implica dizer que um professor bem formado não apenas domina o conteúdo acadêmico, mas também sabe como aplicá-lo de maneira reflexiva e crítica em sala de aula.

3.4 Os Professores da Educação de Jovens e Adultos e o Atendimento Educacional Especializado.

É preciso pensar a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos como uma alternativa viável e eficaz para sanar o processo de desesperança e exclusão (FREIRE, 2006) desse público-alvo no contexto histórico e social.

Para tanto, é necessário investimento na formação do profissional que atua nessas modalidades de ensino. Contudo, essa integração, formação e orientação não devem ser direcionadas somente ao professor da sala regular, mas a todos os profissionais que estão no contexto inclusivo.

No entanto, os professores são os que estão na ponta do processo educacional inclusivo e são o elo entre os conhecimentos educacionais e o aluno. Os professores precisam de formações e instrumentos para exercer a práxis inclusiva e reconhecer as características, anseios, dificuldades e desafios do aluno com deficiência que estão vivendo no contexto educacional.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a "sede do saber", até a "sede da ignorância" para "salvar", com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 2000b, p. 25).

O professor que atua em ambas as modalidades precisa ter um acervo de expertise para alcançar o êxito educacional.

Freire (1998) diz que os professores precisam reinventar suas práticas e

transformá-las em práticas inovadoras. Entender que os desafios inerentes ao saber e fazer pedagógico exigem condutas diferenciadas e audaciosas. Olhar com criticidade, dialogando e fazendo a conexão dos saberes, onde essa troca, de conhecimentos e expertises, ampliam-se as possibilidades de interação e aprendizagem, impulsiona o professor adotar a postura de pesquisador, que busque estratégias, ações e metodologias que alcance os anseios de seus alunos e estabeleça a construção desse conhecimento a partir dos encontros desses saberes, dos alunos e dos professores.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção... Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (Freire, 1998, p.25).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se consolidado como uma modalidade de ensino essencial para a garantia do direito à educação para todos, promovendo a inclusão dos alunos. Quando se trata de alunos com deficiência, a EJA enfrenta desafios adicionais que demandam práticas pedagógicas específicas e um Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atenda às necessidades destes estudantes.

A inclusão escolar é um tema amplamente discutido na literatura acadêmica, sendo considerada uma prática que visa garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos no ambiente escolar, independentemente das suas particularidades. No entanto, a implementação efetiva dessa prática enfrenta diversas barreiras, tanto estruturais quanto pedagógicas.

Especificamente no contexto da EJA, essas barreiras podem se intensificar devido às características próprias dessa modalidade de ensino, como a heterogeneidade das turmas em termos de idade e experiências escolares anteriores. Além disso, os professores do AEE enfrentam desafios específicos ao lidar com alunos com deficiência nesse cenário.

O Atendimento Educacional Especializado tem se mostrado uma prática fundamental para a inclusão de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. Essa prática é essencial para garantir o direito à educação inclusiva,

conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015). Na literatura, destaca que a implementação eficaz do AEE na EJA enfrenta múltiplos desafios. Segundo Mendes (2018), um dos principais obstáculos é a formação inadequada dos educadores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula da EJA. A autora argumenta que muitos professores não possuem conhecimentos específicos sobre as necessidades educativas dos alunos com deficiência, o que compromete a eficácia das práticas inclusivas. Além disso, os recursos materiais e tecnológicos disponíveis nas escolas também são frequentemente insuficientes. Lima e Silva (2019) apontam que as instituições de ensino muitas vezes carecem de equipamentos adequados, como softwares educativos e materiais adaptados, essenciais para o desenvolvimento das atividades do AEE. Esses recursos são fundamentais para promover uma aprendizagem significativa e acessível. Outro aspecto relevante é a colaboração entre diferentes profissionais da educação.

De acordo com Moreira *et al.* (2021), o trabalho em equipe entre professores do ensino regular, professores especializados em AEE e outros profissionais da educação é crucial para atender as necessidades dos alunos com deficiência na EJA. Essa colaboração permite a troca de conhecimentos e experiências, enriquecendo as estratégias pedagógicas utilizadas. Ademais, é importante considerar a perspectiva dos próprios alunos sobre o AEE na EJA. Estudos qualitativos realizados por Santos e Oliveira (2022) revelam que os estudantes valorizam o apoio recebido através do AEE, mas também destacam a necessidade de maior sensibilidade por parte dos educadores em relação às suas vivências e expectativas educacionais.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se configura como uma ação essencial para a inclusão de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), proporcionando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses estudantes. Esse modelo educacional tem como objetivo garantir o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos, considerando suas particularidades. De acordo com Mendes (2015), o AEE deve ser entendido como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e serviços que visa complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) coloca em evidência a importância da formação continuada dos

professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Essa política reforça que os educadores devem estar preparados para elaborar e implementar planos de ensino personalizados, além de utilizar tecnologias assistivas que facilitem o processo educativo dos alunos com deficiência na EJA. Conforme Souza e Andrade (2020), a capacitação docente é fundamental para promover um ensino inclusivo eficaz, pois possibilita aos professores compreenderem melhor as especificidades dos alunos e adaptarem suas práticas pedagógicas.

Além disso, é crucial destacar o papel das famílias no processo educacional dos alunos com deficiência. As famílias devem ser envolvidas no planejamento educacional e nas decisões relacionadas ao desenvolvimento acadêmico dos seus filhos.

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) também tem se mostrado eficaz no atendimento às necessidades educativas especiais no contexto da EJA. De acordo com Silva *et al.* (2019), as TICs oferecem uma gama diversificada de recursos que podem ser utilizados para promover a inclusão digital e facilitar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. As ferramentas tecnológicas permitem criar ambientes de aprendizagem mais interativos e adaptáveis às diferentes demandas educacionais.

Por fim, é importante mencionar os desafios ainda presentes na implementação eficaz do AEE na EJA. Lima *et al.* (2021) apontam que, apesar dos avanços legislativos e teóricos, ainda há uma lacuna significativa entre as políticas públicas estabelecidas e sua prática efetiva nas escolas. Dificuldades estruturais, falta de recursos materiais adequados e a necessidade constante de formação continuada para os professores são alguns dos obstáculos enfrentados nesse cenário, além da prerrogativa que o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado no contra turno, entretanto essa demanda da EJA, não possui disponibilidade em outro turno e se faz necessário realizar o atendimento no mesmo turno.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço de apoio pedagógico que visa garantir a inclusão e o desenvolvimento de alunos com deficiência no contexto escolar. Na Educação de Jovens e Adultos, o AEE apresenta-se como uma ferramenta crucial para assegurar que esses estudantes recebam uma educação equitativa e de qualidade. Para compreender a importância e os desafios do AEE na EJA, é fundamental explorar a legislação, as práticas pedagógicas e as percepções dos envolvidos nesse processo. A legislação brasileira estabelece diretrizes claras para a inclusão de alunos com deficiência na educação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) destaca que o AEE deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais, preferencialmente no turno inverso ao da escolarização. No entanto, estudos indicam que a implementação dessa política enfrenta desafios significativos na EJA devido à falta de formação específica dos docentes e à escassez de recursos materiais adequados (Glat; Pletsch, 2013).

Pesquisas recentes demonstram que o sucesso do AEE na EJA depende não somente da adaptação curricular, mas também do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Hargreaves; Fullan, 2012). Lima *et al.* (2021) enfatizam a importância da formação continuada dos educadores para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência. Outro aspecto relevante é a percepção dos próprios estudantes sobre o AEE.

Um estudo conduzido por Oliveira *et al.* (2022) revelou que muitos alunos da EJA com deficiência se sentem mais motivados e valorizados quando participam das atividades do AEE. Esses estudantes destacaram a relevância do apoio individualizado para seu progresso acadêmico e pessoal. No entanto, apesar das iniciativas promissoras, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir a efetividade do AEE na EJA. Barreiras como preconceito, infraestrutura inadequada e políticas públicas insuficientes continuam sendo obstáculos significativos (Sassaki; Sasseron, 2021). Portanto, é imperativo que os gestores educacionais invistam em melhorias contínuas para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

4 METODOLOGIA

O delineamento metodológico desta pesquisa, iniciou com a caracterização da pesquisa, definindo o desenho metodológico e o tipo de investigação utilizado. Essa escolha metodológica possibilita o direcionamento da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, perpassando pela abordagem do campo empírico da pesquisa, com o lócus e seus participantes, além do tratamento, análise e produção de dados coletados, de acordo com os princípios éticos e pôr fim a elaboração e apresentação do produto educacional que consiste em um guia didático.

4.1 Caracterização da pesquisa

O marco metodológico constitui um dos pilares centrais de qualquer investigação científica, pois orienta os caminhos a serem percorridos e dá consistência ao processo de pesquisa. Sampieri (2013) ressalta que a explicitação desses percursos metodológicos é condição essencial para garantir o êxito da investigação, uma vez que possibilita compreender como o estudo foi conduzido, desde a definição do desenho até os procedimentos de coleta e análise de dados. Nesse sentido, a presente pesquisa estruturou-se em um desenho metodológico que dialoga diretamente com seus objetivos, justificando-se a escolha de uma abordagem qualitativa, da utilização de instrumentos específicos e da opção pela pesquisa participante.

A adoção da **abordagem qualitativa** não se limitou a uma definição teórica, mas se justificou pelo objeto investigado: a compreensão dos desafios e práticas educativas inclusivas vivenciadas por professores e alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Esse fenômeno é marcado por dimensões subjetivas, sociais e culturais que não poderiam ser plenamente apreendidas por métodos quantitativos. Conforme Merriam (2009), a pesquisa qualitativa é especialmente eficaz para captar fenômenos complexos e situados, pois permite considerar as múltiplas vozes e perspectivas dos sujeitos envolvidos. Assim, a escolha por esse enfoque metodológico responde diretamente à necessidade de compreender, em profundidade, as práticas cotidianas de inclusão escolar, ao invés de reduzir o fenômeno a números ou indicadores estatísticos.

No que se refere aos **instrumentos de coleta de dados**, a opção pela entrevista e pela observação participante não foi arbitrária, mas fundamentada na

intenção de captar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas próprias práticas e experiências. Questionários padronizados poderiam limitar a expressão das particularidades do campo, enquanto entrevistas abertas e observações permitiram uma maior aproximação entre pesquisador e participantes. Essa escolha assegurou a possibilidade de construir dados ricos em detalhes, capazes de revelar nuances, contradições e estratégias criadas pelos professores e alunos em seu cotidiano escolar.

A **pesquisa participante** foi escolhida porque o objetivo não era apenas observar a realidade, mas engajar-se nela de forma colaborativa. Esse método possibilitou um processo investigativo bidirecional, em que pesquisadores e participantes atuaram conjuntamente na produção de conhecimento. Bergold e Thomas (2019) destacam que a pesquisa participante legitima a investigação ao incorporar as vozes dos sujeitos diretamente envolvidos, ampliando a relevância prática dos achados. No contexto da educação inclusiva, essa abordagem foi decisiva, uma vez que garantiu que professores e alunos – atores diretamente afetados – não apenas descrevessem suas realidades, mas também contribuíssem ativamente para a formulação de estratégias de inclusão.

Dessa forma, a opção metodológica pela abordagem qualitativa, aliada ao uso de entrevistas e observações no marco da pesquisa participante, não foi apenas uma escolha técnica, mas uma decisão coerente com o propósito central do estudo: compreender e transformar práticas educativas inclusivas. O método adotado assegura que os resultados não se restrinjam à análise teórica, mas tragam contribuições concretas e aplicáveis ao cotidiano escolar. Esse percurso metodológico, ao valorizar a subjetividade, a colaboração e o engajamento dos participantes, confere robustez científica e relevância social à pesquisa, ao mesmo tempo em que reforça seu compromisso ético com a transformação da realidade investigada.

Espera-se que, ao lançar um olhar crítico e aprofundado sobre esta abordagem metodológica, seja possível não somente avançar no conhecimento teórico, mas também influenciar práticas que realmente façam diferença na vida dos educadores e estudantes envolvidos na educação inclusiva. Assim, continuamos a reforçar a importância da pesquisa educacional como um aliado indispensável para a constituição de uma sociedade com equidade, paritária e sem barreiras.

Como mencionado, essa investigação visa trazer um enfoque sobre os desafios

enfrentados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam com os alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal.

A escolha por uma escola da Rede Pública Municipal como locus de pesquisa se deu propositadamente, tendo em vista que possui a oferta em Educação de Jovens e Adultos e garante, oficiosamente, o Atendimento Educacional Especializado para esta modalidade de ensino no período noturno.

A pesquisa de campo foi realizada com dois professores da sala regular, dois professores do Atendimento Educacional Especializado e dois alunos com deficiência. Sendo assim, o instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista com perguntas abertas e fechadas (APENDICE B), a fim de se obter mais informações, respostas mais amplas, mais profundas e espontâneas, com sujeitos enquadrados da pesquisa.

A pesquisa documental teve como enfoque a análise de documentos oficiais que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial e a Política de Educação Inclusiva, articulando-os ao levantamento de referenciais teóricos que possibilitam apreender as nuances presentes nos estudos confluentes entre a EJA e a Educação Especial. A opção por essa abordagem se justifica pelo fato de que a investigação documental permite acessar fontes primárias de caráter normativo e institucional, que são fundamentais para compreender os marcos legais, as diretrizes e os pressupostos que orientam as práticas educativas inclusivas no contexto brasileiro.

Esse procedimento metodológico não se restringe à simples descrição de documentos, mas busca interpretar criticamente o conteúdo normativo e articulá-lo às discussões teóricas contemporâneas, possibilitando identificar lacunas, avanços e tensões no processo de efetivação do direito à educação. Assim, a análise documental foi escolhida porque oferece uma base sólida para compreender a historicidade e a estruturação das políticas públicas, ao mesmo tempo em que favorece o diálogo com a produção acadêmica existente, constituindo um alicerce consistente para a discussão e problematização dos dados coletados.

Assim, este estudo busca atuar como um recurso valioso para estudiosos e profissionais no campo da educação inclusiva, encorajando uma exploração mais deliberada e informada das metodologias de pesquisa pertinentes e, por conseguinte, promovendo ambientes de aprendizagem mais justos e equitativos para todos os alunos. Com isso, contribuímos não só para o avanço teórico, mas também para

práticas concretas que traduzem a teoria em ação nas escolas, reafirmando nosso compromisso com a inclusão educacional e o desenvolvimento humano coletivo.

Este estudo é uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI vinculado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa-CEP do Instituto de Ciências da Saúde-ICS da Universidade Federal Do Pará-UFPA — CAEE n.º 83012723.3.0000.0018, com o título “O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: confluências educacionais inclusivas”, sendo submetida a análise, onde foram avaliados os objetivos, os riscos e benefícios da pesquisa, sendo APROVADO, através do Parecer Substanciado n.º 7.195.215 (APÊNDICE C). Esta pesquisa é financiada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES.

4.2 Campo empírico da pesquisa

A escolha da escola e dos participantes da pesquisa se deu por atender o objeto de pesquisa que são os sujeitos presentes nas modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que a escola possui a Sala de Recursos Multifuncionais, com o Atendimento Educacional Especializado ofertado, oficiosamente, aos alunos com deficiência da EJA. Outro fator predominante na escolha dos participantes está relacionado à acessibilidade em relação aos sujeitos e o lócus da pesquisa, para poder causar a reflexão acerca dos fenômenos estudados e criar subsídios que visem responder às inquietações da pesquisa (Sampieri, 2013).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de uma cidade localizada na Região Metropolitana de Belém, no Estado do Pará. O município possui 265 escolas, sendo 88 escolas municipais, destas, 20 escolas atendem uma totalidade de 3.258 alunos matriculados nas 4(quatro) etapas do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Ensino.

Figura 1 – Composição das Etapas do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

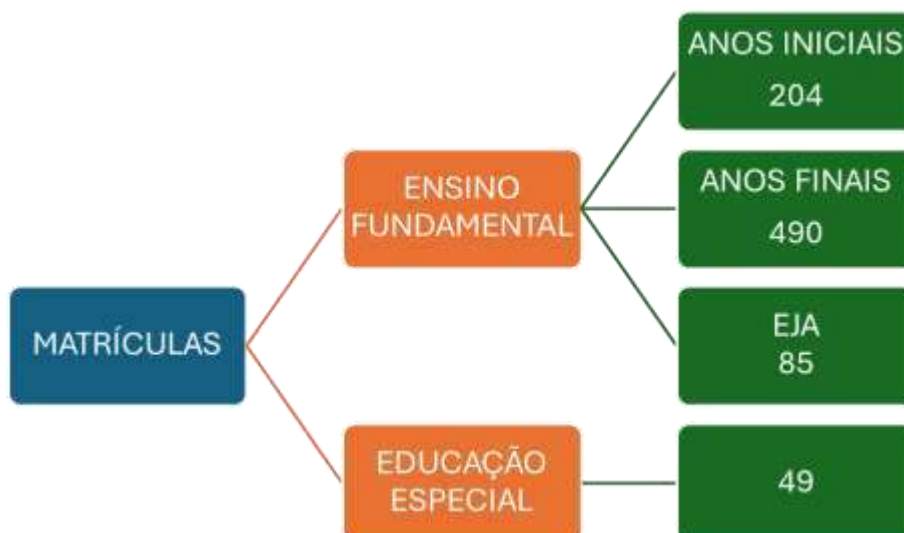


Fonte: A autora (2025).

A escola pesquisada atende alunos a partir dos seis anos de idade, com oferta do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em turmas seriadas, nos turnos manhã e tarde e alunos a partir de 15 anos com oferta de 1º a 4ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite.

A escola possui um quadro de docente de 40 professores, destes três são professores da Educação Especial, lotados na Sala de Recurso Multifuncional e um quantitativo total de 779 alunos matriculados nas turmas do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, desses 49 alunos com segunda matrícula no Atendimento Educacional Especializado, sendo 6 alunos na EJA, conforme o Figura 2.

Figura 2 – Matrículas da escola pesquisada no ano de 2023.



Fonte: A autora (2025).

A escola conta com uma infraestrutura contemplada com recursos básicos (Tabela 1), suas instalações contam com 28 dependências (Tabela 2) e possui equipamentos eletrônicos e digitais que permitam que os trabalhos pedagógicos e administrativos utilizem o advento tecnológico no dia a dia (Tabela 3), desde estão disponíveis na Sala de Recursos Multifuncional, 1 notebook e 1 impressora, para uso dos professores do AEE e na realização de atividades com os alunos público da Educação Especial. Alcançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos Iniciais o percentual de 6,6 e nos anos Finais, o percentual de 5,2. (INEP, 2023)

Tabela 1 – Recursos Básicos

1. Abastecimento de água
2. Energia elétrica
3. Esgoto
4. Coleta de lixo

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Tabela 2 – Instalações

1. 1 Almoxarifado
2. 2 Banheiros
3. 1 Banheiro acessível, adequado ao uso por pessoas com deficiência (PCD)
4. 1 Biblioteca e/ou sala de leitura
5. 1 Cozinha
6. 1 Despensa
7. 1 Pátio coberto
8. 1 Quadra de esporte coberta
9. 1 Refeitório
10. 1 Sala de Diretoria
11. 1 Sala de professores
12. 1 Sala de Secretaria
13. 1 Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
14. 14 Salas de aula

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Tabela 3 – Equipamentos eletrônicos e digitais

1. Computador

2. Copiadora
3. Impressora
4. Impressora Multifuncional
5. Scanner
6. Aparelho de som
7. Aparelho de televisão
8. Projetor multimídia
9. Computador de mesa (<i>desktop</i>)
10. Computador portátil (<i>Notebook</i>)
11. Tablet
12. Internet

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

4.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram 02 professores do Atendimento Educacional Especializado, 02 professores da sala regular e 02 Alunos com deficiência da escola. Afim se preservar suas identidades, os participantes serão codificados como PESP1 e PESP2 (Professores do AEE), PROF1 e PROF2 (Professores do ensino regular), ALU1 e ALU2 (alunos).

O critério utilizado para a escolha dos sujeitos está relacionado à inserção na Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada. As participações foram obtidas por entrevistas com perguntas orientadoras (Apêndice B), flexibilizadas para os participantes compartilharem suas percepções, experiências e desafios sobre a inclusão de alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos.

As entrevistas, inicialmente, seriam gravadas, contudo, alguns participantes preferiram respondê-las por escrito. As entrevistas gravadas e as respondidas por questionários foram arquivadas e preservadas as identidades dos participantes, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE (Apêndice A), onde foram analisadas para tratamento e produção dos dados.

Como mecanismos de captação das entrevistas, foi utilizado um gravador portátil, com uso de cartão de memória, armazenando os conteúdos e transcritos as entrevistas com suporte do ferramental digital *Otter*. Além das respostas aos instrumentos de pesquisa, os professores participantes disponibilizaram gentilmente, os instrumentos pedagógicos: modelos de Plano de Desenvolvimento, Individual,

Relatórios, Encaminhamento Pedagógicos, Entrevista Familiar, Diagnóstico de Habilidades Escolares, Ficha de Avaliação e Acompanhamento, Registro de Frequência, Plano de Ação, Plano de Ensino, Projetos de Inclusão, Atividades adaptadas e materiais pedagógicos acessíveis, que foram selecionados e catalogados e estão disponibilizados no **GUIA DIDÁTICO: Caminhos Educacionais Inclusivos**, que se configura o produto educacional desta pesquisa.

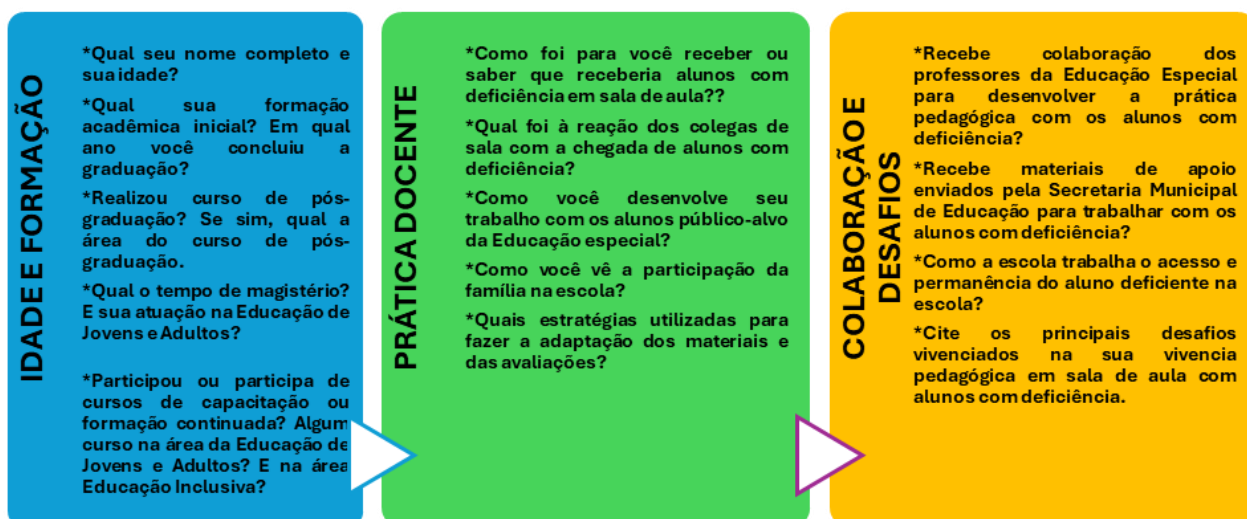
4.4 procedimentos de coleta de dados

O plano de análise desta pesquisa se deu a partir da descrição dos dados, de natureza descritiva, uma vez que se buscou descrever uma dada realidade de uma população. Os dados foram registrados, classificados, interpretados, analisados e produzidos a partir da coleta realizada com os participantes.

O primeiro grupo pesquisado refere-se aos professores da sala regular, codificados como PROF1 e PROF2 e as perguntas direcionadas para atender três contextos: idade e formação; prática docente; colaboração e desafio.

As entrevistas foram compostas por 17 perguntas semiestruturadas e distintas, permitindo ao participante a flexibilização das respostas e liberdades em respondê-las. O primeiro bloco de perguntas objetiva compreender a idade do participante e sua formação inicial e continuada; o segundo bloco, faz a abordagem sobre a prática docente. Por fim, o processo colaborativo e os desafios enfrentados pelos professores da sala regular, conforme a Figura 3 abaixo.

Figura 3 - Dados e informações dos professores da sala regular



Fonte – A autora (2025).

O segundo grupo pesquisado foi o dos professores do Atendimento Educacional Especializado e receberam a codificação como PESP1 e PESP2 e o roteiro de entrevista contemplava também atender três contextos: idade e formação; prática docente; colaboração e desafio.

Foram 15 perguntas semiestruturadas aplicadas, oportunizando ao participante entrevistado aludir sobre aspectos que considerasse importantes para esta pesquisa. Visando a compreensão e análise dos dados consistentemente, as perguntas incidem sobre a idade do participante, formação inicial e continuada e os desafios presentes na Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, conforme a Figura 4 abaixo.

Figura 4 - Dados dos participantes professores do AEE.



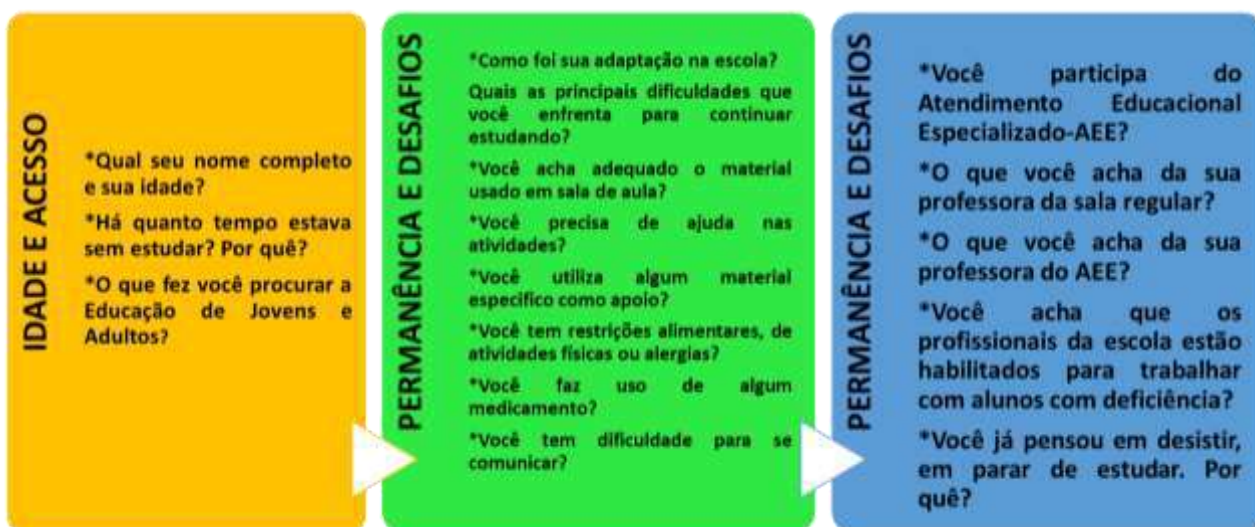
Fonte: A autora (2025)

Por fim, o terceiro e último grupo pesquisado foram os alunos com deficiência inseridos na EJA. A necessidade de buscar informações e a percepção do aluno com deficiência se deu por conta do protagonismo que exerce na perspectiva da aprendizagem centrado no aluno (Azeredo; Jung, 2023; BNCC, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) reforça a percepção de uma educação centrada na aprendizagem e no estudante ao elencar a necessidade do desenvolvimento de competências, se afastando da perspectiva conteudista histórica, ao qual a educação tradicional esteve permeada por muitos séculos. Neste sentido, se espera que o professor adote novas estratégias e métodos de ensino, assim como é almejado que os estudantes adotem uma nova postura, mas ativa e responsável na construção do conhecimento. (Azeredo; Jung, 2023, pag.4)

Os alunos com deficiência participantes da pesquisa foram codificados como ALU1 e ALU2, e responderam 15 perguntas que permitiram traçar o perfil do aluno, sua trajetória educacional, como seu (re) acesso, permanência e quiçá sucesso escolar, inferindo os desafios presentes nessa jornada em busca do saber sistematizado (Figura 5).

Figura 5 – Dados dos participantes alunos com deficiência



Fonte: A autora (2025)

Para os dados serem coletados e as entrevistas realizadas, a pesquisa obedeceu aos critérios de autorização e consentimento institucional, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE dos participantes (APÊNDICE B) e os preceitos éticos do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP n.º 7.195.215 (APÊNDICE C).

Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados após o parecer do CEP e iniciaram-se com os 02 professores da sala regular e 02 professores da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se iniciou no mês de novembro de 2024 e finalizou no mês de fevereiro de 2025. As entrevistas com os alunos com deficiência foram realizadas em meados de fevereiro de 2025 e finalizados na primeira semana do mês de março de 2025. Antes de iniciar a aplicação da entrevista e os entrevistados responderem às perguntas, foi lido o TCLE, com a descrição da pesquisa, os objetivos propostos, os pesquisadores e a metodologia utilizada para obtenção dos dados, assim como explicado sobre o produto educacional dessa

dissertação e a participação sem ônus, voluntária e a possibilidade de recusa por parte dos participantes. Em seguida, foram entregues uma cópia a cada um e enfatizado sobre a preservação da identidade e dos dados.

Sanadas as dúvidas por parte dos participantes sobre as perguntas apresentadas, iniciaram-se as entrevistas com durações em média de 40 a 120 minutos para respondê-las, buscando-se somente intervir quando os participantes solicitavam algum esclarecimento, sempre se distanciando de qualquer comportamento tendencioso que interferisse nas respostas.

A aplicação das entrevistas foi primordial para a aproximação do olhar dos participantes sobre as nuances presentes na Educação Especial da Educação de Jovens e Adultos. Esta “interação” proporcionada pela escuta e/ou leitura das respostas trouxe reflexões e análises importantes sobre este cenário da educação brasileira, que, por anos, não teve seu reconhecimento.

4.5 Análise documental

4.6

A observação documental consistiu em coletar, catalogar e analisar os registros e documentos pedagógicos da escola, projetos pedagógicos e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva e especial, que estão disponíveis como modelo no produto educacional GUIA DIDÁTICO: Caminhos Educacionais Inclusivos. Os documentos observados fazem parte do acervo disponibilizado pela rede municipal de ensino e são utilizados pelos docentes em suas práticas pedagógicas foram:

- Plano de Desenvolvimento Individual;
- Relatórios, Encaminhamentos;
- Entrevista Familiar;
- Avaliação de Habilidades Escolares;
- Ficha de Avaliação e Acompanhamento;
- Registro de Frequência;
- Plano de Ação;
- Plano de Ensino/Plano de Aula;
- Projetos de Inclusão: Projeto Diversidade;
- Atividades adaptadas e;
- Materiais pedagógicos acessíveis.

Os documentos analisados dos dispositivos legais que normatizam a Política Educacional vigente foram sendo necessárias essa imersão a estes documentos para a produção da dissertação e do produto educacional:

- Constituição da República Federativa do Brasil/1988;
- Lei n.º 7.853/1989 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social;
- Estatuto da Criança e Adolescente (Lei n.º 8.069/1990);
- Lei Orgânica da Assistência Social/LOAS (Lei n.º 8.742/1993);
- Lei n.º 8.859/94 - Estende aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio;
- Lei n.º 8.899/1994 - Garante a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista que comprove renda de até dois salários mínimos;
- Lei n.º 10.098/94 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;
- Lei n.º 9394 /1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (6.949/2000);
- Lei n.º 10.098/2000 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;
- Lei n.º 10.048/2000 que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e outros casos;
- Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- Decreto n.º 3.956/2001 (Convenção da Guatemala), que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência;
- Lei n.º 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão;
- Estatuto do Idoso (Lei n.º 10.741/2003);

- Decreto n.º 6.094/07 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008;
- Decreto n.º 186/08 - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;
- Decreto n.º 6.571/08 - Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado;
- Decreto n.º 6.949/09 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;
- Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010;
- Lei n.º 7.611/11 - Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado;
- Lei Berenice Piana (12.764/2012) - Criação a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (13.146/2015);
- Lei n.º 13.370/2016 que reduz a jornada de trabalho de servidores público-alvo com filhos autistas;
- Plano Nacional de Educação 2014 - 2024. 2014;
- Lei Brasileira de Inclusão. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015;
- Resolução n.º 040/2018 que estabelece os Princípios e Diretrizes do Sistema Educacional Inclusivo de Ananindeua;
- Base Nacional Comum Curricular - BNCC.2018;
- Decreto n.º 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida;
- Lei Romeo Mion (Lei n.º 13.977/2020) que cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA).

Cada instrumento de coleta de dados foi analisado cuidadosamente, com a finalidade de colegir sobre a proposta pedagógica desenvolvida na escola e seu alinhamento com a Política Educacional Inclusiva.

4.7 Análise e interpretação dos resultados

No marco analítico, os dados foram selecionados, analisados e interpretados, fase que foi de suma importância para esta pesquisa. A interpretação dos dados é o processo de dar sentido aos resultados, explicar, julgar e explanar as implicações dos achados em um contexto maior. É importante ressaltar que os dados, por si só, nada dizem. É preciso que o pesquisador os interprete, a fim de expor seu verdadeiro significado e compreender as conclusões mais amplas que podem conter.

Consonante Sampieri (2013), o que se buscou nesse estudo qualitativo foi a obtenção dos dados transformados em informação de contexto e/ou situações de maneira profunda. Consistiu em recebermos os dados não estruturados para então estruturar e interpretá-los.

As análises realizadas, primeiramente foram os dados de natureza descritiva, que nos apresentou as descrições dos fatos em forma de textos, imagens e documentos visuais, que segundo Sampieri (2013), visa descrever, registrar e interpretar características de determinados fenômenos/população, ou estabelecimento de relações, baseando-se nas análises dos roteiros respondido pelos docentes sobre: Idade e Formação; Prática Docente; e Colaboração e Desafio, especificando e ressaltando sua trajetória formativa, além de sua teoria e prática desenvolvida no âmbito educativo e os desdobramentos presente na Educação Especial da Educação de Jovens e Adultos e também pela entrevistas com os alunos com deficiência que abordavam os seguintes aspectos: idade, acesso, permanência e desafios, que possibilitaram a visão dos protagonistas do processo educacional inclusivo. Em seguida, nos apropriarmos das análises explicativas que consistiram em descrever as informações e desenvolver temas. Para Sampieri (2013), a análise explicativa visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, para determinar significados e descrever o fenômeno estudado desde o ponto de vista dos seus atores. E, por fim, foi realizada a triangulação dos dados, onde se estabeleceu o diálogo com os autores, conforme o constatado, confrontando-os com suas concepções embasadas na pesquisa.

Para tanto, os procedimentos realizados cronologicamente, foram:

- a) Pesquisa Bibliográfica sobre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos;

- b) Levamento documental que subsidiam a legislação sobre a Educação Inclusiva, em dispositivos internacionais, nacionais e municipal;
- c) Entrevista/questionários semiestruturados direcionadas aos participantes da pesquisa da Escola pública escolhida como campo empírico do estudo;
- d) Sistematização, análise e triangulação dos dados coletados;
- e) Tratamento e produção final da pesquisa;
- f) Elaboração do Produto Educacional.

Foram sete etapas realizadas na pesquisa, sendo em cada etapa, as análises dos dados realizados, não foram isoladamente, por haver necessidade da recursividade em determinados percursos, onde esse “movimento” de retomar as etapas, foi necessário para que houvesse o embasamento, conferência e legitimidade das informações coletadas. Esta forma de delineamento metodológico assegura a rigidez acadêmica indispensável no campo da pesquisa científica, contribuindo para as pesquisas futuras no sentido da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva.

4.8 Produto educacional

O produto educacional é um guia didático intitulado **Caminhos Educacionais Inclusivos** (Figura 6) que tem em sua composição a seguinte ordem: capa, sumário, apresentação (Figura 7), prefácio e quatro capítulos, assim definidos: capítulo 1: Caminhos Inclusivos (Figura 8); capítulo II: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) (Figura 9); capítulo III: Metodologias e Estratégias Inclusivas (Figura 10) e Capítulo IV: Acervo Inclusivo (Figura 11).

Figura 6 - Guia Didático: Caminhos Educacionais Inclusivos.



Fonte: A autora (2025)

Figura 7- Capítulo 1: Caminhos Inclusivos

		CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS	
SUMÁRIO	1.1	Conceitos Fundamentais	9
	1.1.1	Importância da Educação Inclusiva	12
	1.1.2	Legislação e Políticas Públicas	15
	1.1.3	Conhecendo as deficiências	19
	1.1.3.1	Deficiência Física	20
	1.1.3.2	Deficiência Visual	21
	1.1.3.3	Deficiência Auditiva	25
	1.1.3.4	Deficiência Intelectual	27
	1.1.4	O Transtorno do Espectro Autista- TEA	28
	1.1.5	Altas Habilidades/Superdotação	33
1.2	Orientações aos professores: identificando sinais comuns dessas condições, ajudando no atendimento individualizado	36	

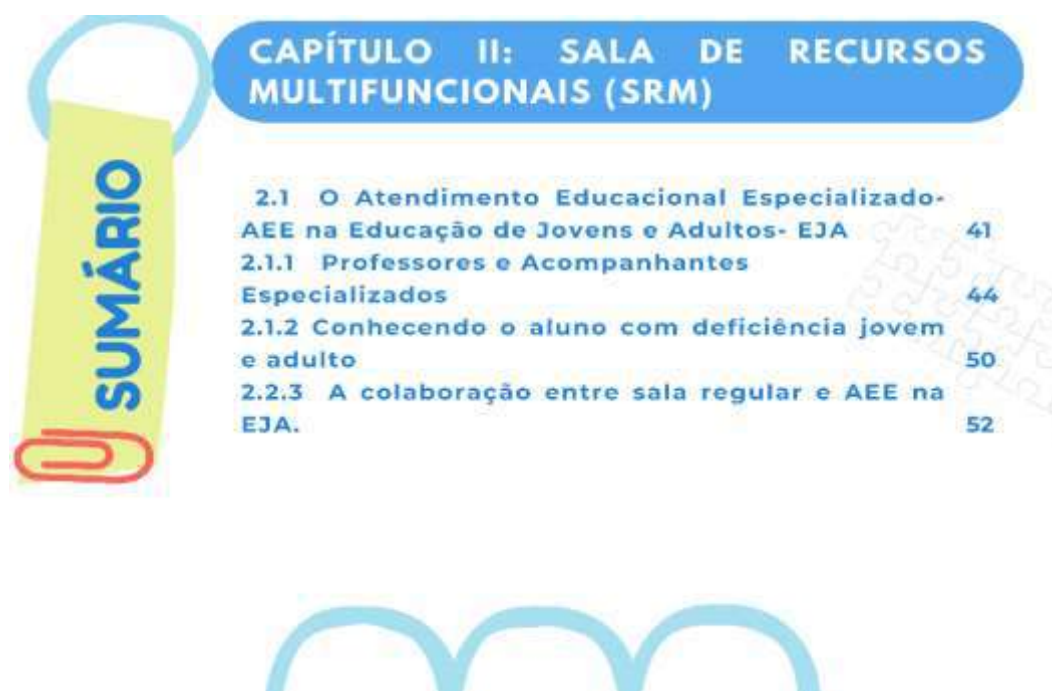
Fonte: A autora (2025)

O Capítulo 1 – CAMINHOS INCLUSIVOS – está estruturado em dois tópicos, são eles: Introdução à Educação Especial e Inclusiva E Orientações aos Professores:

identificando sinais comuns dessas condições, auxiliando no atendimento individualizado. O primeiro tópico está delimitado em seis subtópicos, conforme Figura 8.

O Capítulo II – SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) – está estruturado em 1(um) tópico, subdividido em 3 (três) subtópicos. Apresenta uma abordagem sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos, contextualizando os sujeitos presentes nessa modalidade de ensino, como os professores e acompanhantes especializados, o aluno com deficiência e a colaboração entre sala regular e AEE na EJA (Figura 8).

Figura 8 – Capítulo II: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)



CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)	
2.1 O Atendimento Educacional Especializado- AEE na Educação de Jovens e Adultos- EJA	41
2.1.1 Professores e Acompanhantes Especializados	44
2.1.2 Conhecendo o aluno com deficiência jovem e adulto	50
2.2.3 A colaboração entre sala regular e AEE na EJA.	52

Fonte: A autora (2025)

O Capítulo III - METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS – apresenta uma coletânea de atividades multidisciplinares adaptadas com sugestões de adaptações simples e práticas para os professores. Com uma riqueza de material pedagógico, atividades adaptadas, sugestões de recursos audiovisuais disponíveis nos ambientes virtuais, além de jogos e dinâmicas inclusivas, conforme a Figura 9. Esse capítulo foi elaborado a partir da colaboração dos participantes da pesquisa, professores da sala regular e Atendimento Educacional Especializado, além do percurso acadêmico da pesquisadora durante o mestrado profissional, por meio dos

conhecimentos adquiridos nas disciplinas da grade curricular e os trabalhos apresentados em seminários e congressos, com outros mestrandos da turma. Tem como finalidade oferecer suportes metodológicos inclusivos para as práticas docentes com alunos com deficiência. (Figura 9).

Figura 9 – Capítulo III: Metodologias e Estratégias Inclusivas

CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS	
3.1 Coletânea de atividades multidisciplinares adaptadas: Sugestões de adaptações simples e práticas para os professores.	56
3.2 Material pedagógico acessível	59
3.3 Atividades sensoriais para alunos com deficiência visual	63
3.4 Recursos visuais e auditivos para alunos com deficiência auditiva	70
3.5 Jogos e atividades colaborativas para trabalhar habilidades sociais e motoras	73
3.6 Sugestão de uso de tecnologias assistivas de fácil acesso, como audiolivros ou aplicativos de leitura	76
3.7 Estratégias de Inclusão em Sala de Aula	82
3.8 Dinâmicas Inclusivas e Interativas	86

Fonte: A autora (2025)

E por último, o Capítulo IV – ACERVO INCLUSIVO – apresenta um considerável conjunto de instrumentos pedagógicos que são utilizados no Atendimento Educacional Especializado e objetiva fornecer suporte aos professores em relação a vida educacional do aluno com deficiência, contribuindo para planejamento, organização e dinamismo do trabalho docente, de forma colaborativa e inclusiva. (Figura 10).

Figura 10 – Capítulo IV: Acervo Inclusivo



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO	
4.1 Instrumentos Pedagógicos	91
4.2 Plano de Desenvolvimento Individual	92
4.3 Relatórios, Encaminhamentos	96
4.4 Entrevista Familiar	107
4.5 Avaliação de Habilidades Escolares	113
4.6 Ficha de Avaliação e Acompanhamento	121
4.7 Registro de Frequência	123
4.8 Plano de Ação	125
4.9 Plano Educacional Individualizado- PEI	132
4.10 Projetos de Inclusão: Projeto Diversidade	134
4.11 Atividades adaptadas	154
4.12 Calendário Inclusivo	161

Fonte: A autora (2025)

Dessa forma, o **GUIA DIDÁTICO: Caminhos Educacionais Inclusivos** visa geral proporcionar aos professores da rede municipal um recurso pedagógico acessível e prático, para auxiliá-los na práxis pedagógica. Este objetivo vem ao encontro das demandas apresentadas pelos participantes da pesquisa, que indicaram a necessidade de contar com um recurso que possa auxiliá-los nos seguintes aspectos: identificar e conhecer as reais necessidades dos alunos que são público-alvo da Educação Especial; esclarecer e entender qual a verdadeira função da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), seus profissionais e as práticas inovadoras existentes; ter acesso a um acervo variado de instrumentos pedagógicos, atividades e estratégias para o fazer docente na perspectiva da Educação Inclusiva.

Por fim, o produto educacional, o **GUIA DIDÁTICO: Caminhos Educacionais Inclusivos** pretende difundir um olhar inclusivo, para os professores poderem realizar o trabalho docente, por práticas educativas inclusivas, visando a inclusão do aluno, atenuando as barreiras presentes no processo de ensino-aprendizagem, vislumbra-se que este Guia seja replicado no meio acadêmico e redes de ensino.

5 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES.

Nesta seção apresentaremos os resultados e discussões resultantes dos dados coletados, tratados e produzidos em decorrência das entrevistas realizadas pelos participantes da pesquisa. Na proposta metodológica da pesquisa qualitativa, iremos produzir os dados dos grupos pesquisados (PROF1, PROF2; PESP1, PESP2; ALU1, ALU2) conforme os contextos abordados.

Primeiramente, analisamos as falas das respostas dos professores da sala regular, assim organizados: Idade e Formação; Prática Docente; e Colaboração e Desafio. Em seguida as análises serão sobre o segundo grupo pesquisado que são os professores do Atendimento Educacional Especializado seguindo a mesma composição de abordagem: Idade e Formação; Prática Docente; e Colaboração e Desafio. Por fim, o terceiro grupo, o qual estão alunos com deficiência, com os seguintes eixos de análises: idade e acesso, permanência e desafios.

5.1 O perfil dos sujeitos participantes

Dada a complexidade inerente às pesquisas que envolvem seres humanos, torna-se imprescindível uma abordagem ética, objetiva e fidedigna dos dados coletados por meio dos instrumentos de investigação. O participante da pesquisa deve ser compreendido como “um sujeito que só pode ser compreendido como relação dialógica e contextualizada entre objetividade e subjetividade, não podendo ser reduzido a nenhuma dessas (cinco) dimensões” (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p. 6).

“o de representar fenômenos em processo de mudança”

“o de assumir o caráter complexo da investigação de temas integradores como a subjetividade”

“o de considerar as práticas de pesquisa como promotoras de desenvolvimento micro genético”

“o de reconhecer o pesquisador como parte da realidade investigada, sujeito em desenvolvimento”

“o de prover o alinhamento adequado entre teoria e metodologia” (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p. 6).

Nesse sentido, o sujeito assume o papel central de coconstrutor do conhecimento empírico e científico, conferindo à pesquisa qualitativa uma dinâmica de caráter contínuo, histórico, social, sistemático, interpretativo e reflexivo, na busca pela compreensão aprofundada de uma dada realidade.

Dito isso, a importância da representação fidedigna dos perfis dos sujeitos participantes reside na necessidade de validar os fenômenos investigados, assim como suas representações e significados nesta pesquisa.

5.1.1 Professores da Sala Regular

Com o intuito de compreender o universo dos professores da sala regular que atuam com alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, foram feitas indagações sobre a idade e o perfil formativo do grupo pesquisado, conforme o Quadro 1.

Quadro 1- Idade e Perfil formativo do Professores da sala regular.

Idade e Formação		
Perguntas Participante	PROF1	PROF2
Idade	Não revelou a idade	41
Formação Inicial/Ano	Pedagogia-2014	Letras/Língua Portuguesa -2009 Língua Inglesa -2018
Pós-Graduação	Psicopedagogia com Ênfase em Educação Inclusiva. Educação Especial. Neuro psicopedagogia (Cursando).	Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa
Tempo de Experiência na Função de Docente.	10 anos na Educação Básica e 20 anos em cursos profissionalizantes.	20 anos de docência.

Tempo de Experiência Na Função de Docente na EJA	1 ano	18 anos
Cursos de Capacitação ou Formação Continuada	sim	Sim
Curso na área da Educação de Jovens e Adultos.	sim	Sim
Curso na área Educação Inclusiva.	sim	Não

Fonte: A autora (2025).

De acordo com Quadro 1, observa-se que os participantes do primeiro grupo pesquisado, possuem a formação inicial em Licenciaturas e pós-graduação *lato sensu* voltados também para área da Educação. O participante PROF1 possui duas especializações na área da Educação Especial e está cursando a terceira, enquanto que o participante PROF2 possui duas especializações inerentes a disciplina que ministra e sem nenhuma pós-graduação na área da Educação Especial.

Em relação à docência, ambos já possuem um considerável tempo de atuação, contudo, o participante PROF1 relata que possui mais de 20 anos atuando na educação profissionalizante, 10 anos na educação básica e 1 ano na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O participante PROF1 possui também 20 anos de efetivo exercício, desde 18 anos na docência na Educação de Jovens e Adultos.

Verificou-se também que a formação continuada requer atenção, especialmente em relação a formação continua para exercício docente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pois, apesar de ambos possuírem cursos de aperfeiçoamento na área, ainda assim demonstram necessidade em relação ao processo de ensino do aluno com deficiência, especialmente os ofertados pela rede de ensino, conforme a declaração de um dos sujeitos pesquisados abaixo:

Já fiz algumas formações para a EJA que a prefeitura oferece, mas nada tão específico que seja substancial para a nossa atuação. Com relação a

Educação Inclusiva eu não tenho lembrança de formações voltadas ao atendimento desse público. (PROF2).

As formações oferecidas pela rede de ensino abrangem em parte as demandas que existem na Educação de Jovens e Adultos, sendo necessários em relação aos aspectos e sujeitos da Educação Inclusiva, especialmente as metodologias e estratégias para o ensino do aluno com deficiência jovens e adultos.

O segundo bloco de perguntas foi relacionado ao fazer docente e às interfaces da práxis pedagógica. Foram realizadas cinco indagações a fim de entender a dimensão do processo de ensino e aprendizagem da EJA.

A primeira pergunta foi: Como foi para você receber ou saber que receberia alunos com deficiência em sala de aula? Os participantes responderam que o processo de inclusão desses alunos na sala de aula é diferenciado, dependendo do contexto da turma, do professor e do aluno. Se para o PROF1 esse processo acontece tranquilamente, para o PROF2 foi desafiador, necessitando de suporte para que isso aconteça.

O participante PROF 1 explicitou que a acolhida desses alunos, precisa ser pautada em cima do respeito que eles merecem, para que esse momento seja mais natural possível: “Tranquila, de maneira positiva, com respeito a pessoa do aluno, com olhar acolhedor, porque meus alunos que são 2, acompanham o desenvolvimento da turma, não necessitando de adaptação de atividades.”

Percebe-se que numa mesma escola, as percepções dos professores são vivenciadas de maneira diferente, para alguns esses processos de acolhimento, de recepção acontecem sem muitas dificuldades, enquanto para outros professores esse processo apresenta alguns entraves.

Desde 2011, quando eu trabalhava em Nova Esperança do Piriá, já havia tido contato com alunos surdos, na época foi um impacto ter esses alunos nas salas regulares, visto que eles, já tinham vindo de turmas onde não se direcionava em nada o ensino para eles. Foi desafiador, mas com a ajuda principalmente eu conseguia incluí-los nas aulas para que participassem do processo (PROF2).

Esse contato inicial entre professor e aluno com deficiência pode apresentar diversos cenários, podendo ser amistosamente, mas também impactante. Essa complexidade das interrelações no ambiente escolar, principalmente no processo de

inclusão na sala de aula, também apresenta desafios quando falamos sobre a reação dos colegas de sala com a chegada de alunos com deficiência. Os professores relatam que o aluno jovem e adultos, por conta das experiências de vida, tem sido natural, acolhedor e cooperativo, não apresentando nenhuma situação discriminatória em relação aos alunos públicos-alvo da Educação Especial.

[...] a turma interagia com eles, com respeito e sempre ajudando nas atividades propostas com aquele olhar acolhedor". (PROF1)

"Eu não notei surpresa ou discriminação inicialmente com a chegada de alunos PCD. Foi bem natural. (PROF2)

Na Educação de Jovens e Adultos, a interação entre estudantes com e sem deficiência deve ser fundamentada no respeito, na colaboração e na apreciação das diferenças. Os professores desenvolvem um papel fundamental de mediador, não somente do saber, mas também dessas relações pessoais, desenvolvendo um ambiente amigável e inclusivo, que permita a participação de todos os alunos nas diversas atividades. Entretanto, essa mediação depende tanto da predisposição dos docentes em acolher a diversidade e ressignificar suas práticas pedagógicas, quanto das condições de trabalho efetivamente oferecidas. Muitas vezes, a infraestrutura limitada, a ausência de recursos pedagógicos adequados e a sobrecarga de demandas comprometem a qualidade do trabalho docente. Nesse sentido, a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo exige não apenas a sensibilidade e o compromisso do professor, mas também políticas institucionais que garantam condições dignas de atuação.

A prática docente é outro fator primordial na perspectiva inclusiva do aluno com deficiência da EJA, que deve ser diferenciado dos alunos que frequentam as turmas do turno diurno na escola. Saber como esse trabalho é desenvolvido, como os professores realizam o fazer docente, torna-se determinante para o sucesso escolar.

Ao fazer a seguinte pergunta: Como você desenvolve seu trabalho com os alunos públicos-alvo da Educação Especial? Os participantes responderam enfatizando as adaptações necessárias para que o aluno – jovens e adultos – aprenda e se desenvolva, sempre respeitando suas particularidades e especificidades. Ultrapassar as barreiras impostas pelas limitações cognitivas requer dos professores uma postura dinâmica e inovadora, com didáticas inclusivistas e, em alguns casos, ajuda de outros profissionais.

De forma inclusiva, flexível adaptável as necessidades de cada aluno, ajustando aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos com deficiência. (PROF1).

Eu procuro inclui-los nas aulas instigando-os por meio de perguntas sobre o assunto, tento dar suporte didático pedagógico com material adaptado impresso. Quando ele tem acompanhante eu oriento sobre como direcionar a atividade para eles resolverem. (PROF2).

Os participantes enfatizaram sobre as estratégias utilizadas e como é realizado as adaptações e avaliações dos alunos. O participante PROF1 relata a importância de promover a inclusão na Educação de Jovens e Adultos e aponta a motivação e o acolhimento dos alunos presentes nesse contexto como fator primordial para que aconteça esse processo inclusivo.

Estratégias que promovam a inclusão, logico! E as Estratégias interesse pelo aprendizado. Estratégias inovadoras levando em conta os fatores cognitivos, de cada aluno, principalmente na EJA, que é a Educação de Jovens e Adultos. São diferentes níveis, sendo flexível, usando recursos didáticos como sempre usei, como jogos, livros, desenhos, música.

Os alunos da EJA, precisam de muita motivação e algo que seja interessante para o aprendizado deles. O acolhimento, eles precisam de muita motivação. (PROF1)

Os professores também entendem que é preciso conhecer o aluno, saber qual sua deficiência, verificar suas habilidades funcionais, escolares e sociais, para que o processo de aprendizagem seja eficiente e que a permanência deles na escola, faça parte de uma trajetória de sucesso.

Busco antes de tudo conversar com as coordenadoras sobre o CID do aluno e assim verificar a capacidade/ habilidades que eles possuem para a resolução das atividades propostas. Há muitos alunos que não são letrados por inúmeros fatores. Sempre procuro estimulá-los e também incluir eles na aula juntos aos outros alunos. (PROF2).

A colaboração da Coordenação Pedagógica também foi citada pelos participantes, para que o aprendizado do aluno jovens e adultos realmente aconteça. É importante que informações relacionadas aos alunos com deficiência sejam fornecidas pela Coordenação Pedagógica, pois “os coordenadores pedagógicos atuam como mediadores importantes no processo de adaptação dos novos professores ao ambiente escolar, oferecendo apoio técnico e emocional” (Souza, 2021). Para os professores poderem fazer a intervenção na realidade educacional do aluno, é necessário, antes de tudo, conhecê-lo. Tal afirmação corrobora com um dos

pilares da educação, aprender a conhecer (UNESCO,1999). Os professores devem ter acesso à história de vida do aluno, uma vez que o aluno com deficiência da EJA, possui um arcabouço de vivência e experiências, e os professores precisam ter o máximo de informações possíveis para utilizarem metodologias que contemplem as necessidades desse aluno, de acordo com sua faixa etária.

Os alunos com deficiência, que estão nas classes da EJA, apesar de ter trajetórias individuais, fazem parte do mesmo grupo social, algumas vezes, vulnerabilizados e representam uma considerável parcela populacional que não teve acesso e/ou condições reais chegar à educação formal, por diversos motivos.

A Pedagogia Freireana nos diz que o aluno jovens e adultos consegue “ler o mundo” ao seu redor com base nas experiências culturais vivenciadas e que cumpram as exigências sociais. Isso torna a aprendizagem emancipadora nesta fase de desenvolvimento, indo além do simples conhecimento formal adquirido (FREIRE, 1987, p. 79). Assim, surge para os professores uma das primeiras questões a serem consideradas na Educação de Jovens e Adultos: a identificação desses alunos e a compreensão das razões e motivos que os levaram a fazer esse processo de reinserção no ensino formal.

Essa compreensão de identidade necessita estar alinhada com outro fator primordial do processo de educação, a qual é a relação família e escola. A escola precisa da participação da família, mesmo esse aluno sendo jovens e adultos, porque a família é a base de referência e o primeiro grupo social em que ele é inserido.

Quando os participantes desse grupo foram perguntados sobre como analisam a participação da família na escola, as respostas evidenciaram a importância dessa participação para o desenvolvimento desse aluno, com informações propedêuticas da trajetória familiar, social e educacional.

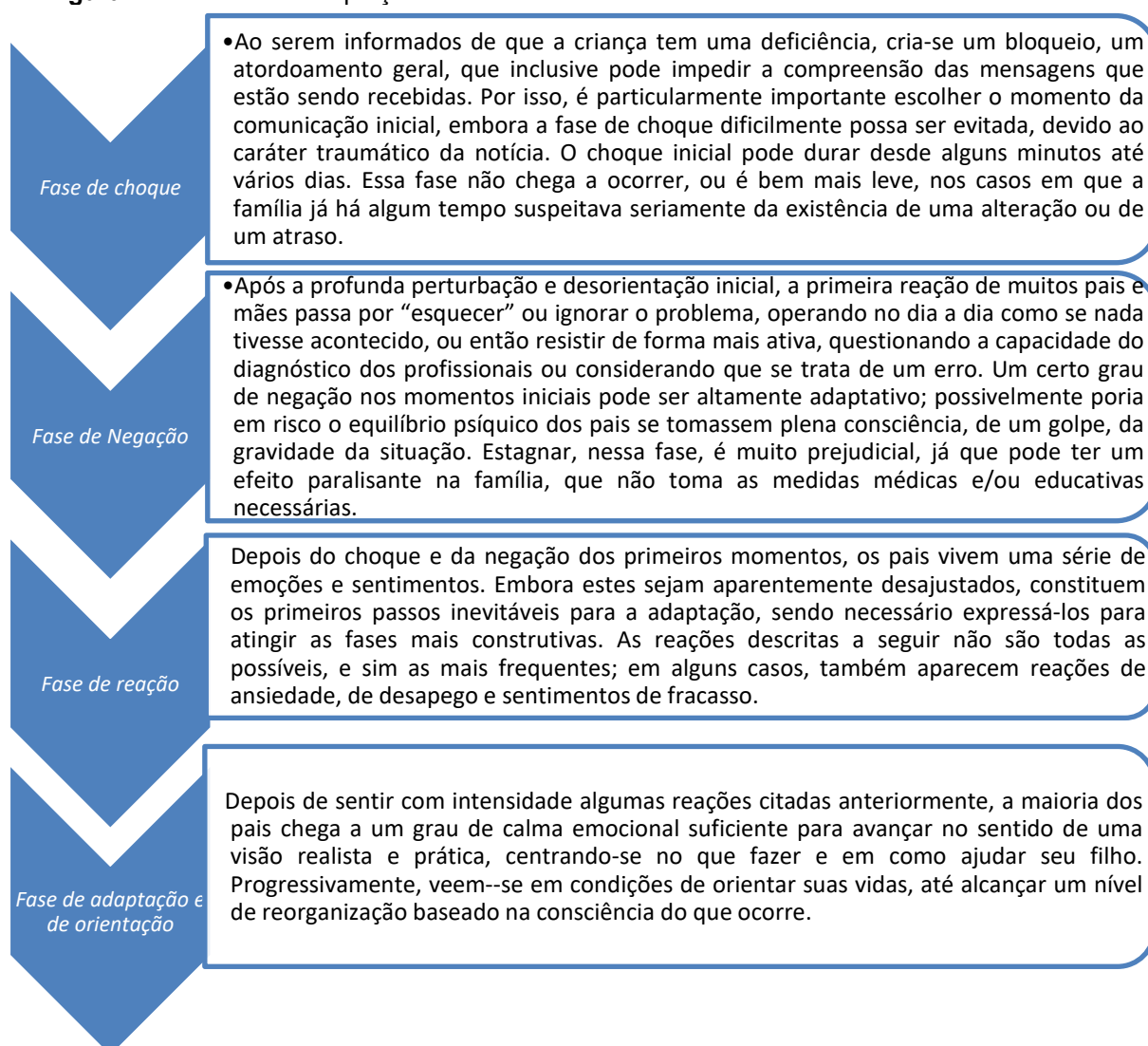
Essa parceria é muito importante, porque a família é o primeiro grupo que o aluno está inserido, a família auxilia na construção dos seus primeiros conhecimentos, reconhecendo as habilidades e limitações de cada aluno, de cada pessoa, e repassando a escola, para que a escola e família juntos impactam positivamente para o desenvolvimento da aprendizagem desse aluno. (PROF1)

A família é fundamental no processo de inclusão. Porém, é preciso dizer que ainda há muitos entraves com relação aos pais, principalmente porque ainda há aqueles que se negam a aceitar a atipicidade do filho. (PROF2)

Entre os inúmeros desafios presentes na instituição educacional, ainda é

encontrada a resistência em aceitar a condição atípica do filho, que perpassa por toda a infância até a fase adulta. Os pais e responsáveis desenvolvem essa *resistência* por conta da preocupação com o presente e o futuro dessa criança, que será adolescente e chegará à fase adulta com possíveis dificuldades. Esse processo de adaptação pode perdurar por toda a vida e, na fase adulta, esses desafios se intensificam, pois, dependendo de sua condição e desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e intelectual, esse aluno, que já é adulto, pode ainda apresentar comportamentos e atitudes infantilizados. A aceitação é um processo demorado e exaustivo, que, segundo Coll, Marchesi e Palacios (2015), pode compreender quatro fases, conforme a Figura 11.

Figura 11- Modelo de Adaptação



Fonte: A autora (2025)

Vale salientar que este modelo de adaptação, visa descrever o percurso que os pais e responsáveis vivenciam desde o momento das primeiras características, confirmação do diagnóstico e os devires do desenvolvimento dos filhos, entretanto, não é uma regra, há caminhos percorridos que não perpassam necessariamente por essas fases, devido alguns fatores ambientais, familiares e sociais. Essas quatro fases de adaptação, vivenciadas na infância pelos os pais e responsáveis, contribuem para a formação do aluno jovem e adulto com deficiências, podendo trazer consequências, ou não, para cada indivíduo, uma vez que ele é um sujeito que possui uma trajetória baseado em suas vivências.

Estes desafios se encontram com os outros desafios narrados pelos professores da sala regular, que, em conjunto, compreendem uma parcela das dificuldades que impossibilitam uma postura mais inclusiva no seu fazer pedagógico, conforme o Figura 12.

Figura 12 - Desafios enfrentados pelos professores da sala regular



Fonte: A autora (2025)

São diversos dilemas enfrentados por esses profissionais, que na busca incessante em contribuir para uma educação de qualidade, com equidade, com

acesso a todos, com permanência e sucesso escolar, acabam por “redescobrir” suas práticas e estratégias pedagógicas que alcancem os alunos e diminuam a lacunas que impedem seu desenvolvimento educacional pleno.

A análise dos dados evidencia que os professores da EJA enfrentam desafios que vão desde a insuficiência da formação continuada até a falta de recursos pedagógicos e apoio multiprofissional, somados à necessidade de um olhar sensível dos profissionais da escola e da participação efetiva da família. Embora haja esforço e compromisso em promover práticas inclusivas, limitações estruturais e formativas ainda dificultam uma atuação mais efetiva, revelando a urgência de políticas públicas que fortaleçam a formação docente, garantam recursos adequados e consolidem uma cultura escolar inclusiva.

5.1.2 Professores do Atendimento Educacional Especializado

O segundo grupo pesquisado foram os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que por meio da resposta das entrevistas, foi possível acenar para a idade e percurso formativo, as interfaces e desafios presentes no AEE.

De acordo com o Quadro 2, a formação dos participantes corrobora com as exigências legais e diretrizes normativas da Resolução n.º 04, de 2 de outubro de 2009, que versa em seu artigo 12, que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada” (Brasil, 2009).

Quadro 2- Idade e Perfil formativo do Professores do Atendimento Educacional Especializado.

Idade e Formação		
Perguntas	Participante	
		PESP1
		PESP2

Idade	40	45
Formação Inicial/Ano	Pedagogia-2011	Pedagogia–2012
Pós-Graduação	Educação Especial Inclusiva Neuro psicopedagogia Institucional.	Psicopedagogia Institucional Educação Especial Alfabetização de Jovens e Adultos na Amazônia.
Tempo de Experiência na Função de Docente.	15 anos de docência	25 anos de docência.
Tempo de Experiência Na Educação Especial	9 anos	12 anos
Cursos de Capacitação ou Formação Continuada	sim	Sim
Curso na área da Educação de Jovens e Adultos.	não	Sim
Curso na área Educação Inclusiva.	sim	Não

Fonte: A autora (2025).

De acordo com os dados coletados, observa-se que no segundo grupo pesquisado, os dois participantes são graduados em Pedagogia e possuem especialização relacionadas a Educação Especial e Inclusiva, sendo que um dos participantes – PESP2 – possuem especialização na área de Educação de Jovens e Adultos.

A trajetória formativa inicial dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, graduação e pós-graduação *lato sensu* corrobora com as exigências presentes da Resolução n.º 04/2009 – Ministério da Educação – e confirma que o processo formativo inicial é fundamental para que os professores possuam embasamento teórico que os habilite a uma prática pedagógica que contemplem a diversidade presente no contexto escolar (Libâneo, 2012). Enquanto que a formação continuada, os cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento realizados pelos

professores, segundo Nóvoa (2017) seja um processo permanente realizado pelos professores durante toda a vida trajetória docente.

Na atuação do Atendimento Educacional Especializado, a formação dos professores, iniciais e continuadas, possui um papel fundamental para a realização da Práxis Pedagógica. Os alunos da EJA que são público do AEE, com suas especificidades, diversidades e vivências, são pessoas que possuem uma bagagem pessoal e social, esses alunos trazem com eles um diagnóstico, inferido por especialistas na área médica e os professores do AEE necessitam está apto para fazer as intervenções necessárias para que esses alunos possam aprender e diminuir as barreiras e as lacunas presentes em seu desenvolvimento.

Essa formação continuada dos professores do AEE não se resume a formações pedagógicas, se faz necessário ir além dessa área de conhecimento e adentrar outras searas, visando se qualificar e adquirir os conhecimentos necessários para esse processo de intervenção educacional, sendo que este tipo de formação continuada não é exigência legal, talvez seja reflexo do da abordagem realizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em relação ao capacitismo, as influências desse modelo na educação e as questões sociais das pessoas com deficiência.

A formação contínua de professores de AEE é um fator determinante para a implementação de práticas inclusivas efetivas na EJA. Para Lima (2021), os programas de formação de professores devem incluir componentes que os preparem para lidar com a diversidade em sala de aula, desenvolvendo habilidades para adaptar currículos e métodos de ensino às necessidades de todos os alunos. Essa formação visa não apenas o entendimento teórico, mas também a aplicação prática de estratégias educacionais que promovam a inclusão, a fim de capacitar professores a enfrentarem os desafios diários do ensino inclusivo.

Outro destaque em relação a esse grupo de sujeitos pesquisados é relacionado ao tempo de atuação na Educação e também no AEE. Tanto o sujeito PESP1, quanto o sujeito PESP2, possuem tempo de atuação na Educação antes de migrar para o AEE. O sujeito PESP1 possui um tempo de 15 anos na área da Educação, desses 9 anos dedicados ao AEE. O sujeito PESP2 tem 25 anos de Educação e 12 anos dedicados ao AEE. As informações contidas nessa pergunta, direcionadas aos sujeitos participantes, se apresentam como um fator importante na categoria de análises realizadas com os dados coletados. A trajetória docente anterior à inserção

no AEE reflete na prática presente, que se caracteriza como uma formação de saberes e experiências construídas durante toda uma trajetória profissional e que se apresenta na Sala de Recursos Multifuncional. São conceitos e práticas metodológicas produzidos a partir de outras experiências de práticas docentes e que “deságuam” na Educação Especial, com um arcabouço de conhecimento.

O segundo bloco de análise foi relacionado à PRÁTICA diária dos professores do AEE, desde a motivação de atuar na Sala de Recurso Multifuncional, como é ofertado e realizado o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos. Foram direcionadas três perguntas aos sujeitos participantes, visando analisar essa prática docente no AEE.

O primeiro questionamento foi: Qual o motivo predominante para escolher atuar na Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)? As respostas dos participantes possuem motivação diferenciada, enquanto o sujeito participante PESP1 elencou três motivos determinantes para escolher atuar no Atendimento Educacional Especializado e o sujeito participante PESP2 respondeu que sua motivação surgiu primeiramente para buscar respostas para uma problemática familiar.

A Experiência inicial como estagiária na área de Educação Especial gerou identificação com isso, e também as condições de trabalho e remuneração aparentemente melhores. (PESP1)

Descobri que tinha um filho autista tardiamente, sem conhecimento, não sabia que era autismo. Trabalhava na área da educação e percebi muitos alunos apresentavam dificuldades e a falta de conhecimento como ajudá-los também foi um fator determinante. Além que, durante muito tempo, tive muitas dificuldades escolaridades por conta de uma deficiência que possuo, que foi reconhecida a pouco tempo, mas que trazia atrasos e impedimentos na minha vida. Quando comecei a estudar sobre a Educação Especial, entendi que era essa área que deveria seguir. (PESP2).

Nas análises das falas dos sujeitos participantes, percebe-se que existem diferentes tipos de motivações para seguir para atuação no Atendimento Educacional Especializado, contudo existe um fator comum que é o encontro com a Educação Especial. Freire (2009) diz que a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem, e nessa ótica, quando imerge na Educação Especial, torna-se um encontro amoroso e corajoso na *produção de conhecimento interdisciplinar sobre aprendizagem significativa de pessoas* (Pletsch, 2020).

Há outras motivações também, como o exposto pelo sujeito participante PESP1 que elenca dois outros motivos: condições de trabalho e remuneração. Esses dois fatores fazem parte dos anseios da maioria dos professores, especialmente dos que

fazem parte da rede pública de ensino. A valorização dos profissionais do magistério perpassa pela luta incessante de melhores condições de trabalho e remuneração, tanto no meio acadêmico, com inúmeros trabalhos científicos que versam sobre temática, quando as reivindicações sindicais que tem sido pauta constante na bandeira de luta, apesar de estar expressa na legislação brasileira, na Carta Magna de 1998; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (2014–2024).

Ao analisar a fala do sujeito participante PESP1, subentende-se que esses fatores foram primordiais na escolha profissional e atuação docente. Enquanto o sujeito participante PESP2 possui outras motivações de caráter pessoal: as dificuldades enfrentadas para intervir na realidade de um familiar.

Percebe-se que a falta de conhecimento e informação ainda é um dos grandes desafios em relação à inclusão das pessoas com deficiências, que se inicia no seio familiar e se amplia em vários setores da sociedade. O sujeito participante PESP2 decidiu enveredar para o Atendimento Educacional Especializado para suprir uma necessidade vivenciada por ele e por um familiar.

Os fatores motivacionais para atuação no Atendimento Educacional Especializado, variam conforme os dados coletados pelos sujeitos participantes, contudo, é importante salientar, que independente do desejo ou motivação, o critério estabelecido para esse acesso precisa ser cumprido conforme as diretrizes que normatizam o AEE.

A pergunta seguinte diz a respeito de como ocorre a oferta do Atendimento Educacional Especializado na escola pesquisada. Os participantes relataram que o AEE cumpre a exigência das diretrizes operacionais previstas na Resolução n.º 04/2009.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

Segundo os participantes PESP1 e PESP2, o atendimento é ofertado aos alunos com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e Altas

Habilidades/Superdotação, que estão matriculadas no Ensino Fundamental I e II, sendo oferecido oficiosamente aos alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos, a fim de garantir o direito constitucional do aluno.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (Resolução Nº 04/2009).

O Atendimento Educacional Especializado ofertado aos alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos é também reafirmado pelo Art. 2º, inciso VII, da Resolução n.º 040/2018 – CP/CME, que garante o acesso aos ambientes e às atividades referentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.

Finalizando o segundo bloco de perguntas, foi questionado como é desenvolvido o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial que são Jovens e/ou Adultos? Os sujeitos pesquisados acenaram para as dificuldades para realização do atendimento aos alunos.

Desenvolvo o trabalho com os alunos com limitações, dentro das possibilidades ofertadas pela rede municipal de ensino. Atuo em uma escola, onde os recursos são bastante limitados, em vários sentidos, recursos materiais e humanos. (PESP1)

Por ser um atendimento realizado de forma diferente com os alunos do contraturno, existem muitos desafios. A falta de recursos apropriados, na maioria, são recursos para serem utilizados com alunos crianças, o trabalho desenvolvido com eles é dividido com o plano de desenvolvimento individual-PDI e assessoramento nas atividades da sala regular. (PESP2)

Nas falas dos sujeitos participantes, percebe-se que os recursos escassos têm sido uma barreira no atendimento do aluno que é público do AEE. Trabalhar com o mínimo possível de recursos faz do professor do AEE um profissional que precisa usar a criatividade e buscar metodologia e estratégias pedagógicas que alcancem o aluno. As metodologias utilizadas com o aluno da Educação de Jovens e Adultos precisam ser diferenciadas, não podem ser pautadas em metodologias infantilizadas de aprendizagem.

Delgado (2020) reforça que as políticas públicas desempenham um papel essencial no sucesso do AEE na EJA, afirmando que recursos adequados e apoio institucional são necessários para a sustentação de práticas inclusivas. A alocação de recursos deve ser planejada para cobrir não somente materiais e infraestruturas, mas

também a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores. Sem o devido suporte institucional, as iniciativas de inclusão tendem a enfrentar dificuldades significativas, comprometendo a qualidade do serviço educacional prestado.

Além disso, a inclusão na EJA deve considerar aspectos sociais e culturais dos alunos atendidos, como destacado por Castro e Almeida (2019). O reconhecimento e a valorização das experiências de vida dos estudantes contribuem para um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e relevante, onde os alunos podem relacionar o conteúdo escolar com suas próprias trajetórias. Isso não somente reforça o processo de aprendizagem, mas também fortalece a autoidentidade e o senso de pertencimento dos alunos.

Vieira (2020) destaca que é fundamental fomentar um ambiente escolar que promova o engajamento dos alunos nas atividades propostas, criando oportunidades para a participação ativa e independente. A utilização de tecnologias de apoio, métodos de ensino diferenciados e a flexibilização curricular são abordagens que podem facilitar o aprendizado e a inclusão dos alunos com deficiência na EJA. Tais medidas são essenciais para assegurar que todos os alunos tenham oportunidades equitativas e acesso aos benefícios de uma educação rica e variada.

No último grupo de perguntas, o objetivo é verificar juntos aos professores do AEE, os aspectos relacionados a temática de COLABORAÇÃO E DESAFIOS presentes nesse contexto. Foram realizados 3(três) questionamentos: Você conhece e/ou trabalha com a proposta de colaboração do Ensino Colaborativo? Recebe materiais de apoio e formação específica para realizar o atendimento especializado com os alunos jovens e/ou adultos com deficiência ofertados pela Secretaria Municipal de Educação? Cite os principais desafios e possibilidades vivenciadas no trabalho colaborativo realizado junto com os professores do ensino regular que atuam com alunos Jovens e/ou Adultos?

Em relação ao Ensino Colaborativo os participantes PESP1 e PES2 relataram que conhecem a metodologia e que foram apresentados durante uma curso de extensão (formação) realizada em 2017, por uma das técnicas da antiga DIAE (Departamento Inclusão e Atendimento Especializado), hoje GTIAE(Grupo de Trabalho de Inclusão e Atendimento Especializado) da Secretaria Municipal de Educação, que fazia parte do Programa de Formação Continuada em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). O sujeito pesquisado PESP1 relatou que *“apesar de conhecer a proposta, ainda não foi possível viabilizar*

de forma efetiva o trabalho dentro dessa proposta” e o sujeito pesquisado PESP2 disse que

“à proposta do COENSINO é muito relevante para o trabalho alinhado dos professores da sala do AEE com sala regular e vice-versa, contudo nem todos aceitam a “colaboração”, pois ainda é uma metodologia pouco difundida na rede e ainda tem aquela resistência em buscar auxílio. Alguns professores até pedem ajuda na elaboração das atividades avaliativas adaptadas, mas não são todos” (PESP 2)

É preciso entender a importância de uma abordagem integrada e colaborativa, onde os professores de AEE e da sala regular precisam estar alinhados para que suas práticas possam obter o sucesso educacional do aluno. A adaptação das suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades diversificadas dos alunos com deficiência é fundamental no processo educacional inclusivo. Esses elementos são não apenas desejáveis, mas essenciais para o cumprimento dos direitos educacionais de cada indivíduo, garantindo que o AEE na EJA não seja apenas uma política em papel, mas uma prática educativa de impacto real.

O ensino colaborativo ocorre por meio de uma parceria entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, sendo estes responsáveis em compartilhar o planejamento, sua execução e avaliação atendendo uma diversidade de alunos, entre eles os que possuem necessidades educacionais especiais. (Mendes, 2020, p.37).

A proposta prática do Ensino colaborativo pressupõe que tanto os professores do AEE quanto os professores da sala regular, numa junção de experiências e união de esforços, compartilhem a responsabilidades da ação docente e “pororocam”¹ os saberes em prol do desenvolvimento dos alunos.

Ainda nessa perspectiva, foi perguntado aos participantes sobre a “colaboração” disponibilizada pela rede municipal de ensino, em relação a materiais e recursos pedagógicos e à formação continuada para atendimento dos alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos?

Recebemos formação sim, porém direcionado especificamente para esse público não (alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos). (PESP1)

Não recebemos materiais específicos para essa modalidade, também não tivemos nenhuma formação para essa demanda. Me pergunto se esses alunos, que estão na EJA, são invisíveis? Durante toda a trajetória dos alunos com deficiência a sociedade sempre ignorou, não vejo também nenhum movimento inclusivo da rede para esses alunos. Na escola, os alunos da EJA,

¹ A palavra *pororocam* remete, segundo Oliveira (2012), a fenômenos e expressões culturais da Amazônia que articulam elementos da natureza com o universo simbólico das comunidades locais. Nesse sentido, o termo adquire uma dimensão pedagógica e identitária, pois revela a forma como os sujeitos amazônicos constroem sentidos a partir de sua realidade concreta e de suas experiências coletivas.

em geral, são bem atendidos. Os profissionais que estão no turno noturno, professores, coordenadores, apoio e administrativos, tem uma atenção especial. É aquela máxima, só trabalha na Educação Especial e na EJA, que tem amor por essas modalidades. Há muito esforços de profissionais que estão na escola e não são reconhecidos. (PESP2).

O papel das políticas públicas é frequentemente enfatizado como um elemento crucial para o sucesso do AEE. Recursos adequados, infraestruturas apropriadas e apoio institucional são aspectos indispensáveis para que a inclusão se torne uma realidade tangível em salas de aula. As redes de ensino devem fornecer o suporte necessário para que os professores realizem o Atendimento Educacional Especializado de forma satisfatória formação contínua é vital para que esses professores possam implementar currículos que não somente atendam às exigências educacionais, mas que também respeitem e promovam o desenvolvimento pessoal e social desses alunos.

Por fim, o último questionamento é sobre os desafios vivenciados pelos professores do AEE. Durante toda a entrevista, em quase todas as perguntas, estavam embutidos um ou mais desafios presentes, desde a formação, perpassando pela prática docente, até o suporte necessário entre os envolvidos para que o processo educacional inclusivo seja realmente efetivado.

Os sujeitos pesquisados, PESP1 e PESP2, concordam que existem muitos desafios presentes no AEE, que não podem ser sanados pelos professores do SRM.

O maior desafio ainda é gerar esse elo, entre os professores, fazer com que cada um compreenda o seu papel dentro da educação da pessoa com deficiência. Isso se dá, muito, devido à ausência de uma compreensão por parte da gestão e coordenação do que é de fato a educação inclusiva. Os professores recebem formação, mas acredito que a coordenação também precisa, todos precisam. Quando isso não ocorre, a conta não fecha, sempre vai pesar mais para um lado, esse lado sempre vai ser o do professor do AEE, e do aluno que não é assistido em sua totalidade. (PESP1).

São muitos desafios que vivenciamos. O primeiro desafio está na falta de conhecimento do nosso trabalho. O AEE é muitas vezes confundido como reforço, como sala de apoio psicológico e em alguns casos, como a sala dos professores que não fazem nada, só brincam com os alunos. Então o primeiro desafio é institucional, onde todos precisam de uma formação para entender conceitos básicos como: que são os alunos do AEE? qual o trabalho do professor? Qual a função da escola no processo de inclusão? Por que precisamos de recursos pedagógicos e acessíveis? Qual a importância da colaboração? Entre outros tantos. A EJA já tem seus entraves e problemáticas, os alunos com deficiência da EJA, é potencializado essas dificuldades. O professor do AEE não é um salvador, que trará uma resposta milagrosa para sanar as dificuldades dos alunos, mas é um profissional que precisa trabalhar a parceria com a sala regular, com a coordenação, com a gestão e com os demais profissionais da Escola. A Secretaria de Educação

também precisa ter esse olhar, são muitas exigências burocráticas e documentais, mas suporte é pouco para a prática docente. (PESP2).

As expressões presentes na coleta de dados dos participantes surgem como um clamor no meio educacional. Essas vozes refletem o desejo de que a escola, enquanto espaço do saber historicamente construído, também seja de fato um espaço inclusivo. As falas sugerem que o processo educacional inclusivo, permeada por legislações e diretrizes normativas, esteja além dos prescritos e se concretizem como políticas educacionais efetivas e eficientes.

“Mais do que nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos alunos”. (Glat e Blanco ,2015, p. 16).

Dito isso, a Sala de Recursos Multifuncional deve ser reconhecida como espaço onde a inclusão se efetiva (Martínez, 1997, p. 74), onde as práticas pedagógicas dos professores do AEE, apesar da complexidade, são alicerçadas em metodologias e estratégias que vislumbram a inclusão em sua totalidade, apesar dos inúmeros desafios presentes.

No entanto, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa articulação torna-se ainda mais desafiadora, uma vez que os estudantes jovens e adultos trazem consigo trajetórias de vida marcadas por interrupções escolares, exclusão social e, muitas vezes, experiências de fracasso no ensino regular. Nesse sentido, o AEE, ao dialogar com a EJA, deve assumir um papel complementar e colaborativo, articulando-se com a sala regular para potencializar processos inclusivos e evitar que a modalidade seja compreendida apenas como espaço de compensação.

Assim, o entrelaçamento entre EJA e AEE é imprescindível, pois ambos partilham o compromisso de assegurar o direito à educação em sua integralidade. Enquanto a EJA promove a reinserção escolar e a valorização das experiências de vida dos sujeitos, o AEE garante que esse percurso seja inclusivo, considerando as particularidades de cada aluno. Nesse movimento, a escola pública é convocada a atuar de forma integrada, reconhecendo que a inclusão não se realiza de forma isolada, mas por meio da construção coletiva entre sala regular, Sala de Recursos Multifuncional, família e comunidade escolar

5.1.3 Alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos

A proposta educacional direcionada a jovens e adultos é regulada no currículo oficial estabelecido pela Educação Básica. A proposta desses currículos da Educação Básica no Brasil está intimamente vinculada à preparação de jovens com habilidades e saberes necessários para atender às exigências da sociedade. Trata-se de experiências e conhecimentos acumulados durante o crescimento, na infância e na adolescência, que se espera que sejam utilizados eficazmente na vida adulta.

Ao discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebemos uma mudança significativa na realidade vivida por essas pessoas. Esse grupo é composto por indivíduos com histórias de vida variadas, frequentemente pertencentes a minorias ou coletivos, ou ainda, representando uma parte da população que não teve acesso ou oportunidades adequadas para prosseguir com a Educação Básica, por diversos motivos. Segundo o modelo educacional proposto por Paulo Freire, a educação deve capacitar o aluno, especialmente os jovens e adultos, a compreender o mundo ao seu redor por meio das experiências de sua trajetória, cultura e das demandas sociais que os envolvem. Nesse sentido, essa aprendizagem adquire um caráter libertador, ultrapassando os conhecimentos formais.

Diante desse cenário, uma das questões centrais para os educadores na EJA é a necessidade de compreender quem são esses alunos e quais razões ou necessidades os levam a retomar um processo de aprendizado formal interrompido em algum momento de suas vidas. Outro ponto relevante a ser considerado na definição do perfil dos alunos é a formação de suas personalidades. Adultos tendem a direcionar seus esforços e investimentos pessoais para objetivos e valores que já estabeleceram. Assim, é crucial que os conteúdos e aprendizagens sejam pertinentes e aplicáveis à “minha vida”. Esse aspecto representa um desafio adicional para os educadores, ao implicar que as estratégias de ensino e aprendizagem precisam ser centradas no aluno e, para tanto, é preciso conhecê-los individualizadamente, percebendo suas particularidades.

Dessa forma, é imprescindível a escuta desses sujeitos, que estão no centro do processo de ensino aprendizagem. Assim, o terceiro grupo pesquisado foi dos alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos. O objetivo de entrevistar esses alunos se deu para compreender como percebem o processo educacional inclusivo e as contribuições para sua vida na sociedade. As perguntas realizadas

foram divididas em dois blocos: idade e acesso; e permanência e desafios.

Quadro 3 – Idade e acesso dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos.

Idade e Formação		
Perguntas / Participante	ALU1	ALU2
Idade	29 anos	18 anos
Há quanto tempo estava sem estudar? Por quê?	3 anos	Eu começo e paro. Já estava 2 anos sem estudar. Mudei de escola também.
O que fez você procurar a Educação de Jovens e Adultos?	Já estava um tempo sem estudar por conta da minha deficiência	Minha avó sempre me pedia pra estudar, mas eu não consigo aprender.

Fonte: A autora (2025).

No primeiro bloco, foi observado que os participantes desse grupo possuem uma diferença de 11 anos. Enquanto o ALU1 é um aluno adulto, o ALU2 está saindo da adolescência e entrando na fase adulta. Ao serem questionados o tempo e a motivação que os levaram a procurar a escola, o sujeito participante ALU1 respondeu que o tempo que ficou sem frequentar a escolar é em decorrência da deficiência e o sujeito participante ALU2 disse que não consegue dar continuidade e somente retornou porque é um pedido feito pela sua responsável, mas que possuem muitas dificuldades no aprendizado.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) abrange pessoas em diversas etapas da vida, o que torna essencial promover debates que abordem as oportunidades e obstáculos enfrentados na aquisição de conhecimentos básicos durante a adultez.

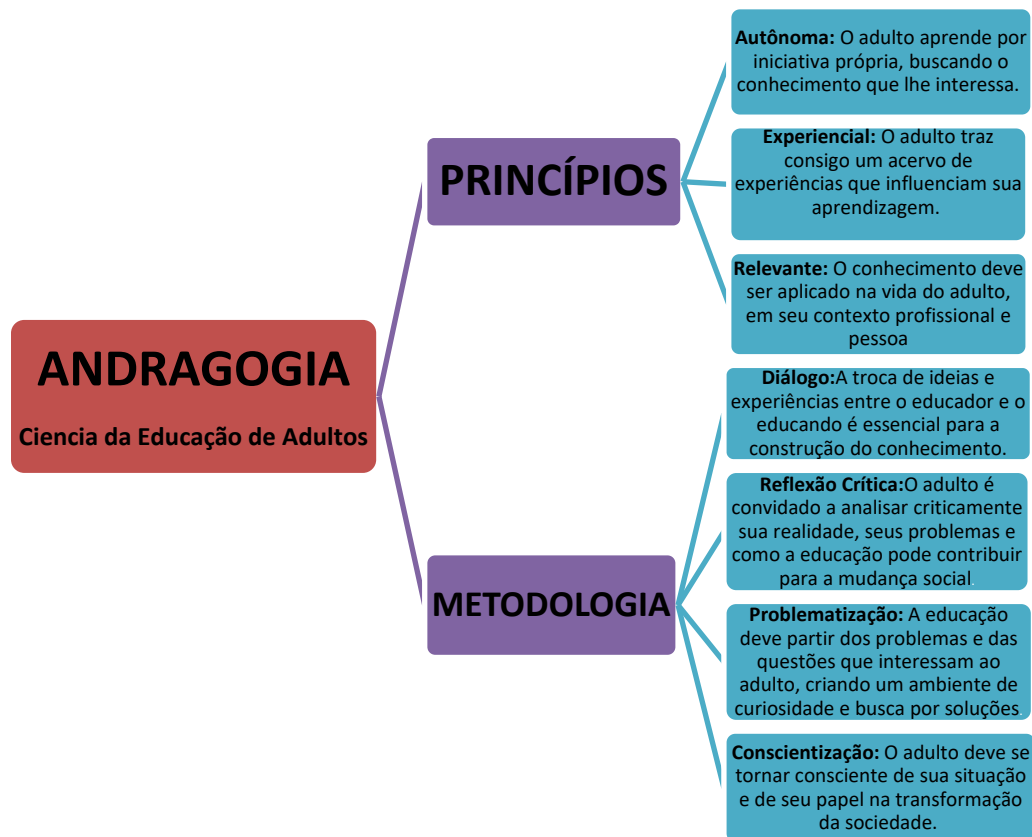
Uma característica significativa desse período diz respeito ao desenvolvimento cerebral. Cosenza e Guerra (2009) diz que assim que iniciamos a adolescência e avançamos para a fase adulta, nosso cérebro já completou a maior parte de seu processo de neuro desenvolvimento, resultando em uma estrutura mais madura, com conexões e funções cognitivas estabelecidas.

Complementa dizendo que, no entanto, aprendemos que isso não indica que, a partir de então, a faculdade do cérebro permaneça fixa e inalterável. Sabe-se que a neural plasticidade, ou a capacidade do cérebro de se modificar, continua atuando ao longo da vida, permitindo o surgimento de novas conexões e aprendizagens. É vital ressaltar que a dinâmica da vida adulta é bastante diferente daquela vivenciada durante a infância e adolescência. Por isso, o cérebro pode não estar tão acessível para recuperar conhecimentos adquiridos anteriormente.

Contudo, neste novo ciclo, esses alunos estão retornando à sala de aula, motivados por exigências pessoais e até profissionais, pressões sociais ou um desejo pessoal de completar sua formação educacional. Cada um deles carrega uma história única, com suas responsabilidades e valores. Assim, a educação enfrenta um grande desafio para engajar e motivar esses jovens e adultos, em especial, os que possuem alguma deficiência, em um ambiente escolar ao qual eles não estavam acostumados e estão retornando depois de um período de evasão.

Para que a inclusão desse aluno aconteça, é necessário conhecê-lo, para que a escola possa elaborar estratégias de permanência e sucesso escolar. A metodologia de ensino precisa ser elaborada de acordo com os alunos que estão presentes nesta modalidade de ensino. Paulo Freire em sua publicação intitulada “Educação e atualidade brasileira”, foi um dos principais expoentes da ciência da educação de adultos, defendia que a metodologia trabalhada na EJA deveria ser baseada nos princípios andragógicos. (FREIRE, 2001; BECK, 2016).

Figura 13 - Andragogia: princípios e metodologia



Fonte: A autora (2025)

Essa proposta metodológica coloca o aluno como o centro do processo de aprendizagem, entretanto ela não descarta outro modelo de aprendizagem, tendo em vista que o aluno com deficiência da EJA, possui especificidades que devem ser consideradas e se ele não aprende, cabe a escola buscar metodologias que contemplem o aprendizado desse aluno.

Dito isso, a escola, como espaço institucional do saber sistematizado e historicamente construído, precisa ser um espaço também inclusivista, com estruturas, recursos e estratégias pedagógicas que alcancem o aluno, para não causarem uma nova evasão.

Aos participantes do terceiro grupo desta pesquisa, foi perguntado como foi sua adaptação ao retornar à escola e quais as dificuldades que tem se apresentado nesse processo de reinserção escolar.

A minha adaptação foi boa, encontrei colegas que já estudaram comigo e conheci pessoas novas também. Tive algumas dificuldades, mas minha

professora é muito boa e também tenho ajuda da professora da Educação Especial que faço atendimento 2 vezes na semana e sempre vai comigo na sala de aula para saber se “tô” dando conta de fazer as atividades. A minha dificuldade é que eu aprendo devagar, tem que ter paciência comigo, porque eu fico nervoso e quero ir embora.” (ALU1)

Já tô vindo de 3 escolas e nenhuma tinha professora especial para ajudar. Mais aqui, os professores me ajudam, minha professora do AEE também. Quando cheguei com minha vó, ela queria ficar aqui comigo, mas o coordenador disse que não precisava, porque aqui na escola, tinha muitos professores e ele também para me ajudar. Eu gostei da escola, as vezes minha cabeça doi, porque eu esqueço o que tô aprendendo. Mas eu chamo a professora do AEE e ela me ajuda. Até a merendeira me ajuda na hora da merenda. Eu gosto daqui. (ALU2)

O ambiente escolar para os alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos deve ser um ambiente acolhedor, com profissionais que transmitam confiança e credibilidade a esses alunos para que eles permaneçam e sintam-se confiantes nessa nova oportunidade de estudo.

Assim como o ambiente deve ser inclusivo, os materiais utilizados por esses alunos devem ser acessíveis, para que eles entendam que o processo educacional, que apesar dos desafios que estão presentes nessas modalidades, eles podem obter êxito e sucesso nesse percurso educacional.

Outro fator importante é a adequação dos materiais e recursos conforme as necessidades educativas de cada aluno. A adaptação das atividades, materiais pedagógicos acessíveis, recursos educacionais diversificados têm sido o grande diferencial nesse percurso. O processo de aprendizagem dos alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos é diferenciado, podendo precisar de apoio, com atividades, recursos e materiais pedagógicos que supram as dificuldades cognitivas apresentadas.

“Preciso de ajuda sim na realização das atividades, porque às vezes não consigo acompanhar a turma. Quando é uma atividade muito difícil, a professora faz uma atividade mais fácil pra mim realizar. Também tem os jogos e aquele material de madeira me ajuda na matemática. (ALU1)

“Às vezes eu preciso de ajuda, principalmente em Português, Matemática e Inglês. Nas aulas de arte e educação física não preciso, é mais fácil né? Ah, tem também história, geografia e CFB, que as vezes não entendo muito. A Professora de Geografia trás mapa, trouxe até um globo pra gente ver onde estamos. Ela também usa vídeo. O professor XX de Inglês é também legal, mas a matéria dele é difícil. Ele já chega falando boa noite em inglês (risos). Preciso de ajuda em quase todas as matérias, por que eu esqueço rápido. (ALU2).

É notório que muitos alunos com deficiência apresentam particularidades em seu desenvolvimento psicomotor e, por apresentarem também algumas comorbidades, fazem acompanhamento médico e terapêutico. Na Educação de Jovens e Adultos também há uma diversidade de alunos com deficiência, TEA e outros transtornos que apresentam estereotípias, dificuldades de linguagem, não verbalizam e condutas atípicas. Assim como nas turmas do período diurno, alguns são acompanhados por equipe multiprofissional e precisam ser medicados para poderem estar regulados no dia a dia. Os participantes desse terceiro grupo de pesquisa relataram que utilizam a medicação (ALU1), fazem acompanhamento psicopedagógico em uma instituição especializada, contudo não apresentam dificuldade na linguagem oral. Apesar de esse fator, não contribui para haver uma interação e socialização com os demais sujeitos na escola.

Eu tomo medicação todo dia, teve uma semana que não tinha, eu não vim pra aula, mamãe avisou a professora. ...Eu converso mais com meus colegas que já conhecia, mas todo mundo fala comigo e tens uns (alunos) que até me ajudam. (ALU1)

Eu só tomo remédio pra dor de cabeça, porque minha cabeça dói muito...eu tenho um pouco de vergonha para falar com as pessoas. Falo mais com as meninas e como aquele ali (aponta para um aluno), falo com os professores também. (ALU2)

No contexto das práticas educacionais inclusivas, onde o aluno com deficiência é visto como o personagem principal nesse processo, vislumbra-se que esse aluno jovens e adultos, com essa bagagem de leitura do mundo, encontre nas trincheiras educacionais sistematizadas, o suporte necessário para vivenciar esse protagonismo. E o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de outras normativas e diretrizes na esfera municipal, é um direito do aluno.

Entretanto, quando o legislador discorreu sobre esse direito, nos dispositivos legais, expressou que função do AEE é “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”, reafirmando essa garantia e o compromisso,

expressando que é o AEE deve ser oferecido “no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”(Resolução n.º 04/2009).

Conforme a legislação, os alunos, público-alvo da Educação Especial, precisam ter duas matrículas nas instituições, sendo a primeira matrícula na sala regular comum e a segunda matrícula no AEE. Porém, nesta abordagem sobre os alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos, o contexto diferencia dos alunos que estão na idade certa. O perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, sejam eles com ou sem deficiência, é diferenciado. Esses alunos são pessoas que tiveram sua trajetória educacional interrompida por diversos fatores sociais, econômicos e culturais, que, nesse reingresso, precisam conciliar atividades laborativas, familiares, dificuldades de aprendizagem, diferença de idade e questões ambientais. Que o tempo “disponível” para ir até a escola é somente o turno em que se matricularam, que na maioria das vezes, é no turno noturno que existe a oferta, como na escola, o lócus desta pesquisa.

E há o conflito entre o que o legislador discorreu e a realidade dos alunos inseridos nessas duas modalidades de ensino, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Esse desacordo ultrapassa as barreiras pedagógicas e infringem os direitos desses alunos e a escola, que precisa encontrar estratégias e metodologias que atendam as demandas desses alunos, realizam ajustes para a lei ser cumprida e o aluno tenha seu direito garantido, a garantia do Atendimento Educacional Especializado, oficiosamente.

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

Os participantes desse grupo da pesquisa relataram que frequentam regularmente a Sala de Recursos Multifuncionais e realizam o Atendimento Educacional Especializado e que a colaboração entre os professores da SRM e da sala regular tem contribuído para a aprendizagem e a permanência na escola.

Eu vou para o AEE, duas vezes na semana, como não dá pra vim nem de manhã e nem de tarde, nos dias que tenho o atendimento, eu chego 6 horas

(18 horas), porque minha aula começa às 7(19) horas. Primeiro vou lá com minha professora do AEE e depois vou pra sala. Ela (professora do AEE), sempre vai lá na sala perguntar se to conseguindo fazer meus trabalhos. (ALU1)

Eu faço o atendimento. Era pra mim vim de tarde, mas como eu moro longe, venho só a noite. Chego mais cedo, vou na sala do AEE e vou pra sala de aula. Quando a atividade é difícil, eu chamo a professora do AEE para ir pra sala comigo, ela sempre vai. Algumas vezes, eu fiquei na sala do AEE pra ela me ajudar. Porque tinha outro aluno também. (ALU2)

O trabalho colaborativo entre os professores de sala regular e Atendimento Educacional Especializado tem contribuído para que os alunos possam desenvolver aprendizagens significativas. E essa parceria também é primordial que os demais profissionais da escola estejam nessa mesma sintonia. O trabalho pedagógico realizado de maneira conjunta, onde os diversos profissionais estejam numa mesma direção, é benéfico para o processo inclusivo.

Os professores das escolas comuns deveriam articular-se com os professores da Educação Especial, no sentido de obter o suporte necessário para garantir que os alunos com deficiência consigam aprender os conteúdos do currículo e atividades que garantam a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Campos; Duarte, 2011, p. 281)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabelecem os pilares da educação que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser. Cada pilar considera uma importância nesse processo de aprendizagem, onde os alunos – com deficiência ou não – precisam desenvolver essas habilidade e competências. Contudo, é extremamente necessário que todos os atores envolvidos na Educação de Jovens e Adultos contribuam para que o aluno alcance esse objetivo. Não há um processo realmente inclusivo realizado em fatias, todos os profissionais que estão na Instituição precisam conhecer os alunos para que possam contribuir com seu desenvolvimento.

Quando questionados a respeito dos demais profissionais da escola, se acreditam que estão habilitados para trabalhar com alunos com deficiência ou transtornos, os participantes responderam que nem todos sabem como agir, dificultando a interação entre eles.

(...) eles me olham e me tratam como crianças, tem um porteiro, que fala comigo alto, eu acho que ele pensa sou surdo. A merendeira já me conhece e sabe o que eu gosto. Ela me ver e me chama: (nome do aluno) hoje é a merenda que ele gosta. Porque ela já me conhecia antes. (ALU1).

Eu acho que eles não sabem que eu tenho problema para aprender, aí quando eu tô fora da sala, quando eles me veem, dizem que vão falar pra minha vó que estou passeando na escola. Acho que eles não estão capacitados para entender a gente. (ALU2)

Essa percepção por parte dos alunos em relação aos demais profissionais revisita outra camada de problemática vivenciada por esta demanda na escola. Há um vasto acervo sobre os professores e o processo de inclusão, desde a formação inicial e continuada até as práticas pedagógicas inclusivas, contudo, em relação aos demais profissionais, há uma escassez na bibliografia. Já se passaram mais de 30 anos da Declaração de Salamanca de 1994, sendo o marco crucial na garantia dos direitos da pessoa com deficiência, e até hoje se houver falar que “não estarmos preparados” para a inclusão. É preciso ultrapassar as fronteiras estabelecidas pelo “mito do despreparado”, fazendo-se necessário que a primeira barreira imposta, seja vencida e cada um busque se atualizar, capacitar e vivenciar esse momento, que anseia por espaços educacionais, realmente inclusivos e com pessoas comprometidas com a inclusão.

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. (Ropoli, 2010. p.10)

Os desafios vivenciados pelos alunos com deficiência são inúmeros, desde o acesso tardio, a permanência pautada em dificuldades, até o sucesso educacional, é uma trajetória muito presente nas realidades escolas. É preciso criar condições que permitam os alunos com deficiência permanecerem na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a evasão tem sido uma constante. Para Campos e Duarte (2011, p. 281) “[...] apesar de a legislação brasileira reconhecer a EJA como modalidade de ensino também para as pessoas com deficiência como um direito, percebe-se que o acesso a serviços e recursos ainda é frequentemente negado”.

Todos esses obstáculos abnegam os alunos a permanecer e seguir na vida escolar. Ao serem questionados se alguma vez já ponderaram desistir, os participantes responderam haver uma grande desmotivação por conta de diversos

fatores e a permanência deles depende dos incentivos que recebem, tanto da família quanto dos professores.

Eu já pensei em não ir mais pra escola, porque já tentei vários anos, passava e tal. Isso desmotiva eu.... Eu vou pra escolar só pra tentar conseguir o Ensino fundamental, porque eu acho que esse negócio de Ensino Médio eu não vou conseguir não. (ALU1)

Eu já pensei sim em parar. Meu vô morreu e eu fiquei muito triste, não queria estudar. Mas esse ano, que é uma escola nova, eu tô gostando muito. Na outra não tinha ninguém pra me ajudar, eu ficava sem fazer nada. Agora eu venho, todos me incentivam. Minha vó me traz e até minha mãe disse que eu vou conseguir agora estudar. (ALU2)

Para a aprendizagem ocorrer, é fundamental mobilizar os diversos recursos cognitivos que já foram desenvolvidos na idade adulta. É importante reconhecer que alguns desses processos podem não ter recebido a devida estimulação ao longo da vida, uma vez que nem sempre houve tempo ou oportunidades para tal. Portanto, é essencial que os educadores estejam prontos para ajudar jovens e adultos na requisição de habilidades que envolvem o desenvolvimento, a estimulação e a aplicação de suas capacidades cognitivas. Compreender o funcionamento do cérebro pode ajudar a formular estratégias para estimular diferentes funções cognitivas de nossos alunos, direcionando-as para a aprendizagem e que eles se sintam capazes de avançar para as próximas etapas e concluir seus estudos.

Assim, a EJA pode ser encarada como uma oportunidade para o desenvolvimento de novos saberes que se integrarão ao repertório de aprendizagens prévias, adquiridas empiricamente por meio da experiência. Reconhecer que um jovem ou adulto aprende é aceitar que ele consiga adquirir conhecimentos formais e aplicá-los na solução de problemas e tarefas reais, utilizando atitudes, habilidades e saberes. Assim, considera-se que os alunos se tornam aptos a manifestar novos comportamentos e a transformar suas ações em diversos contextos da vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte, ninguém, passa dez horas sem nada aprender. (Mészáros, 2005, p. 47)

As análises sobre a Educação Especial (EE) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelam um panorama complexo e multifacetado que reflete as transformações

sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. O estudo identificou que ambas as modalidades educacionais têm sido marcadas por avanços significativos, sobretudo no que tange à inclusão e à equidade, mas ainda enfrentam desafios consideráveis no contexto brasileiro.

Os resultados evidenciam que a EE apresenta uma evolução significativa na compreensão dos direitos das pessoas com deficiência. A inclusão escolar tem sido promovida por legislações específicas que asseguram o direito ao ensino em ambientes inclusivos. No tocante à EJA, sendo historicamente marginalizada, constatou-se que vem ganhando reconhecimento como um direito fundamental, essencial para a promoção da cidadania e para a redução das desigualdades sociais. Políticas públicas recentes têm buscado garantir acesso e qualidade nesse tipo de educação, embora ainda existam lacunas em sua implementação prática. No entanto, esses desafios se potencializam quando abrangem essas duas modalidades de ensino: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

A análise dos dados apontou que ambos os setores enfrentam dificuldades em termos de políticas públicas, financiamento adequado e formação de profissionais especializados. Além disso, verificou-se que as concepções sobre esses tipos de educação continuam impregnadas por preconceitos e desinformação. A importância desses achados reside no fato de que compreender as interseções entre a EJA e a Educação Especial pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais inclusivas e eficazes. Segundo Freire (1996), “a educação deve ser um ato de amor, um ato de coragem” e isso se aplica tanto à educação de adultos quanto à Educação Especial. O reconhecimento da diversidade dos sujeitos educacionais é fundamental para a promoção da equidade no sistema educativo. As implicações desses achados sugerem a necessidade urgente de políticas integradas que considerem as especificidades dos alunos da EJA e da Educação Especial. Políticas públicas inclusivas que devem ser baseadas em uma compreensão holística das necessidades educacionais, para atender às peculiaridades desses alunos com eficácia.

Entretanto, as análises também reforçam a necessidade de políticas educacionais integradas e sustentáveis que garantam o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas condições sociais ou físicas. A promoção da EJA integrada à Educação Especial pode contribuir significativamente para uma sociedade mais justa e inclusiva. É imperativo investir continuamente em formação docente específica, infraestrutura adequada e desenvolvimento de metodologias

inclusivas.

Entende-se que a formação de professores e a práxis pedagógica possuem papel crucial no desenvolvimento educacional do aluno. A qualidade da formação inicial e continuada constitui um diferencial significativo para que os docentes consigam desenvolver práticas pedagógicas efetivas, capazes de promover um ensino significativo, crítico e contextualizado. A análise dos dados evidenciou que programas de formação robustos, que articulam teoria e prática de maneira equilibrada, contribuem para preparar melhor os professores a enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

É necessário considerar fatores importantes das condições de trabalho, que garantam possibilidades reais de formação continuada, de formações em contexto, de tempo para diálogo e de colaboração entre os professores. Tais condições só podem ser efetivadas quando há apoio da gestão escolar, que deve investir na valorização docente, assegurar espaços formativos voltados para a educação inclusiva e fomentar práticas colaborativas entre os profissionais da escola. Dessa forma, a conquista de condições de trabalho dignas e integradas fortalece não apenas a formação dos professores, mas também a consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva e transformadora. Os resultados indicaram que professores bem formados são mais capazes de refletir criticamente sobre sua prática, adaptar metodologias às necessidades dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Além disso, a continuação da formação ao longo da carreira docente foi identificada como um fator determinante para a atualização constante dos conhecimentos e habilidades pedagógicas, permitindo aos professores acompanhar as mudanças nas demandas educacionais e sociais. Esses profissionais demonstram uma prática reflexiva mais acentuada, conforme discutido por Schön (1983), o que se traduz em um ensino mais eficaz e significativo. Verificou-se que os professores com uma formação contínua e consistente apresentam maior capacidade de adaptação às necessidades dos alunos e às mudanças no contexto educacional.

Os achados também confirmam a importância das práticas colaborativas na formação docente. A cooperação entre educadores não apenas enriquece o repertório pedagógico, mas também fortalece o sentido de comunidade profissional. Segundo Tardif (2014), a troca de experiências e conhecimentos entre pares contribui significativamente para a evolução das competências docentes, destacando-se como um elemento fundamental para a melhoria contínua da prática educativa.

Outro ponto relevante revelado pelo estudo é a necessidade de políticas públicas mais efetivas que incentivem e facilitem o acesso dos professores à formação continuada. A pesquisa evidenciou que muitos docentes enfrentam barreiras institucionais para participar desses programas formativos. Como argumenta Alarcão (2011), é imprescindível que os sistemas educacionais ofereçam suporte adequado para garantir que todos os professores possam se engajar em processos formativos ao longo de sua carreira. Os dados revelam que a formação específica para desenvolver o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos é quase nula e insuficiente. As redes de ensino ainda não despertaram para a necessidade urgente de formação para a demanda dessas modalidades de ensino. Conforme sintetiza Nóvoa (2009), “a formação dos professores deve ser vista como um processo contínuo, articulado com a prática pedagógica cotidiana”, reafirmando a necessidade de um olhar atento e permanente sobre essa questão e reafirmando a importância de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da formação docente em todos os níveis. Investir na qualidade dos cursos de licenciatura, oferecer oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional e fomentar uma cultura de reflexão crítica entre os professores são ações essenciais para melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas. Garcia (2017) assinala a importância de uma formação docente que não seja meramente técnica, mas que também integre a dimensão ética e política do ato de educar, essencial para o cumprimento do legado de Freire na prática educativa. Portanto, este trabalho reafirma a necessidade urgente de repensar as estratégias de formação docente no Brasil. Ao garantir uma formação sólida e contínua para os professores, estamos investindo diretamente na construção de uma educação mais equitativa, eficiente e transformadora.

Os resultados desta pesquisa sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos fornecem *insights* valiosos sobre as práticas, desafios e oportunidades na promoção de uma educação inclusiva. Entre os principais achados, destaca-se a identificação de barreiras significativas enfrentadas pelos professores, como a carência de recursos especializados e a insuficiente formação continuada, responsáveis por limitar a eficácia das práticas de AEE em contextos de EJA, conforme já evidenciado previamente por Lima (2021).

Cumprindo seus objetivos originais, a pesquisa evidenciou que as práticas colaborativas entre professores de AEE e educadores regulares são elementos

cruciais para enfrentar as dificuldades encontradas no ensino inclusivo. As conclusões alcançadas por Silva e Mendes (2022) sustentam que esta colaboração pode não só maximizar a eficiência das intervenções pedagógicas, mas também enriquecer o arsenal educacional utilizado nas salas de aula dos EJA.

As descobertas sugerem a necessidade de um alinhamento mais estreito entre as expectativas institucionais e as realidades práticas enfrentadas pelos educadores, uma lacuna que, quando preenchida, pode transformar significativamente o panorama da educação inclusiva. A pesquisa sublinha a importância de um compromisso coletivo entre líderes educacionais, formuladores de políticas e educadores em campo para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas capacidades, tenham oportunidades iguais de acesso a uma educação de qualidade. Para tanto, o incremento de recursos e a adaptação das infraestruturas educacionais são elementos cruciais que não podem ser negligenciados. Este movimento deve ser acompanhado por técnicas pedagógicas inovadoras e um ambiente colaborativo que promova o intercâmbio de conhecimentos entre especialistas em AEE e educadores regulares. A colaboração documentada por Silva e Mendes (2022) revela que a sinergia interprofissional pode apoiar significativamente a inclusão efetiva, fornecendo uma plataforma para soluções mais integradas e adaptativas que não somente respondem às necessidades dos alunos, mas também os envolvem no processo contínuo de aprendizado, promovendo autonomia e capacidade crítica. Em suma, este estudo contribuiu para a compreensão aprofundada das práticas de AEE na EJA e indicou caminhos promissores para a melhoria da educação inclusiva. As implicações destacam a importância de uma abordagem holística e informada por evidências, que não somente soluciona problemas práticos, mas também pavimenta o caminho para um sistema educacional mais justo e acessível para todos.

Os dados nos revelam que os alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos são alunos que trazem uma bagagem social, de valores, crenças, princípios e convicções, que independem de sua condição física e/ou neurologia. Que buscam resgatar um tempo perdido na educação e que almejam esse reencontro de forma saudável e satisfatória. Entretanto, além do desafio da escolarização tardia, encontram barreiras que não deveriam mais existir, diante de um universo de mecanismos legais que deveriam garantir esse (re)acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Diante disso, as lacunas presentes no processo de ensino aprendizagem

exigem, não somente dos alunos com deficiência da EJA, mas de todos os profissionais envolvidos na escola e também da família, que esses alunos permaneçam em busca do ensino sistematizado e institucional. Para tanto, faz-se necessário uma mudança de postura por parte daqueles que demandam as Políticas Públicas Educacionais Inclusivas, oferecendo suporte, materiais e estratégias pedagógicas para que esses alunos possam minimizar suas dificuldades e potencializar suas competências no espaço escolar.

Em suma, os resultados reforçam a importância de uma abordagem sistemática e integrada para a implementação do AEE na EJA. As descobertas fornecem um embasamento empírico importante para futuras intervenções e políticas, sugerindo caminhos promissores para melhorar a qualidade e eficácia do ensino oferecido a alunos com deficiência. O conhecimento gerado não somente serve como um recurso para futuras pesquisas, mas como um guia estratégico para a implementação de práticas eficazes em Educação Especial.

Este estudo não somente avança o conhecimento acadêmico no campo da Educação Especial, mas também oferece um guia prático para melhorar a inclusão e os resultados educacionais para todos os participantes no sistema de EJA. Desse modo, como produto educacional final desta pesquisa, foi elaborado o **Guia Didático CAMINHOS EDUCACIONAIS INCLUSIVO**, que traz uma leitura acessível, com orientações que possibilite aos professores um material pedagógico de apoio com estratégias pedagógicas relevantes e eficientes para o alcance dos objetivos educacionais inclusivos.

Por fim, ao consolidar o corpo de conhecimento existente, esta pesquisa não somente reafirma a validade das teorias freireanas, mas também oferece um caminho viável para a reestruturação da EJA. Contribuindo para a expansão de práticas pedagógicas inovadoras que podem transformar o ensino ofertado aos alunos com deficiência em uma ferramenta eficaz para a transformação social.

Esta educação emancipadora e crítica oferecida por Freire propõe-se como uma alternativa viável e promissora às práticas tradicionais, clamando por reforma nos métodos educacionais voltados para a inclusão escolar e justiça social.

REFERÊNCIAS

ANANINDEUA. **Resolução n.º 040/2018**, de 29 de novembro de 2018. Estabelece princípios e diretrizes para a construção do Sistema Educacional Inclusivo e dá outras providências. Diário Oficial do Município. Ano XXVI, n.º3090, 2019. Disponível em: https://www.ananindeua.pa.gov.br/midias/midias/3082_diario_de_marco_19.pdf. Acessado em 12 fev. 2024.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**: um guia para a produção do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2011.

ARAUJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas com deficiência**. 4ª edição. Brasília: CORDE, 2011.

ARAÚJO, C. M. M.; OLIVEIRA, R. A.; ROSSATO, S. C. **O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento**. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02111110>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kb55Lfr9vdZqJXxKpSk5C7k/?lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2024.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017. 294p

BARBOSA, Vânia de Sousa. FRANCO, Elize Keller. EJA interventiva: Uma Proposta Alternativa de Inclusão. **Revista Primus Vitam**, n. 9. ANAIS: II Congresso Internacional e VII Congresso Nacional de Dificuldades de Ensino e Aprendizagem. 2017. Disponível em: http://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_9/VaniaSousaElizeKeller.pdf. Acesso em 12 de out. 2024.

BAMPI, Luciana Neves; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elionai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, 1-9, 2010.

BANDINI, Márcia (org.). **A inclusão da pessoa com deficiência**: o papel dos médicos do trabalho e outros profissionais de saúde e segurança. 2ª edição. Curitiba: ANAMT, 2016.

BASTOS, Vívian de Cássia de Camargo. **A Educação Especial no Contexto da Educação de Jovens e Adultos**: Processo Duplamente Inclusivo. 2011. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1110-4.pdf>. Acesso em 12 ago. 2024.

BARROZO, Amanda Farias. *et al.* **Acessibilidade ao esporte, cultura e lazer para pessoas com deficiência**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento (Online), v. 12, p. 16-28, 2012.

BECK, C. (2016). As Premissas do Modelo Andragógico. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/as-premissas-do-modelo-andragogico/>, Acesso em 12 ago. 2024.

BERAS, Julia Jost. FILHO, César Augusto Robaina. Educação Especial no Contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA): Relato de Experiência. **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**. ISSN 2176-1396. PUCPR, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=4&titulo=&edicao=5&autor=Julia+Jost+Beras&area=56>. Acesso em 12 ago. 2024.

BEZERRA, Lenildo Queiroz. A pessoa com deficiência e o direito à saúde. *In*: _____; BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BEZERRA, Sérgio Sampaio; SILVA, Alberth Sant'Ana Costa da. A construção da cidadania da pessoa com deficiência: uma análise da igualdade de oportunidade do trabalhador com deficiência. **Revista APAE Ciência**, Brasília, v. 1, p. 1 - 18 2013.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n. 2, v. 3, p. 7-19, 1995.

BONFANTE, Patrícia dos Santos; PAGGANINI, Juliana. **O direito fundamental à educação de crianças e adolescentes com deficiência**, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em 10 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em 01 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 1 fev. 2024.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br>. Acesso em 07 jan. 2019.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos

Multifuncionais. 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em 27 ago. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília. 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva**. Brasília. Janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em 27 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 nov. 2018.

BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. Assegurando o gozo dos direitos em condições de igualdade: direitos humanos das pessoas com deficiência – contexto geral. *In*: BELTRÃO, Jane Felipe. *et al* (coord.). Direitos humanos dos grupos vulneráveis. **Rede Direitos Humanos e Educação Superior**, 2014.

CRESWELL, J.W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEL-MASSO, M.C.S. **Caderno de Metodologia Científica**. Marília, SP. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Tese (Concurso para a Cadeira de História e Educação) - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife.

_____, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora: Paz&Terra. Rio de Janeiro/ São Paulo – 43ª edição. 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Editora: Paz&Terra. São Paulo/Rio de Janeiro – 24ª edição. 2018.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GADOTTI, Moacir. **Educar é impregnar de sentido à vida**. Professor. Brasília, n. 02, p. 18-21, novembro. 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 981-995, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 20 nov. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acessado em 20 nov. 2024.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (Org. e Ed.) **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Editora: 7Letras. 2013. P. 15-35.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. 7Letras. 2007.

GLAT, Rosana. NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. **Comunicações**. Ano 10, nº 1, junho de 2003.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. **Educação inclusiva & Educação Especial**: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007, p. 343-355. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acessado em 20 nov. 2024.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Educação de Jovens e Adultos**: Uma Memória Contemporânea. São Paulo: Cortez, 2000.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Revista Educar**. Editora UFPR : Curitiba. n. 32, p. 253-256, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w4vBnR8GrZm9VGHZQVrRqSF/?format=pdf&lang=pt>.

JULIÃO, Elionaldo F. A diversidade dos sujeitos da EJA. *In*: MEDEIROS, Cecília. **Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade**: saberes, sujeitos e práticas. Niterói, RJ, CEAD/UFF, 2015, p.157-170.

_____, Elionaldo F. **Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LIMA, F., SOUZA, R., PEREIRA, J. Formação continuada de professores em práticas inclusivas: um estudo sobre o impacto nas escolas da EJA. **Educação & Inclusão Social**.

LIMA, C.F.; OLIVEIRA, L.M.; RIBEIRO FILHO. Percepções sobre o Atendimento Educacional Especializado na EJA. **Revista Brasileira De Educação Especial**.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. **Estudos e proposições**. 17. Ed, São Paulo: Cortez 2001.

MACIEIRA, Waldir; RIBEIRO, Lauro. **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A formação de professores e a educação inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

_____, Enicéia Gonçalves. **A educação inclusiva: construindo o futuro**. São Paulo: Editora da UNESP, 2015.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portuguesbrasileiro/normatizar/> Acesso em: 10 nov. 2024.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertolodo. **História, deficiência e Educação Especial**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art1_15.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORÁN, José. Mudando a Educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (Orgs.). PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: [http:// https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf](http://https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acessado em: 04 OUT. 2024.

MOREIRA, Camila. **O Direito de Educação para Jovens e Adultos com Deficiência**. Espírito Santo. 2014. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/113639657/o-direito-de-educacao-para-jovens-e-adultos-com-deficiencia>. Acessado em: 05 jan. 2019.

NONATO, Domingos Nascimento; RAIOL, Raimundo Wilson Gama. Perspectivas da dignidade humana à luz da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Revista de Direito Brasileira**, v. 10, p. 79-106, 2015.

NÓVOA, A. Para uma Formação Docente transformadora: compromisso social e qualidade educativa. **Educação & Sociedade**, 30(106), p. 873-897. 2009.

_____. A. **Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional: Desafios na Educação**. 1995

_____, A. **Formação de Professores: Novos Tempos Novos Olhares**. Porto Editora. 2020

_____, A. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. 2020

_____, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758/>. Acesso em: 20 out. 2024.

_____, **António. Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. SANTOS, Tânia Regina lobato dos. **Cartografias de saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular**. Belém: EDUEPA. 2007

_____, Ivanilde Apoluceno de. Educação inclusiva e formação docente: perspectivas críticas. Belém: EdUFPA, 2019. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sullivan Ferreira de (Org.). **Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação**. Belém: CCSE-UEPA, 2017

_____, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina lobato dos. Paulo Freire na vida pessoal e na prática de docentes da Educação de Jovens e Adultos. In: **Paulo Freire em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos / Tânia Regina Dantas. [et al.]**. Salvador: EDUFBA, 2020. 212 p.

OLIVEIRA Júnior; Antônio Carlos de; SILVA FILHO, José Pereira da; SANTOS, Maria Aparecida dos; ANDRADE, Patrícia Maria Martins. **Tecnologias Digitais na Educação Básica Pública Brasileira: Desafios Formativos Atuais.: Volume Especial.: Campinas-SP.: Papyrus Editora., 2022.**

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Educação de jovens e adultos: múltiplos olhares**. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, Jane. Histórico da EJA no Brasil: discontinuidades e políticas públicas insuficientes. Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o

direito para todos os brasileiros. **Salto para o Futuro** – Livro: EJA: Formação Técnica e Integrada ao Ensino Médio. 2006P. 24 – 35. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf#page=24. Acesso em 10 out. 2024

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Ed., 2000. p. 29-45.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação inclusiva: desafios para a formação de professores. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Acessibilidade para a inclusão na escola: princípios e práticas**. Sitientibus (UEFS), v. 44, p. 79, 2011.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes Rocha. O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e a Exclusão Social. *In: Revista Interesse Público*, nº 04, 1999. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/79135829.pdf>. Acessado em: 12 jun. 2024.

SAMPIERI, R. Hernández; COLLADO, C. Fernández; LUCIO, Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª edição Editora: Penso, uma empresa Grupo A. Tradução, 2013.

SANTOS, M.; RIBEIRO, V.; OLIVEIRA, I. A. **EJA e as desigualdades digitais: desafios contemporâneos**. Belém: EdUFPA, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade Para Todos**. Rio de Janeiro: WVA Editora Ltda., 1997.

SARLET, Ingo Wolfgang. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. *In: Revista Brasileira de Direito Constitucional* – RBDC n. 09 – jan./jun. 2007, p. 361-388. Disponível em: http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-09/RBDC-09-361-Ingo_Wolfgang_Sarlet.pdf Acesso em: 15 abr. 2024.

SEN, Amartya. **Segunda Conferência Internacional sobre Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo: Deficiência e Justiça**. Brasília, DF: Banco Mundial, 2004.

SILVA NETO, Manoel Jorge e. Constituição e Pessoa com Deficiência. *In: GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. (Orgs.). Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007, p. 229-246. SILVA, Otto Marques da. Cotia: Editora Faster, 2009.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Avaliação de políticas e programas sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA AMAZÔNIA: Confluências Educacionais Inclusivas.**

Pesquisador responsável: Maria de Nazaré Pereira Dias
Instituição/Departamento: UNIFESSPA – Universidade Federal do Pará
(91) 988006444 / e-mail: katuchadidas@gmail.com
Local da coleta de dados: **PRESERVADO**
Professora Orientadora: Dra. Sabrina Fernandes de Castro (55) 98428-8330 E-mail: sabrinafcastro@gmail.com

Eu, Maria de Nazaré Pereira Dias, responsável pela pesquisa **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA AMAZÔNIA: Confluências Educacionais Inclusivas**, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se analisar as narrativas dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala comum do ensino regular da Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando as dificuldades presentes na práxis pedagógica e apresentar possíveis estratégias e ações que efetivem a inclusão dos alunos com deficiência. O tipo de investigação deste estudo será a Pesquisa Qualitativa pautada na interpretação dos fenômenos e análise dos dados e terá como locus de pesquisa 03(três) escolas públicas da rede municipal de ensino de Ananindeua-Pará.

A Pesquisa será realizada no espaço físico de uma Escola Municipal (**PRESERVADO**), localizada (**PRESERVADO**), no município de (**PRESERVADO**), com oferta de Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, funcionando nos turnos manhã e tarde, e Educação de Jovens e Adultos no turno da noite.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará - CEP/UFPA
Rua Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário do Guamá, setor Saúde, CEP 66.079-420 – Belém/PA
Telefone: (91) 3201-7735 - E-mail: cepccs@ufpa.br - Web: <https://www.ics.ufpa.br/index.php/comite-de-etica>

Pesquisadora: Maria de Nazaré Pereira Dias - (94) 988006444 / e-mail: katuchadidas@gmail.com
Professora orientadora: Dra. Sabrina Fernandes de Castro – (55) 98428-8330 / E-mail: sabrinafcastro@gmail.com

1. JUSTIFICATIVA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se consolidando durante os últimos anos como sendo uma modalidade que precisa de atenção e que deve ser priorizada. O Artigo 5º da Carta Magna de 1988 e o Artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, são alguns dos dispositivos legais que norteiam a EJA como sendo uma política necessária para a garantia de direitos daqueles que não tiveram acesso ao ensino à idade própria.

Contudo a Educação de Jovens e Adultos, ao longo dos vem enfrentando muitas dificuldades, pois é preciso compreender que nesse processo educacional, é vista como a transformação dos sujeitos jovens e adultos, tendo em vista que não objetiva somente oferecer vagas para suprir a escolaridade perdida, mas produzir as condições necessárias para que esses sujeitos estejam preparados para o efetivo exercício da cidadania. (CF, 1988).

Entre os inúmeros desafios que estão presentes na EJA, se destaca a presença de jovens e adultos com deficiência que anseiam ter seu direito à educação garantida, respeitando suas peculiaridades e particularidades no processo educacional inclusivo.

A trajetória do indivíduo com deficiência é marcada por preconceitos e lutas em favor da garantia de seus direitos, desde os primórdios até os dias atuais. A pessoa com deficiência foi vista como a “aberração”, “castigo dos deuses”, “possuídas por espíritos malignos” e outras nomenclaturas absurdas e totalmente desumanas. Condenadas à morte e deixadas à própria sorte, muitas dificuldades vêm sendo enfrentadas por sua condição de vulnerabilidade. (FERNANDES&SCHLESENER, 2011; MAZZOTTA, 2005).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI – 13.146/2015) traz em seu escopo, orientações e regras para a promoção, ampliação e consolidação de direitos e benefícios para as pessoas com deficiência, tratando questões como acessibilidade, educação, saúde, trabalho e garantias legais para que a pessoa com deficiência exercer sua cidadania e os direitos políticos preconizando a igualdade de oportunidade.

No âmbito educacional, a lei nº 13.632/18 caracteriza a EJA como instrumento de educação e aprendizagem ao longo da vida, apresentando-a como um espaço de

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará - CEP/UFPA

Rua Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário do Guamá, setor Saúde, CEP 66.079-420 – Belém/PA
Telefone: (91) 3201-7735 - E-mail: cepccs@ufpa.br - Web: <https://www.ics.ufpa.br/index.php/comite-de-etica>

Pesquisadora: Maria de Nazaré Pereira Dias -(94) 988006444 / e-mail: katuchadias@gmail.com

Professora orientadora: Dra. Sabrina Fernandes de Castro – (55) 98428-8330 / E-mail: sabrinafcastro@gmail.com



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**



oportunidades e inclusão desses jovens e adultos que frequentam a escola. Nesse viés de confluências, entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial Inclusiva, esta pesquisa se propõe em uma investigação sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a qualidade do ensino ofertado aos alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas públicas municipais.

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

Analisar as narrativas dos professores do atendimento educacional especializado no tange o processo de inclusão dos alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos;

2.2 Específicos

Identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores do Atendimento Educacional Especializados que atuam no processo inclusivo da Educação de Jovens e Adultos;

Descrever os aspectos histórico-políticos e sociais das modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial;

Analisar as narrativas dos educadores sobre a formação inicial e continuada, o processo de aprendizagem e as práticas pedagógica inclusivas;

Apresentar possíveis estratégias e ações que efetivem a inclusão dos alunos com deficiência a fim de garantir o acesso, permanência e sucesso escolar.

3. RISCOS

Como sujeitos pesquisados e participantes, contaremos com os professores que atuam na sala comum do ensino regular Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Atendimento Educacional Especializado, das escolas selecionadas.

Nossa amostra será composta 06 (seis) sujeitos envolvidos nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Sua participação constará em responder os instrumentos de produção de dados, como questionários estruturados e

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará - CEP/UFPA

Rua Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário do Guamá, setor Saúde, CEP 66.079-420 – Belém/PA
Telefone: (91) 3201-7735 - E-mail: cepccs@ufpa.br - Web: <https://www.ics.ufpa.br/index.php/comite-de-etica>

Pesquisadora: Maria de Nazaré Pereira Dias -(94) 988006444 / e-mail: katuchadias@gmail.com

Professora orientadora: Dra. Sabrina Fernandes de Castro – (55) 98428-8330 / E-mail: sabrinafcastro@gmail.com



semiestruturados com perguntas abertas por apresentar maior flexibilidade nas respostas. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo digital e físico, sob guarda do pesquisador responsável por um período de 5(cinco) anos após o término da pesquisa.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: ansiedade, nervosismo ou dúvidas na hora de responder a entrevista, desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência podendo, a qualquer momento, solicitar ajuda ou prorrogação para efetivação das respostas. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

4. BENEFÍCIOS

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Os benefícios que esperamos com essa pesquisa, enquanto **pesquisadora**, a possibilidade de um aprofundamento teórico e prática do tema em questão, permitindo fazer um enfoque a respeito da realidade, e assim, trazer esse conhecimento para o exercício profissional, buscando o êxito do processo. Enquanto ato **pedagógico** esse estudo permitirá elencar fatores importantíssimos que irá contribuir para o processo educacional vigente, fatores estes que vão desde a Formação Docente até a Práxis Pedagógicas desses profissionais da educação que irá possibilitar aos alunos com deficiência, uma educação de qualidade. Para o meio **social** possibilitará uma ruptura na trajetória dessas modalidades na rede de ensino municipal, pois a partir dos resultados dessa pesquisa, pode haver uma mudança de paradigmas que ajudará o desenvolvimento pleno do educando, além de representar no campo do conhecimento **científico** um novo aporte teórico para pesquisas posteriores.

Ainda como resultado dessa pesquisa pretende-se criar um GUIA DIDÁTICO, que consiste em uma coletânea de atividades multidisciplinares adaptadas para atender o

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará - CEP/UFPA

Rua Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário do Guamá, setor Saúde, CEP 66.079-420 – Belém/PA
Telefone: (91) 3201-7735 - E-mail: cepccs@ufpa.br - Web: <https://www.ics.ufpa.br/index.php/comite-de-etica>

Pesquisadora: Maria de Nazaré Pereira Dias -(94) 988006444 / e-mail: katuchadias@gmail.com

Professora orientadora: Dra. Sabrina Fernandes de Castro - (55) 98428-8330 / E-mail: sabrinafcastro@gmail.com



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**



público alvo da Educação Especial, assim como metodologias e estratégias inclusivas, utilizando saberes regionais e também proporcionar ao professor do ensino regular o acesso a esse material, que poderá ser utilizada na sala comum, cumprindo o que preconiza a legislação vigente, que é a inclusão do educando e o alinhamento do trabalho realizado pelos professores.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores Maria de Nazaré Pereira Dias, (91) 988006444 / e-mail: katuchadidas@gmail.com e Professora Orientadora: Dra. Sabrina Fernandes de Castro (55) 98428-8330, E-mail: sabrinafcastro@gmail.com. **E/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará - CEP/UFPA, Rua Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário do Guamá, setor Saúde, CEP 66.079-420 – Belém/PA Telefone: (91) 3201-7735 - E-mail: cepccs@ufpa.br - Web: <https://www.ics.ufpa.br/index.php/comite-de-etica>.**

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Será garantido aos participantes da pesquisa o conhecimento sobre os resultados, que serão apresentados aos mesmos como devolutiva, através da produção do trabalho final (dissertação) e o GUIA DIDÁTICO, que será disponibilizado em formato PDF.

Autorização

Eu, (**PRESERVADO**), após a leitura e/ou a escuta da leitura deste documento e por ser também a pesquisadora responsável, pois se trata de uma pesquisa participante, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará - CEP/UFPA

Rua Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário do Guamá, setor Saúde, CEP 66.079-420 – Belém/PA
Telefone: (91) 3201-7735 - E-mail: cepccs@ufpa.br - Web: <https://www.ics.ufpa.br/index.php/comite-de-etica>

Pesquisadora: Maria de Nazaré Pereira Dias -(94) 988006444 / e-mail: katuchadidas@gmail.com

Professora orientadora: Dra. Sabrina Fernandes de Castro – (55) 98428-8330 / E-mail: sabrinafcastro@gmail.com



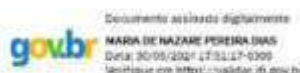
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS



voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Ananindeua-PA, 28 de novembro de 2023

Assinatura do voluntário participante.



Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE.

Maria de Nazaré Pereira Dias
Pesquisadora

Dra. Sabrina Fernandes de Castro
Orientadora



Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará - CEP/UFPA

Rua Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário do Guamá, setor Saúde, CEP 66.079-420 – Belém/PA
Telefone: (91) 3201-7735 - E-mail: cepccs@ufpa.br - Web: <https://www.ics.ufpa.br/index.php/comite-de-etica>

Pesquisadora: Maria de Nazaré Pereira Dias - (94) 988006444 / e-mail: katuchadias@gmail.com



Professora orientadora: Dra. Sabrina Fernandes de Castro - (55) 98428-8330 / E-mail: sabrinafcastro@gmail.com

APÊNDICE B – Roteiros de Entrevistas

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ</p> <p>INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS</p> <p>FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO</p> <p>CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p>	
---	--	---



A) ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR.

1. Qual seu nome completo e sua idade?
2. Qual sua formação acadêmica inicial? Em qual ano você concluiu a graduação?
3. Realizou curso de pós-graduação? Se sim, qual a área do curso de pós-graduação.
4. Qual o tempo de magistério? E sua atuação na Educação de Jovens e Adultos?
5. Participou ou participa de cursos de capacitação ou formação continuada? Algum curso na área da Educação de Jovens e Adultos? E na área Educação Inclusiva?
6. Diante da possibilidade de receber e estar atuando com alunos com deficiência em sala de aula, qual foi a sua reação?
7. Qual foi a reação dos colegas de sala com a chegada de alunos com deficiência?
8. Como você desenvolve seu trabalho com os alunos público-alvo da Educação especial?
9. Como você vê a participação da família na escola?
10. Quais estratégias utilizadas para fazer a adaptação dos materiais e das avaliações?
11. Recebe colaboração dos professores da Educação Especial para desenvolver a prática pedagógica com os alunos com deficiência?
12. Recebe materiais de apoio enviados pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhar com os alunos com deficiência?
13. Como a escola trabalha o acesso e permanência do aluno deficiente na escola?
14. Cite os principais desafios vivenciados na sua vivência pedagógica em sala de aula com alunos com deficiência.

 <p>UNIFESSPA Fundação de Ensino Superior do Sul e Sudeste do Pará</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ</p> <p>INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS</p> <p>FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO</p> <p>CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p>	 <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p>
---	--	--

B) ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO- AEE.

1. Qual seu nome completo e sua idade?
2. Qual sua formação acadêmica inicial? Em que ano em que concluiu a graduação?
3. Realizou curso de pós-graduação? Se sim, qual a área do curso de pós-graduação?
4. Qual o tempo de magistério? E sua atuação na Educação Especial?
5. Participou ou participa de cursos de capacitação ou formação continuada? Algum curso na área da Educação de Jovens e Adultos? E na área Educação Inclusiva?
6. Qual o motivo predominante para escolher atuar na Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)?
7. Na sua escola, como está sendo ofertado o Atendimento Educacional Especializado?
8. Como você desenvolve seu trabalho com os alunos público-alvo da Educação especial que estão nas turmas da Educação de Jovens e Adultos?
9. Você conhece e/ou trabalha com a proposta de colaboração do Ensino Colaborativo? Em caso afirmativo, como é a receptividades dos professores do ensino regular para que esta colaboração ocorra?
10. Recebe materiais de apoio e formação específica para realizar o atendimento especializado com os alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação?
11. Cite os principais desafios e possibilidades vivenciadas no trabalho colaborativo realizado junto com os professores do ensino regular da Educação de Jovens e Adultos?

 <p>UNIFESSPA Fundação de Ensino Superior do Sul e Sudeste do Pará</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ</p> <p>INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS</p> <p>FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO</p> <p>CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p>	 <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p>
---	--	--

C) ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS

1. Qual seu nome completo e sua idade?
2. Há quanto tempo estava sem estudar? Por quê?
3. O que fez você procurar a Educação de Jovens e Adultos?
4. Como foi sua adaptação na escola?
5. Quais as principais dificuldades que você enfrenta para continuar estudando?
6. Você acha adequado o material usado em sala de aula?
7. Você precisa de ajuda nas atividades?
8. Você utiliza algum material específico como apoio?
9. Você tem restrições alimentares, de atividades físicas ou alergias?
10. Você faz uso de algum medicamento?
11. Você tem dificuldade para se comunicar?
12. Você participa do Atendimento Educacional Especializado-AEE?
13. O que você acha da sua professora da sala regular?
14. O que você acha da sua professora do AEE?
15. Você acha que os profissionais da escola estão habilitados para trabalhar com alunos com deficiência?
16. Você já pensou em desistir, em parar. Por quê?

APÊNDICE C - Parecer Consubstanciado do CEP

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AMAZÔNIA: confluências educacionais inclusivas.

Pesquisador: MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83012723.3.0000.0018

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ - UNIFESSPA

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.195.215

Apresentação do Projeto:

Este trabalho é uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional PROFEI vinculado a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). O desenvolvimento da pesquisa tem como questão problematizadora: Quais as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala regular comum do ensino regular que atuam com os Alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em na escolas públicas municipais no contexto amazônico? E incide em analisar as narrativas dos professores do atendimento educacional especializado no tange o processo de inclusão dos alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos. Como referencial teórico tem como parâmetro as legislações vigentes como Constituição Federal de 1988, Lei nº9394/96 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e LDBN, LEI Nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e LBI e outras. Além de autores como AMARAL (1995), FREIRE (1975, 1995, 1996,1998), IMBERNÓN (2004), JULIÃO (2015), LUCKESI (1994), MAZZOTTA (2005), OLIVEIRA (2007,2017), NÓVOA (1992,1995), PERRENOUD (2000), PIMENTA (1999, 2006), RIBEIRO (1999), SAVIANI (2005) e VÓVIO (2001). O tipo de investigação utilizada é a Pesquisa Qualitativa pautada na interpretação dos fenômenos e análise dos dados. A pesquisa será realizada em 03 (três) escolas públicas da rede municipal de ensino de Ananindeua-Pará, com de 06 (seis) sujeitos.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

Continuação do Parecer: 7.195.215

envolvidos nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial das três escolas selecionadas. Por se tratar de um Mestrado Profissional possui a exigência de apresentar um Produto Educacional, assim, pretende-se criar um GUIA DIDÁTICO, que consiste em uma coletânea de atividades multidisciplinares adaptadas para atender o público alvo da Educação Especial, assim como metodologias e estratégias inclusivas, utilizando saberes regionais e também proporcionar ao professor do ensino regular o acesso a esse material, que poderá ser utilizadas na sala comum, cumprindo o que preconiza a legislação vigente, que é a inclusão do educando e o alinhamento do trabalho realizado pelos professores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar as narrativas dos professores do atendimento educacional especializado no tange o processo de inclusão dos alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos.

Objetivo Secundário:

- Identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores do Atendimento Educacionais Especializados que atuam no processo inclusivo da Educação de Jovens e Adultos;
- Descrever os aspectos histórico-políticos e sociais das modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial;
- Analisar as narrativas dos educadores sobre a formação inicial e continuada, o processo de aprendizagem e as práticas pedagógicas inclusivas;
- Apresentar possíveis estratégias e ações que efetivem a inclusão dos alunos com deficiência a fim de garantir o acesso, permanência e sucesso escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como deficiência do problema, a formação e prática docente é uma construção histórica, e os problemas educacionais são computados por diferentes fatores como uma prática pedagógica ineficiente podendo ser talvez, à precária formação recebida, sobretudo no que diz respeito à praxis pedagógica que deve ser realizada buscando a inclusão do aluno com deficiência. Em síntese, a prática pedagógica, decorrente da formação inicial e continuada dos (as) professores (as), pode ser um dos fatores responsável pelas dificuldades enfrentadas na no fazer pedagógico inclusivo. Pois, a qualidade do processo educativo ainda não se adequou aos padrões de qualidade de desenvolvimento da educação desenhado nas

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFGA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFGA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 7.195.215

legislações vigentes. Ocasionalmente assim a inquietação em compreender a temática em questão, em analisar a formação diante da aplicabilidade da teoria e prática docente para aquisição da qualidade do processo ensino aprendizagem, que se apresenta talvez por uma gestão falha; pela desmotivação de valorização profissional; por possuírem outros vínculos profissionais e o tempo ser curto para planejamento e formação; pela falta de políticas públicas para melhoria de estrutura físicas das escolas; material didático insuficiente e inadequado para realização das práticas em sala de aula

assim como adequação curricular, por estar dissociado da realidade do aluno, desvalorizando suas diversidades, entre outros. Nesse sentido, ao avaliar as deficiências do problema de investigação a formação e prática docente é uma construção histórica, pautado em formação de racionalidade técnica do conhecimento ainda centrado no docente, no detentor do saber, que não investiga a realidade e não problematiza e esta pesquisa trará reflexões para tal dimensão. Como questão socioeducativa, a implementação das políticas públicas para a educação no município, ainda precisa ser pensada e refletida como prática transformadora da realidade social pelos docentes, em repensar e valorizar o trabalho docente para que se sintam motivados e capazes de atuarem como agentes de mudança na educação básica, assim como a necessidade de investimentos nos tempos e espaços escolares inclusivos. Há necessidades de atender às exigências de uma educação para a criticidade, uma vez que a formação e compromisso políticos deve se manifestar em sua postura pedagógico-didática, traduzida concretamente, em formas de trabalho docente que possibilitem o auxílio ao aluno com deficiência, no domínio sólido e duradouro do conhecimento e no desenvolvimento de suas capacidades mentais, físicas e sociais, atrelando o currículo em uma perspectiva multicultural, valorizando experiências e vivências cotidianas dos alunos pela escola.

Benefícios:

Todo trabalho de pesquisa envolve riscos e benefícios, sendo assim, esta investigação traz como consequências, podendo ser apontada como positiva, enquanto pesquisadora, a possibilidade de um aprofundamento teórico e prática do tema em questão, permitindo fazer um enfoque a respeito da realidade, e assim, trazer esse conhecimento para o exercício profissional, buscando o êxito do processo. Enquanto ato pedagógico esse estudo permitirá elencar fatores importantíssimos que irá contribuir para o processo educacional vigente, fatores estes que vão desde a Formação Docente até a Práxis Pedagógicas desses profissionais da educação que irá possibilitar aos alunos com deficiência, uma educação de qualidade. Para o meio social possibilitará uma ruptura na trajetória dessas modalidades na

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFGA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFGA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 7.195.215

rede de ensino municipal, pois a partir dos resultados dessa pesquisa, pode haver uma mudança de paradigmas que ajudará o desenvolvimento pleno do educando, além de representar no campo do conhecimento científico um novo aporte teórico para pesquisas posteriores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº7.119.665, que depois de ser avaliado por este colegiado, entende-se como pendências resolvidas e aceitas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP

Recomendações:

1 - Corrigir no TCLE o termo "sujeito" da pesquisa - substituir por participantes da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Devendo a pesquisadora responsável atender as recomendações constantes neste parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2228928.pdf	29/10/2024 08:26:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4PROJETO_DE_PESQUISA_MARIA_D E_NAZARE_PEREIRA_DIAS.pdf	29/10/2024 08:26:04	MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	29/10/2024 08:15:33	MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Escola_Municipal_Padre_Gabriel_Bulgarelliassinado.pdf	30/05/2024 17:56:54	MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6termo_de_consentimento_instituicao_Maria_de_Nazareassinado.pdf	14/03/2024 13:37:47	MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS	Aceito
Outros	2declaracao_de_isencao_onus_financeiro_MARIA_DE_NAZARE_PEREIRA_DIASassinado.pdf	14/03/2024 13:36:48	MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFGA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 7.195.215

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5Autorizacao_Institucional.pdf	14/03/2024 13:33:04	MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	14/03/2024 13:30:01	MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	1carta_encaminhamento_ao_cep_MARIA_DE_NAZARE_PEREIRA_DIAS_assinado.pdf	14/03/2024 13:26:04	MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	3termo_de_compromisso_do_pesquisador_MARIA_DE_NAZARE_PEREIRA_DIAS_assinado_assinado.pdf	14/03/2024 13:25:33	MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS	Aceito
Folha de Rosto	7Assinada_folha_rosto_MAA_Nazara_29_assinado_assinado.pdf	14/03/2024 13:19:52	MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	termo_de_compromisso_do_pesquisador_assinado.pdf	16/11/2023 05:10:46	MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_aceite_do_orientador_MARIA_DE_NAZARE_PEREIRA_DIAS_assinado.pdf	16/11/2023 05:04:05	MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_SUBMISSAO_DE_PROJETO_DE_MESTRADO_PROFEI_MARIA_DE_NAZARE_PEREIRA_DIAS_assinado.pdf	16/11/2023 04:45:42	MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS	Aceito
Folha de Rosto	Assinada_folha_rosto_MAA_Nazara_29_assinado.pdf	27/10/2023 18:32:30	MARIA DE NAZARE PEREIRA DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 31 de Outubro de 2024

Assinado por:

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

APÊNDICE D – Produto Educacional - Guia Didático: Caminhos Educacionais Inclusivo





Maria de Nazaré Pereira Dias



APRESENTAÇÃO

O livro "Caminhos Educacionais Inclusivos" é um guia didático que aborda de forma abrangente os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, destacando sua importância no contexto educacional atual. A obra se destina a professores e profissionais da educação que buscam estratégias eficazes para atender às necessidades de alunos com deficiência, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo.

Entre os principais tópicos abordados, o livro discute a definição e os princípios da educação especial e inclusiva, enfatizando a necessidade de uma abordagem pedagógica que respeite as individualidades dos estudantes. Além disso, apresenta orientações práticas que visam facilitar a implementação de metodologias inclusivas nas salas de aula. Os autores oferecem sugestões de materiais pedagógicos adaptados e estratégias diversificadas que podem ser utilizadas por educadores para garantir o acesso ao currículo para todos os alunos.

Um dos pontos notáveis do guia é a ênfase sobre a colaboração entre educadores, famílias e especialistas em educação especial, promovendo uma rede de apoio que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos, fazendo uma abordagem específica entre sala regular e AEE na EJA. Em suma, "Caminhos Educacionais Inclusivos" se apresenta como uma ferramenta valiosa para aqueles que desejam aprimorar suas práticas pedagógicas e contribuir para uma educação mais justa e equitativa.

CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

SUMÁRIO

1.1 Conceitos Fundamentais	9
1.1.1 Importância da Educação Inclusiva	12
1.1.2 Legislação e Políticas Públicas	15
1.1.3 Conhecendo as deficiências	19
1.1.3.1 Deficiência Física	20
1.1.3.2 Deficiência Visual	21
1.1.3.3 Deficiência Auditiva	25
1.1.3.4 Deficiência Intelectual	27
1.1.4 O Transtorno do Espectro Autista- TEA	28
1.1.5 Altas Habilidades/Superdotação	33
1.2 Orientações aos professores: identificando sinais comuns dessas condições, ajudando no atendimento individualizado	36



CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

2.1 O Atendimento Educacional Especializado- AEE na Educação de Jovens e Adultos- EJA	41
2.1.1 Professores e Acompanhantes Especializados	44
2.1.2 Conhecendo o aluno com deficiência jovem e adulto	50
2.2.3 A colaboração entre sala regular e AEE na EJA.	52



CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

3.1 Coletânea de atividades multidisciplinares adaptadas: Sugestões de adaptações simples e práticas para os professores.	56
3.2 Material pedagógico acessível	59
3.3 Atividades sensoriais para alunos com deficiência visual	63
3.4 Recursos visuais e auditivos para alunos com deficiência auditiva	70
3.5 Jogos e atividades colaborativas para trabalhar habilidades sociais e motoras	73
3.6 Sugestão de uso de tecnologias assistivas de fácil acesso, como audiolivros ou aplicativos de leitura	76
3.7 Estratégias de Inclusão em Sala de Aula	82
3.8 Dinâmicas Inclusivas e Interativas	86



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

4.1 Modelos de Instrumentos Pedagógicos	91
4.2 Modelos de Plano de Desenvolvimento Individual	92
4.3 Modelos de Relatórios e Encaminhamentos	96
4.4 Modelos de Entrevista Familiar	107
4.5 Modelos de Avaliação de Habilidades Escolares	113
4.6 Modelos de Ficha de Avaliação e Acompanhamento	121
4.7 Modelos de Registro de Frequência	123
4.8 Modelos de Plano de Ação	125
4.9 Modelos de Plano Educacional Individualizado- PEI	132
4.10 Proposta de Projeto de Inclusão: Projeto Diversidade	134
4.11 Modelos de Atividades adaptadas	154
4.12 Modelos de Calendário Inclusivo	161



PÁGINAS FINAIS

AGRADECIMENTOS	164
UM POUCO DE MIM	165
REFERÊNCIAS	166





CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

1.1 Conceitos Fundamentais

A compreensão dos Conceitos Fundamentais da Educação Especial e inclusiva é essencial para a construção de um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade. A educação especial refere-se a práticas pedagógicas direcionadas a atender as necessidades específicas de alunos com deficiências, transtornos ou altas habilidades. Por outro lado, a educação inclusiva busca integrar esses alunos ao sistema regular de ensino, promovendo um aprendizado que considere as particularidades de cada estudante.



9



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

Um dos pilares da Educação Inclusiva é o princípio da equidade, que se traduz na idéia de que todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições pessoais. Isso implica em adaptar currículos, metodologias e avaliações para garantir que todos possam participar ativamente do processo educativo. A inclusão não se limita apenas à presença física do aluno na sala de aula; envolve também sua participação efetiva nas atividades escolares e sociais. Além disso, é importante destacar o papel do professor como mediador nesse contexto.

Os educadores devem estar preparados para identificar as necessidades individuais dos alunos e implementar estratégias pedagógicas diversificadas. Isso pode incluir o uso de recursos tecnológicos, materiais didáticos adaptados e abordagens diferenciadas que favoreçam o aprendizado colaborativo entre os estudantes.

10

CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

Educação Especial

Focada em atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências ou dificuldades significativas.

Educação Inclusiva:

Promove a integração desses alunos no ambiente escolar regular, garantindo acesso e participação plena.

Papel do Professor

Fundamental na adaptação das práticas pedagógicas para atender à diversidade presente na sala de aula.

A implementação eficaz da educação inclusiva requer um compromisso coletivo entre escolas, famílias e comunidades. É necessário criar uma cultura escolar que valorize as diferenças e promova um ambiente acolhedor onde todos os alunos possam desenvolver seu potencial máximo. Assim, ao compreender esses conceitos fundamentais, educadores podem contribuir significativamente para uma sociedade mais justa e igualitária.



11

CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

1.1.1 Importância da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva é um componente essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Sua importância vai além do simples ato de integrar alunos com deficiências ou necessidades especiais em salas de aula regulares; trata-se de promover um ambiente onde todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, possam aprender e se desenvolver plenamente. A inclusão educacional contribui para a formação de cidadãos mais empáticos e respeitosos, que valorizam a diversidade como um aspecto enriquecedor da convivência social.



12



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

Um dos principais benefícios da educação inclusiva é o desenvolvimento das habilidades sociais entre os alunos. Quando crianças com diferentes capacidades interagem no mesmo ambiente escolar, elas aprendem a colaborar, comunicar-se e resolver conflitos de maneira construtiva. Essa interação não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas também enriquece a experiência dos demais estudantes, que passam a compreender melhor as particularidades do outro e a importância da aceitação. Além disso, a Educação Inclusiva estimula práticas pedagógicas inovadoras que podem ser benéficas para todos os alunos. Ao adaptar currículos e metodologias para atender às necessidades diversas dos estudantes, os educadores são levados a explorar novas abordagens que favorecem o aprendizado colaborativo e ativo. Isso pode incluir o uso de tecnologias assistivas, atividades em grupo e projetos interdisciplinares que incentivam o envolvimento de todos os alunos no processo educativo.

13



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

A implementação efetiva da educação inclusiva também reflete um compromisso ético das instituições educacionais com a equidade. Ao garantir acesso igualitário à educação de qualidade, as escolas desempenham um papel fundamental na promoção dos direitos humanos e na luta contra discriminações baseadas em deficiência ou qualquer outra condição pessoal. Esse compromisso deve ser compartilhado por toda a comunidade escolar — incluindo professores, gestores, famílias e alunos — criando uma cultura que valorize as diferenças como parte integrante do aprendizado.

Portanto, ao reconhecer a importância da educação inclusiva, estamos não apenas promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e diversificado, mas também contribuindo para uma sociedade mais coesa e solidária.

14

CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

1.1.2 Legislação e Políticas Públicas

A Legislação e as Políticas Públicas são fundamentais para a efetivação da educação especial e inclusiva no Brasil. Desde a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação para todos, até as diretrizes específicas que regulamentam a inclusão de alunos com deficiência, o arcabouço legal brasileiro tem evoluído para garantir um ambiente educacional mais justo e acessível.



15

CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

Além disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), orientam os sistemas de ensino sobre como implementar práticas inclusivas nas escolas regulares. Essas diretrizes enfatizam a importância da formação continuada dos professores, do trabalho colaborativo entre profissionais da educação e do envolvimento das famílias no processo educativo. A capacitação docente é crucial para que os educadores possam lidar adequadamente com a diversidade presente em sala de aula.



16

CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

Um marco importante nesse processo é a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da inclusão social da pessoa com deficiência. Essa lei não apenas reforça o direito à educação inclusiva, mas também determina que as instituições de ensino devem adotar medidas que garantam a acessibilidade física e pedagógica, promovendo adaptações curriculares e metodológicas necessárias ao atendimento das necessidades dos alunos.



17

CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

As Políticas Públicas também desempenham um papel vital na criação de programas e iniciativas voltadas à inclusão escolar. Exemplos incluem o Programa Institucional de Bolsa Formação, que visa capacitar professores em temas relacionados à educação inclusiva, além de ações voltadas ao desenvolvimento de tecnologias assistivas que facilitam o aprendizado dos alunos com deficiência.

Por fim, é essencial destacar que a implementação dessas legislações e políticas requer um compromisso coletivo entre governo, escolas e sociedade civil. Somente por meio desse esforço conjunto será possível transformar as diretrizes legais em realidade nas salas de aula brasileiras, garantindo uma educação verdadeiramente inclusiva para todos os estudantes.

18



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

1.1.3 Conhecendo as Deficiências

A compreensão dos diferentes tipos de deficiências é fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo. Cada tipo de deficiência apresenta características específicas que influenciam o aprendizado e a interação social do aluno. Reconhecer essas particularidades permite que educadores desenvolvam estratégias pedagógicas adequadas, promovendo uma educação mais equitativa e acessível. As deficiências podem ser classificadas em diversas categorias, sendo as mais comuns: deficiência física, deficiência sensorial (visual e auditiva), deficiência intelectual e transtornos do espectro autista.



19



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

1.1.3.1 Deficiência Física

A Deficiência Física refere-se a limitações motoras que podem afetar a mobilidade ou o uso de membros. Alunos com essa condição podem necessitar de adaptações no ambiente escolar, como mobiliário acessível e recursos tecnológicos assistivos.



20



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

1.1.3.2 Deficiência Visual

A Deficiência Visual abrange desde a baixa visão até a cegueira total. Estudantes com essa condição frequentemente se beneficiam de materiais didáticos em formatos alternativos, como braille ou audiobooks, além da utilização de tecnologias assistivas que facilitam o acesso ao conteúdo curricular.



21



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

SISTEMA BRAILLE

O Sistema Braille, um método tátil de escrita e leitura inventada por um educador francês chamado Louis Braille. Nascido em janeiro de 1809, em Coupvray, na França, Louis Braille sofreu um acidente quando tinha 3 anos. Seus pais trabalhavam em uma oficina, e o menino estava brincando com uma furadeira de couro quando machucou um dos olhos. A infecção se espalhou para ambos os olhos e, aos 5 anos, ele se tornou totalmente cego.

O código tátil de escrita e leitura composto por 64 símbolos no total.

Dia 4 de janeiro, é celebrado o Dia Mundial do Braille. A data destaca a importância de elementos que favoreçam o desenvolvimento das pessoas cegas ou com baixa visão.

No Brasil, 8 de abril é o Dia Nacional do Braille. A data nacional homenageia o nascimento de um dos responsáveis por trazer o Braille a terras tupiniquins, José Álvares de Azevedo – o primeiro professor cego do Brasil.



22



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

SISTEMA BRAILLE

Máquina Braille:

Desenvolvida em 1951, Perkins Brailier é a mais tradicional máquina de escrever que se tornou referência mundial por sua qualidade e eficiência na escrita Braille. Este modelo tradicional é robusto, portátil e durável. Permite imprimir 25 linhas com 42 células em cada página.



Reglete e punção:

É um instrumento de escrita em relevo, que permite a pessoas cegas escrever em Braille.

Consiste em uma prancha com linhas e colunas, onde se encaixa o papel, e uma punção para marcar os pontos em relevo.

A escrita é feita da esquerda para a direita, e ao virar o papel, os pontos ficam em relevo, permitindo a leitura.

É um dos primeiros instrumentos criados para a escrita Braille.



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

ALFABETO BRAILLE

ALFABETO BRAILLE	a	b	c	d	e	
f	g	h	i	j	k	l
m	n	o	p	q	r	s
t	u	v	w	x	y	z



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

1.1.3.3 Deficiência Auditiva

A Deficiência Auditiva pode variar desde dificuldades leves até surdez total, exigindo o uso de intérpretes de Libras ou dispositivos auditivos para garantir a comunicação eficaz dentro da sala de aula.




CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

	A		B		C		D		E
	F		G		H		I		J
	K		L		M		N		O
	P		Q		R		S		T
	U		V		W		X		Y
	Z		0		1		2		3
	4		5		6		7		8
	9								

LIBRAS
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS



A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como língua da comunidade surda brasileira desde 2002, através da Lei nº 10.436. Essa lei, publicada em 24 de abril de 2002, estabeleceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil.



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

1.1.3.4 Deficiência Intelectual

A Deficiência Intelectual envolve limitações significativas no funcionamento cognitivo e na adaptação às demandas da vida diária. Esses alunos podem apresentar dificuldades em áreas como raciocínio lógico, resolução de problemas e habilidades sociais. É essencial que os educadores implementem metodologias diferenciadas que considerem o ritmo individual do aluno, utilizando recursos visuais e atividades práticas para facilitar o aprendizado.



27



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

1.1.4 O Transtorno do Espectro Autista- TEA

o Transtornos do Espectro Autista (TEA) apresentam uma ampla gama de características comportamentais e comunicativas. Alunos com TEA podem ter dificuldades na interação social e na comunicação verbal, além de apresentarem interesses restritos ou comportamentos repetitivos. A inclusão desses estudantes requer um ambiente estruturado e previsível, onde as interações sociais sejam incentivadas por meio de atividades colaborativas.



28

A peça do quebra-cabeça

O símbolo mais difundido, muito conhecido, produzido em 1963 por Gerald Casson, pai e membro do conselho National Autistic Society, em Londres, e popularizado pela Autism Speaks, simboliza as dificuldades de compreensão enfrentadas pelas pessoas com transtorno do espectro autista.



A polêmica na comunidade autista se dá porque um de seus significados é a dificuldade em compreender as pessoas autistas. Assim, muitos passaram a entender que o símbolo do quebra-cabeça traz uma analogia de alguém que não se encaixa na sociedade.

O Infinito

O símbolo do autismo representado pelo infinito, também conhecido como logotipo da neurodiversidade, foi criado pelos próprios autistas. O infinito nas cores do arco-íris celebra a diversidade e a esperança.



Fita da Conscientização

Criada em 1999, é utilizada até hoje. Formada pelas peças do quebra-cabeça em diferentes cores vivas e brilhantes, representa a diversidade, a inclusão social, a esperança e a conscientização da sociedade como um todo.



A fita é usada para demonstrar apoio à causa e educar a população sobre os direitos dos autistas.

CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

Sobre o uso da cor azul

Foi a Organização das Nações Unidas (ONU) quem escolheu o dia 2 de abril como o **Dia Mundial de Conscientização do Autismo**.

Dentro da cromoterapia, a cor azul possui propriedades calmantes e tranquilizantes, que atuam no sistema nervoso e em todo o sistema muscular.



Por isso, na cromoterapia, essa cor é usada para tratamento de problemas de sono e insônia ou relacionados ao estresse, ajudando a trazer calma e harmonia ao organismo. O azul é visto como a cor ideal para incentivo da comunicação verbal entre as pessoas. Representar o mês do autismo com essa cor reforça a ideia de acolhimento para as pessoas autistas.

CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

1.1.5 Altas Habilidades/Superdotação

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de Altas Habilidades / Superdotados, os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO



33

CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

Dos tipos mencionados, destacam-se os seguintes:

Tipo Intelectual: Apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.

Tipo Criativo: Relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.

Tipo Acadêmico: Evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse, habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento, capacidade de produção acadêmica.



34

CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

Tipo Talento Especial: Pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

Tipo Psicomotor: Destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.



35

CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

1.2 Orientações aos professores: identificando sinais comuns dessas condições, ajudando no atendimento individualizado.

A identificação e avaliação das necessidades educacionais de alunos com deficiências são etapas cruciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Este processo envolve a coleta sistemática de informações sobre o aluno, suas habilidades, dificuldades e o contexto em que está inserido. A partir dessa análise, é possível desenvolver estratégias pedagógicas personalizadas que atendam às especificidades de cada estudante.

Um dos primeiros passos na identificação das necessidades educacionais é a observação direta do aluno em diferentes ambientes, como sala de aula, recreio e atividades extracurriculares. Essa observação deve ser realizada por profissionais capacitados, como professores, psicólogos escolares e especialistas em educação especial. Além disso, é fundamental envolver a família no processo, pois os pais ou responsáveis podem fornecer informações valiosas sobre o desenvolvimento do aluno fora da escola.

36



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

A avaliação pode incluir uma variedade de instrumentos e métodos, como testes adronizados, entrevistas e questionários. Esses recursos ajudam a mapear as habilidades cognitivas, sociais e emocionais do aluno. É importante que as avaliações sejam adaptadas às características individuais do estudante; por exemplo, um aluno com deficiência auditiva pode necessitar de adaptações nos testes orais para garantir que sua performance seja avaliada adequadamente.

Além disso, a utilização de tecnologias assistivas pode facilitar tanto a identificação quanto a avaliação das necessidades educacionais. Ferramentas digitais podem ser empregadas para monitorar o progresso do aluno ao longo do tempo e oferecer feedback imediato sobre seu desempenho. Isso não apenas ajuda os educadores a ajustarem suas bordagens pedagógicas mas também empodera os alunos ao torná-los mais conscientes e suas próprias capacidades.

Por fim, é essencial que o processo de identificação e avaliação seja contínuo e dinâmico. As necessidades dos alunos podem mudar ao longo do tempo devido ao desenvolvimento pessoal ou à introdução de novas metodologias educativas. Portanto, revisões periódicas devem ser realizadas para assegurar que as intervenções permanecem relevantes e eficazes no apoio ao aprendizado dos estudantes com necessidades especiais.

37



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

Entender as diversas deficiências é crucial para promover uma Educação Inclusiva eficaz. Ao adaptar métodos pedagógicos às necessidades específicas dos alunos, os educadores não apenas favorecem o aprendizado individualizado mas também contribuem para um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso.



38



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

SÍMBOLOS INCLUSÃO

OSTOMIA	SURDEZ TOTAL	SURDEZ BILATERAL	LIBRAS	DEFICIÊNCIA VISUAL	BAIXA VISÃO	MONOCULAR	DEFICIÊNCIA FÍSICA
AUTISMO	INFINITO	TDAH	DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	ACESSIBILIDADE	DOENÇAS RARAS	SED	ESCLEROSE MÚLTIPLA
EMERGÊNCIA	TOURETTE	ESQUIZOFRENIA	PANDI	BIPOLAR	X-FRÁGIL	NF	DIABETES

39



CAPÍTULO I: CAMINHOS INCLUSIVOS

SÍMBOLOS OFICIAL DA ACESSIBILIDADE

O SÍMBOLO DA ACESSIBILIDADE ESTÁ MUDANDO

O Senado acaba de aprovar o projeto de lei 2199/2022 que torna isso oficial!

Transição do símbolo internacional de acessibilidade

Símbolo antigo Símbolo novo

A nova imagem representa uma figura humana estilizada com os braços abertos, sugerindo movimento, autonomia e inclusão ampla.

40



CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

2.1 O Atendimento Educacional Especializado-AEE na Educação de Jovens e Adultos- EJA.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio pedagógico que visa garantir a inclusão e o desenvolvimento de alunos com deficiência no contexto escolar. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o AEE apresenta-se como uma ferramenta crucial para assegurar que esses estudantes recebam uma educação equitativa e de qualidade. Para compreender a importância e os desafios do AEE na EJA, é fundamental explorar a legislação, as práticas pedagógicas e as percepções dos envolvidos nesse processo. A legislação brasileira estabelece diretrizes claras para a inclusão de alunos com deficiência na Educação.



41



CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) destaca que o AEE deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais, preferencialmente no turno inverso ao da escolarização. No entanto, estudos indicam que a implementação dessa política enfrenta desafios significativos na EJA devido à falta de formação específica dos docentes e à escassez de recursos materiais adequados (Glat & Pletsch, 2013).

Pesquisas recentes demonstram que o sucesso do AEE na EJA depende não apenas da adaptação curricular, mas também do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Hargreaves & Fullan, 2012). Lima et al. (2021), enfatizam a importância da formação continuada dos educadores para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência. Outro aspecto relevante é a percepção dos próprios estudantes sobre o AEE.

42

CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

Um estudo conduzido por Oliveira et al. (2022) revelou que muitos alunos da EJA com deficiência se sentem mais motivados e valorizados quando participam das atividades do AEE. Esses estudantes destacaram a relevância do apoio individualizado para seu progresso acadêmico e pessoal. No entanto, apesar das iniciativas promissoras, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir a efetividade do AEE na EJA. Barreiras como preconceito, infraestrutura inadequada e políticas públicas insuficientes continuam sendo obstáculos significativos (Sassaki & Sasseron, 2021). Portanto, é imperativo que os gestores educacionais invistam em melhorias contínuas para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

43

CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

2.1.1 Professores e Acompanhantes Especializados

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 nos traz o que é a Sala de Recurso Multifuncional:

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.



44

CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. (Resolução nº 04/2009)

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (Art. 13.)

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar tipo e número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

45

CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

Já o Acompanhante Especializado é um profissional que vai auxiliar os professores e outros funcionários da escola nos cuidados físicos com as crianças que tiverem com deficiência. Suas funções são indispensáveis para o cotidiano da escola e para a realização das aulas e outras atividades pedagógicas.

A Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, chamada Lei Brasileira de Inclusão, afirma, em seu artigo 3º:

-Acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, vai zelar pela segurança e bem-estar dos alunos enquanto elas estiverem na escola.



46



CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

Art. 2º -O Acompanhante deverá estar devidamente habilitado em concurso público e possuir certificado de conclusão em ensino médio e curso livre de aprimoramento em educação especial inclusiva, conforme disposto no Anexo da Resolução 4/199 do CNE.

§ 1º-O público alvo da educação especial são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades e/ou superdotação;

§ 2º -Os alunos que compõem o público alvo da educação especial, que não apresentarem autonomia para a locomoção, higiene, alimentação, comunicação e/ou interação social, mediante laudo multidisciplinar que comprove a necessidade, terão direito ao Acompanhante;

§ 3º -Cada Acompanhante deverá atender de 01 (um) a 02 (dois) educandos por turno de funcionamento, observadas às especialidades do público-alvo da Educação Especial elegível para este apoio e às características da unidade educacional. (Lei LEI N° 2.952, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2018.CME/ANANINDEUA)

47



CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

São atribuições do Acompanhante Especializado (Art. 3º)

I -Acompanhar e auxiliar o educando na manipulação de objetos, sentar, levantar, escrever, digitar, comunicar-se, orientar-se espacialmente, brincar;

II -Acompanhar e auxiliar na deambulação ou locomoção do educando nos diferentes ambientes onde se desenvolvem as atividades comuns a todos, nos casos em que o auxílio seja necessário;

III -Acompanhar e auxiliar o educando nos momentos de higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/absorventes, higiene bucal em todas as atividades, nos diferentes tempos e espaços educativos, quando necessário;

IV -Acompanhar e auxiliar, se necessário, o educando no horário da refeição;

V -Acompanhar e dar assistência ao educando às questões de mobilidade nos diferentes espaços educativos;

VI -Acompanhar e auxiliar o educando com Transtorno Global do Desenvolvimento -TGD -que não possua autonomia, para que este se organize e participe efetivamente das atividades educacionais com seu agrupamento/turma/classe, somente nos casos em que for identificada a necessidade de apoio.

48

CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

2.1.2 Conhecendo o aluno com deficiência jovem e adulto

Os alunos com deficiência, jovens e/ou adultos, traz uma bagagem, tem vivência, possui história de vida. Esses alunos, que estão nas classes da EJA, apesar de ter trajetórias individuais, fazem parte de um grupo social, algumas vezes, vulnerabilizados e representam uma considerável parcela populacional que não teve acesso e/ou condições reais chegar a educação formal, por diversos motivos.



Os professores devem ter acesso a história de vida do aluno, uma vez que o aluno com deficiência da EJA, possui um arcabouço de vivência e experiências, e os professores precisam ter o máximo de informações possíveis para que utilizem metodologias que contemplem as necessidades desse aluno, de acordo com sua faixa etária.

49

CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

A Pedagogia Freireana nos diz que o aluno jovem e adulto consegue "ler o mundo" ao seu redor com base nas experiências culturais vivenciadas e que cumpram as exigências sociais. Isso torna a aprendizagem emancipadora nesta fase de desenvolvimento, indo além do simples conhecimento formal adquirido.

O aluno com deficiência da EJA, possui especificidades que devem ser consideradas e se ele não aprende, cabe a escola buscar metodologias que contemplem o aprendizado desse aluno.



50

CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

No contexto das práticas educacionais inclusivas, onde o aluno com deficiência é visto como o personagem principal nesse processo, vislumbra-se que esse aluno jovem e adulto, com essa bagagem de leitura do mundo, encontre nas trincheiras educacionais sistematizadas, o suporte necessário para vivenciar esse protagonismo. E o Atendimento Educacional Especializado- AEE, garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de outras normativas e diretrizes na esfera municipal, é um direito do aluno.



51

CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

2.1.3 A colaboração entre sala regular e AEE na EJA.

A palavra colaboração, de acordo com Ferreira (1988, p. 214), tem o sentido de “trabalho em comum com uma ou mais pessoas”, de “ajuda” ou “auxílio”. Já Friend e Cook (1990, p. 169), conceituam colaboração como “um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.”

Assim, a colaboração é uma prática de trabalho em que os professores trabalham em conjunto para atingir um objetivo comum, de tal forma a conseguir melhores resultados.(CAPELLINI, 2018).



52

CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

Nível conceitual da Colaboração:

- **Conscientização:** passamos a ser parte do processo quando trabalhamos com objetivos comuns;
- **Motivação:** buscamos um consenso na resolução de problemas ou no desenvolvimento das práticas, sem que isso signifique ausência de conflitos;
- **Autossincronização:** decidimos como indivíduos quando e como as coisas precisam acontecer;
- **Participação:** participamos colaborativamente e favorecemos para que todos participem também;
- **Mediação:** negociamos e colaboramos na busca de um ponto de equilíbrio com bom senso nos conflitos existentes;
- **Reciprocidade:** compartilhamos ideias e práticas inovadoras;
- **Reflexão:** pensamos e consideramos diferentes alternativas para as práticas pedagógicas;
- **Engajamento:** empenhamo-nos ativamente em vez de esperar para ver o que acontece.

53

CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

O Ensino Colaborativo é uma estratégia pedagógica que se baseia na participação ativa e interação entre alunos e professores, com o objetivo de construir o conhecimento de forma conjunta e significativa.

A proposta prática do Ensino colaborativo incute que tanto os professores do AEE, quanto os professores da sala regular, numa junção de experiências e união de esforços, dividem a responsabilidades da ação docente e “pororocam” os saberes em prol do desenvolvimento dos alunos.



Fonte: Giraldi e Capellini (2015).

54



CAPÍTULO II: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

Essa abordagem metodológica integrada e colaborativa, tem como objetivo que os professores de AEE e da sala regular precisam alinhar as suas práticas, para que possam obter o sucesso educacional do aluno. A adaptação das suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades diversificadas dos alunos com deficiência é fundamental no processo educacional inclusivo. Esses elementos são não apenas desejáveis, mas essenciais para o cumprimento dos direitos educacionais de cada indivíduo, garantindo que o AEE na EJA não seja apenas uma política em papel, mas uma prática educativa de impacto real.

“O ensino colaborativo ocorre por meio de uma parceria entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, sendo estes responsáveis em compartilhar o planejamento, sua execução e avaliação atendendo uma diversidade de alunos, entre eles os que possuem necessidades educacionais especiais”. (MENDES, 2020, p.37).

55



CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

3.1 Coletânea de atividades multidisciplinares adaptadas: Sugestões de adaptações simples e práticas para os professores.

As metodologias ativas têm se destacado como uma abordagem pedagógica essencial para promover a inclusão no ambiente escolar. Elas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa e engajamento. Essa mudança de paradigma é fundamental para atender às diversas necessidades dos estudantes, especialmente aqueles que enfrentam barreiras ao aprendizado. Uma das principais características das metodologias ativas é a promoção da autonomia do aluno. Ao invés de serem meros receptores de informações, os alunos são incentivados a investigar, discutir e colaborar em suas aprendizagens. Por exemplo, a metodologia da sala de aula invertida permite que os alunos estudem o conteúdo em casa e utilizem o tempo em sala para atividades práticas e discussões, favorecendo um aprendizado mais profundo e significativo.

56

CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

Além disso, as metodologias ativas podem ser adaptadas para diferentes contextos e realidades escolares. O uso de projetos interdisciplinares é uma estratégia eficaz que não apenas integra conteúdos diversos, mas também promove habilidades socioemocionais essenciais. Ao trabalhar em grupo em um projeto comum, os alunos aprendem a respeitar opiniões divergentes e a valorizar a colaboração.

A metodologia do ensino baseado em problemas (PBL) estimula os alunos a resolver desafios reais, desenvolvendo competências críticas como pensamento crítico e resolução de problemas.

A aprendizagem baseada em jogos (game-based learning) utiliza elementos lúdicos para engajar os alunos, tornando o aprendizado mais atrativo e acessível.



57

CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

A pesquisa-ação envolve os alunos na investigação de questões relevantes à sua realidade social, promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade.

Essas abordagens não apenas facilitam a inclusão ao atender diferentes estilos de aprendizagem, mas também preparam os alunos para um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

A implementação efetiva das metodologias ativas requer formação contínua dos educadores e um ambiente escolar que valorize a inovação pedagógica.

Assim, as metodologias ativas se configuram como uma ferramenta poderosa na construção de uma educação inclusiva e transformadora.



58

3.2 Material pedagógico acessível

59

ALFABETO MÓVEL DAS TAMPINHAS

DESCRIÇÃO

O ALFABETO MÓVEL DE TAMPINHAS É UM RECURSO QUE AUXILIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO EDUCANDO. EMBORA SEJA UM RECURSO SIMPLES, ELE PODE TRABALHAR INÚMERAS HABILIDADES DE ACORDO COM SUA CONFEÇÃO E INTUITO DO EDUCADOR, POR EXEMPLO: COMO DIFERENCIAR LETRAS MAIÚSCULAS DE MINÚSCULAS, ASSOCIAR LETRA CURSIVA E DE FORMA, E ATÉ MESMO COM ALGARISMOS.

OBJETIVO

DESENVOLVER A IDENTIFICAÇÃO E NOMEAÇÃO DAS LETRAS DO ALFABETO

MATERIAIS NECESSÁRIOS

FOLHA DE PAPEL A4;
CANETINHA;
TAMPINHAS.



60

CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

QUADRO DE NÚMEROS E QUANTIDADES

DESCRIÇÃO

O QUADRO DE NÚMEROS E QUANTIDADES É UM RECURSO ADAPTADO CONFECCIONADO POR UMA PROFESSORA DA REDE REGULAR DO MUNICÍPIO DE PARAPUÇANGA, PARA ENSINAR OS NÚMEROS E SUAS RESPECTIVAS QUANTIDADES PARA SUA TURMA QUE TEM UMA CRIANÇA INCLUSA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS.

ESTE RECURSO É UM MATERIAL ACESSÍVEL À NECESSIDADE EDUCATIVA DO ALUNO. COMPROVA-SE QUE HÁ UMA APRENDIZAGEM COM QUALIDADE, HAJA VISTA QUE ESTE MATERIAL PEDAGÓGICO PROPORCIONA UM MAIOR ENVOLVIMENTO DO ALUNO NO MANUSEIO, TORNANDO PRAZEROSO E MOTIVANTE O USO DELE. É UM RECURSO QUE É CONFECCIONADO COM MATERIAIS ACESSÍVEIS (PAPELÃO, MISSANGAS, E.V.A, PAPEL...) QUE TEMOS EM CASA.

OBJETIVO

CONSTRUIR A NOÇÃO DE QUANTIDADE FAZENDO RELAÇÕES COM OS NÚMEROS APRESENTADOS;

IDENTIFICAR OS NÚMEROS ASSOCIANDO-OS ÀS SUAS RESPECTIVAS QUANTIDADES;

UTILIZAR NÚMEROS NATURAIS COMO INDICADOR DE QUANTIDADE OU DE ORDEM EM DIFERENTES SITUAÇÕES COTIDIANAS.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

PAPELÃO, E.V.A, COLA, TESOURA, ESTILETE, OBJETOS PEQUENOS QUE VC TEM EM CASA EM QUANTIDADE E QUE POSSA USAR PARA CONFECCÃO DO RECURSO EX. MISSANGAS, CONTAS, CLIPS, ADESIVOS...

CORTE O PAPELÃO NO FORMATO DE RETÂNGULO, MARQUE COM LÁPIS A QUANTIDADE DE QUADRADOS DE ACORDO COM OS NÚMEROS QUE VOCÊ PRETENDE TRABALHAR COM OS ALUNOS. IMPRIMA OU CONFECCIONE OS NÚMEROS COM E.V.A E COLE NOS QUADRADOS. EMBAIXO DOS NÚMEROS COLADOS, MARQUE E CORTE QUADRADOS DA MESMA QUANTIDADE DOS NÚMEROS COLADOS ACIMA. EM SEGUIDA, COLE AS MISSANGAS OU CONTAS DE ACORDO COM OS NÚMEROS QUE FORAM COLADOS NO PAPELÃO, ENFEITE O QUADRO DA SUA MANEIRA, E BOA AULA.



61

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

JOGOS MATEMÁTICOS

DESCRIÇÃO

SÃO JOGOS QUE PODEM SER UTILIZADOS COMO AUXILIADORES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO DE MATEMÁTICA.

ESTES JOGOS PODEM SER FEITOS COM OBJETOS REICLÁVEIS E SÃO DE FÁCIL CONFECCÃO.

OBJETIVO

DESENVOLVER O RACIOCÍNIO LÓGICO
APRENDER AS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS
AUXILIA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COMO OBSERVAÇÃO, ANÁLISE, LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES, BUSCA DE SUPOSIÇÕES, REFLEXÃO, TOMADA DE DECISÃO, ARGUMENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

CARTELA DE OVO PARA A CONFECCÃO DO TABULEIRO
PAPEL CARTÃO PARA A CONFECCÃO DO DADO
EVAS COLORIDOS



62

3.3 Atividades sensoriais para alunos com Deficiência Visual

63

TAPETE SENSORIAL

DESCRIÇÃO

O TAPETE DE ATIVIDADES SENSORIAIS DISPÕE DE UMA SÉRIE DE ELEMENTOS QUE SERVE PARA A CRIANÇA BRINCAR AO MESMO TEMPO EM QUE DESENVOLVE OS SENTIDOS, EM ESPECIAL DO TATO. COM MÃOS E PÉS, ELA PODE SENTIR AS DIFERENTES TEXTURAS, MATERIAIS E FORMAS. POR SER UMA ATIVIDADE SENSORIAL, É ADOTADA NOS LARES MONTESSORIANOS. ALÉM DE FUNCIONAL, É FÁCIL DE FAZER, JÁ QUE PODEMOS UTILIZAR MATERIAIS RECICLADOS QUE TEMOS EM CASA MESMO.

OBJETIVO

DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA E FINA.
RECONHECER O CONTATO COM NOVAS TEXTURAS.
ANIMAR A AUTONOMIA DE MOVIMENTO NO ENTORNO.
TOMADA DE DECISÕES.
EXPLORAR O TATO E A VISTA.



MATERIAIS NECESSÁRIOS

O QUE PODE COLOCAR EM UM TAPETE DE ATIVIDADES SENSORIAIS? UMA GAMA MUITO VARIADA DE OBJETOS. DEPENDE DO QUE VOCÊ TENHA EM CASA SOBRANDO. DENTRE OS MATERIAIS POSSÍVEIS, SUGERIMOS: ALGODÃO, PAPEL DE LIXA, BOTÕES, ESPUMA, GOMA EVA, PAUS DE MADEIRA, OBJETOS DE PLÁSTICO, PAPEL COM DISTINTAS TEXTURAS..

A BASE PARA COLAR O MATERIAL PODE SER PAPEL CARTÃO, CAIXAS DE PAPELÃO OU UM TECIDO GROSSO E FIRME PARA EVITAR ESCORREGÕES.

64

JOGO DA ADIÇÃO EM BRAILLE E TINTA

OBJETIVOS:

Estimular o cálculo mental com operações simples, identificar os números em Braille e em tinta, conhecer o sinal de mais e igual. Desenvolver a coordenação motora fina, a percepção tátil, memória.

Materiais utilizados: papel cartão, papel colossete, durex colorido, velcro, palitos de picolé, EVA, garrafa Pitchulinha, para fazer os potinhos, furador para fazer as bolinhas, para fazer os numerais em Braille. Pedacos de papel colossete cortado com numerais em tinta e em Braille.

O jogo da adição é um jogo para as crianças com deficiência visual em fase inicial do processo de alfabetização. A criança vai aprender a identificar o número em tinta e em Braille, ainda resolver operações com os palitos. Cartelas com numerais em Braille e em tinta e palitos de picolé.



Como Jogar: O aluno escolhe o numeral em tinta e coloca no velcro, coloca os palitos de acordo com numeral colocado no velcro. Também deverá colocar no velcro os numerais em Braille. E fazer assim sucessivamente várias operações da adição.

65

CAIXA DE LEITURA BRAILLE

Recurso adaptado para alunos com deficiência visual – Cegos.

A Temática deste recurso adaptado é reconhecer as letras do alfabeto em braille no processo de construção das palavras.

OBJETIVO: identificar as letras inicial e final das palavras em braille, os sons, as vogais, as consoantes e quantidades de letras.

Essa atividade também vai auxiliar no desenvolvimento da atenção e nas habilidades motoras e cognitivas do aluno cego.

Materiais utilizados; Caixa de sapatos, tintas PVA, cola tek bond, gargalos de garrafas pets, tampinhas de garrafas, velcro, celas em braille, EVA, saquinhos, brinquedos e diferentes objetos.

Como jogar: o aluno retira de dentro do saquinho, o objeto. Faz o reconhecimento do brinquedo e depois que fizer o reconhecimento, monta a palavra encaixando as tampinhas nos gargalos. Cada tampinha está colada uma cela em braille (letra). A criança faz o reconhecimento da letrelinha e formará a palavra do referido brinquedo ou objeto retirado. Depois de montar a palavra a criança identificará a letra inicial e final da palavra. E ainda verificará quantas letras tem a palavra, bem como, quantas sílabas. Esse recurso possui, também, as celas em braille em papel cartão e atrás de cada cela (letra) tem um velcro. A criança poderá colar na tampa da caixa até formar a palavra.



66

JOGO DAS SÍLABAS

OBJETIVOS: -Realizar leitura das palavras; -Classificar as palavras apresentadas observando a quantidade de sílabas.

COMO JOGAR: -Leia as palavras apresentadas. -Deposite cada palavra em seu recipiente adequado, observando a quantidade de sílabas que a palavra apresenta.

LEMBRE-SE:

Palavras **MONOSSÍLABAS:** composta de uma sílaba.

Palavras **DISSÍLABAS:** composta de duas sílabas.

Palavras **TRISSÍLABAS:** composta de três sílabas.

Palavras **POLISSÍLABAS:** composta de quatro ou mais sílabas. -Realize as atividades propostas pela professora.



67

PAREAMENTO OBJETO PALAVRA

OBJETIVOS: -Desenvolver o treino em Braille; -Ampliar vocabulário; -Analisar palavras na escrita Braille e reconhecer objetos diversificados; -Aprimorar a coordenação motora e sensibilidade tátil; -Estimular atenção e concentração.

Apresentar objetos em um espaço delimitado e palavras registradas em Braille. O educando deverá escolher um objeto, tateá-lo para reconhecer. Com o objeto escolhido em mãos, o aprendente deverá encontrar a placa com a palavra que define o objeto. O aplicador poderá dar pistas para o desenvolvimento da atividade. Ao reconhecer o objeto e a palavra que o define, o aprendente deverá organizar cada item ao lado de sua determinada identificação.



68

PAREAMENTO OBJETO PALAVRA

OBJETIVOS:

Desenvolver o treino em Braille e/ou numerais ampliados; Ampliar o estudo dos cálculos em multiplicação simples; Análisar o algoritmo da multiplicação na escrita Braille e/ou registros ampliados; reconhecer os cálculos e resultados da multiplicação simples; Aprimorar a coordenação motora e sensibilidade tátil; Estimular atenção e concentração.

Apresentar placas contendo o algoritmo da multiplicação e seus respectivos resultados em um espaço delimitado, estes serão registrados em Braille ou algarismos ampliados. O educando deverá escolher uma placa determinada, tateá-la para reconhecer o cálculo. Com a placa escolhida em mãos, o aprendente deverá encontrar outra placa com a resultado determinado para tal. O aplicador poderá dar pistas para o desenvolvimento da atividade.

Realizar outras atividades determinadas pela professora.



CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

3.4 Recursos visuais e auditivos para alunos com deficiência auditiva

PROGRAMA DOSVOX

Programa de síntese de voz para uso de deficientes Visuais.

O Projeto DOSVOX é um software de síntese de voz desenvolvido para facilitar o acesso ao computador por pessoas com deficiência visual, permitindo que elas utilizem o computador com independência.

O DOSVOX funciona através de um sistema de voz que se comunica com o usuário, permitindo que ele realize diversas tarefas, como escrever, enviar e-mails, ler e-mails, livros e outros documentos, além de acessar a internet e realizar jogos. O projeto foi criado e é mantido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/UFRJ).



Como funciona o DOSVOX?

O DOSVOX utiliza a síntese de voz para ler o que está na tela e informar ao usuário o que está acontecendo. O usuário pode então utilizar as teclas do teclado para navegar pelos programas e realizar as tarefas desejadas.

71

CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

3.5 Jogos e atividades colaborativas para trabalhar habilidades sociais e motoras

72

ATIVIDADES COMPORTAMENTAIS

2) QUANTOS VOCÊ TEM EM SEU CORPO?



ATIVIDADES COMPORTAMENTAIS

1) MARQUE UM (X) NO MOVIMENTO E ONDE O MENINO ESTÁ DORMINDO.



2) ESTÁ NA HORA DE DORMIR! DESENHE NA TELA ABAIXO A SUA CAMA.



73

U.T.1 ATIVIDADES PARA COMUNICAÇÃO

1) VEJA AS IMAGENS E LEIA PARA DESCOBRIR O QUE ESTÁ ACONTECENDO EM CADA QUADRINHO ABAIXO:

FAZER A CAMA	ARRUMAR O QUARTO	SE VESTIR	DORMIR
CORTAR AS UNHAS	TOMAR BANHO	BRINCAR	POR A MESA
REGAR AS PALHTAS	ESCOVAR OS DENTES	LIXO	DESPEJAR O LIXO
LER HISTÓRIAS	LAVAR AS MÃOS	CASA	BICICLETA

ATIVIDADES PARA COMUNICAÇÃO

1) LEIA AS SÍLABAS DE CADA PALAVRA:

APERTAR	A-PER-TAR
COMER	CO-MER
FALAR	FA-LAR
BEIJAR	BEI-JAR
CARINHO	CA-RI-NHO
CANTAR	CAN-TAR
AMOR	A-MOR
OLHAR	O-LHAR
PEGAR	PE-GAR
TOCAR	TO-CAR

74

ATIVIDADES PARA COMUNICAÇÃO

1) LEIA AS PALAVRAS DAS LETRINHAS "D" E DO "F":

DA	DE	DI	DO	DU
DAMA DADO DANIELO DANÇA DANÇA DANÇA	DEDO DEIXAR DEIXAR DEIXAR DEIXAR DEIXAR	DIMINUIR DICA DICA DICA DICA DICA	DOAR DOCE DORMIR DORCILA DOMINGO DENTE	DEDO DAMA DANÇA DANÇA DANÇA DANÇA
FA	FE	FI	FO	FU
FADA FACA FAMÍLIA FATO FARINA FALA	FELIZ FELIZ FELICIDADE FERA FERA FERRO	FICAR FILHO FILHO FILHO FILHO FILHO	FOGUEIRA FORA FORA FOTO FOFKA FORNO	FUBA FUBA FUBA FUBA FUBA FUBA

2) AGORA REESCREVA AS PALAVRINHAS QUE VOCÊ MAIS GOSTOU:

DESENVOLVENDO EXPRESSÕES

1) CARTINHA DOS SENTIMENTOS. RECORTE E EMBARALHE. DEPOIS ESCOLHA UMA CARTA E DEMONSTRE QUAL SENTIMENTO FOI ESCOLHIDO.



CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

3.6 Sugestão de uso de tecnologias assistivas de fácil acesso, como audiolivros ou aplicativos de leitura

Projeto MOTRIX

Programa que funciona por comando de voz, para usar o computador, desenvolvido para deficientes tetraplégicos ou quem tem comprometimento motor grave

É um software que permite pessoas com deficiências motoras utilizarem o computador.

- Tetraplegia;
- Distrofia muscular;
- Viável a execução pelo tetraplégico de quase todas as operações que são realizadas por pessoas não portadoras de deficiência.



77

Projeto Microfênix

Computação para deficientes motores, que apresentam comprometimento da fala, acionado por microfone.

O microfênix v 2.0 permite o uso dos seguintes tipos de acionadores:

- a) Microfone - o usuário emite um som qualquer para acionar uma das opções contidas nas telas de menu
- b) Tecla Control da esquerda do teclado - o usuário pressiona essa tecla para acionar uma das opções contidas nas telas de menu Logo que o programa for aberto aparecerá as telas ao lado



78

Projeto Mecdaisy

Livros digitais sonoros para deficientes visuais.

O Projeto Mac Dayse, também conhecido como Programa Mecdaisy, é uma solução tecnológica para a produção de livros digitais acessíveis, no formato Daisy, desenvolvido pelo NCE/UFRJ. Ele permite a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado, facilitando a leitura para pessoas com baixa visão ou dificuldades motoras.

INSTRUMENTOS DISPONÍVEIS

LIVRO DIGITAL

O Mecdaisy é um software que lê arquivos Daisy (Sistema Digital de Acesso à Informação), um formato de livro digital desenvolvido para uso exclusivo de pessoas com deficiência. A informação é disponibilizada em voz humana ou sintetizada e também como tela do computador.

A pessoa cega aciona as teclas e, enquanto o texto aparece na tela, ouve os comandos que elas representam, como avançar e recuar na leitura e fazer anotações e marcações. É como se a pessoa cega folhasse virtualmente a obra.

AUDIOLIVRO

Conteúdos lidos em voz alta em CD ou MP3, por exemplo.

CELULAR

Há softwares que disponibilizam um sistema de voz que lê a tela do celular. Assim, o deficiente visual pode acessar sua agenda de telefone, chamadas perdidas, recebidas ou não atendidas e ler SMS.

LAPTOP

Até o final do ano, 4.300 alunos do ensino fundamental vão receber do MEC um laptop com sintetizador de voz leitor de tela. Por meio dele, poderão, por exemplo, ler arquivos, acessar internet e responder a e-mails.



79

JOGAVOX

Sistema para criação de jogos pedagógicos inclusivos.

JOGAVOX

EDITOR DE JOGOS EDUCACIONAIS

O sistema Jogavox é uma ramificação do Projeto Dosvox I. De acordo com Borges, o sistema Jogavox foi desenvolvido no Instituto Tércio Pacitti de Aplicações e Pesquisas Computacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dias. Através de um survey os autores destacam a facilidade dos usuários cegos em trabalhar no sistema operacional Dosvox e discursam sobre as possibilidades, tanto profissional quanto pessoal, alcançadas a partir do uso de artefatos tecnológicos.



80

Prancha Fácil

Pranchas de comunicação alternativa.

É um software gratuito que permite criar pranchas de comunicação alternativas, tanto para impressão quanto para uso no computador. É uma ferramenta desenvolvida pelo AssistUFRJ da UFRJ e é simples de usar, ideal para crianças, jovens e adultos com dificuldades de comunicação.



Acessem o link e veja o tutorial

<https://www.youtube.com/watch?v=20f3Ab-U8g8>

81

CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

3.7 Estratégias de Inclusão em Sala de Aula

82



CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

ADAPTAÇÕES CURRICULARES

As adaptações curriculares são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade. Essas adaptações visam modificar o conteúdo, a metodologia e a avaliação, permitindo que cada estudante participe ativamente do processo de aprendizagem. A importância dessas adaptações reside na sua capacidade de promover um ambiente inclusivo, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas. Um aspecto crucial das adaptações curriculares é a personalização do ensino. Isso pode incluir a simplificação de conteúdos complexos, o uso de recursos visuais e táteis ou a implementação de tecnologias assistivas que ajudem os alunos com dificuldades específicas. Por exemplo, um aluno com dislexia pode se beneficiar da utilização de softwares que leem textos em voz alta, facilitando sua compreensão e participação nas atividades propostas.

83



CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

RECURSOS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS

Os recursos didáticos acessíveis desempenham um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas, tenham acesso ao conhecimento e à aprendizagem. Esses recursos não apenas facilitam a compreensão do conteúdo, mas também incentivam a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

A utilização de materiais didáticos adaptados é fundamental para atender às diversas formas de aprendizagem. Por exemplo, livros em braille e audiolivros são essenciais para Alunos com deficiência visual, enquanto vídeos legendados e com interpretação em Libras (Língua Brasileira de Sinais) são indispensáveis para surdos. Além disso, o uso de softwares educativos que oferecem interfaces amigáveis e personalizáveis pode beneficiar alunos com dificuldades motoras ou cognitivas.

Outro aspecto importante é a integração da tecnologia assistiva nos ambientes escolares. Ferramentas como leitores de tela, dispositivos de ampliação e aplicativos que ajudam na organização do tempo e das tarefas podem ser decisivos para o sucesso acadêmico dos alunos com necessidades especiais. Essas tecnologias não apenas promovem a autonomia dos estudantes, mas também contribuem para um ambiente mais colaborativo e interativo.

84



CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

PRÁTICAS REFLEXIVAS EM SALA DE AULA

As práticas reflexivas em sala de aula são fundamentais para a formação de professores que buscam promover uma educação inclusiva e de qualidade. A reflexão crítica sobre a prática pedagógica permite que os educadores analisem suas abordagens, identifiquem áreas de melhoria e ajustem suas estratégias para atender às necessidades diversificadas dos alunos. Essa prática não deve ser encarada como um mero exercício teórico, mas sim como um processo dinâmico e contínuo que envolve a observação, análise e reavaliação das ações educativas.

A implementação de práticas reflexivas pode ocorrer através da criação de momentos específicos durante o planejamento e a execução das aulas. Por exemplo, os professores podem reservar um tempo após cada aula para refletir sobre o que funcionou bem e o que poderia ser aprimorado. Essa autoavaliação é crucial para entender como as diferentes metodologias impactam o aprendizado dos alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais.

85



CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

3.8 Dinâmicas Inclusivas e Interativas

86

CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

As metodologias ativas, como dinâmicas inclusivas e interativas, emergem como uma abordagem pedagógica fundamental para a promoção da educação inclusiva, pois colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Essa centralidade é crucial, especialmente em contextos onde a diversidade de habilidades e necessidades é ampla. Ao adotar práticas que incentivam a participação ativa dos estudantes, os educadores podem criar um ambiente mais acolhedor e adaptável, favorecendo o desenvolvimento integral de todos os alunos.

A Gincana Cultural é uma atividade dinâmica e interativa, que utiliza o lúdico e o brincar como proposta de inclusão dos alunos.

87

CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

A Gincana Cultural

As atividades serão classificadas em:

- **PREVIAS:** Conjunto de atividades anunciadas previamente a gincana.
- **SURPRESAS:** Serão anunciadas no momento da gincana.

As atividades envolverão:

- Expressão Corporal, musical e verbal;
- Observação e memória;
- Físico- motoras;
- Raciocínio;
- Cultural (conhecimentos gerais e verbal);
- Esportiva (recreativas, jogos, etc).



88

CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

Atividades

- **Prova do Balde e da bola**

3 participantes, balde e bola. Um será o arremessador que ficará com a bola, outro a cesta que segurará o balde e o outro o orientador que dará as instruções. Os dois primeiros terão os olhos vendados e deverão ficar a uma distância de uns 5m.

Rodarão até ficarem "tontos" então será dada a ordem para começar, o orientador dará instruções para o arremessador jogar a bola dentro do cesto e para o outro participante (o cesto) orientações para receber a bola. Ganha que fizer o maior número de cestas no menor período de tempo.

- **Confusão dos sapatos**

Traçam-se 2 linhas paralelas a uma distancia de 10m. - Atrás de uma das linhas, a de partida, ficam alinhados os participantes - atrás da outra linha, ficam os sapatos dos participantes, todos misturados, porém sem estarem amarrados ou abotoados. - Ao sinal de partida, todos correm para a linha de chegada, e cada qual procura calçar o seu sapato. Este deve ser amarrado ou abotoado, conforme a necessidade. Em seguida, retorna-se à linha de partida. A primeira equipe que transpuser a linha de partida, devidamente calçados com o seu sapato, será o vencedor.

- **Acerte a música.**

Uma música será iniciada e o objetivo é acertar quem está cantando a música. Para ter a chance de responde, o líder da equipe que sabe a resposta deve chegarm primeiro ao balcão de respostas. Se acertar marca pontos, se errar, perde um ponto na tarefa.



CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

Atividades

- **Soletrando:**

Todas as equipes recebem 5(cinco) palavras e devem soletrar a palavra corretamente, aquela equipe que soletrar maior numero de palavras corretamente, receberá a pontuação .

- **Prova da Banana**

1 dúzia de bananas: 6 bananas para cada equipe, participantes: 1 pessoa de cada equipe, de preferência que tenham um bom apetite, vencerá o representante da equipe que comer primeiro as 6 bananas OBS: a quantidade de banana a ser distribuída pelas equipes, fica a critério dos organizadores da gincana.

- **Dança dos balões**

Amarrar bexigas coloridas nas pernas dos participantes e ao som de uma música dançante os participantes enquanto dançam tentarão estourar as bexigas dos demais. A equipe do integrante que sobreviver, será a vencedora.

- **Dança da Cadeira**

Serão colocados 9 cadeiras em circulo para que 10 integrantes dançam ao redor delas, quando a musica parar deverão sentar, aquele que ficar em pé, será eliminado e retirado uma cadeira, para iniciar novamente a musica, sendo que a prova terminara quando somente restar uma cadeira e a equipe campeão será aquela que o integrante permanecer sentado por ultimo.



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

4.1 Modelos de Instrumentos Pedagógicos

91



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

4.2 Modelo de Plano de Desenvolvimento Individual- PDI

92

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

1) PRINCIPAIS ATIVIDADES DE QUE CONFORMA SUA VARIANTE PARA O ESTUDANTE DO ALUNO:

2) ORIENTAÇÕES PARA OS PROFESSORES DA ESCOLA SOBRE OS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS À INCLUSÃO E REORGANIZAÇÃO DO ALUNO E QUAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS (RECURSOS, OBJETIVOS, FORMAÇÃO CONTÍNUA, OUTROS INSTRUMENTOS):

PROF. ED. ESPECIAL: _____ COORD. PEDAGÓGICA: _____

PROF. SALARIAL: _____ DIRETOR(A): _____

_____, ____ de _____ de 20__



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

4.3 Modelos de Relatórios e Encaminhamentos



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Relatórios

MODELO DE RELATÓRIO PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Deficiência Visual

O presente relatório tem como objetivo descrever o desenvolvimento da aluna [NOME DO ALUNO] que possui deficiência visual, _____ anos, que está no _____ ano do ensino fundamental, durante o período de atendimento educacional especializado. Ao longo dos atendimentos, foram identificadas suas dificuldades específicas e adotadas estratégias para promover sua inclusão e desenvolvimento acadêmico. Nesta relatório, serão apresentadas as dificuldades enfrentadas por [NOME DO ALUNO], bem como suas exceções significativas.

[NOME DO ALUNO] apresentou dificuldades na leitura e escrita devido à sua deficiência visual. Ela não consegue enxergar sem óculos o material didático utilizado em sala de aula, o que a prejudicava na obtenção de conteúdos. Durante os atendimentos, foram utilizadas recursos adaptados, como letras em braille e ampliadas, para auxiliar sua compreensão e aprimorar suas habilidades de leitura.

Além disso, foram utilizadas estratégias de aprendizagem tátil e auditiva para promover a assimilação dos conteúdos. Por exemplo, a utilização de mapas táteis e mapas mentais que [NOME DO ALUNO] compreendesse melhor conceitos geográficos e históricos. Também foram realizadas exercícios de escrita em braille e treinamento para o uso de tecnologias assistivas, como leitores de tela e softwares de ampliação de textos.

Ao longo dos atendimentos, [NOME DO ALUNO] demonstrou avanços significativos em suas habilidades de leitura e escrita. Ela agora pode ler textos em braille e aprimorar sua compreensão textual. Sua escrita também evoluiu, tornando-se mais precisa e estruturada. Além disso, ela demonstrou um aumento na autonomia para o uso de tecnologias assistivas, o que facilitou sua participação nas atividades escolares.

O atendimento educacional especializado tem sido fundamental para o desenvolvimento de [NOME DO ALUNO]. Por meio de estratégias adaptadas e recursos específicos, foi possível superar as dificuldades enfrentadas devido à deficiência visual. [NOME DO ALUNO] obteve avanços significativos em suas habilidades de leitura, escrita e uso de tecnologias assistivas, promovendo sua inclusão e participação plena nas atividades escolares. É importante continuar oferecendo o suporte necessário para que [NOME DO ALUNO] possa alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

MODELO DE RELATÓRIO PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Deficiência Auditiva

Este relatório tem como objetivo descrever o desenvolvimento acadêmico e social da aluna [NOME DO ALUNO] que possui deficiência auditiva, _____ anos, que está no _____ ano do ensino fundamental, durante o período de atendimento educacional especializado. No decorrer dos atendimentos, foram identificadas suas dificuldades específicas e adotadas estratégias para promover sua inclusão e desenvolvimento pleno. Neste relatório, serão apresentadas as dificuldades enfrentadas por [NOME DO ALUNO], bem como suas exceções significativas.

[NOME DO ALUNO] enfrentava dificuldades na comunicação oral e na compreensão de conteúdos ministrados em sala de aula devido à sua deficiência auditiva. Durante os atendimentos, foram utilizadas estratégias de comunicação alternativa, como o Língua Brasileira de Sinais (Libras), para promover sua inclusão e facilitar sua interação com professores e colegas.

Além disso, foram adotadas estratégias específicas para aprimorar sua leitura e escrita. Foram utilizados recursos visuais, como imagens e diagramas, para facilitar a compreensão dos conteúdos. Também realizamos atividades de leitura labial e treinamentos de habilidades linguísticas, como a identificação de fonemas e a construção de frases.

Ao longo dos atendimentos, [NOME DO ALUNO] demonstrou avanços significativos em suas habilidades de comunicação, leitura e escrita. Ela agora pode usar a Libras e melhorar sua interação com colegas e professores. Sua compreensão textual também melhorou, assim como sua escrita, tornando-se mais precisa e estruturada.

O atendimento educacional especializado foi fundamental para o desenvolvimento de [NOME DO ALUNO]. Através de estratégias adaptadas e recursos específicos, foi possível superar as dificuldades enfrentadas devido à deficiência auditiva. [NOME DO ALUNO] obteve avanços significativos em suas habilidades de comunicação, leitura e escrita, promovendo sua inclusão e participação plena nas atividades escolares. É essencial continuar oferecendo o suporte necessário para que [NOME DO ALUNO] possa alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Relatórios

MODELO DE RELATÓRIO PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Deficiência Intelectual

Este relatório tem como objetivo descrever o desenvolvimento da aluna [NOME DO ALUNO], _____ anos, que está no _____ ano do ensino fundamental, durante o período de atendimento educacional especializado. Ao longo dos atendimentos, foram identificadas suas dificuldades específicas e adotadas estratégias para promover seu desenvolvimento acadêmico. Nesta relatório, serão apresentadas as dificuldades enfrentadas por [NOME DO ALUNO], bem como suas exceções significativas.

No início dos atendimentos, observou-se que [NOME DO ALUNO] apresentava dificuldades na identificação de letras, leitura e escrita. Ela estava no nível alfabético sem valor sonoro em sua escrita, o que indicava uma dificuldade na correspondência entre letras e sons. Na matemática, [NOME DO ALUNO] realizava cálculos e subtrações com o auxílio de materiais concretos.

Durante os atendimentos, foram utilizadas estratégias específicas para promover o desenvolvimento de [NOME DO ALUNO]. Foram realizadas atividades de reconhecimento de letras e associação entre letras e sons, bem como exercícios de leitura com textos adequados ao seu nível de compreensão. Na matemática, foram utilizados materiais concretos, como blocos e fichas, para facilitar a compreensão dos conceitos e a resolução de problemas.

Ao longo dos atendimentos, [NOME DO ALUNO] demonstrou avanços significativos em suas habilidades de leitura, escrita e matemática. Ela adquiriu maior fluência na leitura, melhorando sua compreensão textual. Sua escrita também evoluiu, passando para um nível alfabético-alfabético. Na matemática, [NOME DO ALUNO] passou a resolver equações e subtrações de forma mais independente, demonstrando maior compreensão dos conceitos.

O atendimento educacional especializado tem sido essencial para o desenvolvimento de [NOME DO ALUNO]. Através de estratégias adaptadas e recursos específicos, foi possível superar as dificuldades enfrentadas devido à deficiência intelectual. [NOME DO ALUNO] obteve avanços significativos em suas habilidades de leitura, escrita e matemática, promovendo seu desenvolvimento acadêmico. É fundamental continuar oferecendo o suporte necessário para que [NOME DO ALUNO] possa alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

MODELO DE RELATÓRIO PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Deficiência Física

Este relatório tem como objetivo descrever o desenvolvimento da aluna [NOME DO ALUNO] que possui deficiência física, com _____ anos, que está no _____ ano do ensino fundamental, durante o período de atendimento educacional especializado. Ao longo dos atendimentos, foram identificadas suas dificuldades específicas e adotadas estratégias para promover sua inclusão e desenvolvimento acadêmico. Nesta relatório, serão apresentadas as dificuldades enfrentadas por [NOME DO ALUNO], bem como suas exceções significativas.

[NOME DO ALUNO] enfrentava dificuldades de acessibilidade e mobilidade na escola devido à sua deficiência física. Durante os atendimentos, foram realizadas adaptações no ambiente escolar para garantir sua participação plena. Foram disponibilizados recursos, como rampas e corrimãos, para facilitar sua locomoção na escola.

Além disso, foram adotadas estratégias específicas para promover o interesse e sua participação nas atividades escolares. Utilizamos recursos tecnológicos adaptados para facilitar sua escrita e sua interação com as atividades digitais.

Ao longo dos atendimentos, [NOME DO ALUNO] demonstrou avanços significativos em sua autonomia, mobilidade e habilidades acadêmicas. É possível a ter maior independência para se deslocar na escola, utilizando recursos disponibilizados. Sua participação nas atividades escolares também aumentou, graças ao uso de tecnologias adaptadas, o que facilitou sua escrita e interação com o conteúdo.

O atendimento educacional especializado foi fundamental para o desenvolvimento de [NOME DO ALUNO]. Através das adaptações realizadas no ambiente escolar e do uso de recursos tecnológicos, foi possível superar as dificuldades enfrentadas devido à deficiência física. [NOME DO ALUNO] obteve avanços significativos em sua autonomia, mobilidade e habilidades acadêmicas, promovendo sua inclusão e participação plena nas atividades escolares. É importante continuar oferecendo o suporte necessário para que [NOME DO ALUNO] possa alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Relatórios

MODELO DE RELATÓRIO PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Transtorno do Espectro Autista (TEA) *(Com avanços)*

Este relatório tem como objetivo descrever o desenvolvimento acadêmico e socioemocional do aluno [NOME DO ALUNO], que possui Transtorno do Espectro Autista (TEA), durante o período de atendimento educacional especializado, no decorrer dos atendimentos, foram identificadas as dificuldades específicas enfrentadas por [Nome do Aluno] e foram adotadas estratégias para promover seu inclusão e desenvolvimento pleno. Neste relatório, serão apresentadas as dificuldades enfrentadas por [Nome do Aluno], bem como seus avanços significativos.

[NOME DO ALUNO] enfrenta dificuldades na comunicação social e interação com os colegas dentro do TEA. Durante os atendimentos, foram utilizadas estratégias de comunicação alternativa, como o uso de pictogramas e sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), para facilitar sua interação com os professores e colegas.

Além disso, foram adotadas estratégias específicas para promover sua autonomia e participação nas atividades escolares. Foram utilizadas rotinas estruturadas, apoio visual e previsibilidade para facilitar sua compreensão do ambiente escolar. Realizamos exercícios de habilidades sociais e atividades lúdicas para promover sua interação e relacionamento com os colegas.

As longo dos atendimentos, [NOME DO ALUNO] demonstrou avanço significativo em suas habilidades de comunicação, interação social e autonomia. Ele passou a utilizar os recursos de comunicação alternativa de forma mais eficaz, o que facilitou sua interação com professores e colegas. Sua participação nas atividades escolares também aumentou, demonstrando maior envolvimento e relacionamento com os colegas.

O atendimento educacional especializado tem sido essencial para o desenvolvimento de [NOME DO ALUNO]. Através de estratégias adaptadas e recursos específicos, foi possível superar as dificuldades enfrentadas devido ao TEA. [NOME DO ALUNO] obtive avanços significativos em suas habilidades de comunicação, interação social e autonomia, promovendo sua inclusão e participação ativa nas atividades escolares. É fundamental continuar oferecendo o suporte necessário para que [NOME DO ALUNO] possa alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

MODELO DE RELATÓRIO PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Transtorno do Espectro Autista (TEA) *(Sem avanços)*

Este relatório tem como objetivo descrever o desenvolvimento acadêmico e socioemocional do aluno [Nome do Aluno], que possui Transtorno do Espectro Autista (TEA), durante o período de atendimento educacional especializado. No decorrer dos atendimentos, foram identificadas as dificuldades específicas enfrentadas por [Nome do Aluno] e foram adotadas estratégias para promover sua inclusão e desenvolvimento pleno. Neste relatório, serão apresentadas as dificuldades enfrentadas por [Nome do Aluno].

[Nome do Aluno] apresenta dificuldades significativas no desenvolvimento acadêmico devido ao TEA. Ele enfrenta desafios na comunicação, no compreensão de conceitos e no desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Durante os atendimentos, foram utilizadas estratégias de ensino diferenciadas, recursos visuais e apoio individualizado para auxiliá-lo na compreensão dos conteúdos e no desenvolvimento de habilidades acadêmicas básicas. Apesar dos esforços, não foram observados avanços significativos no seu desenvolvimento acadêmico.

No aspecto socioemocional, [Nome do Aluno] enfrenta dificuldades na interação social e na compreensão das emoções dos outros. Ele demonstra dificuldades em estabelecer relacionamentos e em compreender as regras sociais. Durante os atendimentos, foram utilizadas estratégias para promover suas habilidades sociais e emocionais, como o ensino de habilidades sociais específicas e o apoio no reconhecimento e expressão de emoções. Apesar dos esforços, as dificuldades socioemocionais persistem, e não foram observados avanços significativos nestas áreas.

O atendimento educacional especializado tem sido fundamental para apoiar o desenvolvimento acadêmico e socioemocional de [Nome do Aluno], que possui Transtorno do Espectro Autista. Embora tenham sido adotadas estratégias e recursos específicos para promover sua inclusão e desenvolvimento, não foram observados avanços significativos em suas habilidades acadêmicas e socioemocionais durante o período de atendimento. É essencial continuar oferecendo o suporte necessário, adotando as estratégias conforme suas necessidades individuais, para que [Nome do Aluno] possa progredir em seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional. A colaboração entre o escola, a família e os profissionais envolvidos é fundamental para criar um ambiente inclusivo e estimulante para [Nome do Aluno].



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Relatórios

MODELO DE RELATÓRIO PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Deficiências Múltiplas

Em consideração com o trabalho desenvolvido ao longo deste período no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sobre a situação de ensino, apresentamos o relatório das atividades realizadas de personalidades e dificuldades acadêmicas pelo aluno em questão. Levamos em consideração o desempenho e as observações realizadas nos aspectos cognitivo, motor e afetivo, bem como a participação e o envolvimento familiar no processo educacional.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, [NOME DO ALUNO] em _____ anos, demonstra uma capacidade de raciocínio limitado e ainda não possui domínio completo de alguns, necessitando sempre de ajuda. Além disso, ele enfrenta dificuldades na aprendizagem de escrita, com dificuldades em estabelecer correspondência entre as sequências faladas e escritas, bem como em copiar atividades de quadros, apresentando traços de palavras e escrita em linhas alternadas.

Em relação à aprendizagem, ele tem uma tendência a aprender de forma mecânica, ou seja, tem maior facilidade quando pode visualizar e manipular objetos concretos relacionados aos conteúdos em estudo. Dessa forma, é possível afirmar que, apesar das tentativas em seu raciocínio, ele tem apresentado avanços significativos em alguns aspectos, graças ao apoio fornecido pela escola e pelo familiar. Tanto a uso de tecnologia como estímulo e fomento a critérios nas atividades escolares, quanto a utilização de jogos com regras têm contribuído para o desenvolvimento de seu raciocínio lógico, percepção e atenção, aspectos fundamentais para o contínuo de conhecimento.

No que diz respeito à socialização e afetividade, é importante destacar que [NOME DO ALUNO] tem facilidade em se relacionar com os colegas em geral, trabalhar em grupo e estabelecer amizades. Ele se relaciona bem com todos os seu maior, inclusive com o professor de sala regular, embora se mostre tímido e inseguro para si durante atividades coletivas.

Quanto à participação e envolvimento familiar no processo de ensino-aprendizagem, registramos que é constante, com sua mãe sempre atenta e presente quando solicitado pelo AEE.

Apesar das dificuldades enfrentadas em algumas tarefas, [NOME DO ALUNO] apresenta habilidades que foram desenvolvidas ao longo de todos os trabalhos realizados, porém ainda requer o acompanhamento do professor de apoio nas próximas aulas para continuar progredindo em seu processo educacional.



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Relatórios

MODELO DE RELATÓRIO PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO Alta Habilidades/Superdotação

Este relatório tem como objetivo descrever o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e psicomotor do aluno [NOME DO ALUNO], _____, inscrito no _____ ano de ensino fundamental, diagnosticado com Alta Habilidades, durante o período de atendimento educacional especializado. O atendimento educacional especializado busca proporcionar suporte adequado ao aluno, levando em consideração suas necessidades específicas. Neste relatório, serão apresentadas as características observadas em cada um dos aspectos abordados.

[NOME DO ALUNO] apresenta um desenvolvimento cognitivo excepcional, caracterizado por uma capacidade de raciocínio rápido, pensamento abstrato e grande facilidade para assimilar informações complexas. Ele demonstra um alto nível de curiosidade e uma sede de conhecimento, buscando constantemente desafios intelectuais. Durante os atendimentos, foram oferecidas atividades desafiadoras e estimulantes, que exploram sua capacidade de compreensão de conceitos avançados e promovem o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e criativo.

No aspecto socioemocional, [NOME DO ALUNO] apresenta um perfil peculiar, apresentando grande sensibilidade aos estímulos ao seu redor. Sua alta energia e entusiasmo podem se manifestar de forma agitada, o que pode afetar sua interação com os colegas em sala de aula. Durante os atendimentos, foram adotadas estratégias para auxiliar no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o autocontrole, o empato e a resolução de conflitos. Também foi enfatizada a importância de canalizar sua energia de maneira produtiva por meio de atividades físicas e expressivas.

No que diz respeito ao desenvolvimento psicomotor, [NOME DO ALUNO] apresenta um nível de energia elevado, o que se reflete em sua agitação física em sala de aula. Ele demonstra grande coordenação motora, sendo capaz de realizar movimentos rápidos e precisos. Durante os atendimentos, foram incorporadas atividades que promovem o desenvolvimento de sua motricidade global e fina, além de estimular sua concentração e controle motor. Estratégias de relaxamento e técnicas de respiração também foram utilizadas para ajudá-lo a controlar sua energia.

Devido ao comportamento extremamente agitado de [NOME DO ALUNO] em sala de aula, foram adotadas estratégias específicas para auxiliá-lo a lidar com as agitações. Foram implementadas pausas regulares durante as atividades, permitindo que ele canalize sua energia por meio de exercícios físicos breves. Além disso, foram utilizadas técnicas de respiração e relaxamento para ajudá-lo a acalmá-lo e manter o foco nas tarefas. A comunicação constante com o família também foi estabelecida a fim de alinhar as estratégias utilizadas em casa e na escola.

O atendimento educacional especializado tem sido fundamental para o desenvolvimento de [NOME DO ALUNO]. Ele apresenta um desenvolvimento cognitivo excepcional, com grande capacidade de assimilação e compreensão conceitual avançada. No aspecto socioemocional, é importante fornecer suporte adequado para que ele desenvolva habilidades socioemocionais, como o autocontrole e o empato. Em relação ao comportamento agitado, foram adotadas estratégias para ajudá-lo a controlar sua energia e manter o foco nas atividades escolares. É essencial manter uma comunicação constante com a família e a escola, a fim de promover um ambiente de aprendizagem positivo e adaptado às necessidades de [NOME DO ALUNO].



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Relatórios

MODELO DE RELATÓRIO PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Este relatório tem como objetivo descrever o desenvolvimento acadêmico e socioemocional do aluno [NOME DO ALUNO], que possui Deficiência de Atenção e Hiperatividade (TDAH), durante o período de atendimento educacional especializado. No decorrer dos atendimentos, foram identificadas suas dificuldades específicas e adotadas estratégias para promover seu inclusão e desenvolvimento pessoal. Neste relatório, serão apresentadas as dificuldades enfrentadas por [NOME DO ALUNO], bem como suas avanços significativos.

[NOME DO ALUNO] enfrenta dificuldades em manter o foco, organização e controle de impulsos devido ao TDAH. Durante os atendimentos, foram adotadas estratégias específicas para promover sua atenção, organização e autorregulação.

Foram utilizadas técnicas de organização e planejamento, como a utilização de agendas e checklists, para auxiliá-lo na organização de tarefas e no gerenciamento do tempo. Além disso, foram realizadas atividades que estimulam sua atenção e concentração, como jogos de memória e exercícios de atenção ampla. O trabalho em parceria com os professores de sala de aula regular também foi essencial para adaptar as atividades e promover a participação de [NOME DO ALUNO].

As longo dos atendimentos, [NOME DO ALUNO] demonstrou avanços significativos em sua capacidade de atenção, organização e controle de impulsos. Ele passou a adotar estratégias de organização e planejamento, o que melhorou sua capacidade de gerenciamento das tarefas escolares. Sua participação nas atividades escolares também aumentou, demonstrando maior envolvimento e melhoria em seu desempenho acadêmico.

O atendimento educacional especializado tem sido essencial para o desenvolvimento de [NOME DO ALUNO]. Através de estratégias adaptadas e recursos específicos, foi possível superar as dificuldades enfrentadas devido ao TDAH. [NOME DO ALUNO] desenvolveu avanços significativos em sua capacidade de atenção, organização e controle de impulsos, promovendo sua inclusão e participação ativa nas atividades escolares. É fundamental continuar oferecendo o suporte necessário para que [NOME DO ALUNO] possa desenvolver suas habilidades e promover sua inclusão e participação ativa nas atividades escolares e sociais.

MODELO DE RELATÓRIO PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO Transtorno Opositivo Desafiador (TOD)

Este relatório tem como objetivo descrever o desenvolvimento acadêmico e socioemocional do aluno [NOME DO ALUNO], que possui Transtorno Opositivo Desafiador, durante o período de atendimento educacional especializado. O Transtorno Opositivo Desafiador é caracterizado por um padrão persistente de comportamento desafiador, oposição e hostilidade. Durante os atendimentos, foram identificadas suas dificuldades específicas e adotadas estratégias para promover seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioemocional. Neste relatório, serão apresentados as habilidades cognitivas, psicomotoras e socioemocionais de [NOME DO ALUNO] bem como seus avanços significativos.

[NOME DO ALUNO] apresenta habilidades cognitivas dentro do esperado para sua idade. Ele é capaz de compreender instruções verbais e realizar tarefas acadêmicas. Durante os atendimentos, foram utilizadas estratégias de ensino diferenciadas, como o uso de recursos visuais, exemplos concretos e apoio individualizado, para facilitar sua compreensão das conteúdos. [NOME DO ALUNO] demonstrou capacidade de aprender novos conceitos e aplicá-los em situações práticas. Ele apresenta raciocínio lógico e habilidades de resolução de problemas.

No que diz respeito às habilidades psicomotoras, [NOME DO ALUNO] apresenta coordenação motora adequada. Ele é capaz de manipular materiais e realizar atividades que exigem destreza manual. Durante os atendimentos, foram realizadas atividades que visam o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, como jogos de construção, desenho e escrita. [NOME DO ALUNO] demonstrou melhoria no controle dos movimentos e no controle motor, o que facilitou sua participação nas atividades acadêmicas.

[NOME DO ALUNO] apresenta desafios significativos em suas habilidades socioemocionais devido ao Transtorno Opositivo Desafiador. Ele demonstra dificuldades em regular suas emoções, lidar com frustrações e controlar impulsos. Durante os atendimentos, foram utilizadas estratégias de apoio socioemocional, como o diálogo de negociação, atividades de autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades de resolução de conflitos. [NOME DO ALUNO] mostrou progresso em sua capacidade de expressar emoções de forma adequada, regular e cooperar com os colegas.

O atendimento educacional especializado tem sido essencial para o desenvolvimento de [NOME DO ALUNO]. Ele apresenta habilidades cognitivas e psicomotoras adequadas para seu ano de escolaridade. No entanto, enfrenta desafios socioemocionais decorrentes do Transtorno Opositivo Desafiador. Por meio de estratégias de apoio específicas, [NOME DO ALUNO] tem demonstrado avanços significativos em suas habilidades socioemocionais, como o controle de impulsos e a expressão adequada de emoções. É importante continuar oferecendo o suporte necessário para que [NOME DO ALUNO] possa desenvolver suas habilidades e promover sua inclusão e participação ativa nas atividades escolares e sociais.

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Relatórios

MODELO DE RELATÓRIO PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Distúrbio da Linguagem

Este relatório tem como objetivo descrever o desempenho do aluno (NOME DA ALUNA) que possui Distúrbio da Linguagem, durante o período de atendimento educacional especializado. Nos encaminhamentos, foram identificadas suas dificuldades específicas e adotadas estratégias para promover sua inclusão e desenvolvimento acadêmico. Neste relatório, serão apresentadas as dificuldades enfrentadas por (NOME DA ALUNA), bem como suas conquistas significativas.

(NOME DA ALUNA) apresenta dificuldades na comunicação verbal e na compreensão da linguagem oral. Ela tem dificuldades em expressar suas ideias e compreender as instruções em sala de aula. Durante os encaminhamentos, foram utilizadas estratégias específicas para desenvolver suas habilidades de linguagem.

Foram realizadas atividades de estimulação de linguagem, como jogos interativos, histórias lidas e atividades de vocabulário. Realizaram, também, estratégias de mediação de linguagem e apoio visual para facilitar o entendimento e expressão de (NOME DA ALUNA). O trabalho em parceria com os professores de sala de aula regular também foi essencial para adaptar as atividades e promover a participação de (NOME DA ALUNA).

As aulas dos encaminhamentos, (NOME DA ALUNA) demonstrou avanços significativos em suas habilidades de comunicação e compreensão de linguagem. Ela passou a se expressar com mais clareza, ampliando seu vocabulário e melhorando sua capacidade de compreensão das instruções em sala de aula. Sua participação nas atividades escolares também aumentou, demonstrando maior confiança e autonomia.

O atendimento educacional especializado foi fundamental para o desenvolvimento de (NOME DA ALUNA). Através de estratégias adaptadas e recursos específicos, foi possível superar as dificuldades enfrentadas devido à Distúrbio da Linguagem. (NOME DA ALUNA) obteve avanços significativos em suas habilidades de comunicação e compreensão de linguagem, promovendo sua inclusão e participação ativa nas atividades escolares. É importante continuar oferecendo o suporte necessário para que (NOME DA ALUNA) possa alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Encaminhamentos

Atendimento Educacional Especializado - AEE
FICHA DE ENCAMINHAMENTO

Ficha de encaminhamento preenchida pelo(a) professor(a) de sala regular com o(a) professor(a) responsável pelo atendimento especializado do(a) aluno(a).

Assinatura: _____
Unidade Escolar: _____
Nome do Professor: _____
Nome do Coordenador Pedagógico: _____

A(s) unidade(s) do(a) aluno(a) vinculada com este encaminhamento: () Sala () Sala

OBJETIVO: APLICAR O encaminhamento ao aluno com o objetivo de () encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE) para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais. () encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE) para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais.

I. Identificação do Aluno:
Nome do Aluno: _____
Data de Nascimento: _____
Sexo/Função: _____ () Masculino () Feminino () Outro ()
Número de Matrícula: _____
Módulo: _____
Série: _____
Disciplinas: _____ () Matemática () Língua Portuguesa () Ciências () História () Geografia () Inglês () Espanhol ()
O aluno apresenta alguma condição específica? () Sim () Não. Se sim, qual é a condição? _____
Qual o principal motivo? _____

Outras observações: _____

II. Descrição do Encaminhamento
Você realizou avaliação inicial do aluno? () Sim () Não ()
Se sim, qual o resultado? _____
Se não, descreva o encaminhamento e o resultado obtido pelo aluno: _____

III. Descrição do Encaminhamento
O aluno irá participar do atendimento educacional especializado (AEE) para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais. () encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE) para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais. () encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE) para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais.

Descreva o encaminhamento () encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE) para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais. () encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE) para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais. () encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE) para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais.

IV. Encaminhamento
() encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE) para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais. () encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE) para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais. () encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE) para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais.

Outras observações: _____



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

4.4 Modelo de Entrevista Familiar

107



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Entrevista Familiar

Atendimento Municipal Especializado - ABE

Unidade Executora: _____

ENTREVISTA FAMILIAR

ENTREVISTADO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Data de Nascimento: _____

Residência: _____

Endereço: _____

Bairro: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Telefone/Fax para contato: _____

FUNÇÃO RESPOSTÁVEL

Nome de pai: _____

Mãe: _____

Profissão: _____

Local de trabalho: _____

Nome de outro(a) responsável: _____

Mãe: _____

Profissão: _____

Local de Trabalho: _____

Estado: _____

 Subordinado
 Coordenador

Departamento/Divisão/Seção/Coordenação: _____

Função: _____

Período de trabalho: Sim Não. Se não, qual? _____

Benefício(s): _____

Município: Casa própria Aluguel Sem
 Endereço de cobrança: _____

Benefício familiar: Não Sim. Se sim, qual? _____

Não tem e gostaria de ter Não tem e não gostaria de ter

Benefício algum benefício? Não Sim
 Qual? Qual? _____

Se beneficiário de algum benefício, qual o nome? _____

Como recebe o benefício? _____

ESCALA LABORAL/MUNICIPAL/ALUNA

Mãe do(a) pai(a) no período de concessão de férias: _____

 Não Sim
 Não Sim

Como foi a concessão? _____

Benefício a partir de qual? Não Sim
 Tem algum benefício durante a concessão? Não Sim
 Qual? _____

108

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

4.5 Modelo de Avaliação de Habilidades Escolares

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES ESCOLARES

Professor(a) :		Turno:		
DADOS DO ALUNO				
Aluno:	Nasc.:	Área/deficiência:		
Escola/orçgem:	Prof.:	Série/ano:	Turno:	
ÁREA	DESCRIÇÃO	MÊS/AVALIAÇÃO		
		MARÇO	JUNHO	NOVEMBRO
1. MOTORA	01 Rasga papel e amassa	Observar e avaliar	Observar e avaliar	Observar e avaliar
	02 Corta com a tesoura			
	03 Segura o lápis adequadamente			
	04 Traça linhas retas e curvas			
	05 Desenha a figura humana com cabeça, tronco e membros			
	06 Alisa e agarra a bola com as mãos			
	07 Pinça dentro dos limites			
	08 Preenche a maior parte dos espaços ao pintar			
	09 Apresenta boa preensão			
	10 Faz uso correto de cola			
	11 Abre e fecha objetos: potes, caixas, estojo, bolsa			
	12 Utiliza corretamente: botão, zíper, fechadura, velcro			
♦ OBS.:				

LEGENDA **S** Sim, Domina. **E. D.** Em desenvolvimento **N** Não domina. **Início/entendimento:**

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES ESCOLARES

ALUNO:				
ÁREA	DESCRIÇÃO	MÊS/AVALIAÇÃO		
		MARÇO	JUNHO	NOVEMBRO
2. ORIENTAÇÃO ESPACIAL	01 Grande/pequeno – alto/baixo – curto/comprido – obs.			
	02 Em cima/ em baixo			
	03 Longe/próximo			
	04 Dentro/fora			
	05 À frente/trás/do lado			
	06 Esquerda/direita			
	07 Grosso/fino – largo/estreito – obs.			
	08 Igual/diferente			
	09 Leve/pesado			
	10 Maior/menor			
	11 Primeiro/último			
	12 Respeita os limites da folha			
♦ OBS.:				

LEGENDA **S** Sim, Domina. **E. D.** Em desenvolvimento **N** Não domina. **I** Início/atendimento:

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES ESCOLARES

ALUNO:				
ÁREA	DESCRIÇÃO	MÊS/AVALIAÇÃO		
		MARÇO	JUNHO	NOVEMBRO
3. ORIENTAÇÃO TEMPORAL	01 Compreende: ontem, hoje e amanhã			
	02 Conhece e nomeia os meses do ano			
	03 Conhece e nomeia os dias da semana			
	04 Sabe ver as horas			
	05 Conhece e nomeia as estações do ano			
	06 Apresenta noção de manhã, tarde e noite			
	07 Organiza seqüência temporal			
♦ OBS.:				

LEGENDA **S** Sim, Domina. **E. D.** Em desenvolvimento **N** Não domina. **I** Início/atendimento:

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES ESCOLARES

ALUNO:					
ÁREA	DESCRIÇÃO	MÊS/AVALIAÇÃO			
		MARÇO	JUNHO	NOVEMBRO	
4. AUTONOMIA/COMPORTEAMENTO SÓCIO AFETIVO	01 Descalça-se/calça-se				
	02 Segue regras em jogos de grupo				
	03 Sente segurança naquilo que está a fazer				
	04 Consegue despir-se e vestir-se				
	05 Alimenta-se sozinho				
	06 Utiliza corretamente o banheiro				
	07 Apresenta controle de esfínter				
	08 Compreende ordens simples /complexas				
	09 Interage com colegas e adultos				
	10 Reage a frustrações e situações de conflito				
	11 Reconhece os membros da família				
	12 Faz questionamentos				
	13 Demonstra interesse por novidades				
	14 Apresenta iniciativa				
	15 Demonstra empenho diante de situações problema				
	16 É organizado				
OBS.:					
ALUNO:					

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES ESCOLARES

ÁREA	DESCRIÇÃO	MÊS/AVALIAÇÃO		
		MARÇO	JUNHO	NOVEMBRO
5.1 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA Parte - 02	16 Troca ordem das letras ou apresenta escrita espelhada – obs.			
	17 Faz cópia da lousa			
	18 Obedece ao sentido da escrita (esquerda-direita)			
	19 Escrita corretamente as frases escritas			
	20 Realiza interpretação textual – obs.			
	21 Produz textos com coesão e coerência – obs.			
OBS.:				
ALUNO:				



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES ESCOLARES

ÁREA	DESCRIÇÃO	MÊS/AVALIAÇÃO		
		MARÇO	JUNHO	NOVEMBRO
5. LINGUAGEM ORAL E ESCRITA Parte - 01	01 Conhece o alfabeto			
	02 Sequência corretamente o alfabeto			
	03 Associa imagens com a escrita			
	04 Corresponde os sons com as respectivas letras			
	05 Realiza Leituras			
	06 Movimenta os olhos durante a leitura			
	07 Comenta imagens de um livro			
	08 Da seqüência a uma história			
	09 Está atento e sabe o que se diz			
	10 Recorda o que ouviu, viu ou fez			
	11 Partilha com outro o que sabe			
	12 Pronuncia corretamente as palavras			
	13 Adquire novos vocábulos			
	14 Utiliza as formas convencionais de saudação e cortesia			
	15 Exprime a sua opinião			

↳ OBS.:

ALUNO:

ÁREA	DESCRIÇÃO	MÊS/AVALIAÇÃO
------	-----------	---------------



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES ESCOLARES

ALUNO:				
ÁREA	DESCRIÇÃO	MÊS/AVALIAÇÃO		
		MARÇO	JUNHO	NOVEMBRO
6. RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO	01 Compreende as regras de um jogo			
	02 Relações o número com a quantidade - obs.			
	03 Quantifica corretamente - obs.			
	04 Realiza seqüência numérica - obs.			
	05 Reconhece e nomeia números fora de uma seqüência - obs.			
	06 Identifica e nomeia formas geométricas			
	07 Reconhece e nomeia as cores primárias (amarelo, azul e vermelho) - obs.			
	08 Reconhece e nomeia outros tipos de cores			
	09 Reconhece e nomeia os símbolos das operações matemáticas			
	10 Realiza operações matemáticas simples			
	11 Realiza operações matemáticas complexas			
	12 Resolução problemas simples			
	13 Resolução de problemas complexos			
	14 Reconhece o sistema monetário			

↳ OBS.:

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

4.7 Modelo de Registro de Frequência

123

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Registro de Frequência

Atendimento Educacional Especializado - AEE

CONTROLE DE FREQUÊNCIA

Escola: _____ Professor: _____ Turno: M [] T []
 Ano: 2012 _____ Mês: _____

NOME	DIAS												To tal Ate nd.	To tal Aus. s.	To tal Fre q.	
01																
02																
03																
04																
05																
06																
07																
08																
09																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																

Legenda: C= Compareceu F= Faltou J= Faltou justificada Atend.= Atendimento Aus.= Ausência Freq.= Frequência

124



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

4.8 Modelo de Plano de Ação

125



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Plano de Ação

LOGOMARCA INSTITUIÇÃO

PLANO DE AÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

NOME DO PROFESSOR:

ESCOLA:

MÊS:

ACÇÃO (O QUE SERÁ FEITO)	OBJETIVO (MOTIVO)	RESPONSÁVEL (QUEM)	PERÍODO (DATA)	AValiação (ACOMP. DA ACÇÃO)
- Levantamento e atualização da listagem dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) e de assessoramento.	- Verificar e atualizar dados de matrícula, documentação e lista de contatos dos estudantes.	- Secretária da Escola; - Professoras AEE	- Esta ação ocorre durante todo o ano letivo. -Eventuais atualizações ocorrerão conforme a necessidade.	- Dados atualizados constantemente junto a secretaria.
- Início do assessoramento dos Estudantes que não são Público-Alvo da Educação Especial, a saber: estudantes com TDAH, TOD, TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM ETC, COM LAUDO,	- Acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem que não fazem parte do público-	- Professoras do AEE		- Os professores do ensino regular necessitam de orientações a respeito do serviço de assessoramento que será ofertado pela equipe do AEE. - É importante haver articulação entre

126



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Plano de Ação

	alvo da educação especial. - Orientar os professores em relação organização pedagógica, materiais e recursos a serem utilizados de acordo com a necessidade de cada aluno.			gestão e coordenação para buscar alternativas de fazer o assessoramento de forma efetiva e se adequa a realidade da escola.
- Encerramento do período de entrevistas com os pais e responsáveis dos alunos PAEE.	- Compreender a dinâmica e histórico familiar dos estudantes;	- Professoras AEE		- Em fase de conclusão;
- Continuidade das Avaliações Pedagógicas dos estudantes PAEE na sala Multifuncional.	- Identificar habilidades e potencialidades, dificuldades e necessidades educacionais específicas dos estudantes PAEE.	- Professoras do AEE		- Em andamento
- Encaminhamento de alunos para avaliação no AEE	- Identificar possíveis casos de estudantes	- Professores da sala regular, do AEE e		Em andamento

127



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Plano de Ação

	público-alvo da educação especial na escola, mediante observações realizadas pelos professores da sala regular.	coordenação pedagógica.		
- Elaboração das atividades, plano de AEE, PDI dos alunos PAEE.	- Criar estratégias de aprendizagem acessíveis e de acordo com as necessidades educacionais específicas para os estudantes PAEE considerando as informações da avaliação pedagógica de cada estudante; - Estabelecer metas de aprendizagem para cada estudante considerando os níveis de aprendizagem, para compreensão e sucesso durante a execução, das atividades	- Professoras do AEE		Em andamento

128

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Plano de Ação

	propostas para o atendimento educacional especializado.			
- Atividades alusivas ao dia da Conscientização do AUTISMO	- Dialogar a respeito do dia mundial do autismo	- Professoras do AEE	- Durante todo mês	- Atividade concluída com êxito, percebemos a necessidade de haver mais momentos como esses na escola, principalmente com os estudantes.
- Roda de Conversa para pais e responsáveis com a temática "Autismo e Parentalidade" mediada pela Fonoaudióloga e Terapeuta ABA Jaqueline Monteiro.	- Proporcionar um espaço de escuta e acolhimento aos pais e responsáveis dos estudantes PAEE.	- Professoras do AEE		- Atividade concluída com êxito. - Percebe-se a necessidade de promover mais momentos como estes na escola.
- Roda de Conversa: "Autismo - perspectivas para o futuro, universidade e trabalho."	- Dialogar a respeito das expectativas para o futuro de pessoas com autismo;	- Professores do AEE - Terapeuta Ocupacional - Estudante AUTISTA		- Atividade concluída com êxito, os estudantes participaram e mostraram interesse pelo tema.

129

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Plano de Ação

- Atividades alusivas ao dia da diversidade indígena	- Conhecer e ampliar os conhecimentos sobre as características culturais dos povos indígenas.	- Professoras do AEE e Acompanhantes.		
- Atividades Alusivas ao dia do Livro	- Estimular a formação de leitores e escritores, através da imaginação, criatividade e atividades que favoreça a socialização e interação entre os mesmos. - Contação de história; - Construção de "Lap Book"	- Professoras do AEE		- Atividade concluída com êxito. Os estudantes gostam de atividades manuais e que possam construir e criar suas histórias.
- Plantão Pedagógico na Escola	- Oportunizar espaços de discursões, convivência e participação efetiva das famílias no processo de aprendizagem dos	- Gestão e coordenação escolar, - Professores		- Atividade concluída com êxito.

130



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Plano de Ação

	alunos no ambiente escolar.			
- Semana do AEE NA ESCOLA	- Apresentar aos professores do fundamental I e II, os aspectos gerais e contribuições dos professores do AEE; - Conhecer o público alvo e as características dos estudantes PAEE regularmente matriculados na E.M.E.F Padre Gabriel Bulgarelli	- Coordenação Pedagógica; - Professoras do AEE - Mediadores - Convidados		- Atividade concluída com êxito. No entanto, percebe-se a necessidade de oportunizar programações nesse assunto, adequadas a realidade da escola.

131



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

4.9 Modelo de Plano de Educacional Individualizado- PEI

PEI significa Plano Educacional Individualizado. É um documento que descreve as necessidades educacionais específicas de um aluno, especialmente aqueles com deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação, e estabelece estratégias e metas personalizadas para o seu desenvolvimento.

O PEI é um instrumento importante para a educação inclusiva, pois garante que cada aluno receba o suporte necessário para aprender e se desenvolver de acordo com suas particularidades. Ele é elaborado por uma equipe multidisciplinar, que pode incluir professores, especialistas, pais e, quando apropriado, o próprio aluno.

1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: XXXXXXXXXXXX
Alex: XXXXXXXXXXXX **Idade:** 10 anos
Série: 5º ano **Tipos de Deficiência:** Deficiência Motora e Hiperatividade (TDAH)
Sala de aula: Regular **Professor Especialista:** XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Período do plano: () Trimestral () Semestral () Anual

2. RESUMO DO CASO

Aluno XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, tem 10 anos de idade, matriculado no 5º ano do ENSINO FUNDAMENTAL I, no turno noturno, e de acordo com o Laudo Médico, não apresenta qualquer diagnóstico Deficiência Motora de grau severo, Transtorno de Comportamento e Hiperatividade.
 Conforme o Decreto nº 871/2008 é um direito do aluno realizar Atendimento Educacional Especializado para ajudá-lo em seu processo de aprendizagem. A falta de um de melhoramento construtivo, não conseguiu se adaptar a rotina de sala de aula, apresenta grandes dificuldades de aprendizagem, não consegue se concentrar nas atividades para desenvolver os estudos, segue no âmbito do cotidiano e apresenta em algumas situações se irrita ao seguir as aulas de aula, não consegue se controlar, se irrita quando com dois colegas, chama atenção no final das aulas. A família não participa das reuniões e demonstra pouco interesse para não assistir de aluno. Diante dessa situação, percebe-se que o aluno precisa de uma avaliação no AEE.

3. OBJETIVOS DO PLANO

Estabelecer recursos adequados para que o aluno aprenda através de seu método a desenvolver o processo cognitivo de leitura e escrita, buscando com que o mesmo compreenda os conteúdos necessários para realizar suas próprias tarefas, sendo incluídas essas em grupos, participando, socializando e se integrando com professores e colegas.

132



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

Plano de Educacional Individual-PEI

4. ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO AO ALUNO

Deve desenvolver várias atividades para estimular o raciocínio e a concentração do aluno, tais como:

- Jogos de memória compostos pelas letras do alfabeto em que o aluno irá associar as letras com as imagens;
- Escopoção de matérias com as letras, cartões, mural com as letras do alfabeto (em), para que o aluno decore a sílaba para ler e escrever;
- Criação de palavras com as letras do alfabeto e as famílias silábicas, para que o aluno possa reconhecer com mais facilidade palavras parecidas;
- Jogos educativos através de tabuleiro para o desenvolvimento do raciocínio lógico;
- Organizar em sala de aula trabalhos coletivos e em grupo para o aluno desenvolver o processo de socialização;
- História de invenções, filósofos e vários assuntos com música e dança.

5. SELEÇÃO DE MATERIAS A SEREM PRODUZIDO PARA O ALUNO

Alguns educativos: DVD, CD, imagens do alfabeto (letras, cartões, mural e materiais recicláveis).

6. ADEQUAÇÕES DE MATERIAS

A adequação de materiais será feita de acordo com o nível de dificuldade do aluno respeitando o seu processo de ensino aprendizagem.

7. SELEÇÃO DE MATERIAS E EQUIPAMENTOS QUE NECESSITAM SER ADQUIRIDOS

Alfabeto mural colorido, aparelho de DVD, livro educativos, imagens impressas, cartão de garbão, jornal, paila de papel, blocos coloridos, lápis e cola.

8. TIPOS DE PARCERIAS NECESSÁRIAS PARA APRIMORAMENTO DO ATENDIMENTO E DA PRODUÇÃO DE MATERIAS

A família é de suma importância para o desenvolvimento e acompanhamento do aluno.

9. PROFISSIONAIS DA ESCOLA QUE RECEBERÃO ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DE AOS SOBRE SERVIÇOS E RECURSOS OPERACIONAIS AO ALUNO.

Discutiremos de sala regular, coordenadora, diretor e pessoal de apoio, essas profissionais precisam de orientações tais como observamos algumas metodologias que atendem as necessidades do aluno, orientações de como utilizar as ferramentas tecnológicas, os jogos educativos e outros recursos educativos.

10. EXATLIZAÇÃO

10.1. FORMAS DE REGISTRO

Avaliação será feita em tempo contínuo de acordo com o desenvolvimento do aluno.

10.2. RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos que por meio da metodologia aplicada nesse plano de aula, o aluno desenvolva o processo cognitivo, a linguagem, criará autonomia para realizar suas próprias atividades e a aprenda a conviver com os outros.

11. REESTRUTURAÇÃO DO PLANO

Nesse plano de aula poderá ser reorganizado sempre que for necessário e se por meio dele o aluno não desenvolver possibilidades de aprendizagem e de convivência, se não, se não depender dele não foram adequadas.



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

4.10 Proposta de Projeto de Inclusão

Projeto Diversidade

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

O Projeto **DIVERSIDADE E CULTURA INCLUSIVA - SINAL VERMELHO** é uma dessas dinâmicas inclusivas e interativas, que propõe o debate acerca de uma problemática atual que é a **Violência de Gênero**.

135

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

DIVERSIDADE E CULTURA INCLUSIVA

PROJETO SINAL VERMELHO



136

TEMA

O papel da escola no combate à violência
contra a mulher.

137

JUSTIFICATIVA

Este projeto surge a partir da necessidade de discussões acerca do tema em questão, haja vista os altos índices de violência contra a mulher no município onde a escola está localizada, pois Ananindeua já liderou o ranking de casos de feminicídio no Brasil em 2015. De acordo com os dados da Secretaria Municipal da Mulher, em 2022, 2.423 casos de violência contra a mulher foram registrados, sendo 495 desses casos registrados como feminicídio.

Diante dos dados acima citados, desenvolver ações pedagógicas como estratégias de enfrentamento à violência contra a mulher deve ser um trabalho contínuo no campo educacional, principalmente nas escolas, espaço social de interação, diálogo e aprendizagem. Além disso, sabe-se que educação como forma de prevenção e combate de qualquer tipo de violência contra a mulher é uma das ferramentas que pode ser utilizada nas escolas para falar sobre a temática e ser trabalhada com elementos cotidianos.

138

OBJETIVOS

GERAL

Desenvolver ações pedagógicas de promoção da igualdade de gêneros para o enfrentamento às diferentes formas de violências sofridas pelas mulheres ao longo de suas vidas, dentro do espaço escolar.

139

OBJETIVOS

ESPECÍFICOS

- ❖ Contribuir para inserção do tema no ambiente escolar, por meio de atividades e ações efetivas;
- ❖ Divulgar para o conhecimento da comunidade escolar, acerca da Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006 – Lei Maria da Penha;
- ❖ Compreender as bases de sustentação da violência contra a mulher;
- ❖ Refletir sobre as diferentes manifestações de violência, contra a mulher, em suas vidas pessoais e comunidades;
- ❖ Sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância de pôr um basta na violência, através do ensino de regras simples e eficazes de prevenção e sobrevivência ao abuso;
- ❖ Desenvolver as habilidades necessárias para buscar para si mesmos/as e outras mulheres que são vítimas em suas comunidades, soluções decisivas para as situações de preconceito e violência;

140

REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/2006 em seu artigo 7ª, descreve cinco modalidades de violência doméstica e familiar contra a mulher. Segundo esse artigo são formas de violência contra a mulher a **violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.**

141

REFERENCIAL TEÓRICO

No ano de 2022 o **Fórum Brasileiro de Segurança Pública por meio do Instituto Datafolha** realizou uma pesquisa sobre a violência contra as mulheres. A pesquisa revelou que todas as formas de violência contra as mulheres cresceu, assim foram mais de 18 milhões de mulheres vítimas de violência no último ano, em média 50 mil mulheres são vítimas por dia. O estudo ainda revelou que uma em cada três mulheres brasileiras (33,4%) com mais de 16 anos já sofreu violência física e/ou sexual de parceiros ou ex-parceiros.

142

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A operacionalização deste projeto se efetivará de forma articulada e integrada entre a equipe gestora, docentes, apoio operacional e alunos. Serão ministradas atividades e ações que viabilizem a inserção dos temas relacionados a violência de gênero, origem e importância da Lei Maria da Penha, as formas de violência – abrangidas pela lei – física, psicológica, moral, sexual, patrimonial, medidas protetivas, direitos da mulher e onde procurar ajuda nas situações de violência doméstica e familiar, praticada contra a mulher. Deverá ser trabalhado com os alunos um circuito de atividades de forma interdisciplinar pelos educadores. Tais atividades terão como finalidade desenvolver a reflexão e o debate crítico sobre a violência contra a mulher e os meios de combatê-la.

143**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A operacionalização deste projeto se efetivará de forma articulada e integrada entre a equipe gestora, docentes, apoio operacional e alunos. Serão ministradas atividades e ações que viabilizem a inserção dos temas relacionados a violência de gênero, origem e importância da Lei Maria da Penha, as formas de violência – abrangidas pela lei – física, psicológica, moral, sexual, patrimonial, medidas protetivas, direitos da mulher e onde procurar ajuda nas situações de violência doméstica e familiar, praticada contra a mulher. Deverá ser trabalhado com os alunos um circuito de atividades de forma interdisciplinar pelos educadores. Tais atividades terão como finalidade desenvolver a reflexão e o debate crítico sobre a violência contra a mulher e os meios de combatê-la.

144

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

FEVEREIRO

- Elaboração do Projeto
- Coleta de Dados
- Análise dos Dados
- Construção do Texto
- Diagnóstico

MARÇO

DIA 08 - Dia Internacional da Mulher

- ATIVIDADES
- LANÇAMENTO DO PROJETO
- APRESENTAÇÃO
- PALESTRA - TIPOS DE VIOLÊNCIA CONTRA MULHER
- APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO
- CAIXINHA DO DESABAFO
- CAIXINHA DA AJUDA



145

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

ABRIL E MAIO

ATIVIDADES INTERDISCIPLINAR COM A MÚSICA CAMILA DA BANDA NENHUM DE NÓS

- ★ 1ª aula - Atividade inicial: Música Camila da Banda Nenhum de Nós, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uv93BHpQGE>. A proposta da atividade é que os alunos e as alunas escutem e leiam a letra da música e identifiquem o que lhes chama mais a atenção, esperando que eles observem que a letra relata uma relação abusiva contra "Camila", identificando então a violência contra a mulher.
- ★ 2ª aula - Promover a discussão com os/as estudantes sobre os conceitos: identidade, diversidade, cidadania, gênero, feminismo e violência de gênero.
- ★ 3ª aula - Debater quais são as formas de violência contra a mulher, discutir quais são as formas que eles mais conhecem e que já presenciaram no cotidiano.
- ★ 4ª aula - Investigar através dos sites institucionais dos governos, de organizações que trabalham com os direitos das mulheres e dos conselhos das mulheres quais são as formas de prevenção/proteção contra a violência de gênero, com foco na violência contra a mulher.

146

CAPÍTULO III: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

JUNHO

DIA 21 - Dia de Luta por uma Educação não sexista e sem discriminação.

- ★ CAFÉ LITERÁRIO
- ★ RODA DE CONVERSA E SOCIALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM A MÚSICA CAMILA.
- ★ APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.

AGOSTO

AGOSTO LILÁS

07 – Data da sanção da Lei nº 11.340/06 que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha)

- ❖ *PEDÁGIO SINAL VERMELHO – Pedágio realizado na frente da escola para distribuição de cartilhas e folders sobre o Femicídio e Lei Maria Da Penha*
- ❖ *CONFEÇÃO DE CARTAZES SOBRE A LEI MARIA DA PENHA*

147

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

SETEMBRO

SETEMBRO AMARELO

Dia 23 - Dia Internacional contra a Exploração Sexual e o Tráfico de Mulheres e Crianças

- ★ PALESTRA SAÚDE MENTAL – PREVENÇÃO DO SUICÍDIO
PARCEIROS: Discentes de Psicologia

OUTUBRO

OUTUBRO ROSA

Dia 11 - Dia Internacional das Meninas (Como marco para os progressos realizados na promoção dos direitos de meninas e mulheres adolescentes, a data reconhece a necessidade de ampliar estratégias para eliminar as desigualdades de gênero em todo o mundo.)

AÇÃO CIDADÃ:

- ★ PALESTRA E A TENDIMENTO MÉDICO SOBRE A PREVENÇÃO DO CÂNCER DE MAMA.
PARCEIROS: UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE / SECRETARIA DE SAÚDE
- ★ DINÂMICAS LÚDICAS E DISTRIBUIÇÃO DE BRINDES

148



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

SETEMBRO

SETEMBRO AMARELO

Dia 23 - Dia Internacional contra a Exploração Sexual e o Tráfico de Mulheres e Crianças

- ★ PALESTRA SAÚDE MENTAL – PREVENÇÃO DO SUICÍDIO
PARCEIROS: Discentes de Psicologia

OUTUBRO

OUTUBRO ROSA

Dia 11 - Dia Internacional das Meninas (Como marco para os progressos realizados na promoção dos direitos de meninas e mulheres adolescentes, a data reconhece a necessidade de ampliar estratégias para eliminar as desigualdades de gênero em todo o mundo.)

AÇÃO CIDADÃ:

- ★ PALESTRA E ATENDIMENTO MÉDICO SOBRE A PREVENÇÃO DO CÂNCER DE MAMA.
PARCEIROS: UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE / SECRETARIA DE SAÚDE
- ★ DINÂMICAS LÚDICAS E DISTRIBUIÇÃO DE BRINDES

149



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

CRONOGRAMA

ATIVIDADES	ANO LETIVO 2023								
	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	NOV
Meses									
Elaboração do Projeto	X								
Coleta de Dados	X								
Análise dos Dados	X								
Construção do Texto	X								
Diagnóstico	X								
Execução do Projeto		X	X	X	X	X	X	X	X
Conclusão									X
Avaliação	X	X	X	X	X	X	X	X	X

150

AVALIAÇÃO

A avaliação é um instrumento amplo e complexo que deve ser utilizado durante todo o processo de aprendizagem para diagnosticar a eficácia do ensino, aquilo que deve ser permanecido e/ou ressignificado durante a prática pedagógica, para que aconteça uma aprendizagem cada vez mais significativa.

Será realizado de forma contínua, avaliando e reavaliando as ações e atividades desenvolvidas, alinhando aos objetivos do projeto.

151

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto intitulado "Sinal Vermelho" é fruto da atuação conjunta dos professores, coordenação, direção e alunos da escola. Assim, a construção do projeto tem como base os princípios da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade.

Logo por meio do projeto Sinal Vermelho pretende-se contribuir por meio da educação a conscientização da violência contra as mulheres, pois a educação tem um papel importante para o enfrentamento dessa violência.

Sendo assim, é de suma relevância trabalhar o tema da violência contra as mulheres nas escolas para que assim, se crie uma cultura de consciência, respeito e tolerância.

Portanto, por meio do projeto sinal vermelho pretendemos dar mais atenção às mulheres vítimas de todas as formas de violência, a partir da educação, que é o caminho que leva a transformação social possibilitando uma sociedade mais justa e igualitária.

152

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

REFERENCIA DO PROJETO

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha). Brasília, 2006. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2006-2008/2006/lei111340.htm. Acesso: 30 jul. 2023.

BRASIL. Violência de Gênero. In: Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília – DF, 2009. P.73 a 79.

BRASIL. Lei Maria da Penha. In: Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília – DF, 2009. P. 90 a 91.

BRASIL. Balança 2014. Linha 100. Central de Atendimento à Mulher. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Presidência da República. Brasília – DF, 2015.

LEITE, Amanda; MARICIA Pereira, ROCHA, Rogério (organizadores). Educação Gênero e Sexualidade: Entrelaçares e problematizações. In: Gestão do Cuidado: escola que protege. (Módulo 3) Educação, Escola e Violência. Florianópolis: NUVIC, CED UFSC, 2011. P.13-42.

MAIA, Thionne. *Parque. Violência doméstica no município de Ananindeua - Pará 2019*. http://www.ppgp.ppgp.ufpa.br/ABO/IV/OB/tese_a_dissertacao_dissertacao/2017/00111912-%20MAIA.pdf. Acesso: 30 jul. 2023.

RODRIGUES, Amelise Oliveira; REIS, Bruna Raíssa Nascimento; QUADRADO, Jaqueline Carvalho. *A Influência da sociedade patriarcal na identidade feminina*. Artigo, 2018.

Site: <https://hucias.ufc.br/vt/mas/petici%C3%A3o/estado/2021-01-01/brasil-site-direta-de-usu%C3%A1rios-de-viol%C3%AAncia-contra-a-mulher-de-procuradora.htm>

153

CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

4.11 Modelo de Atividades adaptadas

154

ATIVIDADE ADAPTADAS

Exemplo de atividades adaptadas no Ensino de História

6º ano

ESCOLA:

ALUNO (A):

PROFESSOR (A):

ANO/TURMA: DATA:

ATIVIDADE DE HISTÓRIA

OBJETO DE CONHECIMENTO: ÁFRICA: ORGANIZAÇÕES POLÍTICAS
HABILIDADE(S): EF06HI07

A ÁFRICA TEM UMA RICA HISTÓRIA DE ORGANIZAÇÕES POLÍTICAS QUE VARIAM DESDE ALDEIAS ATÉ IMPÉRIOS.

AS **ALDEIAS** SÃO A FORMA MAIS BÁSICA DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA NA ÁFRICA. ELAS GERALMENTE CONSISTEM EM FAMÍLIAS EXTENSAS QUE VIVEM JUNTAS EM UMA ÚNICA COMUNIDADE.

GERALMENTE SÃO GOVERNADAS POR UM CONSELHO DE ANCIÃOS, QUE TOMAM DECISÕES IMPORTANTES PARA A COMUNIDADE.

ALUNO (A):

QUESTÃO 01: OBSERVE A REPRESENTAÇÃO DE UMA ALDEIA AFRICANA.



A) AS ALDEIAS SÃO FORMAS DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA:
() MAIS COMPLEXA.
() MAIS BÁSICA.

B) NAS ALDEIAS, AS FAMÍLIAS VIVEM EM:
() FORMA DE ISOLAMENTO.
() FORMA DE COMUNIDADE.

QUESTÃO 02: ESCREVA O NOME DE QUEM GOVERNAVA AS ALDEIAS AFRICANAS:



155

ATIVIDADE ADAPTADAS

Exemplo de atividades adaptadas no Ensino de História

7º ano

A GUERRA DOS CEM ANOS - 1

A GUERRA DOS CEM ANOS FOI ENTRE FRANÇA E INGLATERRA E DUROU 116 ANOS DE 1337 A 1453. OS FRANCÊS QUERIAM DESER. LONGA GUERRA FOI UMA DISPUTA PELA RICA REGIÃO DE FLÂNDRES, IMPORTANTE REGIÃO COMERCIAL E O INTERESSE DO REI DA INGLATERRA EDUARDO III EM SE TORNAR O REI DA FRANÇA. COM A VITÓRIA DOS FRANCÊSES, A INGLATERRA PERDEU TERRITÓRIOS, ISSO INFLUENCIOU A ECONOMIA DA NARRADA E A BURGUESIA DAU PORTALECOA. UM DESTAQUE NESTA GUERRA FOI A SITUAÇÃO DE UMA MULHER NO EXÉRCITO FRANCÊS: UMA JOVEM DE NOME **JOANA D'ARC**.



ATIVIDADES

1 - CIRCULE NO TEXTO AS PALAVRAS COM AS CORES MARCADAS:

GUERRA BURGUESIA NOBREZA INGLATERRA
JOANA D'ARC FRANÇA FLÂNDRES MULHER

2 - QUAIS PAÍSES DAU PARTICIPARAM DA GUERRA DOS 100 ANOS?

() BÉLGICA () FRANÇA () BRÁSA () INGLATERRA

3 - QUAL O NOME DA MULHER QUE DESTACOU NESTA GUERRA?

() MALALA OUSAFER () JOANA D'ARC () MADRE TERESA DE CALCUTA

4 - QUEM SAU VITÓRISO DA GUERRA:

() OS FRANCÊSES () OS HOLESSES

5 - OS MOTIVOS DA GUERRA FORAM:

() A CORRIDA PELO ORO
() DISPUTA PELA RICA REGIÃO DE FLÂNDRES
() O DESMONTAMENTO

6 - FAÇA UM DESENHO DE JOANA D'ARC AO LADO:



GUERRA DOS CEM ANOS - 2

A GUERRA DOS CEM ANOS FOI UMA LONGA GUERRA ENTRE INGLATERRA E FRANÇA. 216 OCORREU ENTRE 1337 E 1453.

PRINCIPAIS CAUSAS

★ POLÍTICA: DISPUTA PELO TRONO FRANCÊS.
★ ECONÔMICA: DISPUTA PELA RICA REGIÃO DE FLÂNDRES (HOLANDA E BÉLGICA ATUAIS).



A GUERRA DUROU MAIS DE CEM ANOS, NÃO FOI CONTÍNUA, APRESENTOU MOMENTOS DE LUTA, COM VITÓRIAS DE AMBOS OS LADOS E MOMENTOS DE TRÉGUIA. TAMBÉM ELA FOI ACOMPANHADA POR OUTRAS CALAMIDADES, COMO A FOME E A PESTE.

ATIVIDADES

1 - QUANTO TEMPO, NA VERDADE, DUROU A GUERRA DOS CEM ANOS?

1 - QUAIS PAÍSES PARTICIPARAM DA GUERRA DOS CEM ANOS?

.....

1 - QUAS FORAM AS CAUSAS DA GUERRA?

.....

1 - CITE 2 CALAMIDADES QUE OCORRERAM JUNTO COM A GUERRA DOS 100 ANOS:

.....

1 - CIRCULE NO TEXTO ESTAS PALAVRAS:

CALAMIDADES - GUERRA - FRANCÊS - FLÂNDRES - LUTA - TRÉGUIA

156

ATIVIDADE ADAPTADAS

Exemplo de atividades adaptadas no Ensino de História

8º ano

ATRAVÉS DA UNIÃO DE ESCOLAS DE PENSAMENTO FILOSÓFICAS, SOCIAIS E POLÍTICAS, ENFATIZAVAM A DEFESA DO CONHECIMENTO RACIONAL PARA DESCONSTRUIR PRECONCEITOS E IDEOLOGIAS RELIGIOSAS. POR SUA VEZ, ESSAS SERIAM SUPERADAS PELAS IDEIAS DE PROGRESSO E PERFECTIBILIDADE HUMANA.

QUESTÃO 05: PROCURE NO CAÇA-PALAVRAS OS TERMOS A SEGUIR:

ILUMINISMO - RAZÃO - LUZES - FRANÇA - SOCIEDADE - PENSAMENTO - PROGRESSO

I	L	U	M	I	N	I	S	M	O	S
W	A	R	R	E	H	T	A	E	W	P
R	E	A	R	T	H	N	G	A	H	R
A	T	R	E	V	O	L	U	Z	E	S
Z	S	A	Z	O	I	E	G	R	R	N
Ã	N	T	H	R	E	E	T	E	C	O
O	O	L	F	R	A	N	Ç	A	H	N
R	S	O	C	I	E	D	A	D	E	D
I	A	H	F	O	U	R	N	U	A	E
R	P	E	N	S	A	M	E	N	T	O
P	R	O	G	R	E	S	S	O	C	O

HABILIDADES: EF08H01

ESCOLA:

ALUNO (A):

PROFESSOR (A):

SÉRIE/ANO: TURMA:

ATIVIDADE DE HISTÓRIA

OBJETO DE CONHECIMENTO: ILUMINISMO

HABILIDADES: EF08H01

O ILUMINISMO FOI UM MOVIMENTO INTELECTUAL QUE SE TORNOU POPULAR NO SÉCULO XVIII, CONHECIDO COMO "SÉCULO DAS LUZES".

SURGIDO NA FRANÇA, A PRINCIPAL CARACTERÍSTICA DESTA CORRENTE DE PENSAMENTO FOI DEFENDER O USO DA RAZÃO SOBRE O DA FÉ PARA ENTENDER E SOLUCIONAR OS PROBLEMAS DA SOCIEDADE.



HABILIDADES: EF08H01

157

DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR

REQUER O COMPROMISSO COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, RECONHECENDO A NECESSIDADE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E DE DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR. (BNCC, 2017, P. 16)

158

CONTEÚDO ADAPTADO PARA A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA – 5º ANO

ASSUNTO: REGIÕES DO BRASIL

OBJETIVO: NESTA ATIVIDADE O ALUNO VAI RELACIONAR AS REGIÕES AS CORES E TAMBÉM AS SIGLAS DOS ESTADOS.

DESCRIÇÃO

IMPRESSÃO DO MAPA DO BRASIL, EM FOLHA A4, CADA REGIÃO DEVE TER UMA COR DIFERENTE, E TODOS OS ESTADOS DEVEM CONTER AS SIGLAS. AO LADO DO MAPA CRIE CAIXAS DE TEXTO COM A COR DE ACORDO COM CADA REGIÃO. EM OUTRA FOLHA DE A4 IMPRIMA, DO TAMANHO DA CAIXA DE TEXTO, OS NOMES DE CADA REGIÃO: NORTE, SUL, SUDESTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE, E A SIGLA E O NOME DE CADA ESTADO.



MATERIAIS NECESSÁRIOS

-PAPEL A4
-COMPUTADOR
-IMPRESSORA

159

CONTEÚDO ADAPTADO PARA A DISCIPLINA DE BIOLOGIA – 7º ANO

ASSUNTO: CITOLOGIA

OBJETIVO: NA CONSTRUÇÃO DE CÉLULAS, SERÁ UTILIZADO O MATERIAL CONCRETO, QUE CONTRIBUI PARA QUE O ALUNO COMPREENDA MELHOR O ASSUNTO, AJUDA NA SUA AUTOESTIMA, POIS SE SENTI IMPORTANTE COLABORANDO E PODE SER UM BOM MOMENTO DE INTERAÇÃO ENTRE TODOS OS ALUNOS.

DESCRIÇÃO

ESCREVA O PASSO A PASSO EM UM PAPEL A4, EXPLICANDO PARA O ALUNO COMO ELE DEVE FAZER, COLOQUE INFORMAÇÕES SOBRE AS PARTES DA CÉLULA, DE FORMA QUE ELE POSSA RELACIONAR COM O QUE ELE DEVE COLAR NO PALITO DE DENTE.

CORTE A BOLA DE ISOPOR AO MEIO, COM ESTILETE E O AJUDE A MONTAR A ESTRUTURA DA CÉLULA, UTILIZANDO A MASSINHA DE MODELAR COLORIDA, AS INFORMAÇÕES PRECISAM SER REPETIDAS, ATÉ QUE O ALUNO COMPREENDA. DEPOIS DE PRONTO PEÇA PARA QUE ELE COLE NO PALITO DE DENTE, AS PARTES DA CÉLULA.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

-BOLA DE ISOPOR
-COLA DE ISOPOR
-ESTILETE
-MASSINHA DE MODELAR
-PALITO DE DENTE
-A4



160



CAPÍTULO IV: ACERVO INCLUSIVO

4.13 MODELO DE CALENDÁRIO INCLUSIVO

161



CALENDÁRIO INCLUSIVO

<p>04 - Dia Mundial do Braille</p> <p>Janeiro</p> 	<p>29 - Dia Mundial das Doenças Raras</p> <p>Fevereiro</p> 	<p>21 - Dia Internacional da Síndrome de Down</p> <p>Março</p> 
<p>02 - Dia Mundial de Conscientização sobre o Autismo</p> <p>23 - Dia Nacional de Educação do Surdo</p> <p>Abril</p> 	<p>27 - Dia Mundial da Esclerose Múltipla</p> <p>Maio</p> 	<p>18 - Dia do Orgulho Autista</p> <p>27 - Dia Internacional do Surdocego</p> <p>Junho</p> 

162

CALENDÁRIO INCLUSIVO

17 - Dia Internacional da Justiça Julho	22 - Dia da Def. Intelectual 30 - Dia Mundial de Conscientização da Esclerose Múltipla Agosto	10 - Dia Universal da LIBRAS 21 - Dia Nacional da Luta das PcD 26 - Dia Nacional do Surdo Setembro
10 - Dia Nacional e Mundial da Saúde Mental 11 - Dia Nacional da PcD Física Outubro	20 - Dia Nacional da Consciência Negra Novembro	03 - Dia Internacional da PcD e da PcD Física 05 - Dia Nacional da Acessibilidade 10 - Dia da Declaração Uni. dos Direitos Humanos 13 - Dia Nacional do Cego Dezembro

163

PÁGINAS FINAIS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradecer a Deus, o grande Criador do Universo, nosso grandioso e cuidadoso Pai.

A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI.

Aos meus colegas da Turma 2 PROFEI/ UNIFESSPA, que juntamente comigo idealizaram a OFICINA DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS e o PROJETO DIVERSIDADE.

Aos alunos do Atendimento Educacional Especializado-AEE de todas as redes de ensino.

Aos professores, atuantes e corajosos, que atuam na Sala Regular e na Sala de Recursos Multifuncional.

A Educação Pública, especialmente a escola que foi o lócus dessa pesquisa e resultou nesse Produto Educacional intitulado GUIA DIDÁTICO: Caminhos Educacionais Inclusivos.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo incentivo de financiamento.

A todos aqueles que direta e/ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

164



UM POUCO DE MIM

Maria de Nazaré Pereira Dias



Pedagoga, Licenciada em Geografia, Especialista em Educação Especial, em Psicopedagogia Institucional, em Educação de Jovens e Adultos, em Gestão e Supervisão Escolar, em Didática do Ensino Superior, em Educação Global e Inteligência Múltipla, em Currículo e Prática Docente, mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA

Coordenadora Pedagógica e Professora do Atendimento Educacional Especializado-AEE na rede pública de Ensino.

SOU FEITA DE RETALHOS

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, cresço...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos, e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bostado de —nós.

CRIS PIZZIMENTI

163



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). UNESCO. Diretrizes sobre Educação Inclusiva.
- GADOTTI, M. (1999). Educação para a cidadania: uma proposta de formação integral. São Paulo: Editora Ática.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARCELO, Carlos. Formação de Professores para a Educação Inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 1, p. 15-30, 2014.
- MENDES, E. G. (2015). Atendimento Educacional Especializado: Definições atuais sobre sua concepção, organização e operacionalização nas escolas públicas brasileiras.
- MENDES, E.G., Almeida S.S., & Silva D.C.A. (2018). Políticas públicas para a inclusão escolar: Desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez.
- MENDES, E. G. (2021). Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado como Ferramenta Fundamental. Editora Universitária.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, L. C. (2012). Formação de professores: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez.
- SAVIANI, D. (2008). História da Educação no Brasil. Campinas: Autores Associados.
- TARDIF, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma nova realidade. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.
- SILVA, J. A. Recursos Didáticos e Inclusão Escolar. Editora Educacional, 2020.
- PEREIRA, M. L.; SOUZA, R. F. Parcerias entre escolas e empresas: um caminho para a inovação educacional. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2021.

166