

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE NACIONAL – PROFEI

OLGA MARA BUENO

ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O
DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO

PONTA GROSSA
2022

OLGA MARA BUENO

**ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O
DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada à banca examinadora, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Inclusiva, pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira.

**PONTA GROSSA
2022**

Bueno, Olga Mara

B928 Escolarização de Jovens e Adultos com deficiência intelectual
contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento
pedagógico / Olga Mara Bueno. Ponta Grossa, 2022.
135 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em
Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Rita de Cássia da Silva de Oliveira.

1. Educação inclusiva; 2. Educação - jovens e adultos. 3.
Deficiência intelectual. 4. Anos finais - ensino fundamental. 5. Ensino
médio. I. Oliveira, Rita de Cássia da Silva de. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.914



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR
- <https://uepg.br>

TERMO

OLGA MARA BUENO

ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento pedagógico

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira – UEPG (Presidente)

Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak – UEPG (Titular interno)

Prof^a Dr^a Sonia Shima Barroco - UEM (Titular externa)

Profa. Dra. Elenice Parise Foltran -PROFEI/UEPG (Suplente interno)

Profa. Dra. Marisa Schenekenberg - PPGE/UNICENTRO (Suplente externo)

Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Vice-coordenador(a) do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 09/08/2022, às 13:03, conforme Resolução UEPG CA114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia da Silva Oliveira, Coordenador (a) do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 10/08/2022, às 02:02, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1085820** e o código CRC **913EB23D**.



AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por toda a força, coragem e saúde durante este trabalho.

À minha família, ao meu esposo e ao meu filho, por todo o apoio e carinho.

Aos meus colegas de docência e luta pela Educação de Jovens de Adultos.

Às professoras integrantes da banca de qualificação deste trabalho, Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco e Profa. Dra. Vera Lúcia Martiniak, pelas contribuições apresentadas.

À querida Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira, minha orientadora, pelas orientações, carinho e apoio que me fizeram prosseguir nesta caminhada.

À Secretaria Estadual de Educação do Paraná, por permitir o desenvolvimento desta pesquisa em um dos seus espaços.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, pelo auxílio concedido.

Gratidão!

RESUMO

BUENO, Olga Mara. **Escolarização de Jovens e Adultos com deficiência intelectual**: contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento pedagógico. 2002. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em [Educação Inclusiva]) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022.

A Educação Inclusiva das pessoas com deficiência vem exigindo novas sensibilidades e políticas de inclusão que assegurem não apenas o acesso, mas que possam oportunizar desenvolvimento educacional e social. Nessa perspectiva, esta pesquisa considera o seguinte problema: que contribuições os estudos histórico-culturais podem trazer ao aprimoramento das práticas pedagógicas e curriculares e ao desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da EJA? O objetivo geral consiste em analisar como os estudos da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e curriculares, visando ao desenvolvimento pedagógico de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da EJA. Essa concepção teórica coaduna com os princípios da Educação Inclusiva, de acesso e oportunidades de desenvolvimento escolar a todos os estudantes. A pesquisa traz como objetivos específicos: a) analisar como o atendimento educacional especializado e as práticas pedagógicas para os jovens e adultos com deficiência intelectual vêm sendo construídos; b) identificar as concepções da escola sobre as práticas pedagógicas inclusivas para o atendimento aos alunos com deficiência intelectual e aspectos que podem ser aprimorados nesse contexto; c) apontar como os pressupostos histórico-culturais podem ser contributivos ao aprimoramento dessas práticas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com objetivo exploratório, desenvolvida por levantamento bibliográfico e por um estudo de campo em um Centro Estadual de Educação Básica, para Jovens e Adultos no Estado do Paraná, com a elaboração de produto educacional, um guia didático formativo. Tem como referencial precípuo os estudos de Vigotski (1997, 2007, 2011, 2021), além de outros autores contemporâneos sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na EJA. Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram que o atendimento educacional especializado (AEE) ao aluno jovem ou adulto com deficiência intelectual, nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio da EJA, vem sendo disponibilizado de forma generalizante, desconsiderando-se as especificidades do estudante trabalhador. A prática desvelou fragilidades na formação inicial e continuada dos profissionais para a atuação sob a perspectiva inclusiva. Concluiu-se que a formação prevista no guia didático formativo trouxe perspectivas de trabalho e de ajustes, considerando a subjetividade e os processos de aprendizagem por meio de estratégias de mediação e de compensação, para o fortalecimento do desenvolvimento pedagógico de alunos jovens e adultos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Deficiência Intelectual; Anos Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio.

ABSTRACT

BUENO, Olga Mara. **Schooling of Youth and Adults with intellectual disabilities: contributions of Historical-Cultural Theory to pedagogical development.** 2002. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em [Educação Inclusiva]) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022.

Inclusive Education for people with disabilities has been demanding new sensitive and inclusive policies that not only ensure access but also provide opportunities for educational and social development. From this perspective, this research considers the following problem: what contributions can the historical-cultural studies bring to the improvement of pedagogical and curricular practices, to the school development of students with intellectual disabilities in the final years of elementary and high school at EJA (Youth and Adult Education). The general objective is to analyze how the studies of Historical-Cultural Theory can contribute to the improvement of pedagogical and curricular practices, aiming at the pedagogical development of students with intellectual disabilities in the final years of elementary and high school at EJA. This theoretical conception aligns with the principles of Inclusive Education, access, and opportunities for school development for all students. Its specific objectives are a) to analyze how specialized educational services and pedagogical practices for young people and adults with intellectual disabilities have been built; b) to identify the school's conceptions of inclusive pedagogical practices for serving students with intellectual disabilities and aspects that can be improved in this context; c) point out how the historical-cultural assumptions can contribute to the improvement of these practices. This is qualitative research, with an exploratory objective, developed through a bibliographic survey and a field study in a State Center of Basic Education, for Youth and Adults in the State of Paraná, with the elaboration of an educational product, a formative didactic guide. Its main reference is the studies of Vigotski (1997, 2007, 2011, 2021), as well as other contemporary authors on the inclusion of people with intellectual disabilities in EJA. For data analysis, the technique of Content Analysis was used. The results showed that the AEE (Specialized Educational Service) for young or adult students with intellectual disabilities, in the final years of elementary school or high school at EJA, has been made available in a generalized way, disregarding the specifics of the working student. The practice revealed weaknesses in the initial and continuing training of professionals to work from an inclusive perspective. The conclusion was that the training provided for the formative didactic guide brought perspectives of work and adjustments, considering subjectivity and learning processes through mediation and compensation strategies, to strengthen the pedagogical development of young students or adults with intellectual disabilities.

Keywords: Inclusive Education; Youth and Adults Education; Intellectual Disability; Final Years of Elementary School; High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Categorias iniciais.....	71
Quadro 2-	Sistematização das Categorias: iniciais, intermediárias e finais.....	72
Quadro 3-	Categorias terminais e subcategorias.....	73
Quadro 4-	Percurso da pesquisa e produto educacional.....	103
Quadro 5-	Categoria e Subcategorias: resultado da implementação do produto educacional.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA (período: 2014- 2021).....	74
Gráfico 2-	Matrículas, evasão, transferência e conclusão da escolaridade básica de alunos com deficiência intelectual na EJA pesquisada (período 2014- 2021).....	75

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício da Prestação Continuada
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
IACAPAP	<i>International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions</i>
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

LISTA DE ACRÔNIMOS

APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
DUA	Desenho Universal para a aprendizagem
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A EJA	17
1.1 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	17
1.2 DO ABANDONO À CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	19
1.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS.....	29
1.3.1 Presença das pessoas com deficiência na EJA.....	34
1.4 ESCOLARIZAÇÃO DO JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA.....	36
1.4.1 Atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA.....	38
2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES.....	42
2.1 A TEORIA HISTÓRICO – CULTURAL.....	42
2.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	45
2.3 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	51
2.4 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES.....	57
3 PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS.....	64
3.1 A PESQUISA.....	64
3.1.1 Delineamento da pesquisa.....	65
3.1.2 Aspectos Éticos.....	66
3.1.3 Local da pesquisa e critérios de seleção dos participantes.....	66
3.2 COLETA DOS DADOS.....	68
3.2.1 Análise dos Dados	69
3.3 RESULTADOS	73
3.3.1 O acesso.....	73
3.3.1.1 <i>Políticas de inclusão para a EJA.....</i>	<i>76</i>
3.3.2 Desenvolvimento escolar.....	85
3.3.2.1 <i>Atendimento Educacional Especializado</i>	<i>86</i>
3.3.2.2 <i>Formação de Professores.....</i>	<i>91</i>
3.3.2.3 <i>Práticas pedagógicas e curriculares</i>	<i>94</i>
4 O PRODUTO EDUCACIONAL.....	100
4.1 E-BOOK: UM GUIA DIDÁTICO FORMATIVO.....	100
4.2 A IMPLEMENTAÇÃO.....	102
4.3 DIALOGANDO SOBRE OS DADOS E RESULTADOS.....	103
4.3.1 Contribuições do estudo.....	104
4.3.2 Para fortalecer habilidades acadêmicas e sociais.....	104
4.3.3 Organização e funcionamento do AEE.....	105

4.3.4	Prática docente de organização pedagógica ou gestão.....	107
4.3.5	Orientações e outras proposições.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		110
REFERÊNCIAS.....		114
APÊNDICE A -	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES).....	127
APÊNDICE B -	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS).....	129
APÊNDICE C -	QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	131
APÊNDICE D -	QUESTIONÁRIO PARA DIRETOR E PEDAGOGOS.....	132
APÊNDICE E -	QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	133
APÊNDICE F -	ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS.....	134
APÊNDICE G -	QUESTIONÁRIO AVALIATIVO REFLEXIVO FINAL.....	135

INTRODUÇÃO

As questões de investigação desta pesquisa estão relacionadas à trajetória profissional da pesquisadora na área da educação, às relações com a Educação Especial e Inclusiva engendradas nos percursos de formação e atuação docente. Atualmente, a pesquisadora é professora de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), atuando no atendimento educacional especializado Sala de Recursos Multifuncionais na Educação para Jovens e Adultos (EJA), na área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Essa trajetória profissional teve início no ano de 2004, com a possibilidade de atuar em uma classe especial, que era um serviço educacional especializado que atendia os alunos, na área da deficiência intelectual, em espaço físico com modulação adequada, onde o professor especializado na área da deficiência intelectual utilizava métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados, conforme série/ciclo das etapas iniciais do ensino fundamental (PARANÁ, 2004).

O trabalho na classe especial exigiu o aprofundamento dos estudos sobre a Educação Inclusiva, porque a função do professor nessa turma consistia em alfabetizar alunos com deficiência intelectual, com déficits cognitivos significativos e atrasos em relação à idade série para, depois, reinseri-los nas turmas regulares dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que muitos desses estudantes permaneciam nessas classes até completarem a idade para ingresso na Educação para Jovens e Adultos (EJA).

No ano de 2005, após aprovação em concurso público para professores de Educação Especial, realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED- PR), iniciou-se o trabalho ao atendimento educacional especializado (AEE) em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA). Esse atendimento era denominado de Professor Itinerante, com atuação específica na área da deficiência intelectual.

O AEE Professor Itinerante persistiu até o ano de 2012, quando foi alterado para Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I na EJA, na área da Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do

Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos. O objetivo desse AEE, que permanece até o momento atual com a mesma estrutura de funcionamento, consiste em assessorar ações pedagógicas aos professores das disciplinas, direção, e equipe pedagógica, bem como atuar como agente mediador entre aluno/conhecimento, professor/aluno e aluno/aluno (PARANÁ, 2011).

No ano de 2016, a participação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), curso de aperfeiçoamento docente desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), instigou a pesquisa sobre diferenciação curricular para o aluno com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA. A implementação prática desse estudo teve o objetivo de capacitar os docentes das disciplinas comuns para a movimentação de práticas pedagógicas inclusivas, pois a presença da pessoa com deficiência na EJA sempre impulsionou os estudos, uma vez que essa “presença exige novas sensibilidades, novos valores sociais, políticos e pedagógicos” (ARROYO, 2017, p. 272).

Assim, as indagações da prática e a busca de entendimento com consistência teórica do processo de educação inclusiva, visando à melhoria das práticas pedagógicas e curriculares, conduziram ao ingresso no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede–PROFEI. A pesquisa proposta, realizada em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, no Estado do Paraná, insere-se na interface da Educação Inclusiva na EJA, considerando o desafio de garantir não apenas o acesso, mas o desenvolvimento pedagógico a esses estudantes.

Essa temática está relacionada à Linha de Pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As abordagens dessa linha contemplam estudos epistemológicos, políticos e históricos referentes à Educação Especial, numa nova perspectiva de atuação, além de políticas contemporâneas relacionadas às práticas educacionais, com ênfase na gestão de sistemas escolares e nos recursos de suporte pedagógico especializado. Ancorada nesses elementos, na presente pesquisa, discute-se o seguinte problema: que contribuições os estudos histórico-culturais podem trazer ao aprimoramento das práticas pedagógicas e curriculares e ao desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da EJA?

Partindo desse questionamento, este estudo tem como objetivo geral: analisar como os estudos da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e curriculares, visando ao desenvolvimento pedagógico de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da EJA. Os objetivos específicos se subdividem em: a) analisar como o atendimento educacional especializado e as práticas pedagógicas para os jovens e adultos com deficiência intelectual vêm sendo construídos; b) identificar as concepções da escola sobre as práticas pedagógicas inclusivas para o atendimento aos alunos com deficiência intelectual e aspectos que podem ser aprimorados nesse contexto; c) apontar como os pressupostos histórico-culturais podem ser contributivos ao aprimoramento dessas práticas.

A sustentação teórica, constituída sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, justifica-se pelo posicionamento da pesquisa, que deposita seus elementos fundantes na visão psicossocial da deficiência intelectual, tendo os aspectos da mediação e da compensação como elementos promotores de aprendizagem, desenvolvimento pedagógico e social, o que coaduna com os princípios da educação inclusiva, de respeito às diferenças humanas em uma escola onde todos são capazes de aprender, proporcionando condições de ensino para as diferentes formas de aprendizagem (UNESCO, 1994). Amparar-se nos estudos de Vigotski, cem anos após sua elaboração, é retomar o vigor desses estudos que questionam as práticas hegemônicas e contemplam discussões, que atualmente são essenciais aos debates e pesquisas para a construção da escola inclusiva, reconhecendo o modelo social da deficiência e a elaboração de caminhos indiretos para possibilitar o desenvolvimento da pessoa com deficiência (VIGOTSKI, 2021).

A proposição deste estudo se ampara na busca por melhorias às práticas pedagógicas na educação básica, para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na EJA. Por meio de pesquisa bibliográfica¹ realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como descritores os termos “Educação de Jovens e Adultos”,

¹ Esse estudo foi publicado no mês de fevereiro do ano de 2022 na Revista Educação Especial: BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva de. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e2/1–26, 2022. DOI: 10.5902/1984686X65908. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65908>.

“deficiência intelectual”, “atendimento educacional especializado” e “desenvolvimento pedagógico”, no período compreendido entre o ano de 2008, quando foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva até o ano de 2020, constatou-se a presença de mais estudos nessa área. No entanto, a referida pesquisa identificou que há fragilidades na implantação do AEE para a EJA e escassez de estudos e de conhecimentos sobre práticas pedagógicas e curriculares voltadas ao desenvolvimento escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da EJA. Isso justifica a necessidade deste estudo aqui apresentado.

Descrevendo-se os procedimentos metodológicos, a presente pesquisa tem natureza qualitativa, com objetivo exploratório, e foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e de um estudo de campo. A Teoria Histórico-Cultural constitui o referencial condutor da investigação, tendo como aportes teóricos preponderantes os estudos de Vigotski (1997, 2007, 2011, 2021). Ademais, compõem esse arcabouço teórico a legislação específica para a área e outros estudos contemporâneos sobre escolarização de pessoas com deficiência intelectual na EJA.

O estudo de campo foi dividido em duas partes: a primeira que objetivou identificar as concepções da escola e os aspectos a serem aprimorados na escolarização dos jovens e adultos com deficiência intelectual; e a segunda, constituída pela aplicação do produto educacional, um itinerário de formação continuada elaborado a partir de elementos identificados na primeira parte, subsidiados pelo referencial teórico. Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2018), evidenciando-se os percursos ajustados para a definição das categorias finais analisadas.

O produto educacional desenvolvido, de forma articulada à pesquisa, caracterizou-se como um guia didático-formativo, em formato de livro digital, contendo uma proposta formativa para ser usada em estudos de formação docente continuada ou como material didático. A implementação desse produto foi realizada, por meio de um curso *online*, via *Google Sala de Aula*, o que viabilizou a coleta dos dados referentes à segunda parte do estudo de campo e possibilitou avaliar a funcionalidade desse material, como precursor de formação, orientações e sugestões de encaminhamentos ao desenvolvimento pedagógico dos alunos jovens ou adultos com deficiência intelectual.

O processo investigativo e de elaboração do produto educacional foi permeado pela imersão na prática inclusiva da escola pesquisada, pelo entendimento de que o aluno com deficiência intelectual, que está nos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio da EJA, frequentemente, é aquele com deficiência intelectual leve ou moderada. Nessa conjuntura, buscaram-se analisar as práticas inclusivas movimentadas na escola em articulação com o levantamento teórico.

Dessa maneira, o texto que apresenta esta pesquisa está organizado em quatro capítulos que se subdividem. Os capítulos um e dois compreendem o arcabouço teórico que sustenta a pesquisa. No capítulo um, intitulado “A Deficiência Intelectual e a EJA”, abordam-se a definição da deficiência intelectual, o histórico de atendimento – das práticas de abandono até a Educação Inclusiva –, o contexto hodierno do atendimento educacional especializado, a EJA e a interface construída com a educação especial. O capítulo dois, que traz como título “Contribuições da teoria Histórico-Cultural e possibilidades de práticas pedagógicas e curriculares”, discorre sobre a Teoria Histórico-Cultural, os conceitos de compensação, os processos mentais complexos e a mediação como instrumento para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, dialogando sobre algumas estratégias pedagógicas e curriculares sob os pressupostos histórico-culturais.

No capítulo três, denominado “Percurso Metodológico e Resultados”, são descritos o percurso metodológico da pesquisa e os instrumentos utilizados, os participantes e o contexto pesquisado, a técnica de análise de dados e a definição das categorias finais. São apresentados os resultados obtidos, os elementos que respondem ao questionamento inicial da pesquisa e a sua inter-relação com o produto educacional.

No quarto capítulo, intitulado “O Produto Educacional”, apresenta-se o produto educacional E-Book, um guia didático formativo, além da exposição e argumentação acerca dos dados obtidos com a implementação realizada na escola. Por fim, apresentam-se as considerações finais, em que são retomados os aspectos principais do trabalho e apresentadas reflexões sobre os desafios e contribuições da proposta de implementação.

1 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A EJA

Este capítulo aborda a definição e caracterizações da deficiência intelectual, o histórico de atendimento, das práticas de abandono até o momento atual e dos movimentos para se alcançar a inclusão educacional. Adentra na Educação de Jovens e Adultos, seu processo histórico e perspectivas atuais, em que se insere a interface construída entre a EJA e a educação especial, para o atendimento às pessoas com deficiência, a partir dos princípios da Educação Inclusiva de que todas as pessoas devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças e dificuldades (UNESCO, 1994).

1.1 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria, a deficiência intelectual caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social, em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014).

Quanto à questão da terminologia adotada, Caiado, Baptista e Jesus (2017) apontam que no Brasil ainda persistem discrepâncias. Há documentos que trazem o termo deficiência mental e outros mais recentes usam o termo deficiência intelectual, que será a terminologia utilizada neste trabalho. Esses dois conceitos estão presentes na definição das políticas públicas brasileiras de inclusão, e a falta de critérios bem definidos nesse sentido dificulta a avaliação e a identificação dessa deficiência.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência intelectual implica redução significativa da habilidade em entender informações novas ou complexas, de desenvolver novas habilidades (comprometimento da inteligência) e da capacidade de viver de forma independente, com esses comprometimentos iniciando-se, antes da vida adulta, mas prolongando-se nesse período (OMS, 1992).

Para Vigotski (1997, p. 164, tradução nossa), a deficiência intelectual caracteriza o grupo de pessoas “[...] que em relação ao nível médio, está atrasado em seu desenvolvimento e que, no processo de aprendizagem escolar, manifesta incapacidade de seguir o mesmo ritmo dos demais alunos”². O autor explica que, na realidade, a definição de deficiência intelectual é complexa quanto à sua composição, visto que as causas, a natureza e os níveis de comprometimento do atraso mental podem ser totalmente diferentes. Vigotski (1997) descreve dois tipos de deficiência intelectual, uma que pode manifestar-se em consequência de uma enfermidade, cujas características e classificações podem ser alteradas após o tratamento da doença; e a outra, causada por um defeito orgânico permanente que acarretará atrasos ao desenvolvimento intelectual.

As causas da deficiência intelectual incluem os fatores de risco pré-natais, perinatais e pós-natais. A deficiência intelectual, causada por síndromes, decorre das mais comuns, que são a síndrome de Down e a síndrome do X Frágil, seguidas por outras menos comuns como as síndromes de Rett, Angelman e Prader- Willi (GUILHOTO, 2011).

As causas ambientais, segundo Funayama (2011, p.19), resultam de infecções durante a gestação, como citomegalovírus, toxoplasmose e rubéola. Há ainda os fatores do alcoolismo e tabagismo materno, automedicação e outras drogas, a contaminação por chumbo, a desnutrição e a exposição à radiação. No período perinatal, os riscos incluem “várias doenças maternas, placentárias ou do próprio feto” (FUNAYAMA, 2011, p. 19). A anóxia cerebral, outra causa da deficiência intelectual, pode ocorrer tanto no período perinatal ou neonatal. As malformações do feto, o parto em más condições ou prematuro também são condições que podem levar a essa deficiência, além de fatores adversos, após o nascimento, como a negligência familiar, a falta de contato com os pais, cuidadores mal preparados, crianças por horas a fio na frente da TV e superproteção familiar, principalmente com aqueles que nascem prematuros (FUNAYAMA, 2011).

As possibilidades de prevenção da deficiência intelectual incluem esclarecimentos sobre os fatores de risco, sobre o uso do álcool e de outras drogas na gravidez, automedicação, seguimento de pré-natal com qualidade, boa atenção

² “[...] en su desarrollo del nivel medio, y el proceso de la enseñanza escolar ponen de manifiesto la incapacidad para ir al paso de la masa restante de niños” (VIGOTSKI, 1997, p. 164).

perinatal e neonatal pelos municípios. Funayama (2011) propõe, como forma de conscientização para a prevenção, que sejam desenvolvidas palestras nas escolas dos municípios para adolescentes, elucidando os fatores de risco, além de detectar famílias em risco genético alto de deficiência intelectual, para seguimento reprodutivo e médico, ao mesmo tempo em que relata que no Brasil faltam atendimentos nessa perspectiva, como os de aconselhamento genético.

De acordo com Relatório Mundial sobre a Deficiência, elaborado pela Organização Mundial da Saúde (2011), um estudo realizado em diferentes países apontou que as pessoas, em geral, ainda não demonstram compreensão das habilidades das pessoas com deficiência intelectual, mesmo em serviços de saúde e que, nas escolas, crianças com essa deficiência são vítimas constantes de *bullying* e de barreiras físicas e atitudinais que dificultam seu desenvolvimento. Assim, para se alcançar a inclusão educacional de crianças, jovens ou adultos com deficiência intelectual, é preciso que as práticas hegemônicas sejam transformadas por abordagens flexíveis, que implicam não só alterações para as salas de aula, mas um conjunto de apoio com o compromisso de todos os envolvidos com a educação.

As questões que envolvem o desenvolvimento de atividades intelectuais práticas, comumente afetadas com a deficiência intelectual, baseiam-se na utilização de formas lógicas do pensamento, dos conceitos que surgem e se constituem na relação histórica da cultura humana, que podem estar combinadas a outras formas de desenvolvimento e de comportamento (VIGOTSKI, 2021). Nessa concepção, deve-se considerar não apenas o defeito, mas a integralidade da pessoa e as relações sociais e culturais que a definem como ser social. Essa é a aceção de desenvolvimento para a deficiência intelectual considerada para estudo neste trabalho.

1.2 DO ABANDONO À CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O atendimento à pessoa com deficiência perpassou diferentes momentos durante o percurso da humanidade. Na Antiguidade, período compreendido entre a invenção da escrita (4.000 a.C. a 3.500 a.C.) até a queda do Império Romano do Ocidente (476 d.C.), eram comuns as práticas de abandono dessas pessoas. Segundo Silva (2010), na Grécia Antiga, em Esparta, assim que as crianças nasciam, passavam por uma inspeção do Estado, e aquelas com alguma doença ou

deficiência eram eliminadas ou abandonadas. Já em Atenas e na Roma Antiga, era o pai quem decidia o futuro dos filhos com deficiências físicas ou mentais. Caso persistisse a suspeita de que essa criança não seria forte e saudável o suficiente, na vida adulta, para lutar e trabalhar nos serviços que caracterizavam a produção da época, ela era abandonada até a morte.

Na Idade Média, período que se estende do século V até o século XV, a pessoa com deficiência passa a ser acolhida em asilos e conventos, em função de exigências religiosas, pois a Igreja Católica dominava esse cenário (SILVA, 2010; MAZZOTTA, 2011). Nessa época, a mudança de atitudes em relação à pessoa com deficiência ocorreu tendo em vista a concepção de que o homem era uma criatura divina e a morte de pessoas com deficiência passa a ser condenada pela igreja. Assim, nesse período, para Silva (2010), as pessoas com deficiência passaram a ser alvo de caridade e ganhavam a sobrevivência. Entretanto, por outro lado, pelas convenções éticas e religiosas que predominavam, essas pessoas passaram a responder pela própria deficiência, vista como um castigo divino, ou ainda, transformavam-nas em alvo de exorcismo.

A Idade Média foi caracterizada pela falta de educação e de conhecimentos sobre as doenças, as deficiências e suas causas, predominando o assistencialismo e a superstição. Desse período derivam posições que explicam atitudes preconceituosas e concepções que persistem até a atualidade de que pessoas com deficiência são incapazes de se desenvolverem e, por isso, devem ser acolhidas e tratadas de forma assistencial (MENDES, 2006).

No período compreendido pela Idade Moderna, que se estendeu de 1453 até 1789 e pela Idade Contemporânea, últimas décadas do século XX, iniciaram-se as primeiras tentativas para educar as pessoas com deficiência, praticadas por médicos e pedagogos que acreditavam que era possível educar essas pessoas. Nessa época, segundo Mazzotta (2011, p. 18), com um clima mais favorável e permeado por maiores conhecimentos, iniciaram-se os estudos sobre a deficiência e “a primeira obra impressa sobre a educação de deficientes teve autoria de Jean – Paul Bonet e foi editada na França em 1620, com o título *Redação das Letras e arte de ensinar os mudos a falar*”.

Na Europa, vislumbram-se, nesse período, conforme Silva (2010), experiências consideráveis em educação, como a de Pedro Ponce de León (1520-1584), considerado o primeiro educador de surdos da história. Em 1664, o destaque

foi para os estudos de Thomas Willis (1621- 1625), que lançou um livro para explicar cientificamente a deficiência mental. Em 1690, John Locke (1632-1794) contribuiu, decisivamente, para o ensino das pessoas com deficiência, ao defender a aprendizagem individualizada, experiência como condição preliminar e a representação por objetos concretos para a aquisição de noções.

Outro grande nome foi Louis Braille (1809-1852), que adaptou códigos e desenvolveu o sistema Braille, como é conhecido e usado por pessoas cegas até hoje, composto por pontos em relevo que, “conforme organizados, representa as letras do alfabeto, as vogais acentuadas, os sinais de pontuação, os numerais, os símbolos matemáticos e químicos e as notas musicais” (SILVA, 2010, p. 19).

Nessa perspectiva, seguiram-se outros estudos, como o do médico Jean Itard (1774-1838), que mostrou a educabilidade de “débeis”³ ou “deficientes mentais”, com o caso de Victor, que ficou conhecido como o selvagem de Aveyron, um menino que tinha retardamento mental grave e fora abandonado pelos pais. Esse estudo demonstrou a “eficácia da instrução individual, da programação sistemática de experiências de aprendizagem e da motivação e recompensas” (MAZZOTTA, 2011, p. 22). Outros trabalhos que merecem destaque são os do médico Edward Seguin (1812-1880), que prosseguiu com os estudos de Itard, e da médica Maria Montessori (1870-1956), que aprimorou os estudos de Itard e Seguin para a educação de crianças com retardo mental.

No Brasil, de acordo com Mazzotta (2011, p. 27), as experiências de educação das pessoas com deficiência se iniciaram no século XIX, mas a inclusão da “educação de deficientes, da educação dos excepcionais ou da educação especial, na política educacional brasileira, vem ocorrer somente no final dos anos de 1950 e início da década de 1960 do século XX”. Segundo Mendes (2006, p. 388), no Brasil, a “educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação”.

Ao abordar a história da educação especial no Brasil, Silva (2011) destaca que predominaram duas vertentes pedagógicas: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. Na primeira, as orientações e decisões tanto para o diagnóstico da deficiência, quanto para a organização das práticas pedagógicas são determinadas

³ Termo utilizado na época para se referir às pessoas com deficiência intelectual.

por um médico. Já na vertente psicopedagógica, há mais espaço para as decisões psicológicas e pedagógicas, embora, ainda, acabe preponderando a decisão médica.

Sobre as vertentes pedagógicas, Jannuzzi (2012) destaca que os médicos foram os primeiros a teorizar sobre as deficiências e, por isso, acreditava-se que poderiam classificar as pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, por uma inspeção e, dessa forma, dizer quem poderia ser educado. Assim, esclarece sobre a predominância do modelo médico-pedagógico que ainda persiste e adentra os movimentos de construção da educação inclusiva.

Das tentativas de educação das pessoas com deficiência, no Brasil, decorreram diferentes concepções que foram definindo os períodos caracterizados em paradigmas, da Institucionalização, de Serviços, de Suporte e da Inclusão (SILVA, 2010; MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

O período da Institucionalização surge, em meio às ideias liberais divulgadas no Brasil, no final do século XVIII e começo do século XIX, sendo estimulado pelo liberalismo da elite, para atender aos interesses dessa camada (JANNUZZI, 2012). Dessa forma, para Jannuzzi (2012, p. 14), nesse período:

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. A sociedade pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já foi salientado, e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências. [...] Certamente, só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições (JANNUZZI, 2012, p. 14).

Essas crianças eram retiradas de suas comunidades e mantidas em instituições segregadas ou em escolas especiais que funcionavam, geralmente, anexas aos hospitais e ao ensino regular (SILVA, 2010).

A partir do ano de 1900, alguns estados, como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, começaram a estruturar a educação primária e, com isso, a organizar escolas para deficientes. Durante esse período, em 1948, um importante dispositivo legal foi promulgado, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seu Art. VII, assegurou que “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei. Todos têm direito à igual proteção contra

qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (ONU, 1948). Essa declaração passou a dar visibilidade a grupos minoritários, historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência. E nesse viés de atendimento às pessoas com deficiência, ocorreu um “grande aumento no número de instituições, entre os anos de 1960 e 1970, com o predomínio de instituições voltadas para o alunado com deficiência mental” (SILVA, 2010, p. 39).

Os primeiros atendimentos a alunos com deficiência intelectual, que eram denominados “deficientes mentais”,⁴ iniciaram-se nesse período, com a criação do primeiro Instituto Pestalozzi, em Canoas, no Rio Grande do Sul, em 1926, seguidos por outros espalhados pelo país. Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade do Rio de Janeiro, inspirada pela Associação Nacional para Crianças Retardadas, criada nos Estados Unidos por pais de crianças com desenvolvimento mental retardado. No Brasil, essas instituições passaram a ter apoio do poder público e foram pioneiras no atendimento às pessoas com deficiência intelectual, atuando até a contemporaneidade (MAZZOTTA, 2011).

No ano de 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) que destinou um capítulo à Educação dos Excepcionais, sendo considerada o marco inicial das ações educativas oficializadas às pessoas com deficiência no Brasil.

A partir da década de 1970, começaram a predominar no mundo os preceitos da normalização e da integração. Em 1971, foi promulgada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 5.692/71) que consagrou a educação das pessoas com deficiência como um caso para o ensino regular (MAZZOTTA, 2011). Nesse período, as escolas regulares começaram a receber estudantes com deficiências em classes comuns ou nas classes especiais que funcionavam dentro dessas escolas regulares.

Dessa forma, de acordo com Mazzotta (2011), em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, que, em seu artigo 2º, apresentava detalhes de sua atuação:

⁴ Terminologia utilizada no período.

Art. 2º- O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos como problemas de conduta e os superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (BRASIL, 1973, apud MAZZOTTA, 2011, p. 60).

Nesse momento, ganhou força a ideia da implementação de serviços de reabilitação visando ao preparo para a integração ou a reintegração na vida da comunidade, caracterizando os paradigmas da Integração e de Suportes.

Segundo Mazzotta (2011), em 1977, os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência Social estabeleceram diretrizes para o atendimento aos excepcionais pela Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto, tendo entre os objetivos gerais:

[..] ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico- psicossocial e educacional para excepcionais, através de serviço especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social (BRASIL, 1977, apud MAZZOTTA, 2012, p. 76).

Para o autor, não há nesse período uma característica de educação escolar propriamente dita, ficando a frequência à escola regular condicionada a um diagnóstico a ser realizado por serviços especializados.

De acordo com Silva (2010, p. 58), no movimento de integração escolar, os serviços apoiavam os alunos para que eles transitassem de ambientes segregados para as classes comuns da escola regular, “na qual receberia suporte por meio, por exemplo, do ensino itinerante e das salas de recursos”. Esse foi um modelo muito criticado, porque a alternância do aluno de um nível segregado para ambientes mais integrados ocorria esporadicamente.

Assim, no ano de 1986, foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que tinha por objetivo organizar e estimular a integração das pessoas com deficiência. Nesse cenário, a CORDE surgiu para amenizar a falta de recursos e informações da sociedade, o assistencialismo e a “negação da deficiência e da necessidade de vincular o movimento de integração com políticas sociais que enfocassem saúde, educação e a previdência social” (BUENO; OLIVEIRA, 2022, p. 5). Nesse mesmo ano, o

CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE) e, de acordo com Silva (2010), por meio de portaria, passou a considerar a educação especial como parte integrante da educação e adotou a expressão educandos com necessidades educacionais especiais em substituição ao termo aluno excepcional.

No ano de 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que, em seu Artigo 208, sobre o dever do Estado com a educação, positivou “III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” e, no Artigo 213, estabeleceu a garantia de que “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei [...]”. Dessa forma, a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) garantiu que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino, e assegurou o direito ao atendimento educacional especializado. Com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009b), ampliou-se o direito à essa escolarização, para todos os que não tiveram acesso à escola na idade própria, como é o caso dos estudantes jovens e adultos:

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I-Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II- Progressiva universalização do Ensino Médio gratuito; III-Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...] (BRASIL, 2009b).

No lastro dos movimentos inclusivistas, no ano de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990) conclamou a universalização do acesso à escola e à aprendizagem para todas as pessoas, difundindo a todos os países o compromisso com a educação inclusiva. Esses movimentos foram caracterizando o Paradigma da Inclusão e, em 1994, a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura (UNESCO, 1994), resultou na Declaração de Salamanca e da Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, que propôs aspectos importantes para a construção da escola inclusiva para as pessoas com deficiência:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (UNESCO, 1994).

Esses movimentos, que vão construindo o ideário inclusivista, influenciaram as políticas públicas para a inclusão no Brasil e, no ano de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que destinou um capítulo específico à educação especial, considerando-a modalidade de ensino oferecida, preferencialmente na rede regular, para educandos portadores de necessidades especiais. No ano de 2013, a Lei 12796 (BRASIL, 2013) alterou a definição do público-alvo da educação especial (PAEE), de portadores de necessidades especiais para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com a LDBEN 9394/96, o local de atendimento aos estudantes com deficiência passou a ser, preferencialmente, a rede regular de ensino, e as redes de ensino deverão prover:

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

Sob esse pressuposto, a garantia das estruturas que materializam a Educação Inclusiva no Brasil foi reforçada pela Lei 12796/2013 que alterou a LDBEN

9394/96 e assegurou em Parágrafo Único que “O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (BRASIL, 2013).

No ano de 2008, foi publicado o documento Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que trouxe orientações sobre o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, definindo as diretrizes para a oferta de AEE:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a).

Considerando os documentos e as leis implementadas, observam-se mudanças em relação à educação das pessoas com deficiência que permeiam a conjuntura da escola atual. E sobre a educação das pessoas com deficiência intelectual, Pletsch (2014) aponta que esse foi um processo historicamente marcado pelo modelo médico de atendimento. Vigotski (1997; 2021), nas décadas de 1920 a 1930, foi um crítico desse modelo de atendimento, defendendo a despatologização da deficiência e a construção de uma pedagogia forte, centrada no indivíduo e em suas possibilidades de desenvolvimento, em que a educação das pessoas com diferentes defeitos deveria:

[...] basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, são dadas também tendências psicológicas para a direção oposta, as possibilidades compensatórias para a superação do defeito que são exatamente as que se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz” (VIGOTSKI, 2021, p. 67).

Entretanto, foi somente a partir dos anos de 1970 que, no Brasil, ocorreram as primeiras iniciativas para a formação de professores em Educação Especial, rompendo com o modelo médico e adotando o modelo educacional, baseando-se

nos conhecimentos da psicologia e da aprendizagem, deixando de enfatizar a deficiência em favor das condições do meio social e dos recursos, que poderiam ser utilizados para o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência.

No atual cenário da Educação Inclusiva, as mediações sociais e pedagógicas são essenciais para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. De acordo com Valentim e Oliveira (2013), o desenvolvimento orgânico e a aprendizagem não se dão de forma natural, esses aspectos necessitam das mediações e das interações para que possam ocorrer. Na mesma asserção defendida por Vigotski (1997; 2021), Pletsch (2014, p. 13) menciona que para o desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual, as práticas pedagógicas e articuladas, para “além dos processos formais de escolarização [...], possibilitam formas de participação e interação com o meio social para que se desenvolvam novos modos de ser e agir”. Assim, é importante buscar diferentes formas de mediação e interação, pois há algo que pode dificultar “ainda mais o trabalho, que é a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais” (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013, p. 859).

Sob esse pressuposto, Olher e Guilhoto (2013, p. 5) argumentam sobre a importância das mediações sociais e pedagógicas para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, destacando que “há evidências de que a convivência apenas em ambientes segregados não favorece e não estimula o seu desenvolvimento integral da mesma forma que os ambientes educacionais inclusivos”. Dentro dessa proposta, Pletsch (2014) coloca que para o desenvolvimento de casos específicos de alunos com deficiência intelectual, é necessário discutir também propostas, para além da escola, pensar em intervenções e suportes intensos e em diferentes dimensões da vida, para a sociedade e a vivência como cidadãos.

E nessa acepção defende-se a melhoria dos espaços inclusivos, como o treinamento e a capacitação dos recursos humanos, a estruturação dos ambientes e abordagens de ensino que facilitem a aprendizagem, questões não só importantes para os alunos com deficiência, mas também para os demais.

Na EJA, tida como espaço de inclusão e acolhimento de diferentes grupos que historicamente vivenciaram a exclusão, entre eles, as pessoas com deficiência intelectual, buscam-se melhorias para essa modalidade e para as estruturas que a constituem. Nesse sentido, é importante conhecer o conteúdo que será abordado no

próximo tópico, que compreende o percurso histórico de implantação e desenvolvimento, os movimentos que ajudaram a EJA a se assentar como espaço reparador e definiram as características atuais das práticas inclusivas nessa modalidade.

1.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura hoje como a manifestação de um direito, inserido em uma conjuntura que desvela fragilidades e as desigualdades que assolam a sociedade, em seus diferentes aspectos, evidenciando distintos percursos quanto às oportunidades de escolarização.

Historicamente no Brasil, de acordo com Paula e Oliveira (2011), as primeiras iniciativas de educação de adultos foram materializadas pelas ações dos padres jesuítas, logo após o descobrimento, que tinham a proeminente intenção de aculturar os povos aqui existentes. Com a saída dos jesuítas e com a independência do Brasil, muito pouco foi feito para a educação de um modo geral e, dessa forma, predominou o analfabetismo. Esse cenário permaneceu até aproximadamente o ano de 1940, quando começaram a ser criadas ações mais efetivas para a EJA (SOUZA, 2012; LEITE, 2013; COSTA; MACHADO, 2017).

De acordo com Gadotti (2011, p. 43), a história da EJA no Brasil, propriamente dita, poderia ser dividida em três períodos, a partir de 1940: de 1946 a 1958, com a realização de grandes campanhas para erradicar o analfabetismo; de 1958 a 1964, com o desenvolvimento do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire, que foi extinto com o golpe militar de 1964; o movimento das campanhas como a Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foram criados pelo governo militar.

O MOBRAL, de algum modo, valeu-se do método freiriano⁵ de alfabetização, utilizando, inclusive, o conceito de “palavra geradora”. A diferença é que no lugar das palavras do contexto, que tinham sentido para o jovem e adulto, que

⁵ A proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire partia não de sílabas como os métodos tradicionais, mas de palavras que estavam presentes no cotidiano dos jovens e adultos, as “palavras geradoras” [...] “as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” (FREIRE, 2011, p. 30).

caracterizavam o método proposto por Paulo Freire (1921-1997), o MOBRAL utilizava palavras definidas por equipes técnicas seguindo padrões da norma culta da língua. De acordo com Borges (2009), o MOBRAL foi instituído como forma de também silenciar movimentos populares que vinham ganhando protagonismo quanto às ações de alfabetização de jovens e adultos no Brasil e fortalecendo a Educação Popular.

Segundo Souza (2012), o MOBRAL tinha três características básicas, era independente institucional e financeiramente, operava de forma descentralizada, apoiado em comissões municipais que promoviam as campanhas nas comunidades e as orientações de todo o processo ocorriam de forma centralizada, o que possibilitou que essa proposta chegasse a todos os cantos do Brasil. Para complementar o trabalho do MOBRAL, na década de 1970, foi criado o ensino supletivo, possibilitando a continuidade dos estudos para além das primeiras séries e, assim, “O ensino supletivo caracterizava-se pelo ensino a distância e por módulos de trabalho” (SOUZA, 2012, p. 52).

O MOBRAL foi extinto no ano de 1985 e, com a redemocratização do país, a EJA passou a ser organizada por duas grandes vertentes que coexistem até a atualidade: uma que reúne as ações do governo e a outra com as ações dos movimentos civis e populares (PAULA; OLIVEIRA, 2011; GADOTTI, 2011; LEITE, 2013).

No ano de 1988, a promulgação da Constituição Federal trouxe a garantia do direito à educação no ensino fundamental, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria, em seu art. 208: “I ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, com “II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988). Em 2009, a Emenda Constitucional n. 59 contemplou toda a escolarização básica como direito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009b). E, no ano de 1996, a Emenda Constitucional n. 14, em seu Art. 2º, deu nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal: “I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996b).

E com a LDBEN 9394/96, uma nova concepção de EJA foi estabelecida, rompendo com a noção de ensino supletivo existente na Lei nº 5692/1971. A Educação de Jovens e Adultos passou a ser uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média (COSTA; MACHADO, 2017).

Nessa perspectiva, para se garantir a EJA, a LDBEN 9394/96, no Título III, do direito à Educação e do Dever de Educar, garantiu a oferta de “educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996a).

Na Seção V, da Educação de Jovens e Adultos, a referida lei assegurou que:

Art. 37- A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38- Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando os prosseguimentos de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se referem este artigo realizar-se ao:

I- no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de 15 anos;

II- no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL, 1996a).

No ano de 2008, a Lei n. 11.741 acrescentou ao artigo 37 que “3º - A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 2008b). No entanto, o artigo 37 ganhou nova redação pela Lei n. 13.632, em 2018, descrevendo: “Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem, ao longo da vida” (BRASIL, 2018), definindo a finalidade da EJA atual.

Considerando o contexto histórico, na sequência da LDBEN 9394/96, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) apresentam a EJA como um direito público subjetivo, que substituiu a noção de

suprimento e compensação da escolaridade perdida pela reparação e equidade. De acordo com Paula e Oliveira (2011), a 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos-2009 (CONFINTEA VI), realizada em 2009, em Belém do Pará, pela Unesco, em parceria com o governo brasileiro, representou um importante marco para a institucionalização da EJA como aprendizado ao longo da vida, destacando a relevância social dos processos formais, informais e não formais.

Essa conferência resultou no documento “Marco de Belém”, no qual se expressa a preocupação com a alfabetização e o avanço nos segmentos da EJA, compreendendo-se o direito à educação em “um campo de luta, de disputa de hegemonia e de forças políticas” (OLIVEIRA, 2015, p. 28). No período compreendido entre os anos de 2000 até 2010, observa-se a ampliação das discussões e avanços para a materialização de propostas a todos os segmentos da EJA (GADOTTI, 2011; PAULA; OLIVEIRA, 2011; LEITE, 2013, OLIVEIRA, 2015).

Dessa forma, as políticas da EJA passaram a ser pautadas pelos princípios da equidade, da diversidade, da inclusão e da qualidade social. Assim, de acordo com Oliveira (2015, p. 31), “apresenta alguns avanços, como a superação da visão de ensino supletivo para uma Educação de Jovens e Adultos equalizadora, incluindo a preocupação com a qualidade social da educação e o processo de inclusão escolar”.

Apesar dos avanços e dos esforços para institucionalizar a EJA, como política educacional, Carreira (2014) destaca alguns fatores que ainda impactam a oferta e a realidade nacional, como as dimensões culturais, a política institucional, pedagógica e a pressão dos sujeitos políticos, sendo necessária a continuidade do diálogo e dos movimentos para a articulação e consolidação dessa modalidade de educação. Leite (2013) pontua que, nessa década, destacaram-se as políticas para conter o analfabetismo, incluindo o analfabetismo funcional, priorizando-se o atendimento ao jovem com mais de 15 anos que não tinha concluído o ensino fundamental. Então, a autora destaca que:

[...] a priorização ao atendimento ao jovem nessa modalidade vem acarretando uma política de mão dupla. Uma vez que, por um lado, contribui com a evasão do aluno adulto, principalmente o adulto mais velho, que não consegue permanecer na sala de aula junto aos jovens” (LEITE, 2013, p. 257-258).

E assim, na sequência, ampliaram-se programas que ainda não dão conta de abarcar as necessidades e especificidades do público da EJA, de manter esses sujeitos no sistema até o término de sua escolaridade. Observa-se que a implantação de propostas que promovem o esvaziamento de conteúdos e o aligeiramento do processo de escolarização, sem considerar ações efetivas de formação, não se traduzem em desenvolvimento.

Em 2021, o Parecer CNE/CEB 1/2021 traz ajustes das diretrizes operacionais para a EJA, em função da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 22 de setembro de 2017, e da reformulação do ensino médio, regulamentada pela Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2021). Nessa acepção, a EJA deverá funcionar garantindo-se a oferta nas seguintes formas:

- I - Educação de Jovens e Adultos presencial;
- II - Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EAD);
- III - Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e
- IV - Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (BRASIL, 2021).

Essa proposta compreende a oferta de forma semestral ou modular, com a estipulação de cargas horárias mínimas conforme a forma ofertada e mantendo-se as idades de ingresso de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Para as ofertas presenciais ou a distância, está reservada apenas para anos finais do ensino fundamental ou ensino médio, já que prevê a carga horária mínima nos anos iniciais do ensino fundamental de pelo menos 150 (cento e cinquenta) horas para contemplar os componentes essenciais da alfabetização e 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática; para os anos finais do ensino fundamental, a carga horária mínima será de 1.600 (mil e seiscentas horas); e para o ensino médio, a carga horária mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas horas) (BRASIL, 2021).

Com relação à oferta de EJA, como proposta de educação ao longo da vida, nessas diretrizes estão previstas as seguintes possibilidades:

- I - atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de

tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados;

II - atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes, e outros povos tradicionais, implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2021).

Nessa proposta, a EJA como educação ao longo da vida reforça o direito das pessoas com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtornos do espectro autista à escola, ao atendimento educacional especializado e à promoção da acessibilidade. Considerando esse contexto, o próximo tópico abordará a presença das pessoas com deficiência na EJA, adentrando especificamente na abordagem sobre os estudantes com deficiência intelectual.

1.3.1 Presença das pessoas com deficiência na EJA

A presença das pessoas com deficiência na EJA ganhou visibilidade com as políticas de Educação Inclusiva que foram sendo construídas a partir dos anos de 1990 e que se intensificaram a partir da promulgação da LDBEN 9394/96 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a). Arroyo (2017, p. 271) identifica as pessoas com deficiência como um dos últimos grupos a chegar à EJA: “Os catalogados como deficientes estão entre os últimos grupos a chegar, a ser reconhecidos com direito à escola, à educação, ao trabalho, à formação humana plena”.

Para contextualizar a presença das pessoas jovens e adultas com deficiências na EJA, em tempos de Educação Inclusiva, Ferreira (2011, p. 75) mostra que “Jovens e adultos com deficiência constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo, porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada”. Siems (2012, p. 63) explica que a chegada das pessoas com deficiência à EJA se justifica porque, assim como ocorre com outros grupos populacionais, “em um país de dimensões continentais como o Brasil, situações sociais, culturais e geográficas podem dificultar ou impedir o acesso de grupos variados à escolarização na idade prevista para o fluxo na Educação Básica”. Ocorre que as pessoas com deficiência não conseguem se escolarizar na idade

própria por diferentes questões, desde uma escola excludente, que ainda exige determinados comportamentos, tidos como normativos, até a demora da efetivação de políticas inclusivas eficientes.

E as palavras de Arroyo (2017, p. 271) completam esse entendimento, no sentido de que as pessoas com deficiência “foram mantidas fora, na esfera privada, distantes do público, estranhas ao dever do Estado, entregues aos cuidados da família, das mulheres mães-avós, alguns cuidados por instituições assistencialistas educativas”. A partir dos movimentos de inclusão, essas pessoas vêm exercendo o direito de acesso aos espaços públicos e às políticas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), prevê o AEE em todas as etapas da Educação Básica, e na EJA orienta-se que “as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social”. Nessa perspectiva, o ideal é que aos jovens e adultos com deficiência, além do processo de escolarização, sejam propiciadas oportunidades para a vivência da adultez, inserção social e no mundo do trabalho (BINS, 2013). Assim, a EJA, como espaço de escolarização para jovens e adultos com deficiência intelectual ou com distúrbios de aprendizagem, pode ser muito benéfica para o desenvolvimento da vida adulta (DANTAS, 2012; BINS, 2013; LEITE; CAMPOS, 2018; GLAT; ESTEF, 2021).

Considerando as possibilidades de desenvolvimento para a vida adulta, o Tratado de Saúde Mental da Infância e da Adolescência da *International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions* (IACAPAP), apresentado por Ke e Liu (2016), classifica as manifestações da deficiência intelectual pelo grau de incapacidade em quatro níveis de gravidade: leve, moderado, grave e severo.

Com base em Ke e Liu (2016), em relação ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, o esperado é que o grau de deficiência leve permita a alfabetização, atividades de autoajuda e trabalho semiqualficado. Já no grau moderado da deficiência, a alfabetização, em alguns casos, é atingível, e as habilidades de autoajuda, fala em casa e trabalho não qualificado, com ou sem supervisão, são atingíveis. Para o grau grave da deficiência, o esperado é que, na vida adulta, sejam atingíveis as atividades de autoajuda assistidas, fala mínima e tarefas domésticas assistidas, enquanto, no grau severo, somente as habilidades de fala e autoajuda é que podem, em alguns casos, serem atingidas.

Para Dantas (2012, p. 86), as pessoas jovens, adultas ou idosas com deficiência intelectual, que buscam a escolarização como parte de seu desenvolvimento, veem a EJA como um importante espaço de escolarização porque, no “ensino regular, as experiências vividas por jovens com deficiência intelectual são demarcadas por limites que vão fazendo com que as famílias retirem seus filhos da escola”. A identificação das potencialidades e necessidades são fundamentais para se planejar e sistematizar atividades pedagógicas e curriculares.

Para isso, Dantas (2012) destaca a importância da avaliação psicoeducacional, ao ponderar que a não identificação das necessidades dos alunos levam às dificuldades para a tomada de decisões. Na EJA, as trocas são benéficas para todos, mas é necessário que se estreitem as articulações, as práticas colaborativas entre os professores dos componentes curriculares e o AEE. Na sequência, será abordada a questão da escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA e a constituição do atendimento educacional especializado.

1.4 ESCOLARIZAÇÃO DO JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA

A Educação para Jovens e Adultos se caracteriza hoje como o resultado de significativas lutas que objetivaram a democratização do direito de acesso à escola no Brasil. A LDBEN 9394/96, art. 37 (BRASIL, 1996a), assegura a oferta da EJA como uma modalidade de ensino que tem a função de escolarizar sujeitos que nunca tiveram acesso à escola ou que, por diferentes motivos, não puderam continuar os estudos no ensino fundamental ou médio na idade própria. Paiva, Haddad e Soares (2019, p. 5) ponderam que a EJA se constitui não apenas como direito, mas como luta pela garantia e continuidade da oferta e acesso:

O fato de a sociedade vir gradativamente colocando a EJA no horizonte dos direitos nos remete a dois fatores: o primeiro é identificar esse direito como produto da pressão de grupos, indivíduos e movimentos que demandaram e exigiram que a educação fosse colocada nesse horizonte; e o segundo é que, uma vez reconhecido o direito, a ação imediata da sociedade foi requerer sua oferta pelo poder público (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 5).

O acesso à escolarização formal, como um processo de libertação, é defendido por Paulo Freire (1987) ao afirmar que o sujeito que não se apropria do saber sistematizado tem a sua vivência estigmatizada pela condição de opressão. Essa perspectiva é corroborada pela afirmação de Gadotti (2013, p. 26), ao enfatizar a EJA como essencial para a superação de desigualdades e exclusão: “A Educação de Adultos deve ser entendida como elemento essencial na superação da pobreza e da exclusão social”.

O atendimento ao jovem adulto com deficiência nas escolas regulares faz parte do ideário de inclusão que foi sendo construído a partir da década de 1990. Nessa ótica, a Lei 9394 (1996, Art. 58) estabelece que o atendimento às pessoas com deficiência seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996a).

A presença de pessoas com deficiência na EJA vem exigindo mudanças de posturas e alterações nas práticas das escolas. Conforme destaca Serra (2008, p. 33), promover a inclusão de pessoas com deficiência significa, “sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema para a conquista de educação de qualidade”. Nesse cenário, Arroyo (2017) questiona se jovens e adultos com deficiência estão chegando à EJA e qual o lugar que esses estudantes ocupam nessa modalidade.

Contextualizando esse questionamento, diferentes estudos (FERREIRA, 2011; SIEMS, 2012; HOLANDA; PEREIRA; FERREIRA, 2021) apontam que a reformulação e a afirmação do sistema da EJA como espaço inclusivo é um processo em construção e um desafio para a gestão das redes de ensino, considerado como resultado de lutas de grupos que historicamente vivenciaram a segregação e, assim, apontam dificuldades a serem superadas.

Para Ferreira (2011, p. 108), as redes de ensino buscam cotidianamente alternativas viáveis para atender aos estudantes com deficiência na modalidade EJA, entretanto, a Resolução 04/2009 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009a) institui as diretrizes sobre atendimento educacional especializado, dispondo

que “não há nenhum artigo ou parágrafo que trate do AEE para estudantes com deficiência na EJA”, o que reforça a histórica invisibilidade de jovens e adultos com deficiência nas orientações oficiais para a construção da escola inclusiva. Siems (2012, p. 73) argumenta que as dificuldades apresentadas por alunos com deficiência, nas turmas de EJA, são “também comuns a outros participantes dessas ações, em grande parte pela inadequação dos currículos ao perfil de alunos jovens-adultos”.

Holanda, Pereira e Ferreira (2021) reconhecem que o Brasil tem realizado esforços quanto à inclusão de pessoas com deficiência, assegurando toda a conjuntura por meio da legislação, mas apenas a promulgação de leis ou diretrizes políticas não se configura como garantia de que o processo seja materializado. Esse processo requer a disponibilização de estruturas que apoiem o trabalho pedagógico, seja na formação docente ou no suporte para as práticas pedagógicas. Nesse ambiente, a disponibilidade de atendimento educacional especializado, que será discutida a seguir, configura-se como relevante mecanismo de apoio para que a inclusão possa se efetivar.

1.4.1 Atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual: anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008a), prevê o AEE para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização. As Diretrizes Operacionais ao atendimento educacional especializado trazem a seguinte orientação sobre as formas de estruturação:

Como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I- complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

O AEE, nas escolas regulares, é ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional

especializado” (BRASIL, 2011, p. 3). Sobre essa forma de oferta, Mendes faz uma observação, ao afirmar que:

[...] a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe a escolarização em tempo integral em classe comum, acrescido do AEE num espaço separado, que são as salas de recursos multifuncionais (SEM), ou nos centros de atendimento educacional especializado (CAEE), que concentram os recursos especializados. Entretanto, todos esses suportes são extraclasse, e a política não especifica os suportes aos alunos, quando estes se encontram na classe comum (MENDES, 2017, p. 75).

De acordo com essa proposta, a política de Sala de Recursos Multifuncionais cria um padrão para o atendimento aos alunos com deficiência em todos os níveis e etapas da escolarização, trazendo como objetivos:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

Dessa forma, a oferta de AEE é assegurada, de um modo geral, sem modelos ou definições específicas. Glat e Estef (2021) observam que, ao contrário do que tem preconizado o Ministério da Educação (MEC), o AEE não deveria se restringir à Sala de Recursos, podendo ser realizado a partir de outras modalidades, como bidocência, mediação da aprendizagem ou ensino itinerante. São possibilidades de atendimento que poderiam ser mais adequadas à EJA, uma vez que a inadequação e descontinuidade de políticas e programas educacionais inclusivos, voltados a essa modalidade, são apontados por (SIEMS, 2012; LEITE; CAMPOS, 2018; HOLANDA; PEREIRA; FERREIRA, 2021) como fatores que interferem nas questões de acesso e desenvolvimento de jovens e adultos com deficiência intelectual nos níveis mais elevados da escolarização.

Na EJA, no Estado do Paraná, o AEE previsto para alunos com deficiência intelectual é a oferta de Sala de Recursos Multifuncionais.

A Sala de Recursos Multifuncional é um atendimento educacional especializado de natureza pedagógica que complementa a escolarização realizada em Escolas EJA, nos CEEBJA, tanto nas turmas da sede destes

estabelecimentos de ensino, como nas descentralizações, que visa atender a alunos oriundos de serviços da educação especial, regularmente matriculados na EJA (PARANÁ, 2011).

Esse atendimento pode ser ofertado no mesmo turno de frequência do estudante, em acordo às especificidades desse público, como é o caso de alunos trabalhadores, que laboram durante o dia e não podem frequentar esse atendimento no contraturno. O atendimento se dá em horário diferente daquele em que frequenta a disciplina, mas no mesmo turno. A Instrução nº 14/ 2011- SEED/ SUED orienta que o atendimento educacional especializado ocorra preferencialmente em horário diferente daquele em que o estudante esteja frequentando a(s) disciplina(s).

Para os CEEBJAs e Escolas de EJA: • Sede - Organização individual e coletiva: o atendimento ao aluno, na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I na EJA deverá ser em horário diferente ao que o aluno está matriculado e frequentando a (s) disciplina (s). APED – Organização coletiva: o atendimento do aluno na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I na EJA deverá ser preferencialmente em horário diferente ao que o aluno está matriculado e frequentando a (s) disciplina (s) ou ainda receber acompanhamento especializado do professor de SRM, em sala de aula junto com o professor da disciplina (PARANÁ, 2011).

Pode-se depreender dessa proposta de AEE que, apesar de serem possíveis outras formas de AEE (GLAT; ESTEF, 2021), o que predomina é a disponibilidade da Sala de Recursos Multifuncionais, comum atendimento que deve ocorrer preferencialmente em horário diferente daquele em que o aluno está frequentando as disciplinas. Como a oferta de EJA é semestral ou modular, de acordo com a Resolução 01/2021, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular, fica subentendido que o aluno com deficiência, para ter acesso ao AEE, no turno de frequência das disciplinas, não poderá frequentar o mesmo número de disciplinas que os demais alunos matriculados naquele semestre (BRASIL, 2021).

São contradições que se evidenciam na prática da EJA, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e que ainda refletem entraves a serem vencidos para ampliar o acesso e assegurar avanços a jovens e adultos com deficiência intelectual nos níveis finais da escolarização básica. Nessa conjuntura, evidencia-se a necessidade de estudos que possam trazer perspectivas de trabalho que compreendam as possibilidades de desenvolvimento desse estudante. Por isso, o

próximo capítulo abordará os estudos da Teoria Histórico-Cultural para se elencar contribuições desses preceitos teóricos ao aprimoramento da prática inclusiva na EJA.

2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES

Neste capítulo, serão abordadas contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o entendimento do conceito de compensação, a construção de processos mentais complexos e a mediação como instrumento para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. Na sequência, serão explanadas possibilidades de práticas pedagógicas e curriculares para o atendimento ao estudante com deficiência intelectual.

2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural acrescenta uma visão prospectiva à Educação, às relações entre ensinar e aprender, e é impulsionada por uma proposta de entendimento do desenvolvimento humano. Os estudos de L. S. Vigotski⁶ (1895-1934), o principal representante dessa perspectiva, e de outros autores soviéticos, como A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979), configuram-se a partir de posicionamentos críticos do desenvolvimento e da aprendizagem humana ao mostrarem que o homem não é apenas um ser biológico. Ou seja, as etapas do desenvolvimento humano não ocorrem apenas em função da formação biológica, mas, essencialmente, dos aspectos histórico-culturais que emergem das relações sociais do sujeito, que o constituem e o definem como humano. Dessa maneira, Vigotski apresenta uma visão que é condizente aos acontecimentos imbricados nos contextos educacionais, desde o período de suas pesquisas (décadas de 1920-1930) até as escolas da atualidade, o que permite contextualizar essa teoria para o entendimento e o aperfeiçoamento dos estudos e práticas atuais.

No campo da Educação Especial, Vigotski desenvolveu uma crítica à defectologia existente. A defectologia era uma área de estudos teóricos e de intervenções práticas para o estudo das pessoas com deficiência ou, como citado em seus trabalhos, relacionava-se com o desenvolvimento da pessoa anormal⁷.

⁶ A grafia adotada é “Vigotski”, por se tratar da mais encontrada nas obras pesquisadas em Língua Portuguesa e também em Língua Espanhola para este trabalho: Obras Completas: Tomo V: Fundamentos de Defectologia. Quando citado por outros autores, a grafia adotada será respeitada.

⁷ “Anormal”, assim como “defectivo”, eram termos utilizados na época para se referir às pessoas com deficiência e, portanto, presentes nas obras de Vigotski.

Nesse sentido, é um pensamento revolucionário ao mostrar que o desenvolvimento, por meio das relações sociais, pode se sobressair aos defeitos orgânicos. E, assim, defende que as formas de compensação ao defeito podem ser engendradas pelo contexto social, teoria que dá sustentação aos propósitos da Educação Inclusiva atual. São estudos importantes para o campo do desenvolvimento de todas as deficiências, mas, principalmente, para a compreensão e organização de estruturas, formas de estímulo e atendimento às pessoas com deficiência intelectual.

Ao desenvolver a crítica à defectologia de sua época, Vigotski acaba “lançando os fundamentos para uma defectologia revolucionária em seus princípios e fins” (BARROCO, 2007, p. 22). Vigotski (2021, p. 31) afirmava que tanto na literatura científica quanto na opinião pública “enraizou-se, firmemente, a ideia falsa de que há certa compensação biológica do defeito”. De acordo com esse autor, a pedagogia praticada com essa concepção não era contributiva ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como linguagem, pensamento, memória e atenção, entendidos como canais para a aprendizagem e que se encontram afetadas pelo “defeito no caso das pessoas com deficiência intelectual. Dessa forma, as tarefas da pedagogia adquiriam “caráter médico terapêutico, reduzindo-se ao desenvolvimento dos sentidos preservados” (VIGOTSKI, 2021, p. 31). Sob esses pressupostos, Barroco (2007, p. 285) argumenta que:

Vigotski considera a base biológica inicial para o desenvolvimento da criança, mas postula que são as mediações vivenciadas que encaminharão o seu desenvolvimento numa ou outra direção, sob um dado ritmo e favorecendo ou não o alcance do progresso, indo de um primitivismo a um modo cultural de funcionamento (BARROCO, 2007, p. 285).

Decorre-se de tais afirmações que os mecanismos compensatórios às pessoas com deficiência intelectual devem ser orientados por estratégias que privilegiem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que, para Vygotsky e Luria (1996, p. 160), significa “passar do estágio de percepções primitivas para o estágio seguinte o estágio das formas competentes de adaptação ao mundo exterior”. Para Vigotski (1997; 2018; 2021), o conceito de compensação para a pessoa com deficiência intelectual implica não só considerar as funções afetadas pelo defeito e as possibilidades compensatórias, no âmbito do próprio intelecto (formas de comportamento que se opõem ao defeito), mas em como o

comportamento na coletividade e as relações e recursos, mediados pelo enraizamento cultural, podem compensar as dificuldades e promover avanços no desenvolvimento de processos superiores. Para Vygotsky e Luria (1996, p. 221), uma pessoa com deficiência “aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir dissimulando e compensando o defeito”. Nesse sentido, entende-se que ao “comportamento cultural compensatório sucede o comportamento natural defeituoso, e cria-se a “cultura do defeito”, que, além das características negativas, também acrescenta características positivas” (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

De acordo com Vigotski (2018, p. 14), “o atraso mental não é um todo homogêneo”, ou seja, torna-se impossível afirmar que em situações de deficiência intelectual todas as funções se mostrem igualmente afetadas. Para a aprendizagem e desenvolvimento escolar, caberia à escola identificar, nas situações de atraso, quais são os sinais primários, os que decorrem de ordem orgânica, afetados pelo defeito, e aqueles que são secundários, passíveis de desenvolvimento, a partir de processo compensatório e de mediações que estimulem as funções psicológicas.

Barroco (2007, p. 26) destaca que “trabalhar a compensação social, em indivíduos com limitações intelectuais, ou de outra natureza, implica oportunizar-lhes o desenvolvimento do talento cultural, prevendo e buscando por um avanço”. Quanto à compensação em pessoas com atraso mental, Barroco (2007, p. 303) destaca que esse é um processo duplo: “há a reação subjetiva, em relação à deficiência, à consciência do defeito e à emergência do sentimento de carência”. Segundo Vigotski (1997, 2021), esse processo de compensação, no desenvolvimento de uma criança com atraso mental, é condicionado pela realização social do defeito (o sentimento de inferioridade) e pela orientação social da compensação em direção à adaptação, às condições criadas para um tipo humano normal.

No entanto, ressalta que a pessoa com retardo pode não ter consciência da sua deficiência, podendo não manifestar o sentimento de inferioridade e até apresentar autoestima elevada. Nesse sentido, as escolas se tornam espaços suscetíveis para o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, onde os processos psicológicos superiores estão correlacionados à educação, tendo a fonte do desenvolvimento de suas estruturas, a educação coletiva das crianças e as mediações socioculturais (VIGOTSKI, 2018). Esses aspectos da Teoria Histórico-

Cultural se assentam na égide da educação inclusiva atual da pessoa com deficiência intelectual e serão abordados na sequência deste capítulo.

2.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para os preceitos histórico-culturais, o retardo mental, ou deficiência intelectual, para usar o termo atual, “abrange diferentes formas de debilidade mental, começando pelo idiotismo e terminando em uma forma branda de retardamento” (VIGOTSKI, 2010, p. 389). As características que definem e interferem no desenvolvimento estão relacionadas, em sua maioria:

[...] a alguma deficiência orgânica no sistema nervoso ou a doenças congênitas de secreção interna. As deficiências se manifestam nas formas enfraquecidas de acumulação da experiência individual. Essas crianças costumam ser lentas em termos de formação de novos reflexos condicionados e por consequência, são antecipadamente limitadas em termos de possibilidade de elaborar um modo de comportamento suficientemente rico, diversificado e complexo (VIGOTSKI, 2010, p. 389).

Nessa acepção, defende-se que a mediação social pode proporcionar desenvolvimento por meio de técnicas e habilidades culturais que compensariam o defeito (VIGOTSKI, 1997; 2018; 2021; VYGOTSKY; LURIA, 1996; BARROCO, 2007). Aqui, não se trata de pensar que os processos compensatórios resolveriam todas as questões do retardo. O que está em evidência são as possibilidades de desenvolvimento e as formas e possibilidades de se compensar funções atingidas pela deficiência. Defende-se a convivência na coletividade como um mecanismo para a apropriação daquilo que é produzido culturalmente e, por meio dessas relações, “criar uma vida dotada de sentido e com trabalho” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 389), dado que, do ponto de vista dos estudos histórico-culturais, o que se busca é o desenvolvimento do indivíduo.

Para o indivíduo jovem ou adulto, apesar das possibilidades de desenvolvimento e perspectivas, para a vivência da vida adulta, sob os pressupostos da educação inclusiva atual, Dias e Lopes de Oliveira (2013, p.170) descrevem uma situação bastante peculiar, que caracteriza a invisibilidade da pessoa com deficiência intelectual, em relação ao:

[...] indivíduo não sindrômico, como pelas representações sociais dominantes que, ao passo que atribuem à pessoa com deficiência intelectual uma cognição infantil, contribuem para excluí-la do direito a uma vida adulta autônoma e cidadã (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 170).

Essa visão estigmatizada da deficiência pode ser superada pela perspectiva histórico-cultural, em que a “deficiência passa a ser tratada não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das alternativas de desenvolvimento possíveis ao ser humano” (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 170). Em relação às possibilidades ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, Vigotski defende que o processo de compensação, provocado por um defeito, depende da condição das funções afetadas pela deficiência e, também, dos encaminhamentos dados para estimular essas funções.

O processo de compensação causado pelo defeito pode ter um resultado diferente dependendo da gravidade do defeito em si, do fundo de compensação, ou seja, da riqueza dos demais órgãos e funções do organismo incorporados para compensar o defeito e, por fim, da educação, ou seja, de uma ou outra direção consciente dada a esse processo⁸ (VIGOTSKI, 1997, p. 165, tradução nossa).

Entretanto, se essa compensação não for alcançada, o desenvolvimento será afetado:

Se a compensação não for alcançada, geralmente temos diante de nós uma criança muito doente, ostensivamente anormal e gravemente deficiente. Se a compensação for alcançada, pode levar à formação de funções compensatórias e à manifestação de capacidades. Muitas vezes observamos os graus médios de compensação e uma maior ou menor aproximação ao determinado tipo social da personalidade; neste caso, temos uma criança normal, socialmente válida e apta para o trabalho⁹ (VIGOTSKI, 1997, p. 165, tradução nossa).

Mas, quando são observados graus de compensação que se aproximam de determinado tipo de personalidade e são capazes de suprir algumas das

⁸ “El proceso de compensación provocado por el defecto puede tener una salida diferente que depende de la gravedad del propio defecto, del fondo de compensación, es decir de la riqueza de los demás órganos y funciones del organismo incorporados para compensar el defecto y, por último, de la educación, es decir, de una o otra dirección consciente dada a este proceso” (VIGOTSKI, 1997, p.165)

⁹ “Si la compensación no se logra, tenemos generalmente ante nosotros a un niño muy enfermo, ostensiblemente anormal y gravemente deficiente. Si la compensación se logra, ésta puede llevar a la formación de las funciones compensadoras y a la manifestación de las capacidades. Com mucha frecuencia observamos los grados medios de la compensación y un mayor o menor acercamiento al tipo social determinado de la personalidad; en este caso tenemos un niño normal socialmente válido y apto para el trabajo” (VIGOTSKI, 1997, p. 165)

necessidades presentes, consegue-se o desenvolvimento de uma pessoa que se aproxima do “normal”, socialmente válida e apta para o trabalho (VIGOTSKI, 1997).

Por isso, para Vigotski (2011), a deficiência intelectual é classificada em primária e secundária. A primária está relacionada às características biológicas inerentes à deficiência, enquanto a secundária corresponde aos processos de mediação, instrumental ou simbólica, estabelecidos nas relações sociais dos sujeitos e à leitura que é feita nas relações concretas de sua vida social acerca da deficiência. Assim, não desconsiderando as questões biológicas e as particularidades da deficiência intelectual, mas considerando os processos compensatórios, a escola e a sociedade deveriam possibilitar “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de tal modo que os indivíduos possam ter maior compreensão de si mesmos e da sociedade que eles mesmos ajudam a formar” (BARROCO, 2007, p. 230), para que possam desenvolver ao máximo suas potencialidades, características e ações que os definem como humanos.

Nessa perspectiva, não se despreza o núcleo biológico, mas considera-se o meio social e cultural como mediadores das relações entre os sujeitos com deficiência e o ambiente, de forma a proporcionar contatos com os objetos de conhecimento e estimular seu desenvolvimento, visto que o homem não é apenas um ser que se desenvolve de forma orgânica, mas essencialmente social e cultural (VIGOTSKI, 1997; 2021). Dias e Lopes de Oliveira (2013, p. 176) defendem que, no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, dependendo do meio, da forma como “o contexto social é estruturado, sistema de valores e significados disseminados na cultura, em que a pessoa vive e dos apoios disponíveis, a deficiência pode se tornar uma questão de maior ou menor importância”. Tais pressupostos sustentam que o desenvolvimento humano, tanto da pessoa que se insere no padrão normal de desenvolvimento como do sujeito com deficiência, é histórico-social.

Em relação às concepções sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, Dias e Lopes de Oliveira (2013) afirmam que o conceito de deficiência intelectual, inicialmente, parte da concepção inatista, sob a compreensão do desenvolvimento pré-determinado pelas características pessoais, pelas concepções ambientalistas, prevalecendo a determinação do ambiente sobre o comportamento do indivíduo, até se chegar ao século XX, quando o desenvolvimento passa a ser considerado a partir de uma perspectiva dialógica e

cultural. Para essas autoras, é com base na ciência que o discurso médico prevalece nas práticas relativas à deficiência:

[...] o predomínio do modelo médico contribuiu para a aproximação semântica entre deficiência e doença mental, assim como fortaleceu uma leitura da primeira baseada no paradigma da falta, negligenciando o potencial de desenvolvimento inerente aos seres humanos (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 172).

No período de transição ao século XX, em que a debilidade mental era associada à psicose, a educação das “crianças retardadas” estava associada à reabilitação. A partir dessas práticas com objetivos terapêuticos, surgiram os estudos dos psiquiatras franceses Édouard Séguin (1812-1880) e Félix Voisin (1794-1872), que acabaram por dissociar a debilidade mental das psicoses. E, a partir desse momento, para Dias e Lopes de Oliveira (2013, p. 172), inicia-se “uma interface historicamente inédita entre psiquiatria infantil e pedagogia”.

Assim, imbricadas nas ideologias liberais, buscaram-se recursos da psicologia, com o uso de testes psicométricos, que visavam converter em números o desempenho intelectual. A princípio, os testes tinham fins pedagógicos, mas receberam várias críticas por dividir as pessoas em dois grupos, os que aprendiam e os que não aprendiam, e por atenderem essencialmente à ideologia capitalista, “que gera a compreensão da pessoa com deficiência como ineficaz, desacreditada em suas potencialidades e improdutiva nos campos acadêmico, social e econômico” (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, p. 172).

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011), coexistem dois modelos sobre as concepções da deficiência: o modelo médico, cuja incapacidade é tida como um problema da pessoa, causado por doença, trauma ou problemas de saúde, que exige assistência médica; e o modelo social da deficiência, que está relacionado ao resultado entre as condições de saúde e os fatores pessoais e sociais que constituem o ambiente no qual o sujeito vive.

O modelo médico e o modelo social costumam ser apresentados como separados, mas a deficiência não deve ser vista como algo puramente médico nem como algo puramente social: pessoas com deficiência frequentemente podem apresentar problemas decorrentes de seu estado físico. É necessário fazer uma abordagem mais equilibrada que dê o devido peso aos diferentes aspectos da deficiência (OMS, 2011, p. 04).

Assim, a OMS defende um modelo conceitual que mantenha relação entre os diferentes fatores que compreendem a deficiência. Dessa forma, defende o modelo “biólogico-psíquico-social” (OMS, 2011), no qual prevalece um compromisso viável entre os dois modelos, que envolve interação entre os aspectos da saúde e os fatores ambientais e pessoais. Entretanto, Dias e Lopes de Oliveira (2013) argumentam que, sob os aspectos dialógicos e culturais, esses dois modelos deveriam funcionar de forma integrada, mas o modelo que prevalece ainda é o modelo médico, porque os laudos médicos são exigidos pelas estruturas que proporcionam ganhos qualitativos sociais, como para Benefícios da Prestação Continuada (BPC), cotas de acesso ao mercado de trabalho, aos serviços públicos ou privados e no campo educacional.

Vigotski, em sua obra Fundamentos de Defectologia (1997), apresenta conhecimentos que possibilitam entender a deficiência como uma condição, não como um fator limitante do desenvolvimento. Para esse autor, a “defectologia” se refere a um conjunto de conhecimentos teórico–científicos, para o trabalho educativo com as pessoas com deficiência, reforçando o processo de aprendizagem pela mediação.

A defectologia luta atualmente pela tese fundamental em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência e é justamente a tese que suscita: a criança, cujo desenvolvimento foi dificultado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas, é uma criança que se desenvolve de outra maneira¹⁰ (VIGOTSKI, 1997, p. 03, tradução nossa).

Sob esse pressuposto, para que uma criança com deficiência intelectual atinja os estágios superiores do desenvolvimento, não se deve considerar apenas o fator biológico ou o envolvimento na cultura, mas, sobretudo, as oportunidades que são proporcionadas de estimulação e interação com os seus pares e o meio.

Vigotski (2011, p. 861), ao discorrer sobre a defectologia e o desenvolvimento da criança com deficiência, afirma que os “caminhos indiretos do desenvolvimento são possibilitados pela cultura, quando o caminho direto está impedido” e, nesse sentido, o desenvolvimento cultural seria o principal espaço em que se torna

¹⁰ “La defectología lucha actualmente por la tesis fundamental en cuya defensa esta ve la única garantía de su existencia como ciencia y es precisamente la tesis que plantea: el niño, cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 03)

possível compensar a deficiência. Para Vigotski (2011), os caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento histórico-cultural, enquanto o caminho direto corresponde ao caminho orgânico, às respostas naturais do desenvolvimento. E, assim, os caminhos indiretos surgem quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando se impede a resposta por esse caminho. Dessa maneira, “as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 368).

Considerando o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, Garcia (2018, p. 99) argumenta que a ideia de compensação é um processo primordial ao desenvolvimento desses indivíduos e que são necessários caminhos diversos e recursos especiais. Sobre a compensação, Vigotski (1997; 2021) defende que o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que se torna possível compensar a deficiência e:

Para a criança com comprometimento intelectual, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, deve-se criar algo que lembre as letras formadas por pontos em relevo - segundo o sistema Braille para a criança cega ou a datilologia para a criança muda - isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural ali, onde os caminhos diretos foram impedidos por causa do defeito¹¹ (VIGOTSKI, 1997, p.153, tradução nossa).

Assim, caberia à sociedade, à escola, aos pais e familiares proporcionar as condições e mediações, a fim de criar sistemas de compensação para que pessoas com deficiência intelectual possam se desenvolver, ir além da condição negativa, construída, ao longo do tempo, de menos desenvolvida e infantilizada. Vigotski (2021, p.189) destaca que “O problema da compensação no desenvolvimento da criança defectiva e de seu condicionamento social inclui todos os problemas de organização do coletivo infantil, da educação político-social, da formação da personalidade, etc”. Entretanto, mesmo em tempos de inclusão escolar, de acordo com Barroco e Leonardo (2020, p. 325), as mediações e recursos para as pessoas com deficiência se apropriarem do elaborado, na sociedade burguesa, só é “alcançado em meio a muitos enfrentamentos e embates”. A OMS (2011) afirma que

¹¹ “Para el niño retrasado mental, com relación al desarrollo de sus funciones superiores de la atención y del pensamiento, debe ser creado algo que recuerde las letras formadas por puntos a relieve-según el sistema Braille para el niño ciego o la dactilología para el niño mudo – es decir, un sistema de vías indirectas del desarrollo cultural allí, donde las vías directas han sido cortadas a causa del defecto” (VIGOTSKI, 1997, p. 153).

o ambiente em que uma pessoa vive causa impactos sobre a experiência e a extensão da deficiência, já que “Ambientes inacessíveis criam deficiência ao criarem barreiras à participação e inclusão social” (OMS, 2011, p. 04).

Essas exposições desvelam as situações de desigualdade, que transpassam os pontos de partida na formação dos sujeitos, que dimensionam a estrutura e constituição dos homens e explicam a relação com a deficiência e o desenvolvimento sob as posições históricas de abandono, isolamento e assistencialismo. Nesse sentido, a defectologia defendida por Vigotski (1997; 2021) se caracteriza também pelas lutas, pela busca de espaços e possibilidades de desenvolvimento às pessoas com deficiência. Vigotski (2021, p. 235) elucida que o ponto de apoio para a educação das crianças com deficiência deveria ser a busca da compreensão das ligações entre “a colaboração coletiva e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre o desenvolvimento do coletivo e da personalidade da criança anormal”. A aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores serão abordados, na sequência, na extensão deste capítulo.

2.3 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da pessoa com deficiência intelectual, Vigotski (1997) afirma que, primeiramente, faz-se necessário conhecer as particularidades do retardo e entender quais são as causas primárias e quais são as secundárias, lembrando que o defeito não acomete todas as áreas das funções psicológicas (memória, atenção, fala, percepção, pensamento...), na mesma proporção, para todos os casos de deficiência intelectual (VIGOTSKI, 1997; 2021; VYGOTSKY, LURIA, 1996). De acordo com Vygotsky e Luria (1996, p. 228), em um estudo sobre a memória com crianças normais e as que apresentavam retardo, observou-se que:

[...] a diferença está apenas no fato de que uma criança normal utiliza racionalmente suas funções naturais e, quanto mais progride, mais é capaz de imaginar dispositivos culturais apropriados para ajudar sua memória. Não é o que se dá com a criança retardada. Uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos elementos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da

criança retardada. Em consequência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 228).

Os autores reforçam que para estimular o desenvolvimento da mente em pessoas com retardo, ou seja, com deficiência intelectual, exigem-se medidas culturais auxiliares. Essas medidas culturais são proporcionadas pelas mediações culturais que são estabelecidas por meio de diferentes instrumentos e signos. Essa mediação ocorre em diferentes níveis do processo de aprendizagem, caracterizando as zonas de desenvolvimento: real, proximal e potencial (VIGOTSKI, 2007). Para Vigotski (2007, p. 95), o primeiro nível é o desenvolvimento real, que corresponde ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”, ou seja, refere-se àquilo que a criança já é capaz de realizar de forma independente, com autonomia. O segundo nível de desenvolvimento caracteriza a zona de desenvolvimento proximal que é definido pela:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

E complementa que a zona de desenvolvimento proximal é definida por funções que ainda não amadureceram, mas que amadurecerão e que “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). Dessa maneira, é na zona de desenvolvimento proximal que deve se concentrar o trabalho do professor. E, para o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, a escola precisa estimular o desenvolvimento do pensamento abstrato, em direção às funções que se encontram afetadas, ou ainda não estão desenvolvidas, ao contrário do que se pensava anteriormente

Estudos estabeleceram que as crianças retardadas mentais não são muito capazes de ter pensamento abstrato. Com base nesses estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo o ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo “observar e fazer”. E, apesar disso, uma quantidade

considerável de experiências com esse método resultou em profunda desilusão” (VIGOTSKI, 2007, p. 101).

De acordo com o autor, a educação de pessoas com deficiência intelectual, baseada somente no concreto, além de reforçar essa deficiência, reduz as possibilidades de desenvolvimento e, ainda, retira “os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças possam ter” (VIGOTSKI, 2007, p. 101). No entanto, Vigotski (2007, p. 102) pondera que “a aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento”. A aprendizagem e o desenvolvimento das funções complexas do pensamento perpassam os estágios do desenvolvimento filogenético e ontogenético. Sobre a formação de ações mentais, Garcia (2018) argumenta que são realizadas:

[...] em forma de operações externas com os objetos, com o auxílio de um adulto. Depois passam para o plano da linguagem, quando ocorre a verbalização. Na etapa posterior é que a ação é totalmente transposta para o plano mental, sofrendo novamente alterações, até a aquisição dos processos interiores do pensamento (GARCIA, 2018, p. 102).

Nessa acepção, Vigotski apresenta a definição de que:

[...] o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas, na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 1989, p.104).

Sendo assim, as iniciativas exitosas em educação especial são aquelas que se concentram em estratégias que estimulam e permitem à pessoa com deficiência o domínio da linguagem receptiva e expressiva. Segundo Barroco e Leonardo (2020, p. 327-328), sob os pressupostos histórico–culturais, “essa linguagem - seja ela oralizada, sinalizada, gestualizada ou escrita – tem de ser viva” e, ainda, é a partir dessa mediação instrumental que ocorre a “constituição psicológica complexa, que conta com atividade simbólica para organizar operações práticas, com a criação de estímulos de ordem secundária e planejar o próprio comportamento”.

Diferentemente dos animais, o homem estabelece conexão funcional complexa entre a fala, o uso de ferramentas e o campo visual natural. É justamente essa ligação que lhe permite ir além das experiências sensoriais

(imediatas) e alcançar uma relação cada vez mais indireta e interposta pela linguagem ou fala (BARROCO; LEONARDO, 2020, p. 328).

Nesse sentido, Vigotski (1997; 2021) afirma que as funções psicológicas superiores são constituídas de forma concomitante ao comportamento social e articuladas à organização e ao comportamento individual dos sujeitos.

Nas pessoas com deficiência intelectual, Garcia (2018, p. 104) aponta que o uso da linguagem para a formação de novas conexões compreende trajetória diferente em relação às demais crianças, consideradas normais, e algumas características presentes, como a “lentidão por concretização de novas ligações, quando da realização de tarefas mais elaboradas, bem como a prostração com o hábito adquirido”, geram problemas pedagógicos. Nessas crianças, a linguagem também é processada, mas “existe um desvio patológico nos processos nervosos” que não permite o aparecimento de sistemas complexos e móveis, de conexões importantes para o funcionamento normal da linguagem (LURIA, 1991, p. 140).

Para Braun e Nunes (2015), a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual que envolve a aquisição de conceitos abstratos configura-se de uma forma específica, nem sempre “legitimada no processo escolar”. Nessa acepção, o currículo, para uma escola inclusiva, defendido por Soares de Oliveira e Martins (2011, p. 321), deveria se materializar em uma metodologia capaz de “envolver todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, bem como orientar a discussão e elaboração de atividades que considerem o seu desenvolvimento intelectual”.

Assim, evidencia-se a importância da mediação estruturada e de estratégias de compensação voltadas às funções humanas complexas, fato que está relacionado também às posições sociais que os sujeitos ocupam, configurando a relevância da escola como instância mediadora.

Vigotski (1997) assevera que a pessoa com deficiência intelectual necessita de estímulos nas áreas que apresenta limitações, como a abstração, memória e compreensão, tendo a escola como agência mediadora, considerando o fator biológico, mas sem se desvincular dos aspectos e relações que constituem o ser social. Sob esse enfoque, a abordagem de trabalho com as pessoas com deficiência é deslocada dos graus de incapacidade para as potencialidades do sujeito, ou seja, considera aquilo que ela é capaz de fazer a partir de um processo de mediação, tanto na forma individual, como num processo coletivo (VIGOTSKI, 1997).

O aprendizado da pessoa com deficiência intelectual deve ser considerado quanto à construção de significados sobre si e sobre o mundo. Nesse seguimento, Rego (2014) reforça as contribuições dessa teoria, demonstrando que Vigotski (2007), ao abordar as zonas de desenvolvimento, orienta o fazer pedagógico, no sentido de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento orgânico, sugerindo significativa mudança nas formas de entender e realizar o ensino sistematizado. Sobre isso, Garcia (2018, p. 106) defende que a mediação com materiais apropriados é essencial à formação de conceitos específicos ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dado que “A deficiência orgânica deve ser considerada, mas são as condições sociais e culturais que possibilitam ao ser humano o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores”.

Nessa perspectiva, o grande “desafio diante da deficiência intelectual e da formação de conceitos está em conhecermos as possibilidades para o aluno conservar as informações e conhecimentos adquiridos, para seguir adiante” (BRAUN; NUNES, 2015, p. 88). A mediação do outro, constante do professor, o uso de recursos na sala de aula, em articulação com as questões cotidianas e da vivência do aluno, pode contribuir para a manutenção, avanços das apropriações e formação de conceitos pelo aluno com deficiência intelectual.

Para Vigotski (1997; 2021), a mediação funciona como uma tríade, um processo em que dois elementos necessitam de um terceiro, fazendo uma intervenção para se relacionarem, não sendo relação direta, mas mediada.

A mediação, portanto, a partir de variadas estratégias e recursos, pode favorecer o desenvolvimento de significados e de conceitos mais complexos. E, assim, infere-se que:

[...] na falta de investimentos e intensidade, muitas vezes, a justificativa para a não aprendizagem acaba sendo a deficiência do aluno, quando, na verdade, são as deficiências do contexto e dos apoios que permitem avançar para estruturas mais complexas, mesmo que de modo diverso (BRAUN; NUNES, 2015, p. 86).

Dessa forma, pode-se depreender que a formação de conceitos, em alunos com deficiência intelectual, está associada à “construção de estratégias metodológicas que propiciem acesso ao pensamento reflexivo sobre a vida e sobre os bens da cultura” (BRAUN; NUNES, 2015, p. 89). Vigotski (1997, 2021) considera

que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está relacionado à plasticidade do funcionamento intelectual e às mediações sociais.

Ponderando sobre isso, a escola precisa prever no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual atividades que possibilitem adquirir conhecimento e formar conceitos. Nesse sentido, Pletsch e Glat (2012, p. 199-200) alegam que a supervalorização das habilidades cognitivas, presentes nas concepções dos educadores, torna o aluno com deficiência intelectual inelegível à aprendizagem formal. Essa concepção mitiga o desenvolvimento potencial das pessoas com deficiência intelectual, pois desconsidera-se o aprendizado na área de desenvolvimento proximal e as estratégias mediacionais, em que o ensino deveria ser concentrado na área das funções psicológicas superiores do pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2007).

Sobre essa proposta de trabalho, Braun e Nunes (2015, p. 76) pontuam que, ao considerar a forma como o aluno elabora e estrutura o pensamento, o professor se adianta ao modo de pensamento desse aluno, desafiando-o em situações da sala de aula que o façam “elaborar conceitos, em grau de complexidade gradativo, impulsionando seu desenvolvimento”. Por esse posicionamento, o desenvolvimento das funções superiores fica nas mãos do grupo social, sendo a partir das interações culturais entre os grupos sociais, das quais o aluno compartilha, que se pode articular e prover melhores trajetórias para o desenvolvimento e, assim, reforça-se a importância de se considerar as experiências vividas pelos alunos para a formação dos conceitos (BRAUN; NUNES, 2015).

Ao avaliar as relações sociais e culturais da pessoa com deficiência intelectual, Dias e Lopes de Oliveira (2013, p. 176) estimam que há fatores que dificultam o desenvolvimento, como “a exposição empobrecida aos bens culturais, suporte socioafetivo impróprio e processos pedagógicos inadequados e favorecem a emergência do defeito secundário e sentimento de deficiência como condição debilitante”. É nesse sentido que Vigotski (1997; 2021) criticava de forma incisiva o lugar que a escola de sua época e a sociedade destinavam à pessoa com deficiência, geralmente de pouca importância, lugar do comprometimento e da limitação.

Desse modo, as práticas e tentativas de desenvolvimento pela educação não seriam suficientes, porque para que esse indivíduo vença seus limites pessoais, devem ser identificados e considerados os enfrentamentos aos limites sócio-

históricos, que também impedem o seu desenvolvimento. De acordo com Bueno e Oliveira (2019), a escola, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, vem demonstrando interesse e preocupação no atendimento aos sujeitos com deficiência intelectual, não só em relação aos seus aspectos pedagógicos, mas, principalmente, no que se refere:

[...] às especificidades sociais, ponderando em que aspectos a escola pode se tornar significativa, se não houver mudanças de paradigmas sociais, de rompimento de barreiras que a família ou o próprio sujeito deficiente intelectual coloca, de acomodação frente às dificuldades cotidianas e submissão à carência de oportunidades sociais, dentro de uma complexa atuação para prática da cidadania. Os enfrentamentos são diversos, mas o primeiro e principal é a conscientização do sujeito e da família do seu papel social e da sua capacidade argumentativa e produtiva que os definem como pessoas, como cidadãos (BUENO; OLIVEIRA, 2019, p. 13-14).

Assim sendo, essa é a visão prospectiva de educação defendida por Vigotski (1997; 2021; 2007) que os estudos histórico-culturais permitem construir na relação com a deficiência e para a qual se deveria lutar, para a construção de estruturas sociais e disponibilidade de atendimento ao educando com deficiência intelectual.

2.4 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a deficiência intelectual é compreendida sob duas dimensões (VIGOTSKI, 2011; 2021; VYGOTSKY; LURIA, 1996), a primária - que é a biológica - e a secundária - que é histórica e cultural, sendo ela o maior desafio. Por isso, Vigotski (2010, p. 389) afirma que, do ponto de vista psicológico, é de suma importância não fechar as crianças com deficiência intelectual “[...] em grupos específicos, mas praticar com elas o convívio com outras crianças da forma mais ampla possível”. Assim, não se trata de desconsiderar o substrato biológico, mas de considerar o meio social e os processos de compensação e mediação que determinam à pessoa com deficiência a sua constituição humana e cultural, fazendo-as capazes de desenvolverem funções humanas, como a linguagem, pensamento e as relações interpessoais, formas de comportamento e ações que ressignificam seu papel social (VIGOTSKI, 2011; 2021).

Nessa concepção, é necessário que as práticas pedagógicas considerem as relações sociais e busquem estratégias, recursos e mediações que estimulem a

apreensão dos significados para a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. É importante destacar que, para Vigotski, aprendizado não significa desenvolvimento, mas aprendizado devidamente organizado resulta em desenvolvimento e:

[...] põem em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103)

Para a organização do aprendizado proposto, na escola atual, além da identificação das necessidades do processo intelectual, que podem ser despertadas pela aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 2007), é amplamente relevante a postura do diálogo e do debate acerca do atendimento inclusivo para superar contradições e estimular atitudes pedagógicas mais proativas quanto às perspectivas do aluno. De acordo com Glat e Estef (2021, p. 166), a escuta e o feedback dos estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual podem ser o ponto de partida para o “desenvolvimento de procedimentos e de estratégias pedagógicas que estejam de fato em consonância com a perspectiva de inclusão escolar” e ainda que o objetivo, sob esse pressuposto, é:

[...] convocar outro olhar para essas práticas, cujo foco não seja mais exclusivamente nas dificuldades do aluno, mas, na sua transformação de crenças e representações sociais que permitam o reconhecimento de seu potencial de aprendizagem (GLAT; ESTEF, 2021, p. 166).

Nesse sentido, cabem as palavras de Souza, Pereira e Lindolpho (2018, p. 126), que é necessário “promover a mudança das atitudes desfavoráveis para favoráveis, em relação à inclusão, haja vista que possibilitará a superação do entendimento da deficiência como condição profetizadora do sujeito”.

O ponto mais importante para o professor nesse cenário é o planejamento pedagógico de atividades e ações que possam estimular o aluno à participação e ao desenvolvimento da autonomia. Para colaborar com a prática docente, é indispensável que se tenha um planejamento, em que se considerem a trajetória e a caracterização dos processos de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, as possibilidades de desenvolvimento, os processos compensatórios e a definição do uso de caminhos indiretos (VIGOTSKI, 2011; 2007; 2021).

Nessa perspectiva, pode-se proceder à elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI), que é um elemento relevante para se registrar as características e potencialidades de aprendizagem do estudante e se elencar questões que envolvam o planejamento, metodologia, estratégias e ensino, avaliação, tempo, espaço e aprendizagem. É um instrumento de registro para ser desenvolvido de forma colaborativa entre professores dos componentes curriculares e o professor do AEE, em que deverão ser definidas estratégias curriculares e pedagógicas (PLETSCH; GLAT, 2013).

Para a definição de estratégias pedagógicas e curriculares que funcionem para a pessoa com deficiência intelectual, como caminhos indiretos, instrumentos que favoreçam a aprendizagem (VIGOTSKI, 1997) são consideradas ideais para as ações que privilegiem a interação, que considerem a mediação, seja pelo outro, ou por diferentes recursos, que funcionam como ações promissoras para estimular a aprendizagem pelos alunos com deficiência intelectual, como a “colaboração entre estudantes, denominada por alguns autores de aprendizagem cooperativa ou tutoria por pares” (GLAT; ESTEF, 2021, p.164).

Vigotski (2011) defende que é no comportamento coletivo e na interação com seus pares que a criança com deficiência não apenas ativa, mas encontra possibilidades para treinar suas próprias funções psicológicas superiores.

Segundo Marins (2019, p. 60), é importante que as escolas inclusivas invistam em estratégias que privilegiem a interação e ações mediadas. Nesse sentido, destaca que uma estratégia que coaduna com os objetivos da prática inclusiva é a tutoria por pares, pois “ela ensina a compreender e se colocar no lugar do outro; desenvolve uma percepção de que o outro é diferente; prepara para o gerenciamento de crises, inevitáveis em todos os relacionamentos e estimula a participação em projetos comuns”.

Como os alunos com deficiência não são os únicos a apresentarem dificuldades na aprendizagem e em seguir a metodologia das aulas nas turmas de EJA, grande parte desses estudantes poderia se beneficiar com as estratégias diferenciadas de ensino, como a tutoria por pares (CAMPOS; DUARTE, 2011; VALENTIM; OLIVEIRA, 2013; LEITE; CAMPOS, 2018; GLAT; ESTEF, 2021). Na tutoria por pares incide a possibilidade de interação e mediação da aprendizagem pelo outro, por alguém com maior facilidade para a apropriação dos conhecimentos, ou com mais experiência. Nesse caso, trata-se de:

[...] uma mudança de perspectiva quando se propõe que os próprios alunos possam auxiliar o professor na mediação das habilidades acadêmicas e sociais em sala de aula. Garantir que o aluno com DI tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial, é mudar as concepções impostas do ideal de uma sala de aula homogênea, que desconsidera a pluralidade existente mesmo entre alunos sem deficiência. É lutar contra tudo o que impede à pessoa com DI adquirir o conhecimento que tem por direito dentro do contexto escolar, uma vez que esta tem seu ensino orientado para as crianças ideais, excluindo aquele que não acompanha o currículo proposto e que, por este motivo, vai cada dia se silenciando, tornando-se apenas mais um número na sala de aula (MARINS, 2019, p. 140).

Essa estratégia pode atuar como facilitadora e desafiadora, para que o aluno com deficiência intelectual possa ampliar conceitos, fazer uso de novos termos e atribuir-lhes significados. Vigotski (1997; 2021) defende o posicionamento prospectivo da ação pedagógica e que, nesse sentido, o professor acompanhe e observe as relações intrínsecas que se manifestam dessas interações práticas e verbais e avalie em que medida servirão para a formação de conceitos e aprendizagem pelo aluno com deficiência intelectual.

Mudanças nas formas de ensino e nas ações de mediação pedagógica são defendidas por Vigotski (1977; 2011; 2021) para que as possibilidades de desenvolvimento do aluno com deficiência não sejam negligenciadas:

Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 101-102).

Assim, estratégias que proporcionem a apresentação do currículo de forma diferenciada procurando abarcar os diferentes níveis e formas de aprender são de extrema importância na escola. No contexto da EJA, com diferentes perfis e especificidades que envolvem as funções psicológicas superiores, entre eles jovens e adultos com deficiência intelectual, estratégias pedagógicas que contemplem distintas particularidades, como as dos alunos com deficiência intelectual, mostram-se promissoras à aprendizagem e ao desenvolvimento. A busca de diferentes instrumentos mediadores é defendida por Vigotski (2011) para a construção de caminhos indiretos à aprendizagem da pessoa com comprometimentos intelectuais.

Uma proposta recente que incentiva o uso organizado de diferentes formas e recursos para a apresentação dos conteúdos curriculares de modo que eles se

tornem acessíveis a estudantes com e sem deficiências é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). As estratégias do DUA possibilitam que o currículo (objetivos, metodologia, atividades, materiais e avaliações) seja planejado, de forma intencional e sistemática, para atender aos diferentes perfis de aprendizagem. Para isso, devem ser utilizados diferentes recursos (visuais, auditivos, textuais, uso de tecnologias, entre outros) que proporcionem modos múltiplos de apresentação (o quê da aprendizagem), de ação e expressão (o como da aprendizagem) e de implicação, engajamento e envolvimento (o porquê da aprendizagem) (PRAIS; VITALIANO, 2018; ZERBATO, 2018; BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018; SOUZA; GOMES, 2019; HEREDERO, 2020).

O DUA considera as diferentes formas de se apresentar o conteúdo, de como os distintos perfis podem aprender e de engajamento para os alunos se expressarem e participarem das atividades, considerando diferentes instrumentos para o ensino e a aprendizagem. Essa proposta contempla, portanto, a busca de caminhos indiretos por meio da inserção cultural, ou seja, por meio de instrumentos produzidos culturalmente para compensar os caminhos afetados pela deficiência intelectual, pois para o desenvolvimento das funções superiores de atenção e pensamento da pessoa com deficiência devem ser criados caminhos indiretos “[...] algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a datilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito”¹² (VIGOTSKI, 1997, p. 153, tradução nossa).

Nesse sentido, estratégias de trabalho pedagógico que contemplem atividades diferenciadas ou flexibilização nos objetivos, conteúdos e metodologias são essenciais para que os estudantes com deficiência alcancem o mínimo de desenvolvimento acadêmico e possam prosseguir em seu processo de escolarização (HEREDERO, 2010; LEITE; CAMPOS, 2018; GLAT; ESTEF, 2021).

Entretanto, as flexibilizações nas ações pedagógicas, observadas sob os preceitos histórico-culturais, não são aquelas que se adaptam às insuficiências do estudante com deficiência, mas aquelas que lutam para superá-las (VIGOTSKI, 2021). Nessa perspectiva, para Vigotski (2021, p. 195), “exatamente porque a

¹² “[...] algo que recuerde las letras formadas por puntos a relieve- según el sistema Braille para el niño ciego o la dactilología para el niño mudo – es decir, un sistema de vías indirectas del desarrollo cultural allí, donde las vías directas han sido cortadas a causa del defecto” (VIGOTSKI, 1997, p. 153)

criança mentalmente retardada, em sua experiência, depende muito de impressões concretas e desenvolve muito pouco, por sua própria conta, o pensamento abstrato”, a escola deveria liberá-las de um currículo com excesso de métodos visuais, baseados em situações concretas e minimizadas, para, assim, impulsioná-las ao desenvolvimento do pensamento abstrato, estimulando esses processos.

Nesse caso, para Vigotski (2007, p. 103), o foco está na mediação, considerando o aprendizado e a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, “os vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”, pois pessoas com deficiência necessitam mais que “as normais” que esses vínculos sejam estreitados durante o processo de instrução escolar (VIGOTSKI, 2021).

O desafio consiste em como fazer para que o aluno com deficiência intelectual possa, mediado por diferentes instrumentos, pelo outro, o professor ou um colega com mais experiência, formar os conceitos que precisa para aprender e conservar esses conhecimentos, que, inicialmente, manifestam-se como ações externas, mas que, posteriormente, serão transformadas em ações intrínsecas, em desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).

Dessa forma, as estratégias pedagógicas e curriculares, pensadas sob a luz dos preceitos histórico-culturais, possibilitam romper com as culturas meritocráticas e classificatórias que ainda dominam as escolas (GLAT; ESTEF, 2021) e com a inadequação dos currículos ao perfil e necessidades dos estudantes jovens e adultos com ou sem deficiências (SIEMS, 2012), contribuindo para a materialização de uma escola mais inclusiva.

Assim, não se trata de afirmar que os estudos histórico-culturais poderiam dar conta das muitas questões que são evidenciadas na prática das escolas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência intelectual, mas a partir do entendimento da deficiência, suas implicações e possibilidades de desenvolvimento do homem como sujeito social, suas estratégias e ações pedagógicas podem ser organizadas pensando no aluno jovem ou adulto com deficiência intelectual que chega aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos em busca de aprendizados que contribuam com seu processo de desenvolvimento não só pedagógico, mas social.

É nesse sentido que este estudo se torna relevante e pode demonstrar a sua utilidade para a construção de uma escola mais inclusiva. Na sequência, o próximo capítulo apresenta a pesquisa que buscou analisar o atendimento pedagógico inclusivo dispensado aos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual que chegam à EJA e estabelecer relação com os preceitos histórico-culturais, visando ao aprendizado e ao desenvolvimento pedagógico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS

Este capítulo aborda o percurso metodológico da pesquisa. Apresentam-se os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, os sujeitos pesquisados, a técnica empregada para a análise desses dados e, na sequência, os resultados.

3.1 A PESQUISA

A presente pesquisa apresenta abordagem qualitativa, natureza aplicada e objetivo exploratório. A abordagem é definida como qualitativa, pois considera que há uma relação dinâmica entre os fatos e os sujeitos e que ainda a subjetividade desses sujeitos não pode ser definida por números, em que os pesquisadores tendem a analisar os dados de forma indutiva (PRODANOV; FREITAS, 2013). Assim, o estudo se concentrou no ambiente inclusivo da EJA, com a prioridade de identificar elementos na realidade estudada e a interpretação desses fenômenos, sem usar métodos ou técnicas estatísticas, mas partindo da subjetividade, buscando encontrar o maior número possível desses elementos e entender suas relações.

Para Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa é de natureza aplicada quando visa gerar conhecimentos para uma aplicação prática em virtude de problemas específicos. A presente pesquisa é definida em função da sua natureza como aplicada, por buscar conhecimentos acerca da inclusão do jovem adulto com deficiência intelectual, para o aprimoramento do processo inclusivo nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA, considerando uma escola e uma realidade específica, mas que poderão ser aproveitados, com adequações ou aprofundamentos, em outras comunidades ou realidades de EJA.

De acordo com Gil (2002, p. 41), as pesquisas classificadas com base em seus objetivos como exploratórias visam proporcionar maior aproximação com o problema, com o tema investigado, para torná-lo mais explícito ou estimular a formação de hipóteses. Pode-se dizer que a intenção principal seja “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Nesse sentido, esta investigação se concentrou em explorar o processo de inclusão do aluno jovem adulto com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA para identificar as concepções e os fatores que emergem no contexto inclusivo como facilitadores e aqueles que ainda precisam ser aprimorados para

estimular, além do acesso, o desenvolvimento pedagógico do estudante jovem ou adulto com deficiência intelectual.

A identificação desses fatores, em articulação aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, concernentes do levantamento bibliográfico, pode contribuir para a construção de ações mais inclusivas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA.

3.1.1 Delineamento da pesquisa

Com base em seus procedimentos, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de campo, o que exigiu inicialmente um levantamento bibliográfico. O levantamento do referencial teórico foi desenvolvido a partir de diferentes fontes, com sustentação na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

O estudo de campo tem como característica envolver um grupo ou comunidade social, destacando a interação entre os seus sujeitos. De acordo com Gil (2002), este tipo de investigação utiliza as técnicas de observação direta das atividades do grupo em estudo, questionários ou entrevistas para captar explicações e interpretações do que ocorre naquele contexto.

Além disso, ainda para Gil (2002), o estudo de campo também exige que o pesquisador permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se pode entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.

Nesta pesquisa, o estudo de campo compreendeu duas etapas: na primeira, realizou-se a investigação das concepções e aspectos a serem aprimorados no contexto inclusivo com os seguintes grupos: coordenadora da Educação Especial do Núcleo Regional de Educação, diretor, pedagogos, professores e alunos da escola pesquisada; a segunda etapa foi constituída por um itinerário de estudos formativos desenvolvidos com os profissionais da educação, participantes da primeira etapa, que corresponde à aplicação do produto educacional, tido como requisito obrigatório no âmbito da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

3.1.2 Aspectos Éticos

Quanto aos aspectos éticos, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Após a aprovação pelo Parecer n. 4.825.587 e autorização pelo diretor da instituição pesquisada, iniciou-se a pesquisa, com prévia concordância da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Os sujeitos convidados que concordaram em participar foram informados e tomaram conhecimento do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No TCLE (Apêndices A e B) foram disponibilizadas informações, em linguagem acessível, garantindo-se o anonimato, com esclarecimentos sobre os riscos e as possibilidades de participação, bem como de desistência em qualquer tempo.

3.1.3 Local da pesquisa e critérios de seleção dos participantes

A instituição de ensino escolhida para a pesquisa corresponde ao local de atuação profissional da pesquisadora, que é professora de Educação Especial, atuando em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I na EJA, em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, no Estado do Paraná. Este CEEBJA atende jovens, adultos e idosos, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA, contando, no momento da pesquisa, segundo semestre do ano letivo de 2021, com o total de 453 alunos frequentando os turnos vespertino e noturno.

O AEE disponibilizado é a Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I na EJA, na área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, com funcionamento nos turnos vespertino e noturno, porque, no período pesquisado, contava com 13 alunos. Desse total, cinco são alunos com deficiência intelectual, dois deles estão frequentando o ensino fundamental e três o ensino médio.

Durante o período da pesquisa, a escola contava com 30 professores atuando nos diferentes componentes curriculares do ensino fundamental e médio. Desse total, 18 professores eram efetivos do Quadro Próprio do Magistério (QPM)¹³ e 12 eram professores contratados de forma temporária por meio de Processo Seletivo

¹³ São denominados “professores QPM” os professores efetivos, aprovados em concurso público, que compõem o Quadro Próprio do Magistério (QPM) da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Simplificado (PSS)¹⁴. Essa instituição faz parte de um Núcleo Regional de Educação (NRE), que é a instituição que coordena e orienta as práticas inclusivas nas escolas, representando a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED - PR). O profissional responsável por essa coordenação participou da pesquisa.

Na equipe diretiva e pedagógica atuavam, no período pesquisado, um gestor e três pedagogas, sendo duas do Quadro Próprio do Magistério e uma com atuação em forma de aulas extraordinárias. Dessa equipe, o gestor e as duas pedagogas pertencentes ao QPM participaram da pesquisa.

Para a participação, os professores foram selecionados a partir do seguinte critério de inclusão: ser professor QPM atuando na EJA há mais de um semestre, estar atendendo ou já ter atendido, em semestres anteriores, em suas disciplinas, alunos com deficiência intelectual; ser professor temporário contratado via PSS, que estivesse atuando na EJA há mais de um semestre, e que estivesse atendendo, ou tivesse atendido em semestres anteriores, alunos com deficiência intelectual na EJA. Considerando o critério adotado para a inclusão, 22 professores foram selecionados e convidados a participar. Desse total, 10 professores concordaram em participar, correspondendo a aproximadamente 33% do total de docentes da escola e 45% do total de professores convidados. Considerando os participantes, oito eram professores QPM e dois eram contratados temporariamente via PSS.

Dos cinco alunos com deficiência intelectual, foram selecionados três que, convidados, concordaram em participar. Como critério de seleção, optou-se por alunos que tivessem mais de dezoito anos e que já estivessem frequentando a EJA há mais de um semestre. Foram escolhidos um que estava frequentando o turno vespertino e dois que frequentavam o turno noturno, em razão do maior número de alunos que frequentam esse período. Dessa maneira, dos alunos selecionados, quanto às etapas de escolarização, um estava frequentando os anos finais do ensino fundamental e os outros dois o ensino médio.

Logo, as pessoas envolvidas na pesquisa são: três alunos com deficiência intelectual, com idade entre 20 e 45 anos; a coordenação da Educação Especial do Núcleo Regional de Educação (um coordenador), o diretor e duas pedagogas da escola (uma que atua no turno vespertino e a outra no turno noturno) e dez professores, de diferentes componentes curriculares, que concordaram em participar

¹⁴ São denominados “professores PSS” os professores contratados de forma temporária, selecionados via Processo Seletivo Simplificado.

da pesquisa. Os participantes profissionais da educação participaram ainda da segunda etapa da pesquisa, a aplicação do produto educacional sob a forma de um curso, um itinerário formativo, com 40 horas de formação.

3.2 COLETA DOS DADOS

Considerando as etapas delimitadas ao estudo de campo, para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários e uma entrevista semiestruturada. Na primeira etapa, referente à coleta dos dados iniciais, para identificação das concepções e aspectos a serem aprimorados no contexto inclusivo, foram utilizados os instrumentos descritos a seguir.

a) Questionário A (Apêndice C), com a coordenação de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação ao qual o CEEBJA pertence. O questionário composto por oito questões abordou as seguintes temáticas: concepção de inclusão escolar da Secretaria Estadual de Educação; disponibilidade e oferta de AEE para a inclusão de alunos com deficiência intelectual na EJA anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA; possibilidades de acesso e desenvolvimento escolar desses alunos; fatores que ainda precisam ser estruturados para ampliar essas questões e outros apontamentos e sugestões.

b) Questionário B (Apêndice D), com o diretor e duas pedagogas. O questionário composto por 10 questões abordou as seguintes temáticas: processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA: envolvimento e organização da escola; oferta de AEE; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e aspectos que precisam ser aprimorados para ampliar o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência intelectual na EJA.

c) Questionário C (Apêndice E), com 10 professores de diferentes componentes curriculares, composto por 10 questões que abordaram os seguintes temas: caracterização dos alunos com deficiência intelectual em relação aos resultados, participação e desenvolvimento; dificuldades encontradas na prática inclusiva; formação continuada para o trabalho sob essa perspectiva; AEE; fatores que contribuem ou dificultam o desenvolvimento pedagógico de jovens e adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA.

d) Entrevista Semiestruturada (Apêndice F), com três alunos com deficiência intelectual, com 10 questões que contemplaram as seguintes temáticas: acesso (perspectivas e motivação) e desenvolvimento escolar na EJA; frequência no AEE; participação nas aulas; dificuldades encontradas e perspectivas quanto ao processo de escolarização.

Para a segunda etapa da pesquisa, correspondente à participação no itinerário formativo, foi utilizado o seguinte instrumento para a coleta dos dados e validação da aplicação do produto educacional:

a) Questionário Semiestruturado Reflexivo Final (Apêndice G), com três questões abertas que objetivaram verificar os seguintes aspectos: entendimento da escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA, em relação às estratégias pedagógicas e curriculares sob os pressupostos histórico-culturais; contribuições dos estudos para o aprimoramento do desenvolvimento pedagógico e outras sugestões.

Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados da seguinte forma: coordenação de Educação Especial do Núcleo Regional com A1; pedagogas e o diretor com B1 até B3; professores das diferentes disciplinas com C1 até C10; alunos com deficiência intelectual com D1 até D3. Os questionários foram aplicados de forma *online*, com *link* para acesso, disponibilizado via e-mail. As entrevistas semiestruturadas com os alunos foram realizadas presencialmente, de forma individual, agendadas previamente, com duração de aproximadamente uma hora.

Os dados recolhidos na primeira etapa foram utilizados para a estruturação de um curso, itinerário formativo, que constitui o e-book, que é o produto educacional desta pesquisa. Para o desenvolvimento desse curso, utilizou-se o *Google Sala de Aula*, com a organização de atividades síncronas e assíncronas. Ao final dessa etapa, foi aplicado um questionário, de caráter reflexivo, para identificação das concepções pós-estudos e contribuições da proposta formativa.

3.2.1 Análise dos Dados

A análise dos dados numa pesquisa de natureza qualitativa, para Gil (2002), depende de alguns fatores, tais como a natureza dos dados, extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam o estudo.

Nesta pesquisa, a análise ocorreu por meio da técnica de Análise de Conteúdo, que “é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto” (OLIVEIRA et al., 2003, p. 5). Para Bardin (1977, p. 38), a “intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência que ocorre a indicadores (quantitativos, ou não) ”.

A técnica da Análise de Conteúdo pressupõe etapas de execução, entretanto, “O rigor de execução não implica, porém, rigidez” (OLIVEIRA et al., 2003, p. 6). Ao contrário, a análise de conteúdo, para Oliveira et al. (2003, p. 6), “permite ao pesquisador escolher entre uma gama de métodos, técnicas e operações, a condição para que eles sejam claramente definidos”.

As principais etapas dessa técnica são: organização do material de trabalho, definição das unidades de registro, definição e delimitação do tema, definição de categorias, codificação e análise frequencial, análise estatística multivariada e interpretação (BARDIN, 1977; OLIVEIRA et al., 2003; FRANCO, 2018).

Considerando os objetivos desta pesquisa, para a análise dos dados, os princípios organizatórios de análise adotados foram os seguintes: a) organização do material de trabalho; b) definição das unidades de registro; c) definição e delimitação das categorias; d) análise, interpretação e registro.

Após a etapa de organização e leitura do material, em um processo da técnica de Análise de Conteúdo, definido por Oliveira et al. (2003, p. 06) como leitura flutuante, por meio da qual “o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto estabelece várias idas e vindas ao documento analisado e às suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido”, inferimos as unidades de sentido e definimos as categorias iniciais, embasadas nas constatações presentes nas narrativas e de ilações a partir do aporte teórico.

O quadro, a seguir, apresenta essas categorias.

Quadro 1 - Categorias Iniciais

CATEGORIAS INICIAIS
1. Concepção sobre a inclusão das pessoas com deficiência intelectual na EJA
2. Motivos pelos quais jovens e adultos com deficiência intelectual buscam a EJA anos finais do ensino fundamental ou ensino médio
3. Ações e estruturas disponibilizadas
4. Projeto Político Pedagógico e envolvimento da gestão e equipe pedagógica
5. Envolvimento da família e redes de apoio
6. Atendimento Educacional Especializado
7. Dificuldades da prática pedagógica
8. Preparo docente e formação continuada
9. Caracterização das aulas
10. Atividades e avaliações
11. Interação do estudante
12. Frequência às aulas e ao AEE
13. Avaliação dos processos de ensino
14. Continuidade dos estudos
15. Desafios

Fonte: Autora (2021).

Para ilustrar essas categorias iniciais, foram utilizadas as constatações norteadoras presentes nas narrativas e, a partir da identificação dos conceitos, reagrupamo-las em categorias intermediárias, conforme apresentação a seguir.

Quanto às categorias um e dois, conhecer as concepções sobre o processo inclusivo e as motivações que levam as pessoas com deficiência intelectual a buscarem a EJA, elas trazem importantes contribuições para a consolidação das práticas inclusivas. Essas duas categorias iniciais se centraram nos seguintes conceitos norteadores: inclusão como direito e possibilidades para desenvolvimento escolar e a cidadania aplicada com responsabilidade por parte dos sistemas de ensino.

As categorias três, quatro e cinco estão relacionadas ao apoio e às estruturas disponibilizadas para a efetivação da inclusão na escola. São temas articulados à disponibilidade e efetividade das políticas públicas para a inclusão, sendo exploradas nas narrativas, elucidando-se as seguintes constatações: pouca disponibilidade das redes de apoio e envolvimento familiar, esforço unilateral das equipes de ensino (gestão, pedagogos e professores).

As categorias iniciais seis, sete, oito e nove compreendem as formas de atendimento ao jovem adulto com deficiência intelectual sob a perspectiva inclusiva, definidas a partir dos seguintes elementos norteadores: avanços com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,

2008a), necessidade de formação de professores e gestores e a oferta do AEE sala de recursos multifuncional na EJA.

As categorias 10, 11, 12, 13, 14 e 15 foram definidas com base nas constatações relacionadas às práticas inclusivas, desafios e perspectivas futuras para a inclusão, centrando-se nos seguintes conceitos: fatores que interferem na frequência às aulas e ao AEE, as práticas pedagógicas e curriculares movimentadas e a articulação com o AEE, as perspectivas do aluno para permanecer na escola e as fragilidades e desafios encontrados na prática pelos sujeitos pesquisados.

A aglutinação dessas categorias iniciais em categorias intermediárias contribuiu para a definição das categorias finais ou terminais para a análise com base nos objetivos da pesquisa. Na sequência, o Quadro 2 ilustra essa sistematização.

Quadro 2 - Sistematização das Categorias: iniciais, intermediárias e finais

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS TERMINAIS
1. Concepção de inclusão 2. Motivos para buscar a escola	1. Inclusão Escolar na EJA e as políticas	1. Acesso
3. Ações e estruturas 4. Envolvimento da escola 5. Envolvimento da família e redes de apoio	2. Apoio e estruturas	
6. Atendimento educacional especializado 7. Dificuldades da prática pedagógica 8. Atuação docente e formação continuada	3. Formas de Atendimento	2. Desenvolvimento Escolar
9. Caracterização das aulas 10. Atividades e avaliações 11. Interação do estudante	4. Prática Inclusiva	
12. Frequência às aulas e ao AEE	5. Perspectivas dos Estudantes	
13. Avaliação dos processos de ensino 14. Continuidade dos estudos 15. Desafios		

Fonte: Autora (2021).

De acordo com Bardin (1977, p. 119), geralmente, “as categorias terminais provêm do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca”. Após o reagrupamento das categorias menores em categorias intermediárias, foram definidas as categorias terminais.

Com base nos elementos identificados nas categorias menores, nos objetivos e no aporte teórico da pesquisa, as categorias terminais foram divididas em subcategorias com o objetivo de amparar a apresentação dos resultados, dispostas na sequência.

Quadro 3 - Categorias terminais e subcategorias

CATEGORIAS TERMINAIS	SUBCATEGORIAS
1. Acesso	Políticas de inclusão para a EJA
	Motivação para procurar a escola
2. Desenvolvimento Escolar	Atendimento educacional especializado
	Formação de professores
	Práticas pedagógicas e curriculares

Fonte: Autora (2021).

3.3 RESULTADOS

A análise e a discussão das categorias finais delimitadas a partir da apuração dos dados serão apresentadas a seguir, retomando as inferências contidas nos questionários e na entrevista, correlacionando-as ao aporte teórico. Da análise desses resultados emanaram os percursos formativos que compõem a proposta didático-formativa contida no produto educacional.

3.3.1 O acesso

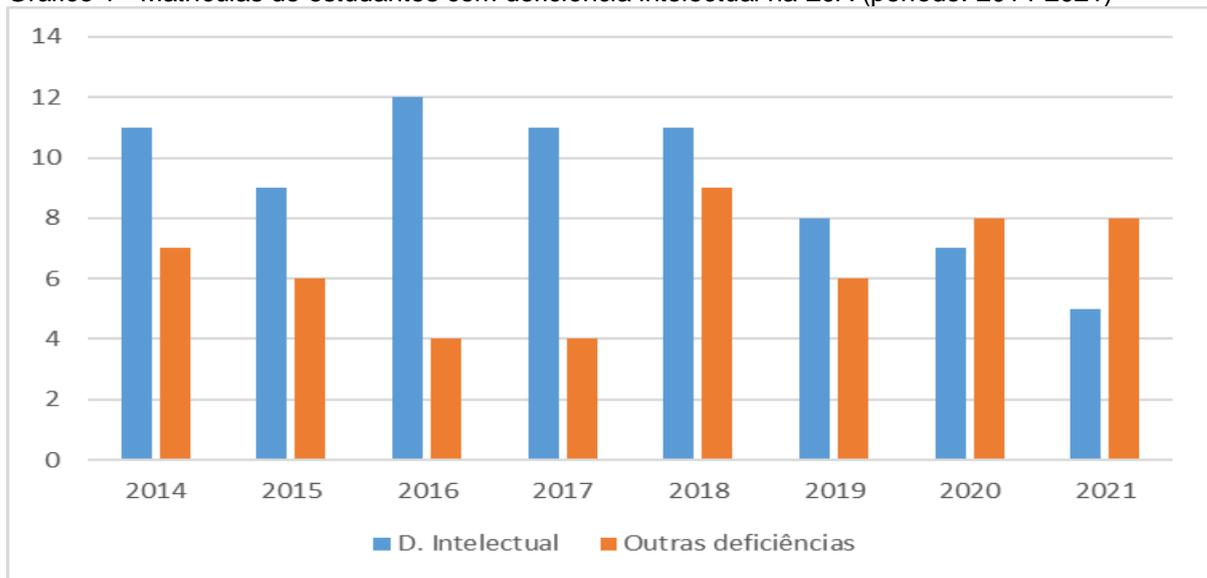
Antes de se falar em desenvolvimento escolar ou pedagógico de alunos jovens e adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio na EJA, é imprescindível discutir o acesso à escola pesquisada. Ou seja, apresentar números que mostram a presença desses alunos na EJA, nas etapas finais da escolarização básica nessa modalidade.

As políticas inclusivistas têm possibilitado que cheguem aos espaços da EJA os que outrora estavam à margem (ARROYO, 2017). No entanto, ainda que pesem os avanços na legislação, os autores (NASCIMENTO, 2017; TRENTIM, 2018; LEITE; CAMPOS, 2018; MORAIS, 2019) revelam que são muitos os desafios para essa modalidade, como a carência de trabalhos acadêmicos, a necessidade de políticas sistematizadas de formação continuada, a inexistência de políticas específicas para a EJA e a acentuada falta de disponibilidade de AEE (NASCIMENTO, 2017; TRENTIM, 2018; LEITE; CAMPOS, 2018; MORAIS, 2019).

Para ilustrar de forma localizada, este estudo apresenta os dados de acesso (matrículas) de alunos com deficiência intelectual na escola pesquisada (GRÁFICO

1) no período compreendido entre os anos de 2014 até 2021. Esses dados foram obtidos no Sistema Estadual de Registro Escolar da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SERE/PR), com o apoio da secretaria da escola, tendo como período pesquisado o ano de 2014, ano em que os dados de matrícula dos alunos com deficiência passaram a ser registrados nesse sistema, até o ano de 2021, quando a pesquisa foi realizada.

Gráfico 1 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA (período: 2014-2021)

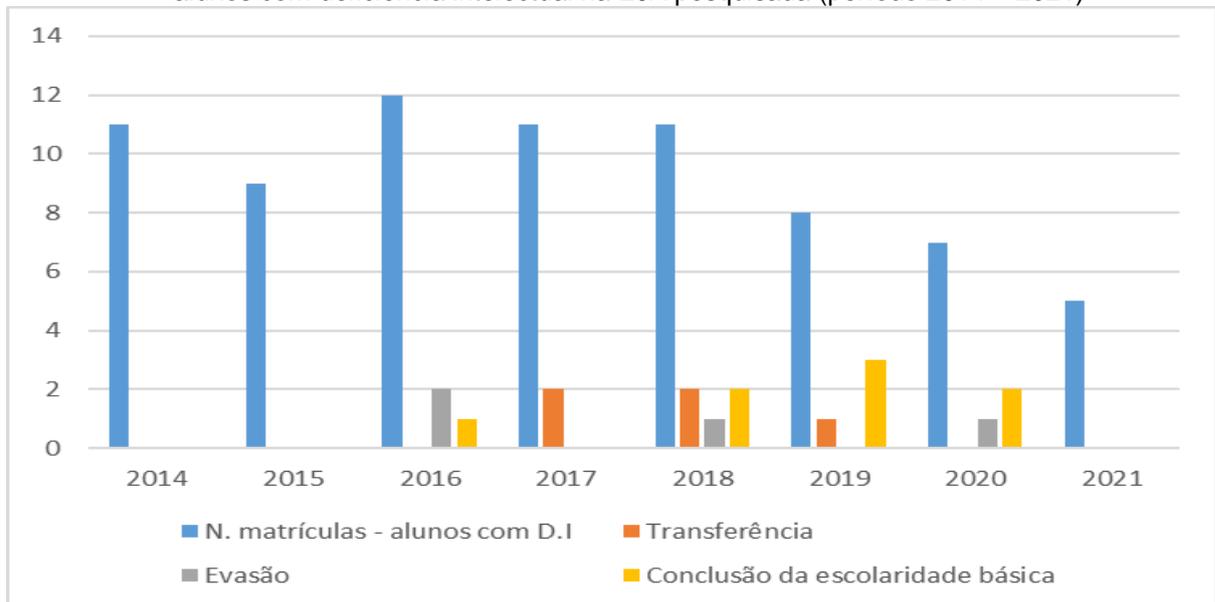


Fonte: dados do SERE (2021), gráfico elaborado pela autora (2021).

Refletindo sobre o objeto de estudo desta pesquisa, que é o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA, à luz dos preceitos histórico-culturais, buscou-se inicialmente conhecer o número de alunos com deficiência intelectual que chegaram à EJA nos últimos anos, sendo possível obter dados a partir do ano de 2014.

Na sequência, buscou-se conhecer os números que mostram a quantidade de alunos com deficiência intelectual que foram transferidos, evadidos e os que concluíram a escolaridade básica na EJA no período pesquisado. O Gráfico 2 apresenta esses dados.

Gráfico 2 - Matrículas, evasão, transferência e conclusão da escolaridade básica de alunos com deficiência intelectual na EJA pesquisada (período 2014 – 2021)



Fonte: Dados obtidos no SERE/PR (2021), gráfico elaborado pela autora (2022).

Os dados mostram que na escola pesquisada o número de matrículas de alunos com deficiência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA apresentou variações, com leve declínio iniciado a partir do ano de 2019.

É por meio das políticas de inclusão, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) - que ganharam força com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) - que estruturas de AEE vão se materializando para o atendimento aos alunos com deficiência intelectual sujeitos na EJA (FERREIRA, 2011; SIEMS, 2012; MENDES, 2017).

Nessa conjuntura, os itinerários descritos pelos alunos para se chegar à sala de aula na EJA, na escola pesquisada, revelaram dificuldades, mas também expectativas: “Eu era muito atrasado, frequentei classe especial e fui ficando atrasado na escola. Não podia mais continuar estudando lá com as crianças, daí eu vim para cá. Eu quero terminar os estudos e trabalhar, para melhorar de vida” (D1). Dantas (2012) destaca que os sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual têm na EJA um espaço para a continuidade da escolarização, e as falas dos participantes desta pesquisa corroboram esse posicionamento: “Eu parei de estudar na outra escola, porque lá os alunos davam risada de mim e me botavam apelido.

Eu estou estudando para poder fazer um curso depois, ajudante de veterinária, eu gosto de bicho e já trabalhei no sítio” (D2). E ainda que:

Eu não gostava de estudar quando era criança, eu não aprendia, estudava lá na APAE. Depois quando fui para uma escola de criança normal, já estava atrasado e parei de estudar. Quando comecei a trabalhar lá na [...], eles me obrigaram a estudar. Aí eu vim para cá e agora vou terminar o ensino médio. Depois daqui, quero fazer um curso lá na minha empresa, para ir para outro setor e aumentar meu salário, melhorar a minha casa, terminar e construir uma garagem para o meu carro (D3).

Dessas expectativas, depreendem-se as possibilidades de ampliação de oportunidades não só de escolarização, mas, sobretudo, de ampliação de formação para inserção no mercado de trabalho, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). A questão do acesso está subordinada à disponibilidade de políticas de inclusão para a EJA, as quais movimentem e envolvam a sociedade, oportunizando desenvolvimento e despertando motivações. Essas questões serão analisadas na sequência.

3.3.1.1 Políticas de inclusão para a EJA

As políticas de inclusão são o ponto de partida para se discutir o acesso da pessoa com deficiência, que, nos últimos tempos, vêm adentrando a discussão nos diferentes espaços, principalmente da educação de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Apesar de a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirmar que a educação inclusiva na EJA é restauradora e reparadora pelas possibilidades de desenvolvimento e participação social, os desafios para a estruturação do processo inclusivo ainda persistem. Pelo viés da legislação, a inclusão está posta como a garantia de um direito, que possibilita o acesso a estudantes com deficiência na EJA. Entretanto, de acordo com Campos e Duarte (2011, p. 273), além do que preconizam as políticas inclusivas, a descontinuidade de políticas e programas educacionais voltados para essa modalidade de ensino e outros fatores, como a “distribuição dos recursos financeiros aquém do desejável e ainda, o pouco reconhecimento na discussão de questões específicas como necessidades do alunado da EJA, formação de professores,

currículo, procedimentos de ensino, entre outros”, são elementos que vêm contribuindo para insucessos no percurso inclusivo.

Pela perspectiva da educação inclusiva como direito, nesta pesquisa, os diferentes sujeitos ouvidos entendem a inclusão de jovens e adultos como a garantia de um direito: “É um direito, uma oportunidade de desenvolvimento para a vida social e cidadã” (B3); e, também, como oportunidade para possibilidades de desenvolvimento social, para a vivência da vida adulta: “extremamente importante para pessoas que não têm voz, nem vez, pois possibilita oportunidades para inserção no mercado de trabalho e respeito enquanto cidadãos” (B2).

O acesso à EJA representa para o jovem adulto com deficiência intelectual um espaço de escolarização que irá atender às necessidades de aprendizagem de sujeito adulto, além de significar um caminho para a materialização dos sonhos de estudar, trabalhar e ter uma vida melhor: “ É bom estar aqui na escola, depois que terminar eu quero trabalhar e continuar fazendo as minhas coisas, ter dinheiro, construir uma família e comprar uma casa para minha mãe” (D1); “Eu vim para cá, porque quero terminar os estudos, para fazer um curso lá no Colégio Agrícola, na área da agricultura ou para cuidar de animais. Eu já trabalhei na colheita de morangos, eu gosto dessa área” (D2).

Para a SEED - PR, a inclusão é feita sob um processo nomeado de inclusão responsável. De acordo com as Diretrizes Curriculares, para a construção de currículos inclusivos no Estado do Paraná (PARANÁ, 2006), o modelo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial é denominado de:

Inclusão responsável requer a constante avaliação da qualidade dos serviços prestados, seja em escolas comuns, seja em escolas especiais. Se, por um lado, a escola comum está muitas vezes insegura ou despreparada para atender aos alunos com necessidades especiais; por outro, a escola especial também necessita rever as concepções e práticas que nortearam suas ações, desde sua origem (PARANÁ, 2006).

Essa proposição é corroborada na concepção de inclusão na EJA do Estado do Paraná: “Inclusão com responsabilidade para todos os alunos poderem se desenvolver” (Participante A). No entanto, no Estado do Paraná, para o acesso da pessoa com deficiência à EJA não são observadas maiores orientações, como na Deliberação nº 02/2016, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2016), que dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no

sistema estadual de ensino do Estado do Paraná, normatizando a oferta do AEE Sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno da escolarização, de forma geral, para todas as etapas e modalidades de ensino.

No ano de 2011, a Instrução nº 14/2011 (PARANÁ, 2011) definiu critérios para o AEE Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. A referida instrução previa que esse atendimento fosse realizado por cronograma, podendo ser individual, em pequenos grupos ou junto ao professor da disciplina em sala de aula. Para reforçar a disponibilidade do atendimento pedagógico, essa instrução normatiza que, na EJA, na sala de recursos multifuncionais, o atendimento seja, preferencialmente, em horário diferente daquele em que o estudante frequenta as disciplinas (PARANÁ, 2011).

Ademais, na Instrução nº 14/2011 (PARANÁ, 2011) não foram observadas atualizações sobre a oferta do AEE para a EJA e essa preocupação, com misto de esperança, é expressa na voz do participante A1: “Espero que os documentos que estão para serem aprovados pelo Conselho Estadual de Educação tragam algo de novo, específicos para a EJA”.

A normativa elaborada pela SEED - PR, Orientação nº 09/2018 (PARANÁ, 2018), que trata da oferta do AEE por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos, nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino, mantém a orientação anterior da Instrução nº 14/2011 e dispõe que, exclusivamente para a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM na EJA, o atendimento poderá se dar no contraturno ou em horário diferente ao da escolarização do estudante, na disciplina de matrícula, pois “o atendimento do estudante poderá ser individual ou em grupos, de forma a oferecer o suporte necessário às suas necessidades educacionais especiais” (PARANÁ, 2018).

A organização de oferta da EJA é por semestres ou módulos, conforme contido na Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância, no sentido de que

“Art. 3º - A EJA é organizada em regime semestral ou modular, em segmentos e etapas” (BRASIL, 2021). Cada semestre contempla a oferta de determinado número de disciplinas e a Informação Conjunta nº 01/2021 - SEED/DPGE/DGDE/CRE, SEED/DPGE/DLE/CDE e SEED/DEDUC/DEP/CEJA (PARANÁ, 2021) discorre sobre a matrícula de alunos da educação especial na EJA, orientando que o estudante da educação especial poderá:

Ser matriculado no SEJA¹⁵ em até duas disciplinas. Nesse caso o estudante poderá frequentar a Sala de Recursos Multifuncional – SRM no mesmo turno. Nos casos onde a Equipe Pedagógica e o Professor da SRM verificar que o estudante apresenta possibilidade de acompanhar mais de duas (02) disciplinas, a sua matrícula deverá ser inserida no SERE¹⁶ no semestre em que atenda o seu histórico escolar. Neste caso, este estudante deverá frequentar a SRM no contraturno (PARANÁ, 2021).

Nesse caso, o aluno jovem ou adulto com deficiência intelectual trabalhador que não pode frequentar o contraturno da EJA, ainda que apresente condições de acompanhar todas as disciplinas ofertadas no semestre, levará mais tempo para concluir seus estudos.

Eu quero terminar logo o ensino médio aqui. Lá na [...] meu chefe fica me cobrando, queria até que eu fizesse o ENCCEJA para terminar mais rápido, porque aqui estou demorando, mas eu não quis, acho difícil, acho que não ia passar nessa prova. Lá na [...], eles dão um prêmio para quem termina o ensino médio. A empresa está exigindo (D3).

Essas questões diferenciadas para o acesso à EJA, disponibilizadas ao aluno adulto com deficiência intelectual que trabalha durante o dia, podem interferir no desenvolvimento escolar, pelo alongamento do tempo escolar que lhe é imposto e pelo rompimento de vínculos, visto que esse aluno não conseguirá seguir com os demais alunos do grupo para as disciplinas do próximo semestre. Esses aspectos acabam por penalizar o aluno jovem e adulto com deficiência intelectual inserido no mercado de trabalho, que tem na EJA o único espaço para a sua escolarização (FREITAS, 2010; NASCIMENTO, 2017).

Nessa proposta que prevê as instruções para a matrícula as questões do acesso, da oferta de AEE e possibilidades para permanecer na escola e se

¹⁵ Sistema Estadual de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná para registro de matrículas da EJA.

¹⁶ Sistema Estadual de Registro Escolar da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

desenvolver com equidade para o aluno jovem ou adulto trabalhador que apresenta deficiência não são consideradas.

Sendo assim, as normativas para a inclusão continuam marcadas pela generalização que reflete a histórica invisibilidade das pessoas com deficiência na EJA (FERREIRA, 2011; LEITE; CAMPOS, 2018; MORAIS, 2019). De acordo com Pereira, Holanda e Ferreira (2021, p. 18), por mais que sejam observados avanços na escolarização de pessoas com deficiência na EJA, ainda há “um longo caminho a ser trilhado por toda a comunidade educativa, pela sociedade civil e pelo governo”, para que tenhamos, de fato, atitudes inclusivas nos contextos escolares e que, no caso da EJA, as especificidades de seus alunos com deficiência sejam consideradas e contempladas em legislações específicas, evitando-se a visão generalizante atribuída a essa modalidade.

Esse processo é problematizado por Ferreira (2011, p. 109), ao afirmar que na EJA parece haver uma “tendência à minimização e invisibilização da deficiência do estudante como se isso fosse torná-los ‘alunos mais normais’”. Ainda para Ferreira (2011), além do não envolvimento do governo, a família dos jovens e adultos com deficiência também não está envolvida com a presença desse estudante na EJA regular, o que corrobora as seguintes afirmações dos diferentes participantes da pesquisa sobre aspectos que podem interferir nas questões de acesso do jovem ou adulto com deficiência intelectual à EJA: pouco envolvimento da família (B1; B2; B3); ausência de redes de apoio (B3; B5); falta de conscientização da família e da sociedade (B3; C4; C6).

O que dificulta o acesso, é a falta de apoio da família, dos responsáveis. E como nós vimos recentemente na televisão, o ministro da educação dizer que deficiente atrapalha, e isso gera mais acomodação ainda. Não há incentivo, e muitos contam com o benefício (BPC) para o orçamento familiar (C2).

Nesse sentido, Ferreira (2011, p. 117) argumenta que as políticas de inclusão deveriam privilegiar a “compreensão das comunidades escolares com o envolvimento, mesmo quando esses pais são pobres ou analfabetos”. A materialização das políticas de inclusão que ainda não ocorre de forma a promover a conscientização das famílias e da sociedade gera essa falta de credibilidade inserida nos contextos educativos e sociais. A escuta e o *feedback* dos sujeitos envolvidos deveriam ser o ponto de partida para estratégias e práticas pedagógicas de inclusão

que estejam de acordo com suas próprias perspectivas e necessidades (GLAT; ESTEF, 2021).

Dessa forma, a implementação de políticas de inclusão que considerem as diferentes trajetórias para a EJA seria capaz de ressignificar e fortalecer a disponibilidade de AEE, as situações de exclusão, os encaminhamentos e a formação para o mundo do trabalho e a vivência social, conforme defendem alguns estudos científicos (OLIVEIRA, 2014; SOUZA, 2018; TRENTIN, 2018).

De acordo com Oliveira (2014, p. 6), para além do que diz a legislação, as condições socioeconômicas e o apoio da família são fatores que contribuem para que as pessoas com deficiência intelectual possam “ter acesso à escola e nela permanecer, bem como atingir processos de compensação sociopsíquicas”. Então, se a materialização dessas políticas não conclama as famílias, prevendo a articulação com estruturas de apoio para a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual, ainda há muito para ser estudado e estruturado para que esse processo, de fato, possa acontecer, rompendo com os históricos processos de acomodação e invisibilidade.

Segundo Souza (2018, p. 102), ainda que pesem a superproteção e a falta de envolvimento das famílias, é fundamental a estruturação de políticas que garantam a inclusão dos sujeitos com deficiência intelectual na EJA, pois “apesar dos avanços, as políticas de inclusão, ainda se encontram muito distantes da realidade encontrada por esses sujeitos nas escolas. Nessa perspectiva, a escola não conseguiu superar suas práticas homogeneizadoras de organização e ensino”.

É a prática que ainda não consegue ser significativa às necessidades do aluno jovem adulto com deficiência intelectual, e a política prevista, em âmbito nacional, ao se materializar nas escolas, ganha contornos próprios e traços da cultura educacional local (TRENTIN, 2018), conforme observados nos documentos que garantem a oferta de AEE para jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA no Estado do Paraná.

O acesso aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio da EJA também está articulado ao processo de inclusão, de acesso e desenvolvimento que é operacionalizado nos anos iniciais do ensino fundamental da EJA. Essa etapa compreende estudantes que estavam fora da escola regular ou tiveram acesso na idade adequada, mas não conseguiram avançar, marcados por sucessivas reprovações e abandonos, ou ainda que frequentaram apenas a escola de educação

básica, na modalidade de educação especial, fazendo-os chegar à adolescência ou à idade adulta sem avançar às etapas finais da escolarização.

Assim, a EJA, nessa etapa, configura-se como um importante espaço do processo inclusivo e deveria ser imbuída pela responsabilidade de fazer com que esses estudantes se sentissem acolhidos e motivados a prosseguir, devendo constituir o que defende Trentin (2018): para os sujeitos com deficiência intelectual que frequentam essa modalidade deveria ser oferecida, em consonância com a certificação, uma formação crítico-reflexiva que envolvesse capacitação para o mundo do trabalho, para a vida social e cultural.

Tratam-se de questões imprescindíveis para que os alunos com deficiência intelectual concluam as etapas iniciais e possam avançar para as próximas. Essa é uma das questões apontadas pelos participantes (B1; B3; C1; C7) como insuficientes, que requerem aprimoramento para que os alunos jovens e adultos com deficiência intelectual possam ter acesso às etapas finais do processo de escolarização.

Política pública abrangente específica para a EJA, que envolva desde os anos iniciais do fundamental da EJA. Aqui na nossa cidade, é muito pouco, tem apenas uma turma de EJA anos iniciais que funciona no turno da noite, para a cidade toda e sem a oferta de atendimento educacional especializado (C7).

Desse modo, as políticas de inclusão deveriam também privilegiar essa etapa, e a Resolução do CNE/CEB 01/2021 (BRASIL, 2021), que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, traz a orientação de que os estudantes que são público-alvo da Educação Especial têm direito à educação ao longo da vida, devendo ser organizadas e ofertadas pelos sistemas de ensino turmas com ênfase na Educação, ao longo da vida, em escolas regulares, com disponibilidade de AEE no mesmo turno e currículos diferenciados.

As turmas organizadas no princípio de Educação ao Longo da Vida deverão acolher os estudantes no 1º segmento de acordo com as normas dessa Resolução. O seu acompanhamento será feito pela equipe técnica da escola, que encaminhará seu atendimento nos demais segmentos, de acordo com seu Projeto de vida (BRASIL, 2021).

No entanto, não está suficientemente esclarecido como se dará essa organização e os sistemas de ensino ainda terão que estruturar essa oferta. Essa proposição traz a esperança de avanços e ampliação das possibilidades de acesso às etapas finais do processo de escolarização para muitos jovens e adultos com deficiência, que hoje ainda se encontram fora dos espaços escolares, visto que, apesar dos avanços, a inclusão de jovens e adultos ainda caminha a passos lentos, conforme apontam algumas das vozes participantes desta pesquisa: “Teve momentos de melhora com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas ainda precisa avançar para que possam permanecer na escola e se desenvolver” (B1).

Muitos jovens e adultos com deficiência ainda não conseguiram se escolarizar, porque ainda não tiveram acesso ou atendimento adequado nos anos iniciais, para poder prosseguir na escolaridade. Creio que ainda falta conhecimento e formação para professores e gestores, além de políticas para movimentar a sociedade (B2).

Portanto, entende-se que é necessária a mobilização por parte de toda a comunidade escolar para que esse tema seja debatido e formalizado nas políticas de inclusão para a EJA.

3.3.1.2 Motivação para procurar a escola

A análise das trajetórias de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual possibilita compreender as motivações que os fazem buscar a escola. Depreende-se dessas argumentações que apenas a garantia do direito de acesso previsto pela legislação não é o suficiente para que esses sujeitos busquem a escola.

A motivação para acessar a escola envolve as questões de realização pessoal e de formação e oportunidade para ingressar no mercado de trabalho, já que a superproteção familiar e a falta de autonomia restringem os ambientes que a pessoa com deficiência intelectual pode frequentar, a participação social e o desenvolvimento (SOUZA, 2018). Nesse sentido, as falas dos participantes corroboram essa afirmação, tendo a motivação pessoal e o apoio do grupo familiar como alguns dos aspectos que contribuem para a efetivação do acesso à escola do jovem ou adulto com deficiência intelectual.

Quando as famílias são mais instruídas e mais atuantes, a tendência é que esses jovens ou adultos com deficiência, arrumem trabalho dentro das cotas, busquem a escola, e tenham uma vida mais próxima dos que não apresentam deficiência (C3).

O acesso à EJA do jovem adulto com deficiência intelectual envolve as questões sociais, o que ele tem de expectativa e eu vejo, que para alguns alunos, a escola é o único espaço de convivência social deles (B2).

Assim sendo, a questão do acesso também perpassa o envolvimento e motivação das pessoas com deficiência e de seu grupo familiar, a atuação das redes e a garantia abarcada pelas políticas públicas. Essa afirmação evidencia o teor da fala do participante C3 que, quando as famílias são mais instruídas e atuantes, o acesso à escola, e a busca de oportunidades e desenvolvimento social a partir do espaço escolar são mais promissores. Isso reforça que das políticas de inclusão, ainda se exigem maiores movimentos decorrentes de sua implementação que envolvam as famílias que necessitam de maior atenção e, para isso, as redes de apoio deveriam existir e serem mais efetivas.

Nesse sentido, apontamentos feitos pelos participantes ecoam essa necessidade, mostrando que a falta de motivação para o acesso à escola está relacionada a fatores familiares, sociais e cotidianos. Quando questionados quais fatores são passíveis de interferências no acesso, na motivação para estudar, considerando a comunidade escolar pesquisada, temos as seguintes respostas: “O trabalho informal; evasão; falta de perspectivas para a vida adulta; falta de conscientização da sociedade e das famílias sobre as possibilidades de desenvolvimento do jovem adulto com deficiência intelectual dos casos leves ou alguns até de deficiência moderada” (B3).

Repetências e evasões também são apontadas como fatores que interferem e desmotivam o acesso às etapas finais da escolarização e ao desenvolvimento social: “alunos com deficiência intelectual desmotivados, por repetências na escola regular, sem perspectivas para desenvolvimento escolar e social e, por causa da pobreza na família, ficam vulneráveis à criminalidade (drogas, são usados para praticar crimes e outros)” (B1). O assistencialismo é outra questão lembrada pelos participantes como desmotivadora e geradora de acomodação para a aprendizagem e desenvolvimento social.

O assistencialismo interfere na vontade do jovem ou do adulto com deficiência intelectual de estudar. Muitas vezes, observamos que é uma pessoa com deficiência leve, mas não quer estudar, porque recebe um

salário de benefício do INSS e a família vive disso. Já é o suficiente, por isso não tem perspectiva de trabalhar, de fazer nada diferente (C6).

As práticas assistencialistas acabam por comprometer as perspectivas de desenvolvimento por parte das famílias e da própria pessoa com deficiência intelectual. Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018, p. 599) argumentam que é “preciso um rompimento com o assistencialismo na história da Educação Especial e da EJA”, para que prevaleça a concepção de educação como direito que proporciona mudanças e desenvolvimento a partir do conhecimento. Bueno e Oliveira (2019) ponderam que essas mudanças transcendem o espaço das escolas de EJA, mas é inevitável que esse debate desponte nesses contextos levantando questionamentos às políticas e estruturas de inclusão social e escolar.

Essas questões compreendem demandas inerentes às práticas da EJA e urgem serem contempladas nas políticas de inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual na medida em que as redes de ensino vão se reorganizando para mudanças não apenas estruturais, mas também atitudinais da escola e da sociedade.

3.3.2 Desenvolvimento escolar

O desenvolvimento escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA caracteriza um processo que vem sendo moldado pela implementação das políticas de inclusão e está imerso na construção da interface entre EJA e Educação Especial.

Esse processo é visto pelos participantes da pesquisa como uma oportunidade que vai além do direito de acesso, que significa possibilidades de inserção social, de ocupação de espaços onde outrora esses sujeitos estavam à margem: “A escola é extremamente importante para pessoas que não têm voz, nem vez. Possibilita oportunidades para inserção no mercado de trabalho e respeito enquanto cidadãos” (B2); “A frequência à escola, quando bem conduzida, a partir de estratégias realmente inclusivas, é fundamental para o desenvolvimento do aluno, além de representar avanços e desenvolvimento social” (C6).

Continuar na escola e conseguir terminar meus estudos, vai ser muito bom para mim. Quando termino uma disciplina eu já ganho um prêmio lá na [...], daí quando terminar tudo tem aumento no salário (D3).

Para a efetivação do desenvolvimento pedagógico do aluno, alguns aspectos são fundamentais e se interrelacionam nesse contexto, como a oferta do AEE, a formação docente, as estratégias pedagógicas e curriculares movimentadas e as motivações e aspirações que envolvem o sujeito jovem ou adulto com deficiência intelectual quanto às possibilidades de desenvolvimento adulto, permeadas pelas relações sociais mediadas pelos processos de compensação defendidos, neste estudo, com base na perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, pautar o processo educativo pela perspectiva da compensação social e elementos mediacionais, de acordo com Vigotski (2021, p. 67), significa não “aliviar as dificuldades que surgem do defeito, mas mobilizar todas as forças para sua compensação, apresentar apenas determinadas tarefas e na ordem em que respondam à gradação de formação de toda a personalidade sob o novo ângulo”.

E, assim, a análise, a seguir, está centrada nos elementos que adquirem poder instrumental compensatório, no processo inclusivo, como a disponibilidade do AEE, a formação dos profissionais docentes e a movimentação das práticas pedagógicas e curriculares para que alunos jovens e adultos com deficiência possam aprender e se desenvolverem em condições inerentes às exigências da vida adulta.

3.3.2.1 Atendimento Educacional Especializado

Na legislação, a oferta de AEE ao estudante jovem adulto está proposta de forma generalizante, positivando uma disponibilidade que perpassa todos os níveis e etapas da escolarização. Para Haas (2015, p. 352), essa ausência de aprofundamento nos textos normativos sobre os alunos jovens e adultos com deficiência:

[...] é percebida nas Resoluções que discorrem sobre as diretrizes curriculares da Educação Especial (Res. N. 02/2021 CNE/CEB) e nos dispositivos operacionais do Atendimento Educacional Especializado (Res. N. 04/2009 CNE/CEB) que deve ocorrer, prioritariamente, em turno inverso ao da escolarização, tendo como dispositivo pedagógico e lócus principal, as Salas de Recursos Multifuncionais.

Ainda que a legislação priorize a oferta de AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no turno inverso da escolarização, não a define como a única possibilidade de oferta. Mas, por ser priorizada pelas políticas de inclusão e pela disponibilidade de recursos, esse tipo de atendimento ainda é o que predomina nos contextos da EJA, quando eles contam com essa oferta (ARAÚJO, 2013; NASCIMENTO, 2017; LEITE; CAMPOS, 2018; TRENTIN, 2018; BUENO, 2019; NOGUEIRA, 2020; LEITE, 2020).

Na escola pesquisada, o AEE disponibilizado para os jovens e adultos com deficiência intelectual é a sala de recursos multifuncionais que funciona em dois turnos: vespertino e noturno. De acordo com a política de oferta da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, o aluno poderá frequentar esse atendimento no período inverso ao qual está frequentando as disciplinas, podendo ser no contraturno para aqueles alunos que podem frequentar. Para aqueles que não podem frequentar o contraturno, como é o caso dos alunos trabalhadores, eles deverão cursar apenas duas disciplinas por semestre nesse turno, para que no restante do tempo possam receber atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais (PARANÁ, 2021).

Geralmente, cada semestre tem a oferta de quatro disciplinas, e o aluno que precisa de atendimento educacional especializado não pode cursar todas as disciplinas ofertadas, como ocorre com os demais alunos. Essa é uma condição que desconsidera as características e especificidades do aluno com deficiência intelectual, geralmente trabalhador, predeterminando o que ele será capaz de fazer em cada semestre. Muitos desses alunos apresentam condições acadêmicas para fazer três ou até todas as disciplinas ofertadas da mesma forma que os alunos sem deficiências. Essa disponibilidade de oferta acrescenta mais tempo à escolarização de todos os alunos com deficiência, desconsiderando potencialidades e capacidades individuais de desenvolvimento adulto. Esse alongamento no tempo de escolarização é um dos fatores que desmotivam os alunos, principalmente aqueles que são trabalhadores e acalentam perspectivas futuras de desenvolvimento pessoal e profissional.

Está demorando para eu terminar a escola, faz tempo que entrei aqui. Eu trabalho na [...] e não dá para vir em outro horário, então estou fazendo devagar, mas eu queria terminar logo aqui, porque estou cansado e tem dias que não tenho todas as aulas. Tem dia que dá vontade de “larga mão

dos estudos”, mas eu quero terminar, porque agora estão exigindo lá na [...] (D3).

Depreende-se da fala desse participante que o trabalho é um fator motivacional para se persistir no processo de escolarização, mesmo ante os percalços do percurso e o alongamento da trajetória na escola. Sobre essa questão do AEE, que faz com que o tempo para a conclusão da escolaridade do aluno com deficiência intelectual na EJA seja maior que o dos demais estudantes jovens e adultos, Haas (2015, p. 352) argumenta que é necessário investir em uma reflexão sobre o AEE na EJA “acerca da diferenciação dos tempos pedagógicos da EJA, em relação aos do ensino regular, de modo que se possam criar alternativas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, para além da sala de recursos multifuncionais”.

Nesse sentido, outras alternativas de AEE têm despertado estudos científicos e surgem como possibilidades que poderiam atender diferentes especificidades como as que compreendem o público da EJA. Entre elas, destacam-se o coensino, que é uma proposta de atendimento realizada no mesmo turno da escolarização em conjunto com o professor da sala de aula (ZERBATO, 2018), ou ainda a mediação da aprendizagem, entre outras (LEITE, 2020; GLAT; ESTEF, 2021).

Sobre o papel do AEE na EJA pesquisada, sala de recursos multifuncionais, os participantes fizeram apontamentos que caracterizaram essa oferta.

O Estado do Paraná possui as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para atendimento no contraturno em todas as áreas. Na EJA existe uma orientação em relação à carga horária, se o aluno precisar da SRM no mesmo turno das aulas, ele deverá fazer menos disciplinas e se, o aluno puder ir no contraturno para o atendimento educacional especializado, poderá fazer o número de disciplinas comum a todos (A1).

E destacaram a relevância desse atendimento para o desenvolvimento do jovem adulto com deficiência intelectual na escola: “Os alunos com deficiência intelectual que atendo frequentam a Sala de Recursos, converso com a professora e procuramos pensar em atividades que ajudem esses alunos a permanecer e a se desenvolverem” (C4) e, ainda: “Na sala de recurso, a professora me ajuda e eu consigo me animar mais para continuar estudando, porque tem horas que dá vontade de largar, por causa da matemática, mas agora já estou terminando, então vou terminar” (D3).

Evidenciaram como ocorre o processo colaborativo entre professor das disciplinas e o professor especializado e sinalizam impactos da ausência de apoio especializado na prática da sala de aula.

Sobre o atendimento da Sala de Recursos, conversei com a professora, geralmente nas horas atividades, mas sinto falta de apoio na sala de aula, para direcionar apoio individualizado, porque trabalho na área das exatas, o que demanda maior atenção e apoio individualizado, não só para os alunos com deficiência intelectual, mas também para os outros alunos da EJA sem deficiência, que geralmente têm dificuldade nestas disciplinas (C10).

Isso reforça que ainda que a estruturação do AEE seja um desafio para a prática da EJA, a disponibilidade desse atendimento vem contribuindo para que estudantes com deficiência intelectual que chegam à EJA, anos finais do ensino fundamental, possam permanecer e se desenvolver, acessando as etapas finais para concluir o processo de escolarização.

São muitas as questões que requerem atenção e, entre elas, alguns pontos de fragilidade são identificados pelos participantes como aspectos passíveis de aprimoramento nesse processo, como a estruturação das práticas colaborativas. “Há aspectos que precisam ser melhorados, como a articulação do professor da sala de recursos com os professores das disciplinas, que precisa ser mais constante, mais efetiva, porque realmente só nos momentos de hora-atividade é pouco” (B2); ou maior atuação do professor especializado na prática das salas de aula: “Sinto falta de maior apoio do professor especializado para me ajudar em sala de aula com as atividades que demandam orientações individualizadas” (C10).

Seguindo a análise, destaca-se a colocação que revela a dificuldade do estudante jovem adulto com deficiência intelectual para frequentar o AEE no contraturno e desvela o esforço intenso desses sujeitos para receberem esse atendimento e poderem permanecer na escola: “À tarde, eu venho de ônibus, mas, à noite, para a sala de recursos, eu venho de bicicleta, porque não tem ônibus que passa no meu bairro de noite e, na sala de recursos, não são todas as aulas, eu volto antes do horário do ônibus, que volta por volta das 22 horas” (D2).

Ademais, o AEE, como proposta de atendimento que colabora com a efetivação da inclusão, está previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, construído de forma coletiva: “No PPP, a inclusão e a oferta de AEE é abordada em diversas partes: na organização da escola, elemento situacional,

conceituais e operacionais, definidas a partir de reuniões, com a presença do Conselho Escolar” (B1).

O Projeto Político Pedagógico segue as orientações oriundas da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, passadas pelo Núcleo Regional de Educação, que são as mesmas do ensino regular. É uma construção coletiva que contempla a Sala de Recursos, orientações, quanto à adaptação curricular, flexibilização e metodologias adaptadas (B3).

Da oferta de AEE na instituição pesquisada, o que se pode inferir é que esse atendimento da sala de recursos multifuncionais está previsto no PPP da escola, o que assegura a sua disponibilidade, em acordo às orientações da mantenedora. Por esse tipo de atendimento prever o atendimento em contraturno, ou em horário diferente daquele em que o aluno cursa as disciplinas (PARANÁ, 2011), o tempo para o aluno jovem ou adulto com deficiência intelectual chegar ao término da escolarização é alongado para o aluno trabalhador que não pode frequentar o contraturno, porque no turno que frequenta só poderá cursar até duas disciplinas para que possa receber o AEE, o que penaliza esse sujeito e compromete a sua motivação e desenvolvimento.

A generalização acerca da oferta de AEE é problematizada por Mendes (2017), que a reconhece como uma oferta de “tamanho único”, que tem que servir a todos os públicos, desconsiderando especificidades e potencialidades, como é o caso do aluno jovem ou adulto com deficiência intelectual que trabalha durante o dia. Nessa acepção, justifica-se o fortalecimento do debate acerca do que prevê a legislação sobre alternativas e formas de AEE que considerem as especificidades desse público, jovem adulto trabalhador, que diferem das características e necessidades dos alunos com deficiência intelectual que frequentam as escolas regulares.

A problematização sobre a oferta e disponibilidade do AEE, a partir da legislação principal, que sustenta a materialização desse atendimento na EJA, é abordada no primeiro percurso formativo que constitui o itinerário de formação docente proposto no produto educacional. A intenção é buscar o entendimento das propostas que sustentam a disponibilidade do AEE para os estudantes jovens ou adultos com deficiência intelectual e ampliar discussões sobre essas normativas em articulação às condições da prática, analisando a proporcionalidade de adequação às especificidades do público jovem adulto.

3.3.2.2 *Formação de Professores*

A formação de professores sob a perspectiva inclusiva de alunos com deficiência perpassa o debate sobre a constituição da escola inclusiva e se desdobra na dualidade da formação inicial e continuada ou formação em serviço. De forma geral, os estudos ainda mostram que os professores não se sentem preparados para enfrentar a diversidade e diferentes necessidades de aprendizagem que a inclusão traz para a sala de aula pela insuficiência de preparo teórico metodológico na formação inicial, persistindo ainda as práticas tradicionais marcadas essencialmente por metodologias tradicionais expositivas (TASSINARI, 2019; BUENO, 2019; LEITE, 2020; GLAT; ESTEF, 2021).

Quando questionados sobre as dificuldades que encontravam na prática para ensinar os alunos jovens e adultos com deficiência intelectual, em seus componentes curriculares, entre os docentes participantes da pesquisa, prevaleceram os seguintes entraves: a falta de conhecimentos ou conhecimentos insuficientes para adequar/adaptar atividades e materiais considerando as especificidades da deficiência intelectual (C1;C2; C3; C4; C7; C8); a insuficiência de conhecimentos sobre a deficiência intelectual e da forma como esses estudantes aprendem para tornar as aulas mais acessíveis (C5; C6; C9; C10).

Para a análise, essas enumerações foram agrupadas em dois eixos: eixo um, que considera as fragilidades na formação inicial e continuada, de entendimento da deficiência, das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pela pessoa com deficiência intelectual; e eixo dois, sobre o entendimento das adequações curriculares necessárias para o atendimento pedagógico à pessoa com deficiência intelectual.

Esses eixos estão contemplados na proposta formativa para ser utilizada em curso de formação docente continuada ou como material de consulta, constituindo os percursos formativos dois e três do produto educacional, resultado desta pesquisa. As abordagens do eixo dois estão presentes no terceiro percurso formativo do produto educacional e correspondem à proposição de estratégias pedagógicas e curriculares, que serão apresentadas em articulação à discussão teórica alicerçada nos pressupostos histórico-culturais, em articulação aos dados levantados sobre as práticas pedagógicas, e estão externadas na sequência da presente análise.

Sobre o entendimento da deficiência intelectual, prevaleceram os seguintes apontamentos: dificuldades para compreender a deficiência e a maneira como pessoas com deficiência intelectual aprendem (C2; C4; C6); lacunas na formação inicial e continuada para a movimentação de práticas inclusivas e o desenvolvimento de adequações curriculares (C8; C10).

Em relação às dificuldades com as questões de adequação curricular, destacaram-se os apontamentos seguintes:

Dificuldade para adequar conteúdos, a deficiência intelectual tem particularidades que às vezes, nós professores não sabemos como fazer para ensinar conteúdos das ciências exatas (física, química, matemática), conteúdos mais complexos que demandam conhecimentos prévios de matemática, bem abstratos (C10).

Encontro dificuldades para ensinar atividades abstratas (cálculos, situação-problema, conteúdos mais avançados da matemática) (C3).

São inúmeras as dificuldades, precisamos olhar de uma maneira diferente, sabemos da importância da inclusão para o desenvolvimento deles, mas é que às vezes não sabemos como fazer e eu sinto falta de apoio na sala de aula (C7).

Sobre as adequações curriculares, Heredero (2010, p. 200) argumenta que adequar o currículo às necessidades de um aluno com deficiência não implica criar um currículo novo, “mas sim um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos”. Essas circunstâncias exigem que o docente compreenda as implicações da deficiência, as possibilidades de desenvolvimento do aluno e as ações pedagógicas que podem ser executadas, que compreendem desde ajustes pouco significativos até abordagens maiores, que impõem alterações em elementos do currículo (HEREDERO, 2010). Esses conhecimentos deveriam permear a formação inicial e estarem presentes também nos cursos de formação continuada, como medida essencial para o fortalecimento da educação inclusiva.

Sobre a participação em cursos de formação continuada específicos para atendimento a alunos com deficiência intelectual, os apontamentos revelaram ser significativo o número de professores que nunca participaram de formação específica sobre essa deficiência, apesar de estarem atuando junto a esses estudantes, conforme apontam os dados seguintes: nunca participei e não me considero preparado para o atendimento aos alunos com deficiência intelectual (C1;

C2; C4; C8); já participei de cursos sobre inclusão, mas nada específico para a deficiência intelectual (C3; C5; C7).

Quando questionados sobre o tipo de formação que consideravam necessária para o fortalecimento da prática, considerando a escolarização do estudante jovem adulto com deficiência intelectual, os participantes fizeram as seguintes proposições: formação/curso sobre a inclusão, aprendizado e adequações para alunos com deficiência intelectual (C1; C2); estratégias específicas para se ensinar cálculos e conteúdos abstratos para o jovem adulto com deficiência intelectual (C3; C10); estratégias e metodologias para o desenvolvimento do aprendizado de alunos com deficiência intelectual (C5; C6; C9); formação para o trabalho prático (C4; C7; C8).

A questão da formação continuada é lembrada pelos participantes como um dos pontos que ainda precisam ser aprimorados para se avançar com o ensino que repercute na aprendizagem e desenvolvimento do estudante jovem ou adulto com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA. Assim, “é necessário avançar na formação de professores, porque, em nossa formação acadêmica, não tivemos formação voltada para alunos com deficiência intelectual, para aprender a trabalhar com eles da melhor maneira possível (C1).

Ou, ainda, que maiores investimentos deveriam ser concentrados na formação e incentivo aos profissionais que atuam na escola: “Maior investimento para formação e incentivo dos profissionais envolvidos no processo escolar, adequação curricular e práticas diversificadas para o atendimento flexibilizado” (C6).

Nesse sentido, emergem dessa realidade elementos que evidenciam necessidades práticas e corroboram os estudos teóricos levantados nesta pesquisa (TRENTIM, 2018; BUENO, 2019; TASSINARI, 2019; LEITE, 2020). Para Tassinari (2019), a formação acadêmica inicial é vulnerável, o que se traduz em dificuldades no trabalho sob a perspectiva da Educação Inclusiva; enquanto Trentin (2018) defende a aplicação de experiências pedagógicas colaborativas de elaboração conceitual como possibilidade de ressignificação da escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual. Dessa forma, a formação continuada surge como uma importante possibilidade, para levar conhecimentos teóricos em articulação às situações práticas cotidianas, oportunizando reflexões sobre o fazer docente e as políticas inclusivas para o atendimento ao aluno jovem ou adulto com deficiência intelectual. Entender a deficiência e conhecer suas implicações e as possibilidades compensatórias para a superação do defeito implica uma “verdade

libertadora para o pedagogo” (VIGOTSKI, 2021, p. 67). Nesse cenário, identificar pontos da prática pedagógica e curricular passíveis de aprimoramento e articular contribuições da Teoria Histórico-Cultural à melhoria do desenvolvimento pedagógico constitui a disposição principal deste estudo, e essa análise elucida-se na sequência.

3.3.2.3 *Práticas pedagógicas e curriculares*

Sobre as práticas pedagógicas e curriculares, os professores consideram que há a necessidade de mudanças nas ações que movimentam para que a escolarização seja significativa aos jovens e adultos com deficiência intelectual. As seguintes proposições são apontadas pelos docentes: adequações em metodologia, objetivos, atividades e avaliações, com uso de material diferenciado e maior tempo, caso precisem, para que possam desenvolver as tarefas (C3, C4, C6, C7, C8, C9, C10). No entanto, ao reconhecerem que os estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual necessitam de metodologias diferenciadas, também há o reconhecimento de que muitos deles não sabem quais podem ser essas metodologias e como aplicá-las: “Precisam de metodologias diferenciadas, mas não sei quais, porque não tenho formação sobre isso e não me sinto segura” (C1); ou ainda:

Eu tento realizar essas mudanças em metodologia, nas atividades e avaliações, mas afirmo que é muito difícil para o professor que não tem formação para isso, ainda mais na EJA, que é outra realidade, e por sermos professores de contrato temporário não recebemos nenhuma valorização, formação para atuar com as especificidades. Hoje estou aqui na EJA, mas no próximo semestre, posso não estar mais aqui (C2).

Esses apontamentos remetem aos estudos de Freitas (2014), Cardozo (2015) e Tassinari (2019) sobre as fragilidades do trabalho docente, especificamente do professor da EJA que, por se enquadrar como modalidade, os incentivos e investimentos não são priorizados. Para Freitas (2014), inúmeras dificuldades perpassam as condições de trabalho do professor e se acentuam em modalidades como a EJA. Essas proposições necessitam ser reforçadas no debate acerca da constituição das políticas públicas para essa modalidade e da formação e

contratação de professores, em que os sujeitos desse processo precisam ser conscientizados quanto a isso para que a luta se intensifique.

Todos os entrevistados afirmaram que as questões da vivência e do cotidiano, em relação às ações inerentes às condições da vida adulta, são consideradas no planejamento das aulas e atividades pedagógicas aos jovens e adultos com deficiência intelectual, cuja “vida prática cotidiana do aluno é considerada, pois, muitas vezes, os alunos da EJA já estão desacreditados da possibilidade de concluir seus estudos” (C8).

A pesquisa também ouviu os alunos com deficiência intelectual, questionando esses estudantes sobre como eles se sentem nas aulas, como aprendem e sobre as intervenções que os professores realizam, os apontamentos mais significativos desvelam o esforço do professor para incluir esse aluno: “Eu gosto, estou aprendendo bastante, mas tem coisas que não consigo entender e daí eu falo e tem uns professores que me ajudam e explicam tudo de novo” (D2); e que há preocupação dos professores com a aprendizagem dos estudantes:

A gente aprende com a maioria dos professores, só na matemática que é mais difícil, tem coisas que eu não consigo fazer e tem colegas na sala que não conseguem também. Aí a professora explica de novo, faz junto com a gente e às vezes não consigo, mas a professora sempre dá um jeito (D3).

Além de explicitar os esforços dos professores, para que todos os alunos possam acompanhar os conteúdos propostos, a fala do estudante D3 revela que, assim como ele, outros estudantes também apresentam dificuldades para aprender: “tem coisas que eu não consigo fazer e tem colegas da sala que não conseguem também”. Nessa acepção, estratégias que contemplem mudanças que atendam a todos os sujeitos, não apenas aos estudantes com deficiência intelectual, são indicadas para o contexto da EJA, visto as especificidades de seu público.

Assim, estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) poderão ser muito bem aproveitadas nesse contexto. As estratégias do DUA consistem em propor atividades que não se centram no nivelamento cognitivo, mas em propor uma ação pedagógica voltada para a diversidade dos sujeitos, com motivação, considerando os conteúdos a serem ensinados, priorizando-se aqueles que são significativos aos alunos, utilizando-se diferentes mecanismos para se ensinar, ou seja, deve-se diversificar as maneiras de ensinar e as maneiras que

possibilitem aos alunos expressar o que sabem (PRAIS; VITALIANO, 2018; ZERBATO, 2018).

Nas questões de aprendizagem e interação, em sala de aula, a parceria dos colegas é destacada pelos alunos como um importante apoio, que motiva e leva à aprendizagem: “eu preciso de apoio sempre, de alguém que me ajude, a professora, e os colegas também me incentivam e me ajudam bastante” (D1).

A mediação pelo outro como um caminho para a aprendizagem também é destaque na fala dos alunos com deficiência intelectual: “Eu faço sozinho quase tudo sem ajuda, mas nas avaliações a professora me ajuda, lê, me explica e, às vezes, nós fazemos avaliação e trabalho em grupo, e eu gosto, porque a gente aprende muito com os amigos da sala” (D2); ou ainda: “ Eu faço quase tudo sozinho, às vezes, pergunto para a professora ou para os colegas, mas na matemática eu sempre preciso de ajuda e a minha colega [...] sempre me ajuda. Eu sento junto com ela para fazer as contas” (D3).

Pessoas com deficiência intelectual têm mais sucesso em seu aprendizado por processos de mediação e de inter-relacionamento, seja por meio de um recurso, ou com a mediação pelo outro, por alguém mais avançado culturalmente (VIGOTSKI, 1997; 2021). Vigotski (2021, p. 218), ao analisar as combinações sociais entre pessoas com deficiência intelectual, afirma que: “Na relação social acontece uma ajuda mútua. Aquele que é intelectualmente mais dotado adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social para o que é menos dotado e ativo”. Nesse sentido, os grupos heterogêneos são os ideais para a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual (VIGOTSKI, 1997; 2021), em consonância com a perspectiva de educação inclusiva atual.

Nessa perspectiva, práticas pedagógicas que articulem a colaboração entre os pares são estimuladoras de desenvolvimento e permitem que a pessoa com deficiência intelectual se eleve a um nível superior, no processo de atividade coletiva, de colaboração e das funções psicológicas (MARINS, 2019; VIGOTSKI, 2021).

Dessa forma, a tutoria por pares corresponde a uma importante estratégia a ser utilizada em sala de aula pelos diferentes componentes curriculares, por ser “uma estratégia privilegiada para o ensino inclusivo” (MARINS, 2019, p. 56). Essa estratégia, segundo Marins (2019), consiste em cooperação, cujos alunos que apresentam dificuldades encontram ajuda personalizada, assim como os que

ajudam (tutores), que são os que apresentam melhores condições de aprendizagem, têm a oportunidade de aprofundar os conhecimentos.

Sobre as dificuldades que enfrentam para permanecer na escola, as situações apontadas não se referem somente à prática da sala de aula, desvelando outros pontos, que, além das práticas pedagógicas e curriculares, interferem no desenvolvimento pedagógico desses alunos, como a frequência em AEE no contraturno (D1), ou as questões de horário e transporte para o aluno trabalhador:

Tem dia que estou cansado e não consigo “prestá atenção” na aula direito, porque moro longe da escola e o ônibus passa lá perto da minha casa por volta das seis horas (18h) e às vezes não dá tempo, eu ainda não estou pronto, porque tem dias que chego em casa mais tarde, me atraso no meu serviço (D2).

Eu tenho dificuldade com o horário, sempre chego atrasado, depois das sete (19) porque eu chego do serviço umas seis e meia (18 :30h) por aí, tem dia que não dá nem tempo de jantar, só tomo banho e saio correndo para vir para a escola, mas teve dia que já vim direto da firma (D3).

Essas afirmações corroboram o que os estudos mostram sobre as dificuldades que se depreendem das trajetórias de jovens e adultos com deficiência intelectual, que estão além da sala de aula, mas é inevitável que esse debate se estenda e envolva a escola e as estruturas disponibilizadas para acesso (OLIVEIRA, 2014; NASCIMENTO, 2017; CAMPOS; LEITE, 2018; BUENO; OLIVEIRA, 2019). Nessa questão, Nogueira (2020, p. 31) aponta que melhores resultados ao acesso e desenvolvimento escolar de jovens adultos com deficiência intelectual são evidenciados quando se disponibilizam estruturas que favorecem esses processos, porque “aulas, no período diurno, transporte escolar gratuito e atendimento educacional especializado favorecem a escolha das famílias e/ou responsáveis por essas escolas”.

Quando instigados a falarem especificamente sobre as aulas, como são as práticas, as argumentações são positivas, com algumas ponderações, conforme pode ser observado: “São boas, mas precisa ser melhorado um pouco. Eu sempre preciso de um empurrão para fazer as coisas e para aprender, minha mãe sempre fala isso. Mas, quando me ajudam, eu faço bem feito” (D1); ou ainda: “As aulas são boas, tem professor que dá mais atenção para a gente, e outros nem tanto. O melhor professor é aquele que conversa com a gente, dá atenção. Mas os professores, quase todos, são muito bons” (D3).

Nesse aspecto, é importante que os docentes conheçam seus alunos e quais as necessidades, quais são os “empurrões” (D3) que correspondem aos suportes requeridos por eles. Assim, a elaboração de um Plano de Atendimento Individualizado (PEI) pode ser muito útil.

O PEI é um documento do aluno e para o aluno. Ele deve ser planejado e elaborado de forma coletiva e colaborativa, cuja elaboração e execução são de responsabilidade dos professores especialistas que atuam em sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE em articulação com os professores dos componentes curriculares. Esse plano demanda a “articulação com os demais professores do ensino regular com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (BRASIL, 2009a).

De acordo com os pressupostos histórico-culturais, quando se propõe um caminho e modos de desenvolvimento, os objetivos finais precisam considerar os condicionamentos à pessoa deficiente, em dupla perspectiva, que envolve o passado e o futuro em um processo de desenvolvimento que é dificultado por um defeito (VIGOTSKI, 1997).

Vigotski (2021, p. 162-163) assegura que “já que o ponto final e o inicial desse desenvolvimento são socialmente condicionados, é indispensável compreender cada um de seus momentos, não apenas em relação ao passado, como também em relação ao futuro”. Assim, conhecer as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e introduzir conceitos de orientação prospectivos são pressupostos fundamentais para se pensar a escolarização do jovem ou adulto com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA.

Nessa acepção, a elaboração do PEI funciona como um processo único que orienta o fazer pedagógico, direcionando o trabalho para um ponto final, almejando o desenvolvimento de um todo delineado por estratégias que compreendam os meios de interação e mediação, considerando também os processos compensatórios para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que proporcionam maior compreensão como um todo (VIGOTSKI, 1997; 2021).

Para a movimentação de práticas pedagógicas e curriculares mais significativas e auspiciosas ao desenvolvimento dos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio da EJA, decorrentes das contribuições dos estudos histórico-culturais, pressupõe-se

que algumas estratégias que envolvam os processos de colaboração, da mediação e elementos de compensação, junto à compreensão da zona de desenvolvimento proximal em que o professor deve atuar, são contributivas ao processo inclusivo e, de maneira didática, para a formação docente. Essas proposições estão contempladas no produto educacional, que será apresentado no próximo capítulo.

4 O PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta o produto educacional, o processo de elaboração e os resultados de sua implementação na prática da escola pesquisada. Analisa os dados obtidos com a sua aplicação e dialoga sobre os resultados.

4.1 E-BOOK: UM GUIA DIDÁTICO FORMATIVO

O produto educacional que foi desenvolvido é um e-book, um guia didático formativo, que apresenta uma proposta para ser utilizada em cursos de formação continuada ou como material de consulta e estudo por docentes ou gestores envolvidos no processo de escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA. Tem como título: Contribuições para o desenvolvimento pedagógico de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA.

A inclusão dos jovens e adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA vem suscitando indagações às práticas pedagógicas e curriculares. Tais questionamentos movimentam debates, estimulam reflexões e impulsionam a escola na busca por conhecimentos para o aprimoramento de suas ações, objetivando não só garantir o acesso, conforme asseguram as orientações para a construção da escola inclusiva, mas, sobretudo, o desenvolvimento pedagógico.

A construção desse e-book foi desenvolvida de forma articulada à pesquisa e produção da dissertação, tendo como objeto de estudo as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento pedagógico do jovem e adulto com deficiência intelectual nas etapas finais do processo de escolarização na EJA.

A produção desse material articulado à pesquisa trouxe contribuições que se inter-relacionaram e foram norteando o caminho. Assim, o objetivo geral do material é apresentar proposições que possam contribuir para o desenvolvimento pedagógico do aluno com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA. Os pressupostos basilares desse produto ancoram-se na Teoria Histórico-Cultural, na qual a pessoa com deficiência intelectual é entendida como um ser social que demanda estímulos e interações para o seu desenvolvimento. Esta proposta foi elaborada a partir dos dados obtidos em estudo teórico e em um estudo

de campo realizado em um CEEBJA, no Estado do Paraná, junto a docentes, pedagogos, gestores e alunos com deficiência intelectual.

Da análise desses dados depreenderam-se elementos relevantes para se buscar o aprimoramento das práticas inclusivas e o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, que respaldaram a construção do e-book, que traz como proposta um itinerário formativo para docentes e gestores, dividido em duas partes. A primeira parte é constituída por três percursos. A segunda parte apresenta sugestões/orientações para o aperfeiçoamento do processo de inclusão escolar do jovem adulto com deficiência intelectual, de forma didática, visando colaborar com o desenvolvimento escolar do aluno com deficiência intelectual.

Para a implementação do itinerário formativo, que é o material contido no e-book, deve-se considerar a primeira e a segunda parte que, juntas, totalizam 40 horas de formação. A primeira comporta três percursos formativos, totalizando 30 horas de formação, visto que cada percurso corresponde a 10 horas. E a segunda parte conta com mais 10 horas, e requer a leitura das orientações/sugestões para práticas propositivas à escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio da EJA, tida como atividade obrigatória para a conclusão do itinerário formativo.

O primeiro percurso trata das políticas inclusivas de pessoas com deficiência na EJA e o AEE para o aluno com deficiência intelectual. Os conteúdos para estudo são os marcos normativos e regulatórios para a escolarização de pessoas com deficiência na EJA e a oferta de AEE, tendo como objetivo informar sobre a constituição e implementação das políticas inclusivas para pessoas com deficiência intelectual na EJA e a disponibilidade do atendimento educacional especializado.

No segundo percurso são abordados a deficiência intelectual e o desenvolvimento adulto da pessoa com deficiência intelectual a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Os conteúdos elencados ao estudo compreendem o conceito de deficiência intelectual e as possibilidades de desenvolvimento adulto; a deficiência intelectual sob os pressupostos histórico-culturais; a defectologia, a mediação da aprendizagem e a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual. Espera-se com os estudos deste percurso que os participantes da formação ou os leitores do material possam conhecer as implicações da deficiência intelectual e as possibilidades de desenvolvimento para o aluno jovem adulto, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

O terceiro percurso apresenta estratégias de atendimento pedagógico e curricular para jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA sob os pressupostos histórico-culturais. Os conteúdos abordam a Aprendizagem Cooperativa ou Tutoria por Pares; estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Diferenciação Curricular: adequação/adaptação/flexibilização curricular e Plano de Atendimento Individualizado (PEI). Neste percurso, o objetivo é que os cursistas ou leitores possam conhecer estratégias de atendimento pedagógico e curricular para o desenvolvimento pedagógico de jovens e adultos com deficiência intelectual que estão nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA.

Na segunda parte do itinerário formativo, são apresentadas algumas orientações/sugestões para o aprimoramento das práticas de atendimento ao aluno jovem adulto com deficiência intelectual, a partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, considerando formas de compensação e mediação. O objetivo desta etapa é que o cursista ou o leitor possa levar algumas dessas sugestões, ou elencar outras, praticá-las, adequá-las, debatê-las ou apresentá-las à gestão no contexto das escolas de EJA, para que, juntos, possam fortalecer as estruturas e ações pedagógicas e curriculares para consolidar a escolarização do aluno jovem ou adulto com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA.

4.2 A IMPLEMENTAÇÃO

A implementação da proposta de formação docente, que compõe o e-book, um Guia Didático Formativo, foi realizada na escola Lócus da pesquisa, de forma *online*, utilizando o *Google Sala de Aula*, com certificação aos cursistas como curso de extensão pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O material prevê a participação autoinstrucional dos cursistas, com *feedback* do formador para as atividades, tendo como critério para a certificação a participação em todos os percursos e a leitura obrigatória das orientações e proposições, com realização de atividade avaliativa ao final de cada percurso, em “Refletindo sobre o Percurso” e “Questionário Avaliativo Reflexivo”, ao final do itinerário, para validar a proposta formativa. No entanto, poderá ser aplicado por

intermédio de outros ambientes virtuais de aprendizagem ou, ainda, de forma presencial, realizando-se as adequações que forem necessárias.

Foram inscritos doze cursistas, entre gestores, pedagogos e professores participantes da primeira etapa da pesquisa que concordaram em participar da aplicação do produto educacional. Desse total, onze concluíram os estudos.

O percurso da pesquisa, da obtenção dos dados na primeira etapa, a análise, elaboração e aplicação do produto, e os dados finais pertinentes à implementação podem ser visualizados no quadro a seguir.

Quadro 4: Percurso da pesquisa e produto educacional

PROCEDIMENTO	PERÍODO
Levantamento bibliográfico	26/10/2020 a 30/11/2021
Coleta dos dados da Pesquisa de Campo – 1ª etapa	1º/08 a 31/08/2021
Análise dos dados da 1ª etapa e elaboração do produto educacional	1º/09 a 30/11/2021
Implementação – 2ª etapa da pesquisa	02/11 a 17/12/2021
Análise dos dados da implementação	18/12/2021 a 31/01/2022

Fonte: Autora (2022).

4.3 DIALOGANDO SOBRE OS DADOS E RESULTADOS

Para a análise dos dados nesta etapa, adotou-se a técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2018), já utilizada para a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, que correspondeu à primeira etapa desta pesquisa. Na implementação, os dados foram obtidos por questionário reflexivo, aplicado ao final do desenvolvimento da proposta formativa. Para a identificação, os cursistas serão citados, conforme já nomeados na fase inicial da pesquisa: A1; B1 até B3; C1 até C10.

Os dados foram inicialmente desmembrados em categorias menores: mudanças de entendimento, atendimento educacional especializado, práticas para a escolarização e outras proposições. Essas unidades foram agrupadas em uma categoria final e definidas as subcategorias, conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 5 - Categoria e Subcategorias: resultado da implementação do produto educacional

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
1. Contribuições do estudo	Entendimento da deficiência intelectual
	Organização e funcionamento do AEE
	Prática docente, de coordenação ou gestão
	Sugestões

Fonte: Autora (2022).

4.3.1 Contribuições do estudo

A proposta formativa que compõe o produto educacional desenvolvido e aplicado nesta pesquisa buscou articular aspectos teóricos da Teoria Histórico-Cultural às situações vivenciadas pelos participantes (professores, pedagogos e gestor), com reflexões sobre a prática.

A formação continuada, nessa perspectiva, considerou os processos de mediação e compensação social (VIGOTSKI, 1997; 2021), favorecendo, sobretudo, o diálogo sobre as práticas, a constituição e a disponibilidade dos atendimentos, ampliando as possibilidades de desenvolvimento pedagógico aos alunos com deficiência intelectual nas etapas finais da escolarização nessa modalidade (OLIVEIRA, 2014; CARDOZO, 2015; TRENTIN, 2018; BUENO, 2019; LEITE, 2020).

Nessa acepção, os dados agrupados em subcategorias serão analisados na sequência, desvelando-se as contribuições apontadas pelos participantes.

4.3.2 Para fortalecer habilidades acadêmicas e sociais

Os dados desta subcategoria mostram que, entre os participantes, prevaleceram os apontamentos que evidenciam mudanças no modo de entender e conceber a deficiência intelectual, a partir dos estudos, considerando os estudantes jovens adultos com deficiência intelectual que estão nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA, destacando-se a relevância do estudo: “Os estudos foram de grande valia, pois permitiram o entendimento do que é a deficiência intelectual, o que ela compromete, mas também as possibilidades de desenvolvimento para nossos alunos jovens e adultos” (C2).

Além dos aspectos da aprendizagem do aluno adulto com deficiência intelectual, das reflexões emergiram posicionamentos que articulam o fortalecimento das habilidades acadêmicas e sociais às contribuições da perspectiva histórico-cultural.

Proporcionou maior compreensão da deficiência e das possibilidades de trabalho para fortalecer não só as habilidades acadêmicas, mas também sociais, com os estudos da Teoria Histórico-Cultural. O conceito de homem de Vigotski, parece que é exatamente do nosso aluno com deficiência da EJA, que ele está falando (C6).

Os estudos nos ajudaram a entender as implicações da deficiência intelectual, que é possível desenvolver o cognitivo dos nossos alunos com deficiência intelectual, com atividades de mediação, e estimulá-los para a vida social também. Eu entendo que é esse o objetivo da inclusão (C4).

Além dessas colocações, sobressaíram-se os aspectos de: conhecimento, importância dos processos de mediação para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e a necessidade de conscientização do sujeito e do grupo familiar para a busca de atividades sociais e de maior participação e envolvimento com as atividades da vida adulta, considerando as possibilidades de desenvolvimento sob os pressupostos histórico-culturais.

Esses apontamentos corroboram os estudos de Vigotski (1997; 2007; 2011; 2021) sobre a construção de caminhos indiretos a partir de interações sociais ao desenvolvimento da aprendizagem pela pessoa com deficiência intelectual, evitando-se a infantilização e a superproteção. Para Bueno e Oliveira (2019), essa abordagem compreende amplo aspecto que envolve as questões sociais, que provêm do enraizamento cultural (VIGOTSKI, 2021), sendo essencial que o debate se fortaleça na escola, tida como precursora de conhecimentos e transformações sociais, essencialmente quando se trata daqueles jovens e adultos “catalogados como deficientes” (ARROYO, 2017) e que encontram, na EJA, o último espaço para o reconhecimento do direito não só à educação, mas para oportunidades de trabalho e de formação humana, como sujeitos sociais.

4.3.3 Organização e funcionamento do AEE

Em relação à estruturação e disponibilidade do AEE, o relato dos participantes mostrou que todos compreendem a oferta como necessária e que,

mesmo diante de inconsistências evidenciadas, como a obrigatoriedade de matrícula e frequência em apenas duas disciplinas para o aluno trabalhador do turno noturno, que não consegue frequentar no contraturno, a sala de recursos multifuncionais é o instrumento em que podem se apoiar para o desenvolvimento na EJA: “ainda que o atendimento não seja o ideal, é importante, porque é o que temos para ajudar no trabalho do professor e estimular o aluno no desenvolvimento das funções superiores complexas” (C5). A oferta de AEE para a EJA, apesar de silenciada pelas políticas inclusivas e de se materializar de forma pouco articulada às necessidades de alunos e professores desse contexto, ainda assim, mantém status revigorante, indispensável à escolarização dos jovens e adultos com deficiência intelectual (BUENO, 2019; LEITE, 2020; NOGUEIRA, 2020).

O trabalho da sala de recursos também é apontado como importante instrumento para auxiliar o professor das disciplinas na elaboração de atividades diferenciadas: “a partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, entendemos como o aluno deficiente intelectual aprende, principalmente os que estão aqui na EJA, que são os que têm deficiência leve ou moderada, trabalham e têm uma vida mais ativa” (C3); e “O apoio do AEE é fundamental para ajudar os professores a desenvolverem aulas mais inclusivas e planos de atendimento adaptados” (B2).

Os estudos acerca da oferta e funcionalidade do AEE, em articulação com a abordagem histórico-cultural, suscitaram ponderações para o fortalecimento de sua estruturação: “precisamos de um AEE forte que atenda a todos os alunos que tenham deficiências e que também deem maior apoio aos professores na sala de aula, para que esses alunos não desistam de estudar” (B1); ou ainda: “do ponto de vista histórico-cultural, o AEE para o aluno adulto tem um propósito que vai além de oferecer atividades de apoio, tem que entender as necessidades do adulto com deficiência, que estão além da sala de aula, para fazer as mediações” (C8).

Dessas contribuições, depreenderam-se reflexões que reconhecem a importância do AEE na EJA, como um atendimento que deveria abarcar as especificidades dos jovens ou adultos com deficiência intelectual, cuja funcionalidade e disponibilidade não podem carregar características generalizantes, as mesmas que atendem a outros grupos, como crianças e adolescentes da escola regular.

4.3.4 Prática docente de organização pedagógica ou gestão

Sobre a prática docente, de gestão ou de coordenação pedagógica, as contribuições elencadas pelos cursistas mencionam alterações propositivas para os aspectos da mediação, das formas de compensação, dos caminhos indiretos a serem proporcionados, que seriam os recursos e as diferenciações curriculares para aprendizagem e desenvolvimento social do jovem ou adulto com deficiência intelectual, condicionadas à adoção de estratégias pedagógicas e curriculares, tendo como referência as abordagens do material, como questões fortalecedoras da prática inclusiva.

Com os estudos do curso, entendemos melhor como a pessoa com deficiência aprende e que as estratégias que ajudam na mediação, no jeito de ensinar, de ajudar o aluno podem levar a aprendizagem e fazer com que ele permaneça até concluir (C2).

O nosso olhar de professor muda quando conhecemos mais sobre os alunos de inclusão, passamos a ser mais acolhedores a praticar mais a mediação direta e estimular a interação entre os pares, porque esses alunos com deficiência aprendem bastante com os outros, como na tutoria por pares, que estudamos (C8).

Os cursistas afirmaram que as estratégias apresentadas são interessantes e possíveis de serem utilizadas na prática para estimular o desenvolvimento pedagógico de alunos com deficiência intelectual, com destaque para a tutoria por pares, já adotada pelos professores em sala de aula, de forma pouco formalizada, porque, de acordo com Marins (2019), está ao alcance de todos os docentes e permite que os alunos que apresentam dificuldades encontrem ajuda, o que se torna algo recíproco, porque quem ajuda também aprofunda os conhecimentos. É possível que, a partir dos estudos, essa estratégia prevaleça como alternativa que proporciona a mediação pelo outro (VIGOTSKI, 1997). Apesar de ser de fácil acesso, exige planejamento e organização das atividades de interação e cooperação.

As adaptações curriculares, com modificações em componentes do currículo, foram bastante citadas pelos cursistas, como precursora de mudanças para tornar a prática pedagógica inclusiva, visto que compreendem procedimentos já incorporados ao fazer docente, mas que, no entanto, demandam maior aprofundamento para

legitimar a aquisição de conceitos abstratos pelos alunos com deficiência intelectual (BRAUN; NUNES, 2015; SOARES DE OLIVEIRA; MARTINS, 2011).

As estratégias pedagógicas e curriculares apresentadas no material primam pelo envolvimento e desenvolvimento do aluno jovem adulto com deficiência intelectual e na aplicação do produto, os cursistas identificaram similaridades que são condizentes com a prática da EJA. Essas estratégias, quando bem direcionadas, poderão colaborar com o desenvolvimento desses estudantes e com o fortalecimento do processo inclusivo.

4.3.5 Orientações e outras proposições

Em relação às sugestões, os cursistas consideraram positivas as proposições apresentadas, na segunda parte do itinerário formativo: “é importante, porque se quisermos melhorar a inclusão, não podemos ficar só reclamando, temos que agir, cobrar, participar das formações, ter material para consultar com orientações que nos ajudem” (C4). Conforme solicitado, os participantes listaram elementos que reforçam as proposições já apresentadas no material de apoio, assim como sugeriram outros. Quanto aos elementos citados que reforçam as proposições contidas no guia didático formativo, destacaram-se: a elaboração de planos de ensino individualizados em trabalho colaborativo do professor especialista com os professores das disciplinas; privilegiar estratégias pedagógicas acessíveis, realizando adaptações em componentes do currículo, de acordo com as necessidades do aluno, em objetivos, avaliações ou conteúdo.

Para complementar a proposta do guia didático formativo, quanto às orientações e proposições para o fortalecimento do desenvolvimento pedagógico e do processo inclusivo de jovens e adultos com deficiência intelectual, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA, uma nova proposição foi apresentada. Considerando os aspectos da compensação social e da mediação da aprendizagem, foi sugerida, como estratégia à gestão (C1; C2, C4), que as mantenedoras de ensino se esforcem para oferecer mais cursos de formação docente continuada que contemplem tais abordagens, de uma forma mais prática, referindo-se ao Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) que parece ser muito promissor para a EJA, mas que, no entanto, demanda maior aprofundamento sobre sua prática.

A pesquisa e a implementação do produto educacional mostraram que são muitos os dilemas e as dificuldades que incidem sobre o processo educacional inclusivo das pessoas com deficiência intelectual na EJA, com relação às políticas, disponibilidade de AEE, formação de professores, estruturação de redes de apoio e precário envolvimento social dos estudantes e das famílias, entre outros. Diante dessa conjuntura, a escola se torna o único espaço para onde esses sujeitos vão, ainda que tardiamente, ainda que sejam “os últimos a chegar” (ARROYO, 2017). A escola pode impulsionar as funções superiores complexas, perfazendo processos de compensação que resultem em aprendizagem e desenvolvimento, condições inerentes aos princípios da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA é um tema que tem sido abordado em diferentes trabalhos (DANTAS, 2012; BINS, 2013; GONÇALVES, 2014; SOUZA, 2018; TRENTIN, 2018; BUENO, 2019, entre outros). No entanto, quando se trata, especificamente, das etapas finais da escolarização nessa modalidade, anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA, o tema é pouco discutido e carente de estudos acadêmicos (BUENO; OLIVEIRA, 2022). Muitos pesquisadores têm se esforçado para trazer contribuições à Educação Inclusiva, mas persiste a carência de estudos que tragam subsídios metodológicos e orientações para as práticas dos profissionais envolvidos com a inclusão na EJA (BOCCATO; FRANCO; TULESKI, 2017).

Assim, procurando ser contributivo à prática escolar, o problema desta pesquisa questionou que contribuições os estudos histórico-culturais podem trazer ao aprimoramento das práticas pedagógicas e curriculares para o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da EJA. Objetivando responder a tal questionamento, debruçamo-nos sobre os estudos de Vygotsky (1997; 2007; 2010; 2011; 2021) para analisar como os estudos da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e curriculares no atendimento a esses estudantes. Dessa forma, analisamos os principais aspectos teóricos do desenvolvimento presentes na Teoria Histórico-Cultural e pontos da defectologia revolucionária defendida pelo autor em articulação aos atendimentos, às concepções e práticas movimentadas no contexto escolar.

Os resultados deste estudo mostraram que em relação à disponibilidade do atendimento educacional especializado para a EJA, foram identificados pontos de incongruência na disponibilidade de oferta em relação à presença do estudante que é trabalhador, o que pode implicar na aprendizagem e desenvolvimento escolar e social. Considerando o AEE como um recurso auxiliar para a movimentação de práticas pedagógicas e curriculares, poder-se-ia pensar em alternativas à oferta desse atendimento que permitissem avanços a todos os estudantes de maneira equitativa, sem alongar o tempo de escolarização, a ponto de gerar

desencorajamento, considerando-se a coletividade e os meios mediacionais (VIGOTSKI, 2021).

Sobre as práticas pedagógicas, entre os docentes persistem dificuldades que redundam dos processos de formação inicial e continuada para o entendimento da deficiência intelectual e adequação das práticas às especificidades desse público, ainda que predominem esforços intensos desses profissionais para que os alunos que chegam à EJA possam aprender e se desenvolver.

Evidenciou-se que a contribuição dos estudos histórico-culturais é vasta para as práticas pedagógicas e curriculares, pois possibilita o entendimento da deficiência intelectual e das oportunidades para a aprendizagem e desenvolvimento do jovem ou adulto, considerando-se os aspectos da compensação social e da mediação por meio de signos e instrumentos elaborados culturalmente. Evidenciou-se também que os comprometimentos das funções psicológicas superiores, decorrentes da deficiência intelectual, não acometem a todos na mesma proporção e são as relações sociais que permitirão que os estímulos de tais funções resultem em aprendizado e desenvolvimento.

O estudo mostrou que a concepção sobre a deficiência intelectual e o processo inclusivo do jovem e adulto com deficiência intelectual é alterada, de limitada e assistida, para possibilidades de desenvolvimento pedagógico e social oportunizadas pelo enraizamento cultural (VIGOTSKI, 1997; 2021) quando se compreende essa deficiência sob a luz dos preceitos histórico-culturais.

Para os docentes, essas contribuições demonstraram que se esses profissionais entenderem o conceito de zona de desenvolvimento proximal, poderão movimentar as ações pedagógicas de forma mais direcionada para o futuro (VIGOTSKI, 2007), ou seja, considerando aquilo que o aluno já domina, pode-se impulsionar o aprendizado em direção ao que ele ainda não domina. Nas pessoas com deficiência intelectual, o trabalho pedagógico deve se concentrar em direção às funções psicológicas superiores para atingir aquilo que está intrinsecamente faltando no desenvolvimento.

Para isso, é exatamente na zona de desenvolvimento proximal que a atuação docente terá maior sucesso, com destaque para a coletividade, ampliando-se as oportunidades de desenvolvimento pela mediação e aprendizado com o outro. Por isso, a ideia de coletividade, defendida sob a concepção histórico-cultural, é tão importante para a construção dos alicerces da escola inclusiva.

A aprendizagem leva ao desenvolvimento e é nesse sentido que o docente precisa planejar as suas aulas, considerando estratégias pedagógicas e curriculares que envolvam os processos compensatórios e meios mediacionais direcionados. Os processos compensatórios para a pessoa com deficiência intelectual demandam formas culturais especialmente criadas, algo parecido como o sistema Braille para os cegos ou a língua de sinais para os surdos (VIGOTSKI, 1997).

Nesse sentido, esta pesquisa elencou algumas estratégias pedagógicas que podem colaborar na compensação de funções afetadas pela deficiência nos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual e formas de mediação para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento pedagógico. Essas estratégias compuseram o produto educacional resultante da pesquisa, implementado na escola como uma proposta de formação continuada.

Esse produto educacional destinado aos profissionais da educação foi bem avaliado pelos professores participantes da pesquisa sob o aspecto contributivo para o aprimoramento das aulas visando ao desenvolvimento. No entanto, as estratégias apresentadas ainda demandam maior aprofundamento teórico e avaliação prática junto a estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual que estão nas etapas finais da escolarização na EJA.

É importante destacar que a finalidade deste estudo não é, de modo algum, apresentar soluções definitivas ao problema apresentado, pois, assim como pontuou Vigotski (1997), compreender o nexo entre a colaboração coletiva e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores afetadas pela deficiência intelectual e o desenvolvimento a partir da compensação e da mediação representa um profundo campo de estudos. E, assim, esta pesquisa procurou trazer contribuições dos estudos histórico-culturais para que docentes e gestores possam melhorar suas práticas para o desenvolvimento escolar de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual em movimentos pela efetivação de uma escola mais inclusiva.

Dessa forma, espera-se que este estudo possa ser considerado mais um passo para encorajar outros que tragam contribuições às práticas pedagógicas e curriculares para a escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual, entendendo esse processo dentro da amplitude que o constitui, que, pelos aspectos culturais, sociais, econômicos e de disponibilidade de políticas inclusivas, ultrapassa também os espaços escolares.

E, nessa perspectiva, as indagações para maior equidade na escolarização e desenvolvimento de jovens e adultos com deficiência intelectual que chegam aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA prossigam.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Monica Dias de. **Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira-Pará**. 2013, 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=525236". Acesso em: 21 dez. 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM – 5. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica Aristides Volpato Cordioli et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101588>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento na Educação Especial. *In*: MARTINS, Lígia Maria; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. cap. 14. p. 321-341.
- BINS, Katiusha Lara Genro. **Adultos com Deficiência Intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013, 118 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=134729. Acesso em: 21 dez. 2020.
- BOCCATO, Taiane do Nascimento Andrade; FRANCO, Adriana de Fátima; TULESKI, Silvana Calvo. A produção do conhecimento acerca do processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. *In*: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: Contribuições para o desenvolvimento humano. Curitiba: Appris, 2017. cap. 4. p. 65- 80.
- BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete.; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Rev. Bras. Ed. Spec.** [online], v. 24, n. 1, p. 143-160, jan-mar., 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BORGES, Liana da Silva. **A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA**. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3626/1/416196.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNE/CEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 set. 2021

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.611/11**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em: 16 abril 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Diário Oficial da União**, 01/06/2021. Edição: 10 2. Seção: 1. Página: 108. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 07 de jul. 2021.

BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Rev. Bras. Ed. Espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p.75-92, jan. -mar., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7fFvtywfmV65HRBfK8xHc3G/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BUENO, Melina Brandt. **Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da Educação Especial**. 2019, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7398946. Acesso em: 04 jan. 2021.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32. p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 30 de maio 2021.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva de. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). **Revista Educação Especial, [S. l.]**, v. 35, p. e2/1–26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65908>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Da indiferença à inclusão indiferente: iniciativas e desafios à escolarização de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Cocar**, Belém. Edição Especial n.11/2022 p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4524>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 587-602, jul/set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 16 out 2021.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; BAPTISTA, Claudia Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933>. Acesso em: 04 set. 2021.

CARREIRA, Denise. **Gênero e raça**: a EJA como política de ação afirmativa. *In*: CATELLI, Roberto Jr; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão Ribeiro (Orgs.). **A EJA em xeque**: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014. p. 195-230.

CARDOZO, Dora Maria Couto Marques. **Diálogos entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta de formação continuada de professores para atuar com pessoas com Deficiência Intelectual. 2015, 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3553293. Acesso em: 23 dez. 2020.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: Um estudo de caso. 2012, 288 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/A_INCLUSAO_DE_PESSOAS_COM_DEFICIENCIA_INTELECTUAL_NA_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_EJA_UM_ESTUDO_DE_CASO_Tese_de_Doutorado.pdf. Acesso em 02 jan. 2021.

DIAS, Sueli de Souza; LOPES de OLIVEIRA, Maria Claudia Santos. Deficiência Intelectual na perspectiva Histórico-Cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. Bras. Ed. Espec.**, Marília, v.19, n. 2, p. 169-182, abr./jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 26 de maio de 2021.

FERREIRA, Windyz Brazão. **EJA & Deficiência**: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. Pernambuco, 2011. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/eja.pdf . Acesso em: 02 set. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Ana Paula Ribeiro. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência**: do direito conquistado à luta por sua efetivação. 2010. 201 f.

Dissertação (Mestrado em Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-142929/pt-br.php>. Acesso em: 02 mar. 2021.

FREITAS, Mariele Angélica de Souza. **Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos**: interfaces do processo de escolarização. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Acesso em: 28 dez. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3177>" <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3177>. Acesso em: 02 mar. 2021.

FUNAYAMA, Carolina Araújo Rodrigues. Causas ambientais da Deficiência Intelectual. **Revista de Deficiência Intelectual** [online]. Ano 1. n. 1, p. 16-21, jul. / dez. 2011. Disponível em: https://ijc.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/publicacoes/PublishingImages/revista-di/artigos_pdf/DI-N1.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 3. p. 35-68.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como direito humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013, p. 01 a 18. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1004/pdf>. Acesso em 28 ago. 2020.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Aprendizagem e Desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a Deficiência Intelectual na perspectiva Histórico-Cultural. *In*: SHIMAZAKI, Elisa Midori; PACHECO, Edilson Roberto (Orgs.). **Deficiência e Inclusão Escolar**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2018. p.97-113.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Espec.**, Bauru, v. 27, p. 157-170, jan. -dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHjf4LSCht/>. Acesso em: 03 set. 2021.

GONÇALVES, Taisa Gabriela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas**: experiências do PRONERA. 2014, 203 f. Tese (Doutorado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2932?show=full>. Acesso em: 16 de jan 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUILHOTO, Laura Maria de Figueiredo Ferreira. Aspectos Biológicos da Deficiência Intelectual. **Revista de Deficiência Intelectual** [online]. Ano 1, n.1, p. 11-15, jul. /

dez. 2011. Disponível em: https://ijc.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/publicacoes/PublishingImages/revista-di/artigos_pdf/DI-N1.pdf. Acesso em 06 jun. 2021.

HAAS, Clarissa. Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, Santa Maria v. 40, n. 2, p.347-360, maio/ ago. 2015. Disponível em: Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/9038/pdf> Acesso em: 01 mar. 2021.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em 22 jan 2021.

HEREDERO, Eladio Sebastian. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out. -Dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 ago. 2021.

HOLANDA, Gerda de Souza; PEREIRA, Marcelino Arménio Martins; FERREIRA, Sônia Cristina Mairos. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p.1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64202/pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KE, Xiaoyan; LIU, Jing. Deficiência Intelectual. In: REY, J. M. (Ed.). **IACAPAP e - Textbook of Child and Adolescent Mental Health**. Edição: Dias Silva F. Tradução: Soares, I. F. Z.; Cavalcante, R. R. V. Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2015. Disponível em: <http://iacapap.org/wp-content/uploads/C.1-Intellectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso Escolar de Estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. **Rev. Bras. Ed. Espec.**, Marília, v. 24. n. 1. p. 17-32, jan. – mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gZmX3FJMmbgGTb9GHkDNNTTK/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 02 maio 2021.

LEITE, Graciliana Garcia. **Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual na EJA**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12911>. Acesso em: 15 abril 2021.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. Curitiba: CRV, 2013.

LIMA, Marcela Francis Costa; PLETSCHE, Márcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889, dez, 2018.

LURIA, Alexander Romanovich. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. *In*: LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia e pedagogia I**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p. 121- 141.

MARINS. Kéren-Hapuke Cabral de. **Benefícios e desafios da tutoria por pares para alunos com deficiência intelectual**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12395?show=full>. Acesso em 05 ago. 2021.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Spec.**, v. 11 n. 33 set. /dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abril 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Orgs.). **Educação Especial Inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. **Interface entre Educação de pessoas jovens, adultas e idosas e a Educação Especial**: contextos de múltipla (in) visibilidade. 2019, 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7456098. Acesso em: 04 jan. 2021.

NASCIMENTO, Martha de Cassia. **Interface entre EJA e Educação Especial no município de Guanambi**: escolarização de estudantes com deficiência intelectual. 2017, 224 f. Tese (Doutorado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7456098

wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5564180. Acesso em: 02 jan. 2021.

NOGUEIRA, Marcela Fontão. **Educação Especial na EJA**: análise do processo de construção da prática docente. 2020.114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13029>. Acesso em: 25 abril 2021.

OLHER, Roseli; GUILHOTO, Laura Maria de Figueiredo Ferreira. Educação Inclusiva e transição da escola especial. **Revista de Deficiência Intelectual** [online], n.4-5, p. 6-11, jan. /dez. 2013. Disponível em: https://www.ijc.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/publicacoes/PublishingImages/revista-di/artigos_pdf/DI%20-N4-5.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

OLIVEIRA, Eliana et al. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6479>. Acesso em: 14 de jan. 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. As políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. *In*: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (Orgs.). **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Vozes, 2015. cap. 1. p. 25-51.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Conta-me como foi**: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1922>. Acesso em: 16 jan. 2021.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **A classificação CID-10 de transtornos mentais e comportamentais**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Organização Mundial da Saúde, 1992. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/37958/9241544228_eng.pdf?sequence=8&isAllowed=y. Acesso em: 16 jan. 2022.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Relatório Mundial sobre a deficiência**. Trad. Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2011. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/relatorio-mundial-sobre-a-deficiencia/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

ONU - Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A III, Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 out. 2021.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Rev. Bras. Ed.**, v. 24, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xBKdqW6TtqHXPkxsHmM9jXH/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n. 03/04**. Estabelece critérios para o funcionamento da Classe Especial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Intelectual. Curitiba: SEED, 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=679>. Acesso em: 10 set. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n. 14/ 2011- SEED/ SUED**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba, 2011.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 02/2016**. Dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Orientação n. 004/2018- DEE**. Orientação Pedagógica para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede pública estadual. Sala de Recursos Multifuncional – SRM: Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos. Curitiba, 2018.

PARANÁ. Diretoria de planejamento e gestão escolar. Departamento de governança de dados educacionais. Sistema Escolar de Registro Escolar. Departamento de legislação escolar. Diretoria de educação. Departamento de educação profissional. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Informação Conjunta n. 01/2021- SEED/DPGE/DGDE/CRE, SEED/DPGE/DLE/CDE e SEED/DEDU/DEP/CEJA**. Assunto: “Classificação, reclassificação, aproveitamento de estudos e progressão parcial das matrículas da EJA. Curitiba, 2021.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba, IBPEX, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, [S.l.], v.18, n. 35, enero-abril, 2012, p. 193-208. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847>. Acesso em: 16 jul. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 17-32.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de pessoas com Deficiência Intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). Arizona State University. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. **Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem**, v. 22, n. 81, 2014. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/A_escolarizaCAo_De_pessoas_com_deficiencia_intelectual_no_Brasil_da_institucionalizaCA_o_As_politicas_de-inclusAo.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Contribuições do Desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. *In*: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ANDREUZZI, Mariane de; PAIXÃO, Cátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da. (Orgs.). **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p.49-69.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Cesar Ernani. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. *In*: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 31-44.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de Jovens e Adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Rev. Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

SILVA, Aline Maria da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos**. Curitiba: IBPEX, 2010.

SOARES DE OLIVEIRA, Érika; MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Linhas Críticas**, [S.l.], v. 17, n. 33, mayo-agosto, 2011, p. 309-325. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3734>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; PEREIRA, Adriana Alonso; LINDOLPHO, David Marcos Perrenoud. Mudanças de atitudes sociais de

professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. *In*: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ANDREUZZI, Mariane de; PAIXÃO, Cátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 115- 128.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

SOUZA, Nathalia Eugenio de. **Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida**. 2018, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5347040". Acesso em: 02 de jan. 2021.

SOUZA, Marisa Mendes Machado; GOMES, Suzete Araújo Oliveira. Inclusão em Educação Especial para estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem. **Aleph**, n. 32, p. 246-265, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39316>. Acesso em 22 jan. 2021.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com Deficiência Intelectual**. 2019, 159 f. Tese (Doutorado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7818607. Acesso em: 04 jan. 2021.

TRENTIN, Valéria Becher. **Escolarização de jovens com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2018, 212 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6307621. Acesso em: 08 jan. 2021.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais- 1994**. Brasília (DF): Escritório da Representação da UNESCO no Brasil, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 18 set. 2021.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial de Educação para todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 out. 2021.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Avaliação da aprendizagem e Deficiência Intelectual na perspectiva de professores

do ensino comum. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v.13, n. 40, p. 851-871, set/dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2569>. Acesso em: 16 ago. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología**. Tomo V. Trad. Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Habana: Editora Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28306/30159>. Acesso em: 26 maio de 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e44003001, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JvycVmnwS39xrXQbCXgCycw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da Defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Ed. Martins Fontes Ltda, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1996.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>. Acesso em: 21 mar. 2021.

**APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORES)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(professores, pedagogos, gestores)

Título do Projeto de pesquisa: A inclusão do jovem adulto com Deficiência Intelectual: o desenvolvimento pedagógico sob os preceitos histórico-culturais

Pesquisador Responsável: Olga Mara Bueno

Nome do participante: _____

Data de nascimento: _____

RG: _____

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “**A inclusão do jovem adulto com Deficiência Intelectual: o desenvolvimento pedagógico sob os preceitos histórico-culturais**” de responsabilidade da pesquisadora Olga Mara Bueno, sob a orientação da professora Doutora Rita de Cássia da Silva Oliveira, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte da pesquisa, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo apresentar contribuições para que o atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual nos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio da EJA, além do acesso, possa fortalecer o desenvolvimento escolar, considerando a função mediadora da escola.

2. A participação nesta pesquisa compreende na primeira etapa responder a um questionário aberto, desenvolvido e aplicado pela pesquisadora de forma presencial, ou *online*, para diagnóstico das concepções e aspectos vivenciados na prática de gestão, ou de mediações pedagógicas e docência na inclusão dos jovens com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. A segunda etapa compreende a participação em um grupo de estudos colaborativo, a ser desenvolvido de forma *online*.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de possíveis constrangimentos ou invasão de privacidade, os quais serão mediados pela pesquisadora e o participante.

4. Os benefícios com a participação envolvem as contribuições para o aprimoramento do processo inclusivo de pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos.

5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão desistir da participação a qualquer momento.
6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação.
7. O nome dos participantes não será exposto na pesquisa em nenhum momento, nas conclusões ou publicações, sendo que serão utilizadas apenas letras aleatórias para identificar os dados, assegurando total anonimato e sigilo.
8. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, por gentileza de entrar em contato com Olga Mara Bueno, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone (43)98426046, e-mail: olgamarabueno@gmail.com, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizado na Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B, Campus Universitário, CEP 84030-900, Ponta Grossa, PR. E-mail: propesp-cep@uepg.br, telefone (42)3220-3108. Horário de atendimento: Segunda a Sexta-feira, das 8h até 12 h e das 13 até 17 h.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo em participar do projeto de pesquisa acima descrito.

Jaguariaíva, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ALUNOS)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(alunos)

Título do Projeto de pesquisa: A inclusão do jovem adulto com Deficiência Intelectual: desenvolvimento pedagógico sob os preceitos histórico-culturais

Pesquisador Responsável: Olga Mara Bueno

Nome do participante: _____

Data de nascimento: _____

RG: _____

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado **“A inclusão do jovem adulto com Deficiência Intelectual: desenvolvimento pedagógico sob os preceitos histórico-culturais”** de responsabilidade da pesquisadora Olga Mara Bueno, sob a orientação da professora Doutora Rita de Cássia da Silva Oliveira, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG.

Este Termo será lido cuidadosamente pela pesquisadora e você poderá perguntar sobre qualquer dúvida que você tiver, a qualquer momento. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte da pesquisa, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo apresentar contribuições para que o atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual nos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio da EJA, além do acesso, possa fortalecer o desenvolvimento pedagógico, considerando a função mediadora da escola.

2. A participação nesta pesquisa compreende responder a uma entrevista semiestruturada, desenvolvida e aplicada pela pesquisadora, para diagnóstico das concepções e aspectos vivenciados como estudante, dos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de possíveis constrangimentos ou invasão de privacidade, os quais serão mediados pela pesquisadora e o participante.

4. Os benefícios com a participação envolvem as contribuições para o aprimoramento do processo inclusivo de pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos.

5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão desistir da participação a qualquer momento.

6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação.

7. O nome do participante não será exposto na pesquisa em nenhum momento, nas conclusões ou publicações, sendo que serão utilizadas apenas letras aleatórias para identificar os dados, assegurando total anonimato e sigilo.

8. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, por gentileza entrar em contato com Olga Mara Bueno, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone (43)98426046, e-mail: olgamarabueno@gmail.com, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizado na Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B, Campus Universitário, CEP 84030-900, Ponta Grossa, PR. E-mail: propesp-cep@uepg.br, telefone (42)3220-3108. Horário de atendimento: Segunda a Sexta-feira, das 8h até 12 h e das 13 até 17 h.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo em participar do projeto de pesquisa acima descrito.

Jaguariaíva, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

(Coordenação de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação)

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Tempo de atuação na Educação: _____ Tempo de atuação na função: _____

SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

1. Qual a concepção de inclusão escolar para a Secretaria que você representa?
2. Como vem ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos?
3. Em sua opinião, por que há alunos jovens e adultos com deficiência intelectual que procuram a EJA anos finais do ensino fundamental ou ensino médio da EJA? E por que ainda há aqueles que não chegam, ou não procuram a EJA para frequentar essas etapas da escolarização?
4. De que forma esta coordenação tem atuado para a organização das estruturas necessárias à inclusão dos alunos jovens adultos com deficiência intelectual. Quais as ações e atendimentos disponibilizados em cada nível: a) nos anos iniciais do ensino fundamental: b) nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio:
5. Você considera que as estruturas organizadas têm possibilitado, além do acesso, desenvolvimento pedagógico e o avanço para os níveis finais da escolarização da Educação de Jovens e Adultos?
6. Quais são os principais desafios existentes em relação à inclusão escolar de jovens adultos com Deficiência Intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, considerando a questão do desenvolvimento pedagógico?
7. A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza que a Educação Inclusiva na EJA é restauradora e reparadora na medida em que possibilita às pessoas com deficiência a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social. Em sua opinião, o que ainda precisa ser estruturado para ampliar o desenvolvimento do jovem ou adulto com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos?
8. Outros apontamentos que queira fazer sobre a inclusão do jovem ou adulto com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos:

APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO PARA DIRETOR E PEDAGOGOS

QUESTIONÁRIO PARA DIRETOR E PEDAGOGOS

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Data de nascimento: ____/____/____
 Tempo de atuação na Educação: _____ Na função: _____ Na EJA: _____

SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

1. Qual a concepção de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos?
2. Como vem ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA?
3. Quais são os principais atendimentos e apoios que os estudantes jovens e adultos com Deficiência Intelectual da sua escola podem contar para o desenvolvimento na sua escola?
4. De que forma você tem atuado para apoiar os professores quanto à movimentação de práticas que contemplem o desenvolvimento pedagógico dos alunos com Deficiência Intelectual?
5. A equipe técnica, administrativos e demais servidores se envolvem no processo de inclusão do jovem adulto com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos? Se sim, de que forma?
6. De que forma a Sala de Recursos Multifuncionais atua para articular a inclusão do jovem ou adulto com deficiência intelectual?
7. De que forma a inclusão dos jovens e adultos com deficiência intelectual é abordada no Projeto Político Pedagógico da escola?
8. Há envolvimento da família e de redes de apoio (assistência social, transporte escolar, Centros de Atendimento: CAPS e CRAS, ou outro) para favorecer o acesso e desenvolvimento do jovem adulto com deficiência intelectual na escola?
9. A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza que a Educação Inclusiva na EJA é restauradora e reparadora na medida em que possibilita às pessoas com deficiência a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social. Em sua opinião, quais fatores ainda dificultam o desenvolvimento escolar do jovem adulto com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA?
10. Quais aspectos precisam ser aprimorados nesse processo, considerando além do acesso, a questão do desenvolvimento escolar?

APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Data de nascimento: _____
Tempo de atuação na Educação: _____ Disciplina que ministra: _____
Quanto tempo atua na Educação de Jovens e Adultos: _____

SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

1. Qual a sua opinião sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos?
2. Pensando nos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual que você atende, como você caracteriza esse público em relação ao desenvolvimento nas aulas?
3. Quais são as dificuldades encontradas na prática com esses alunos?
4. Os alunos com deficiência intelectual que frequentam sua disciplina são atendidos pela Sala de Recursos Multifuncionais na EJA? Você recebe orientações sobre o atendimento a esses alunos?
5. Você participou de formação continuada sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual? Você se considera preparado (a) para o atendimento a esses alunos?
6. Quais mudanças você realiza em suas aulas para o atendimento a esses alunos?
7. Que tipo de formação você considera necessária para a sua prática, neste momento, para o atendimento ao jovem adulto com deficiência intelectual na sua disciplina?
8. Para você, quais fatores contribuem para o desenvolvimento escolar do aluno jovem ou adulto com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos?
9. As questões da vivência e do cotidiano em relação às ações inerentes às condições da vida adulta são consideradas no planejamento das aulas e atividades pedagógicas aos jovens adultos com deficiência intelectual?
10. Para você, quais aspectos precisam ser melhorados, quais questões precisam avançar para o aprimoramento do desenvolvimento pedagógico do jovem e adulto com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos?

APÊNDICE F- ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Nível de ensino que frequenta na Educação de Jovens e Adultos: _____

Turno de frequência às aulas: _____

Frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) Sala de Recursos Multifuncional: () sim () não

O aluno trabalha? () sim () não

INCLUSÃO NA EJA

1. Por que você está estudando na Educação de Jovens e Adultos nesta escola? Como você chegou até esta escola? Quais são seus objetivos em estudar?

2. Como são as aulas nas disciplinas que você frequenta?

3. Você consegue fazer sozinho as atividades e avaliações, ou precisa de algum apoio específico?

4. Você interage com todos os colegas estudantes? () sim () não. Explique, como?

5. A frequência na Sala de Recursos tem ajudado na sua participação e desenvolvimento nas aulas?

6. O que você acha da forma que os professores ensinam? Para você tem algo que precisa ser melhorado?

7. Você pretende continuar estudando quando sair desta escola? () sim () não. Por quê?

8. Quais as suas principais dificuldades encontradas nesta escola para aprender na sala de aula?

9. Quais são as principais dificuldades que você encontra para frequentar a escola, as aulas das disciplinas e a sala de recursos (questões de horário, trabalho, transporte, outros)?

10. Em sua opinião, o que precisa melhorar em sua escola?

APÊNDICE G- QUESTIONÁRIO AVALIATIVO REFLEXIVO FINAL

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO REFLEXIVO FINAL

(Para avaliação pelos participantes do grupo de estudos)

Identificação

Nome do participante: _____

1. Os estudos desenvolvidos de forma colaborativa trouxeram alguma mudança para seu entendimento e atuação junto ao aluno jovem adulto com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos? Comente:

2. Você pode, por favor, relatar, em que os estudos contribuíram em relação à inclusão do jovem adulto com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, para definição dos seguintes aspectos sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

a) a estrutura e organização da oferta do Atendimento Educacional Especializado Sala de Recursos

b) a organização das políticas educacionais de inclusão para além do acesso, o desenvolvimento escolar na EJA

c) ao envolvimento da família e redes de apoio da comunidade _____

d) a atuação do professor na sala de aula e a articulação de práticas com o professor do Atendimento Educacional Especializado

e) a atuação da secretaria de educação e da escola para a movimentação de práticas que fortaleçam as ações para o desenvolvimento escolar _____

Por favor, faça sugestões e outras contribuições:
