



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

**Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades
educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola
especial**

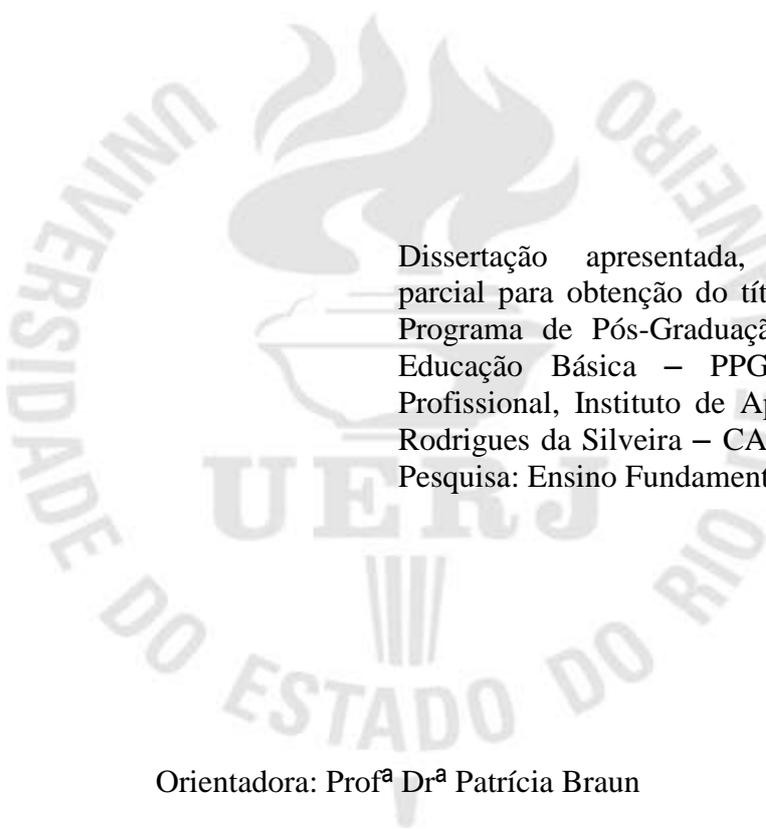
Amanda Cristina de Freitas Souza

Rio de Janeiro

2020

Amanda Cristina de Freitas Souza

Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola especial



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. Linha de Pesquisa: Ensino Fundamental I

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Braun

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

S729 Souza, Amanda Cristina de Freitas.
Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural:
possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual
numa escola especial / Amanda Cristina de Freitas Souza. – 2020.
141 f : il.

Orientadora: Patrícia Braun.
Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Currículo – Teses. 2. Incapacidade intelectual – Teses. 3. Professores
– Formação – Teses. I. Braun, Patrícia. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III.
Título.

CDU 371.214

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Amanda Cristina de Freitas Souza

Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola especial

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-UERJ. Linha de Pesquisa Ensino Fundamental I.

Aprovada em 13 de julho de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª Patrícia Braun (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP-UERJ

Prof^ª. Dr^ª Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^ª. Dr^ª Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação empenhados na busca de uma educação de qualidade. A todos os alunos que me instigaram sempre na busca por algo novo que os possibilitasse crescimento. E, conseqüentemente, como o aprendizado é uma via de mão dupla, possibilitaram também a mim avanços não só em minha prática pedagógica, mas sobretudo possibilitaram transformações pessoais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente e sempre a Deus por guiar-me neste caminho e fazer-se orientação e amparo nos instantes mais difíceis.

Também agradeço à minha querida orientadora Patrícia Braun a quem agradeço o constante aprendizado, a paciência, por nunca desistir de mim até mesmo quando eu já o tinha feito. Sempre serei grata pelas suas orientações e explicações sobre todo o processo, desde as descobertas iniciais, as dúvidas e os anseios do caminho, o olhar encorajador e suas palavras motivadoras durante todo o percurso da dissertação. Muito obrigada por ter escolhido meu projeto e por acreditado nele desde o início. Se hoje realizo um sonho, é graças a você. Muito obrigada por tudo!

Às professoras Cátia Walter, Márcia Pletsch e Márcia Marin, por suas contribuições e proposições feitas sobre a pesquisa. Sem elas seria mais pesado o nosso caminhar. Também gostaria de agradecer aos professores do PPGEB – CAp UERJ, a compreensão, amizade, as valiosas lições ensinadas e não somente no campo do saber, mas sobretudo nos atos de resistência e luta em prol de uma educação pública e gratuita de qualidade. Sempre lutando por este programa e por todos os discentes a ele associados.

Aos amigos de caminhada que fiz no curso destes anos, com os quais convivi, aprendi e cresci enquanto pessoa e profissional. Meu especial agradecimento a Josi e Andreia que sempre foram incentivadoras do meu percurso em todos os instantes.

À Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu pela oportunidade de pesquisa e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano que só foram possíveis devido ao seu apoio.

Aos estudantes da Escola Municipal pesquisada, por despertar em mim o anseio por uma nova possibilidade e por criar indagações que foram pilar desta pesquisa. Muito obrigada pelo acolhimento das propostas desse estudo.

Também gostaria de agradecer às professoras que fizeram parte desta investigação. Que solícitamente se dispuseram a dialogar sobre suas práticas pedagógicas, dúvidas e incertezas, colaborando ricamente não só neste estudo e nos itens que deles tiveram origem, mas também auxiliaram na formação de meus conhecimentos. Se hoje estou aqui, devo ao auxílio de cada uma delas. Muito obrigada.

Aos meus familiares e amigos, em especial à minha mãe por todo o apoio e compreensão durante os momentos difíceis, sempre se disponibilizando para ajudar.

Dedico a cada um de vocês o incentivo a percorrer esse caminho.

RESUMO

SOUZA, Amanda Cristina de Freitas. *Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural*: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual numa escola especial. 141 f. Dissertação.(Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta dissertação aborda práticas pedagógicas para jovens e adultos com deficiência intelectual, à luz do referencial do Currículo Funcional Natural, em uma escola especial de Educação de Jovens e Adultos diurna. A problematização do estudo envolveu a seguinte questão: de que forma as professoras participantes compreendem práticas pedagógicas para o estudante da EJA com DI, à luz do referencial do Currículo Funcional Natural? Para tanto, foi objetivo desta proposta refletir sobre práticas pedagógicas para jovens e adultos com DI à luz do referencial do CFN, em uma escola especial de EJA diurna. A partir de aportes teóricos como Walter (2001,2017), Cuccovia (2003,2018), Suplino (2005,2009), AAIDD (2011) e Shimazaki e Padilha (2012), o estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação participante. Foram participantes quatro professoras que atuam em turmas com estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual. Para análise de dados, foi utilizada a triangulação de dados, por categoria temática. Dentre as análises e achados do estudo destacamos que lidar com estudantes, jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola especial parece, justamente, requerer que se façam conhecidas as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento para aqueles que as tiveram pouco reveladas no tempo escolar já vivido e passado. Embora este público discente não seja novo em uma escola especial, o perfil das ações direcionadas a estes ainda merece atenção e discussão com o intuito de prover ensino e aprendizagens que lhes sejam válidas para a inserção e pertencimento social. O produto deste estudo apresenta guia uma para docentes, com alguns aportes teóricos e sugestões didáticas e de trabalho sobre o planejamento pedagógico para jovens e adultos com deficiência intelectual com base no referencial do Currículo Natural Funcional.

Palavras-chave: Currículo Funcional Natural; Deficiência Intelectual, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

SOUZA, Amanda Cristina de Freitas. *Pedagogical practices and the natural functional curriculum bias: educational possibilities to adults and young adults with intellectual disabilities in a special school*. 141 f. Dissertação.(Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This thesis addresses pedagogical practices for young people and adults with intellectual disabilities, in the light of the reference of the Natural Functional Curriculum, in a daytime Youth and Adult Education special school. The problematization of the study involved the following question: how do the participating teachers understand pedagogical practices for the EJA student with ID, in the light of the reference of the Natural Functional Curriculum? To this end, the objective of this proposal was to reflect on pedagogical practices for young people and adults with ID in the light of the CFN framework, in a daytime EJA special school. Based on theoretical contributions such as Walter (2001,2017), Cuccovia (2003,2018), Suplino (2005,2009), AAIDD (2011) and Shimazaki and Padilha (2012), the study is characterized as a qualitative research, of participatory action type research. Four teachers participated in classes with young students and adults with intellectual disabilities. For data analysis, data triangulation by thematic category was used. Among the analyzes and results of the study, we highlight that dealing with students, young people and adults with intellectual disabilities in a special school seems, precisely, to require that the possibilities of learning and development be made known to those who have had little revealed in a school time already lived and passed. Although this student audience is not new to a special school, the profile of actions aimed at them still deserves attention and discussion in order to provide teaching and learning that are valid for their insertion and social belonging. The product of this study presents a guide for teachers, with some theoretical contributions, didactics suggestions and work suggestions on pedagogical planning for young people and adults with intellectual disabilities based on the framework of the Functional Natural Curriculum.

Keywords: Natural Functional Curriculum. Intellectual Disability. Pedagogical Practices.

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana sobre deficiências intelectuais do desenvolvimento
Abrinq	Associação Brasileira dos fabricantes de Brinquedos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAD	Centro de Apoio a pessoa com deficiência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CFN	Curriculo Funcional Natural
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
DEP/UERJ	Departamento de Especialidade Pedagógicas da UERJ
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAETEC	Fundação de Apoio a Escola Técnica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
OPS	Organização PanAmericana de Saúde
PPGEB	Programa de Pós-Graduação em Educação Básica
PROCESS/FL	Programa de Atividades Extra Curriculares
Q.I	Coeficiente Intelectual
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SEMED	Secretária Municipal de Educação do Município de Nova Iguaçu
SR	Sala de Recursos
THC	Teoria História Cultural
UCAM	Universidade Candido Mendes
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESA	Universidade Estácio de Sá

UNESCO	Organização para Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo
IBC	Instituto Benjamin Constant

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos encontrados na busca de revisão bibliográfica.....	139
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da Metodologia.....	72
Figura 2 – Exemplo do caderno pedagógico.....	73
Figura 3 – Exemplo do caderno pedagógico.....	73
Figura 4 – Exemplo do caderno pedagógico.....	73
Figura 5 - Exemplo do caderno pedagógico.....	73
Figura 6 – Exemplo do caderno pedagógico.....	74
Figura 7 – Exemplo do caderno pedagógico.....	74
Figura 8 - Exemplo do caderno pedagógico.....	74
Figura 9 - Exemplo do caderno pedagógico.....	74
Figura 10 – Configuração de mobiliário da sala de aula observada.....	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Validade Social do estudo na percepção dos responsáveis	96
Gráfico 2 – Avaliação das docentes sobre a utilidade do estudo	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições	39
Quadro 2 – Etiologia da deficiência intelectual.....	45
Quadro 3 – Quantitativo de turmas e suas divisões na unidade pesquisada	63
Quadro 4 – Número de estudantes matriculados na escola participante da pesquisa.....	64
Quadro 5 – Perfil dos professores participantes.....	65
Quadro 6 – Caracterização do número e perfil dos estudantes das turmas	65
Quadro 7 – Categoria de análise de dados	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
1. CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL: HISTÓRICO, CONCEITUAL E APLICABILIDADE COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA.....	23
1.1 Currículo Funcional Natural: histórico e concepção da proposta.....	23
1.2 Estrutura do Currículo Funcional Natural no Instituto Ann Sullivan/Peru (CASP).....	26
1.3 Formação conceitual sobre o Currículo Funcional Natural no Brasil.....	35
2. ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA (EJA).....	42
2.1 A deficiência intelectual e a sua caracterização diante do desenvolvimento humano	43
2.1.1 Dimensões do desenvolvimento humano e a condição da Deficiência Intelectual	46
2.2 A educação de jovens e adultos e o estudante com Deficiência Intelectual.....	50
2.2.1 Escola Especial: e o estudante jovem e adulto com Deficiência Intelectual.....	54
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA	60
3.1 Tipos de Pesquisa.....	61
3.2 Local da Pesquisa.....	62
3.3 Participantes.....	65
3.4 Procedimentos iniciais de pesquisa.....	65
3.5 Instrumentos e técnicas de pesquisa.....	66
3.5.1 Questionário Semiestruturado.....	66
3.5.2 Grupo Focal.....	67
3.5.3 Entrevista Semiestruturada.....	68
3.5.4 Notas em um diário de campo.....	69
3.6 Análise dos dados.....	70
3.7 Produto.....	72
3.8 Riscos e benefícios do estudo.....	75

3.9	Validade Social.....	75
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	78
4.1	Categoria I – Concepções dos docentes sobre conceitos.....	79
4.2	Categoria II – Percepção dos docentes sobre a prática pedagógica.....	89
4.3	Validade Social.....	95
4.3.1	Validação social realizada com os responsáveis.....	96
4.3.2	Avaliação das professoras sobre a utilidade da pesquisa.....	97
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
APÊNDICE A.	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores).....	122
APÊNDICE B.	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis).....	123
APÊNDICE C.	Sondagem inicial.....	124
APÊNDICE D.	Carta de aceite a secretária de educação do município de Nova Iguaçu.....	125
APÊNDICE E.	Carta de aceite à direção da escola pesquisada.....	126
APÊNDICE F.	Estrutura dos encontros do Grupo Focal.....	127
APÊNDICE G.	Questionário semiestruturado para registro dos grupos focais...131	
APÊNDICE H.	Questionário de validade social entregue aos responsáveis.....	135
APÊNDICE I.	Exemplo de roteiro de observação de diário de campo usado para as observações.....	137
APÊNDICE J.	Fatores de risco relativos à pesquisa.....	140
APÊNDICE K.	Levantamento de referencial bibliográfico inicial.....	142
ANEXO A.	Parecer Consubstanciado do CEP.....	119
ANEXO B.	Aceite da Secretária de Educação de Nova Iguaçu	120
ANEXO C.	Declaração de anuência da unidade escolar pesquisada.....	121

INTRODUÇÃO

Antes de adentrarmos nas especificidades do estudo, gostaria de abordar as principais questões que me levaram a chegar até aqui. Ao longo de minha vida nunca havia pensado na possibilidade de ser professora. Esta nunca foi uma opção que me encantasse. Talvez por conta das questões salariais, do desrespeito sofrido pelos docentes ou talvez pelo descrédito que, nos últimos anos, a categoria do magistério e a educação têm vivido.

Por conta de todas essas questões escolhi como profissão a área da informática. Algo que sempre me encantou e que creio que seja capaz de diminuir as barreiras de acessibilidade de estudantes com deficiências às escolas. Por isso, ao chegar ao ensino médio, escolhi o curso técnico de informática. Até aí, tudo transcorria dentro do esperado, tanto para mim quanto para a minha família, que nunca almejou a carreira docente para minha vida. Carreira essa que fora a de minha avó paterna.

Porém, como na vida tudo é transformação, as mudanças ocorreram de forma tão abrupta que nem pude perceber o germénzinho da professora que luta pela inclusão dos estudantes com deficiência intelectual (DI) desabrochando. Inclusão essa baseada no respeito à dignidade da pessoa humana. Inclusão que entende o sujeito como capaz de aprender e se desenvolver dentro das suas singularidades e possibilidades. Discorro sobre isso pois, quando iniciei o ensino médio no curso técnico de informática, passei a estudar com uma cadeirante com DI. Atualmente minha amiga e, como costumamos dizer, irmã de alma. Neste momento, observei como é difícil a luta cotidiana para que a inclusão escolar ocorra. Por isso, observei questões básicas desde acessibilidade, até questões como a supressão do currículo para a estudante em questão.

E, com isto, lá fui eu empurrar a cadeira de rodas da referida discente pela escola e brigar, junto com a família, pela colocação de barras de apoio nos banheiros.. Reivindicar que a alunapudesse realizar as atividades como todos os demais, sem ser excluída por preconceito ou desinformação. Desta forma, quando ela não conseguia dar conta de copiar os conteúdos expostos pelos professores na lousa, eu o fazia para ela. Gravava algumas aulas mais expositivas no meu celular e depois passava para a sua responsável para que a estudante pudesse ter acesso ao conteúdo das aulas em outros momentos, quantas vezes fossem necessárias; e auxiliava a estudante nas aulas de educação física, momento em que ela era mais segregada.

Relembrar essa questão é voltar para um passado no qual eu não tinha a noção de estar tão profundamente ligado ao presente e às minhas indagações enquanto profissional da educação. Acredito que, se não me falha a memória, após três meses do início do ano, o docente da disciplina de educação física me pediu para ficar com esta colega de turma durante as aulas porque, segundo ele, eu sabia o que fazer com a estudante, pela proximidade que eu e ela tínhamos. Neste tempo, confeccionei um dado grande para que ela pudesse praticar arremessos, ensinava a ela jogo de damas. Montava pequenos circuitos para que ela pudesse realizar movimentos com a mão e auxiliar na motricidade.

Esta atuação foi realizada de forma intuitiva, através de pesquisas na internet. Enfim, uma estudante realizou o trabalho que os docentes da instituição poderiam ter realizado se tivessem possibilidades para tal tarefa. O debate sobre inclusão escolar perpassa fatores relacionados à atividade docente que, entre outros, vão desde tempo para planejamento à formação em serviço.

Relembro que na época, os professores do ensino médio do curso técnico eram os que demonstravam estar mais atentos às demandas da estudante. Estes paravam, sentavam com a estudante, ouviam seus anseios e o que ela informava sobre como ou o que favorecia sua aprendizagem. E através dessa escuta atenta, planejavam atividades que envolviam não só a estudante, mas toda a turma.

Avançando no tempo, entrei na universidade com o interesse em ajudar esta estudante de alguma forma, porque as questões que ela havia vivido na escola mexeram muito comigo. Segui o curso de Ciências da Computação pensando em criar um software que captasse a voz e a transformasse em texto escrito que fosse oralizado, pois percebi que o uso de recursos assim, num computador, lhe seria funcional quando observei ela fazer uso das gravações das aulas que fiz para ela. A estudante era capaz de acompanhar a turma cognitivamente, após as adequações de acesso. Entretanto, fazia-se necessário diminuir o tempo que a estudante gastava para realizar atividades como cópias do conteúdo e um sintetizador de voz seria o ideal para dar autonomia ao seu processo de aprendizagem.

Após a conclusão do primeiro semestre acabei descobrindo que o software que pretendia desenvolver já existia e as disciplinas que mais me interessavam em informática seriam nos últimos períodos (programação), então tranquei o curso. Comecei a reavaliar a minha escolha de vida e descobri que gostava realmente era da prática de ensino, de ver o brilho nos olhos de quem acaba de aprender algo. Assim, prestei vestibular novamente, só que dessa vez para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para uma vaga no curso

de Pedagogia. Buscava com ansiedade metodologias de ensino e aprendizagem que fossem capazes de auxiliar estudantes, sem acesso efetivo ao direito social mais elementar do ser humano: a educação, como bem posto na Constituição Federal:

Art. 6º - São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção, à maternidade e a infância, a assistência social aos desamparados, na forma dessa Constituição (BRASIL, 1988).

Ou no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 53 – A criança e o adolescente tem direito a educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificando para o trabalho, [...] & único é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição de propostas educacionais (ECA, 1990).

O direito à educação é um dos principais direitos sociais que todos os cidadãos possuem e não pode ser negado a qualquer jovem ou adulto. Estudantes com uma necessidade educacional especial, como a DI, também têm este direito garantido, porém nem sempre efetivado.

A partir deste percurso, uma indagação passou a me acompanhar: como fazer com que estudantes com DI tenham avanços em seus processos de ensino-aprendizagem? Tal provocação gerou a mudança do curso de Ciências da Computação para o curso de Pedagogia, rumo ao universo dos estudos sobre as práticas pedagógicas e suas respostas educativas. Assim, iniciei a minha nova jornada universitária procurando acesso a grupos de pesquisa na temática da educação especial/inclusiva. Porém, infelizmente nunca consegui acesso a grupos que debatessem a inclusão. Mas, não desisti de trabalhar com as práticas de ensino voltadas a estudantes com DI. Apenas as deixei em *standbay* por um tempo, para poder vivenciar tudo o que a universidade tinha a oferecer.

Desta forma, fui bolsista de Estágio Interno Complementar no Departamento de Especialidade Pedagógicas (DEP/UERJ), buscando compreender a dinâmica da parte administrativa que a Pedagogia poderia me oferecer. Também pude vivenciar a prática docente quando fui bolsista do Projeto de Monitoria “O Lúdico e a Educação Infantil” e, desta forma, descobrir como os processos de ensino e aprendizagem são construídos desde a infância através de brincadeiras e jogos de imitação.

Para finalizar minha rica experiência universitária na UERJ, fui convidada pela professora do referido Projeto de Monitoria para ser integrante do seu grupo de pesquisa: “Creche: Contexto de Desenvolvimento e Formação de Subjetividades”. Concomitante a isto,

incentivada pela estudante que foi a mola propulsora das transformações em minha vida, que a época estudava para o vestibular em Letras, resolvi também fazer esta habilitação, haja visto meu encantamento com as literaturas da terceira fase do romantismo, ultrarromantismo ou gótico. Em 2018 ela entrou no curso de Letras na UFRJ e está movimentando esta universidade, lutando pelo seu direito ao acesso à educação. Atualmente, abriram um processo seletivo para auxiliá-la dentro da universidade. Não só ela, mas a diversos outros estudantes com alguma demanda específica. (Programa de Atividades Extracurriculares de apoio à acessibilidade – PROACCESS/FL – Edital nº 01/2018).

Portanto, concluindo minha trajetória, o que me motiva, e sempre me motivou na educação, e na educação especial, são as práticas pedagógicas que auxiliam a aprendizagem de estudantes com demandas específicas. Para que todos os estudantes consigam, independente de sua condição, ter acesso ao direito à educação de qualidade. Para isso, busco sempre a formação continuada e assim, após a conclusão das graduações de Pedagogia e Letras, busquei formação específica em cursos de pós-graduação. Realizei ao longo dos anos seguintes três cursos, sendo o primeiro em Administração e Planejamento da Educação (UERJ), seguido por um curso de Metodologia do Ensino de Ciências Naturais para educação infantil e ensino fundamental (FAETEC¹) e o último, e mais enriquecedor para a minha prática cotidiana, o curso de Educação Especial e Inclusiva (UCAM²).

Ao longo dessa trajetória realizei concursos públicos diversos e um específico para a Sala de Recursos no Município de Nova Iguaçu no qual suscitou minhas atuais indagações a respeito da prática de ensino para os estudantes com DI e como elas seriam capazes ou não de dar conta das respostas educativas para discentes jovens e adultos com DI. A partir destas indagações, novamente fui em busca de formação, a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB/CAP-UERJ): no qual desenvolvi este estudo para ampliar conhecimentos a respeito das práticas educativas e as formas de ensino e aprendizagem para estudantes jovens e adultos, com DI, à luz do viés do Currículo Funcional Natural (CFN), como uma possibilidade de organização do currículo e das práticas docentes para estes estudantes.

Entendemos que a escola é o local mais favorável para que todos tenham acesso ao conhecimento sistematizado e construído ao longo dos anos pela humanidade, além de favorecer as trocas interpessoais e, conseqüentemente, a interação social (NASCIMENTO, CRUZ, 2015), (BRAUN, 2016). Os benefícios do ambiente escolar são advindos da

¹ Fundação de Apoio a Escola Técnica

² Universidade Cândido Mendes

mediação que ela é capaz de realizar entre os sujeitos e conhecimentos instituídos, visando favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, este estudo teve como *foco* as práticas sobre o currículo e o processo vivido a partir de dados com fonte direta no “ambiente natural” escolar, com professoras de uma escola especial de EJA diurna, como participantes e *a problematização do estudo* envolveu a seguinte questão: de que forma as professoras participantes compreendem práticas pedagógicas para o estudante da EJA com DI, à luz do referencial do Currículo Funcional Natural?

Desta forma, para responder à questão acima, o estudo teve como *objetivo geral*: discutir sobre práticas pedagógicas para jovens e adultos com DI à luz do referencial do CFN, em uma escola especial de EJA diurna. E, por *objetivos específicos* teve a finalidade de:

- analisar como é concebido o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos com DI, na prática docente;
- promover a reflexão sobre atividades pedagógicas para estudantes jovens e adultos com DI a partir do viés do Currículo Funcional Natural;
- criar um caderno pedagógico com atividades para estudantes jovens e adultos com DI, a partir do referencial do Currículo Funcional Natural.

A abordagem metodológica para desenvolver estes objetivos foi a qualitativa, com caráter exploratório e participativo, conforme apontam Minayo *et al.* (2001), Mendes, Pasian e Gonçalves (2015), Mendes *et al.* (2015).

Este texto final está organizado em 4 capítulos, além das considerações finais.

No capítulo 1 são abordadas discussões e reflexões teóricas sobre estudos, pesquisas e debates sobre o histórico e concepção de Currículo Funcional Natural, bem como discorre sobre a aplicabilidade desta abordagem educacional para estudantes com necessidades educacionais especiais. Tem como referencial base Leblanc (1992,1998,2006), Suplino (2005;2009), Giardinetto (2005;2009) Walter (2010;2017), Mayo e Leblanc (2006, 2016), Campos (2015) dentre outros autores que apresentam a filosofia curricular capaz de lançar luz a uma série de posturas pedagógicas para o processo de ensino aprendizagem de jovens e adultos com Deficiência intelectual. Assim sendo, este debate foca na:

[...] mudança de perspectiva frente ao que se considera ensinar às pessoas [com] deficiência. Mudança nas formas de pensar cristalizadas que podem nos remeter a um modelo de educação especial pré-concebido, onde muitas vezes a ênfase está centrada nas limitações [referência]. [Grifo do autor] (SUPLINO, 2009, p.31).

No capítulo 2 é apresentada uma discussão sobre alguns aspectos relativos à concepção de deficiência intelectual, de Escola Especial e do atendimento a jovens e adultos deficientes, nesta modalidade de ensino, com a estrutura de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O referencial base para tal discussão contempla autores e estudos como Carvalho e Maciel (2003), Padilha (2007), Pietro (2010), Timós, Araújo (2011), Valadão (2010, 2011), Caiado e Meletti (2011), AAIDD (2011), Gonçalves (2012), Simazaki e Pacheco (2012), Dantas (2012), Shimazaki e Padilha (2012), Lopes (2013), Hass e Baptista (2013), Freitas (2015), Botti (2016), Padilha (2017), Vieira e Giffone (2017) e Schwartzman e Lederman (2017 Kassar e Rebelo (2018), Silvia e Ribeiro (2018), Bueno e Souza (2018), Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) e Mendes (2019).

No capítulo 3 são descritos os aportes metodológicos da pesquisa necessários a encaminhar o desenvolvimento dos objetivos e a reflexão sobre a problematização. Foi base teórica para a estrutura metodológica autores como: Minayo *et al.* (2001), Tripp (2005), Esteban (2010), Bogda; Biklen (2010), Guerra (2011), Diniz-Pereira (2011), Kemmis; Wilkinson (2011), Mendes, Pasian e Gonçalves (2015), Moré (2015).

Em sequência a abordagem metodológica, temos o 4 capítulo a apresentação e análise dos dados obtidos em campo. Desta forma é importante destacar que a investigação foi constituída por diversas etapas, observação, entrevistas, questionários, diário de campo, grupo focal sempre sendo permeada pelas narrativas e percepções que se tem através das relações interpessoais com a técnica da triangulação dos dados para a análise das informações coletadas. E, nesse sentido, ao compreender que as análises são sempre uma nova possibilidade de ser mais, de fazer mais, no crescimento e amadurecimento das ideias e ideais, temos o desejo de que as reflexões aqui expostas contribuam para motivar professores e estudiosos na busca de estratégias metodológicas e filosofias curriculares em prol da efetiva aprendizagem de seus estudante.

1 – CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL: PANORAMA HISTÓRICO, CONCEITUAL E APLICABILIDADE COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA

Neste capítulo apresentamos percepções que são baseadas em aportes teóricos que trazem estudos, pesquisas e debates sobre o histórico e concepção de Currículo Funcional Natural, bem como se destina a discorrer sobre a aplicabilidade desta abordagem educacional para estudantes com necessidades educacionais especiais.

O debate aqui apresentado está baseado em estudos realizados por autores como Leblanc, Schroeder, Mayo (1996, 1998), Leblanc (1998), Walter (2000, 2017), Cerqueira (2002), Cuccovia e Nardoni (2002), Cuccovia (2003, 2018), Suplino (2005), Giardinetto (2005, 2008), Mayo e Leblanc (2006, 2016), Miura (2008), Ganiko, Mayo e Schroeder (2012), Bronoski (2016) e Souza (2018) entre outros, que desenvolvem ou desenvolveram pesquisas na área de estudo e conhecimento aqui abordados.

1.1 Currículo Funcional Natural: histórico e concepção da proposta

Discorrer sobre o Currículo Funcional Natural (CFN) perpassa por questões fundamentais de identidade, ou seja, de caracterização do ser social e não somente da deficiência que este tem. Por isso, é necessário traçar um recorte histórico para que possamos detalhar e debater as minúcias dessa filosofia curricular conforme assim definido por Leblanc (1998), Leblanc, Schroeder e Mayo (1996 - 1998) e Suplino (2005).

Esta filosofia curricular foi desenvolvida na universidade do Kansas através de um grupo de pesquisadores dentre os quais fazia parte a professora e pesquisadora Judith LeBlanc (2006) que levou esta ideia para o Centro Ann Sullivan, no Peru³ (CASP), adaptando-a para o

³ Antes mesmo de adentrar na metodologia da escola e nas experiências vivenciadas é importante ressaltar a origem do nome da escola. Annie Mansfield Sullivan Macy, em 1887, na cidade de Alabama (EUA), aceitou o desafio de educar Helen Keller, uma menina que aos 19 meses contraiu escarlatina e teve como seqüela cegueira e surdez. Annie Sullivan ensinou a Hellen o alfabeto manual, soletrando palavras com os dedos de uma mão, enquanto tocava os objetos com a outra. Dois anos depois Hellen podia ler e escrever em Braille. Auxiliada pela mestra e amiga Annie, Hellen percorreu diversos países contando sua experiência e dedicou 64 anos de sua vida em ajudar pessoas com deficiência visual e auditiva. Há cem anos atrás em que a concepção de deficiência e com os direitos dessas pessoas não reconhecidos, Annie nos ensina que a crença e a persistência de um Mestre, pode modificar caminhos, abrir horizontes, aos nossos alunos, para uma vida produtiva e mais feliz (CUCCOVIA e NARDINI, 2002, p.12).

trabalho com estudantes da Educação Especial na década de 70. Este centro foi fundado, especificamente em,

[...] 1979 não haviam programas educacionais para pessoas com deficiências severas em Lima, Peru, e a maioria tinha que permanecer em casa, aprendendo pouco e fazendo ainda menos. Por essa razão o Centro Ann Sullivan do Peru (CASP) foi fundado e hoje proporciona um serviço para mais de 400 estudantes com idade variando entre o nascimento e a vida adulta. O foco do currículo é nas habilidades em vez das deficiências, ao ensinar os estudantes a serem independentes, produtivos e felizes para então eles poderem ser inclusos em todas as atividades sociais. CASP também tem desenvolvido um currículo familiar para pais e irmãos para que possam ser excelentes professores de seu ambiente familiar (MAYO e LEBLANC, 2006, p. 517– tradução livre para este estudo).

Portanto, o foco do trabalho desses pesquisadores foi desenvolver, com os estudantes, as questões relacionadas à independência, produtividade e aspectos relacionados à vida cotidiana, ou seja, aspectos relacionados à funcionalidade do ser social.

Em tempos atuais é observada a necessidade de ampliar ou de estudar formas de utilizar o currículo para mediar o processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito ao conhecimento “propiciado pela escola na modernidade, de maneira [a] atende[r] às especificidades [dos] estudantes, inferindo sobre os aspectos curriculares, suas bases e seus feitos práticos” (SOUZA, 2018, p.32, adendos da autora). A perspectiva da organização da proposta de ensino pelo viés do CFN se revela como uma alternativa interessante, neste sentido, quando se foca o ensino de jovens e adultos com deficiência intelectual, pessoas que têm idade além da faixa dada para a educação básica, mas ainda com necessidade de aprendizagens que lhes favoreça estar e participar da vida em seus contextos sociais.

Inicialmente a concepção de Currículo Funcional, somente desenvolvida através de pesquisas realizadas na Universidade do Kansas, visava melhorar a questão adaptativa de crianças na pré-escola e a descrição deste,

[...] baseado na análise funcional do comportamento de Bijou (1957), foi originalmente publicado por pesquisadores da Universidade do Kansas em 1978 (LeBlanc, Etzel, e Domash, 1978). Eles indicaram que uma meta geralmente aceita para a educação pré-escolar. Que era ensinar as crianças a funcionar satisfatoriamente, felizes e criativamente em seus respectivos ambientes. Para que as crianças o fizessem, era necessário que elas obtivessem habilidades e conhecimentos relevantes e / ou funcionais para que pudessem interagir satisfatoriamente em seus respectivos ambientes. LeBlanc *et al* propuseram que um currículo projetado para desenvolver tais habilidades e conhecimentos poderia "ser referido como um currículo funcional". (LEBLANC, 1998, p. 2– tradução livre para este estudo).

Porém, em meados dos anos 80 Liliana Mayo e Judith LeBlanc levaram essa proposta educacional a um centro de atendimento para estudantes com deficiência intelectual severa e com autismo. O objetivo da proposta, implementada por estas pesquisadoras, foi desenvolver habilidades funcionais que auxiliassem o preparo destes estudantes para os processos sociais e adaptativos da vida. As referidas pesquisadoras adaptaram os conceitos utilizados pela proposta do Currículo Funcional com o objetivo de trabalhar as habilidades e conhecimentos dos estudantes de forma a torná-los mais funcionais e com melhores possibilidades de intervir no ambiente social de cada um. Sempre prezando pela afetividade, habilidades e aptidões do sujeito, a proposição ainda considera as demandas identificadas pelos familiares do estudante. Ou seja, os conhecimentos seriam trabalhados dentro da necessidade adaptativas, sendo permeados com questões pessoais como desejos e aptidões.

Para tanto, elencaram os aspectos relacionados à funcionalidade e aos comportamentos adaptativos dos estudantes com deficiência. E, dessa forma, começaram a estruturar a proposta do CFN de modo que pudesse ser trabalhada com outros agrupamentos de estudantes, além da educação infantil. Além disto, a proposta continuou a ser aperfeiçoada "a cada ano, numa abordagem coletiva com a equipe do CASP, tendo como objetivo geral ensinar conhecimento e habilidades que fossem aproveitadas e úteis para os estudantes em suas vidas" (MAYO e LEBLANC, 2016, p. 520 – tradução livre para este estudo).

Cuccovia e Nardoni (2002) reafirmam o dito acima sobre a definição do CFN e evidenciam que as transformações realizadas no CASP proporcionaram adequações necessárias a essa filosofia curricular, pois ampliaram suas bases de atendimento

[...] um programa educacional que tem como objetivo ensinar ao estudante algo que seja, no presente momento, útil a ele e continue sendo útil para sua vida. A palavra natural, referida pela autora significa fazer os ambientes de ensino e seus procedimentos o mais próximo do que ocorre no mundo real (*idem*, p. 11).

Em suma, como afirma Walter (2017, p. 135), um CFN é dado como aquele que é:

[...] baseado no ensino de habilidades importantes para serem utilizadas na vida cotidiana, apresentadas em sequências usuais, naturais e que sejam ensinadas mediante os interesses dos educandos, tornando o ensino atraente e naturalmente reforçador, numa constante variação de ambientes e materiais, favorecendo a generalização dos conceitos nos diferentes contextos.

E, nesse sentido, a ideia de inclusão no mundo ou na vida perpassa por questões de independência e inclusão na vida, como afirmam Mayo e LeBlanc (2016, p. 518 - tradução

livre para este estudo), “é preparar o indivíduo envolvendo o aprendizado de habilidades que fazem alguém produtivo, social e feliz através das mudanças da vida”. Esta ideia de “Tratar como Pessoa e Educar para a vida” é um dos principais fundamentos do CFN desenvolvido no trabalho do CASP “e requer do educador um exercício constante em ver e possibilitar “habilidades para habilitar” o usuário com um repertório útil para participação efetiva” (CUCCOVIA, 2018, p.139), o qual é abordado a seguir.

1.2 Estrutura do Currículo Funcional Natural no Instituto Ann Sullivan/Peru - (CASP)

Na atualidade são notórias as mudanças dadas sobre a concepção de deficiência, no sentido de serem observadas as condições sociais e dos apoios ofertados para o desenvolvimento que a tem, além dos aspectos orgânicos. E, conseqüentemente, o mesmo ocorreu sobre a percepção das potencialidades sobre o mesmo desenvolvimento.

Há a demanda por estudos que enfoquem metodologias curriculares que possibilitem o ensino e aprendizagem do estudante, de forma que esse venha a ter possibilidades de refletir, inferir e decidir sobre momentos e escolhas da sua vida. Baseado nesta ideia o CASP estrutura sua proposta curricular com base na promoção:

[...] da metodologia do Currículo Funcional Natural que ensina habilidades úteis aos estudantes nos diversos ambientes e ao longo de sua vida. Parte do princípio que o estudante interioriza o que lhe é ensinado quando percebe a importância da aplicação desse conteúdo para a sua vida. Assim, situações reais, são momentos únicos para a aprendizagem pois contextualizam essa importância e orientam o estudante em direção a ação para resolução do problema e para a promoção de competências (CUCCOVIA, NARDINI, 2002, p. 11).

Neste centro os estudantes passaram a vivenciar possibilidades educativas a partir de um processo de formação de professores da instituição iniciado por LeBlanc (1998, p. 02):

Entre 1985 e 1990, [...] e depois trabalhando em equipe, eles começaram a implementar os componentes básicos do currículo funcional que foram modificados e aprimorados para uso com crianças e adultos com retardo severo, autismo e problemas comportamentais (Tradução livre para este estudo).

A estrutura dessa abordagem passa a ter como foco tornar objetivas as habilidades consideradas fundamentais para cada indivíduo, considerando suas singularidades e especificidades. Ou como dito por LeBlanc (1998, p. 02), “ inicialmente, o currículo incluía

apenas uma lista de habilidades objetivas que eram consideradas essenciais para que qualquer pessoa pudesse funcionar efetivamente em seu ambiente de vida diária.”.

Nesse sentido, tornou-se necessário trabalhar aspectos da vida cotidiana para desenvolver aprendizagens através da generalização de ações, comportamentos, atitudes. Tal configuração de proposições do ensino revelou a necessidade de uma estrutura física capaz de proporcionar a proposição das atividades pensadas para as aprendizagens elencadas. Para atender a essa proposta o Centro Ann Sullivan estabeleceu seu funcionamento:

[...] em uma casa e todos os espaços desde a diretoria, cozinha até a lavanderia são aproveitados no processo de ensino-aprendizagem. Dentro desses ambientes, eles podem aprender a lavar roupa, louça, realizar receitas e até mesmo preparar, para aqueles que permanecem o dia todo na instituição, o seu próprio almoço. A aprendizagem acontece no ambiente natural em que o evento ocorre, isto é, contextualizado. O objetivo desse currículo é formar pessoas para a vida, possibilitando conhecimentos para atingir competências (CUCCOVIA, NARDINI, 2002, p.11).

Cerqueira (2002) colabora com esta descrição da estrutura e concepção do uso dos espaços para a proposição das atividades de ensino ao afirmar que educar para a vida prática é proporcionar o desenvolvimento de comportamentos e atitudes adequados para o convívio social, “oportunizando a vivência das tarefas do cotidiano no ambiente escolar, denominadas AVPs (Atividades de Vida Diária) e AVDs (Atividades de Vida Prática) melhorando assim a sua qualidade de vida” (*idem*, p.3).

Nesse sentido, a filosofia curricular é estruturada por atividades de vida prática, atrelada às disciplinas que são trabalhadas com os estudantes através da vivência das atividades de vida diária. Todavia, a concepção de atividades cotidianas não se resume a afazeres tradicionais “da casa”, pois Cuccovia e Nardini (2002, p. 11) atentam e revelam que, na atualidade, os professores “mesclam as disciplinas, possibilitando o ensinamento de português dentro da aula de ciências, matemática dentro de geografia e o mais importante de tudo isso que é possível aprender matemática através dos alimentos”, por exemplo.

Desta forma, o professor ensina através de situações cotidianas e proporciona aos estudantes conteúdos formais, ou conceituais das áreas de conhecimento de um currículo escolar, de forma funcional. Isto com a finalidade de evidenciar a utilidade dos conteúdos acadêmicos através de atividades de vida diária. Cerqueira (2002), assim como Cuccovia e Nardoni (2002) compreendem a perspectiva da utilização das atividades de vida diária da mesma maneira, pois:

Partindo do pressuposto que educação não é só “escolaridade” no sentido de conteúdos meramente acadêmicos, e que todas as pessoas podem beneficiar-

se da educação sistemática e assistemática, notadamente junto aos estudantes com deficiência consideradas mais graves surgiu a necessidade de se trabalhar, sob uma ótica educacional, também as chamadas “atividades de vida diária” e “as atividades de vida prática” oportunizando aos estudantes maior independência e autonomia em seus hábitos e atitudes, possibilitando à pessoa sentir-se útil. Incluindo não só os asseios corporais e cuidados domésticos, mas também as atividades relacionadas com o lazer, a vida comunitária, o transporte e tantas outras. O Currículo Funcional é uma proposta que aponta caminhos para o estudante, à sua maneira e com o auxílio da família e de professores, tenha participação social e melhor autogestão na vida (CERQUEIRA, 2002, p.13).

Os pressupostos acima apontam na direção do questionamento de Cuccovia e Nardini (2002, p. 11) que indagam sobre a função da escola como espaço de aprendizagens. Colocam as autoras: “para que serve ir à escola, se não adquirimos nela os meios necessários para agir no mundo? ”

Em resposta ao questionamento, o pressuposto de Miura (2008) demonstra a necessidade de implantar o CFN para trabalhar com jovens e adultos com deficiência intelectual de forma a propor respostas educativas a estes sujeitos. Pois,

O desenvolvimento de um Currículo Funcional Natural (CFN) para pessoas com necessidades educacionais especiais fundamenta-se numa filosofia de educação que determina a forma e o conteúdo de um currículo adequado às características individuais. Requer uma metodologia instrucional que enfatiza a aplicação do conhecimento e habilidades em contexto real (*idem*, p. 155).

Entretanto, é fundamental compreender que o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais requer diversas instâncias educativas e que nem sempre um único formato favorece todas as abordagens pedagógicas e instrumentais necessárias ao aprendizado destes estudantes com perfil de desenvolvimento diferenciado. Ou seja, é necessário fazer com que o estudante tenha consciência de si próprio e de seu potencial. E, essa tomada de consciência quando se utiliza o CFN pode ser observada “na autoestima do usuário, em como percebe suas potencialidades e capacidades de escolha” (CUCCOVIA, 2018, p. 138). Portanto, ser ou tornar-se indivíduo “significa mostrar a pessoa com deficiência o conjunto de atributos que constituem a originalidade e o distinguem dos demais”(Idem, p.138)

Estes são estudantes que inicialmente, quase sempre necessitam de situações reais de vivência para a aprendizagem e generalização do conhecimento. Estas são orientadas a partir do cotidiano, através de propostas de intervenção baseadas em planos de vida e rotina escolar e também familiar, pois para a aplicação do CFN é necessário apoio familiar como observado em Giardinetto (2005, p. 38):

Dentro desta proposta de intervenção, a educação é individualizada de acordo com as habilidades e com a realidade ambiental de cada estudante. Há a necessidade de um ambiente estruturado e organizado, onde cada estudante tenha um plano de vida que propicie o desenvolvimento de atividades de vida diária e de vida prática de acordo com a rotina domiciliar.

E, justamente por esse motivo que a proposta do CFN ganhou visibilidade no trabalho com sujeitos com necessidade educacionais severas. Por isso, é fundamental ter a noção das potencialidades do sujeito e também das possibilidades educativas dos ambientes nos quais estes sujeitos transitam. Sendo fundamental,

[...] perceber que todas as nossas ações são permeadas de conhecimento e necessitam de conceitos e informações. Assim, as atividades realizadas pelas escolas envolvem conceitos acadêmicos; as chamadas. Habilidades de vida diária e prática requerem conceitos e habilidades acadêmicas, que passam muitas vezes despercebidas pelos professores (CUCCOVIA, NARDINI, 2002, p. 12).

Desta forma o currículo deixa de focar em respostas coletivas à aprendizagem e passa a preocupar-se sobre como a pessoa será funcional em seu ambiente cotidiano, sobre as possibilidades de ação que viabilizam e qualificam suas interações sociais, de forma a atender ao que o estudante precisa, para seu desenvolvimento e autonomia. Por isso, a estrutura curricular do Centro Ann Sullivan é baseada em ensinar,

[...] conceitos e habilidades contextualizados, mostrando aos alunos a importância e a necessidade desses conceitos para suas vidas. Isso é, ensinar o útil [...]. Assim, imaginem a quantidade de conceitos que estão presentes em uma atividade de ir ao supermercado, comprar e que tem a contextualização para dar significado a esses conceitos? Dessa forma, ir ao supermercado requer cooperação, ajudar meus amigos (cidadania), orientar-se para dirigir-se ao supermercado (noções de geografia); pedir o pão (comunicação/português); fazer o troco (subtração/ matemática); olhar placas de trânsito (estudo da natureza e sociedade). Não seria mais interessante ao estudante aprender que o troco (subtração) poderia levá-lo a adquirir mais uma barra de chocolate? Assim, prestar atenção na aula de matemática e fazer contas, torna-se útil para sua vida (CUCCOVIA e NARDINI, 2002, p. 13).

Portanto, entendido desta forma, o currículo trabalha os conteúdos formais através de generalização e formas diversificadas de ensino, de modo que possa ser parte integrante do processo formativo que qualquer pessoa. Assim sendo,

[...]O currículo já não se concentrava na educação de um grupo específico de pessoas, mas expandia-se e generalizava-se de tal forma que pudesse ser usado como base curricular na educação de qualquer pessoa,

independentemente das suas capacidades ou limitações (LEBLANC, 1998, p. 02 – tradução livre para este estudo).

Objetivos, habilidades e conceitos previstos em um currículo são necessários para desenvolver noções relacionadas à passagem de tempo e compreensão sobre as relações estabelecidas em diversas atividades e situações na vida do estudante. É importante ainda que possibilite estabelecer noção de responsabilidade por suas vidas e deve ter atividades condizentes com a faixa etária do mesmo. A adequação cronológica, aliás, é um dos nortes das atividades gerais cotidianas que serão capazes de transformar essas habilidades e conceitos em aprendizagem efetiva. Em outras palavras, os apoios e o ensino provido para pessoas com deficiência ou com autismo:

[...] deveriam estabelecer objetivos de habilidades e conceitos levando a objetivos adultos. Esses deveriam ser os mesmos para todos, com ajustes feitos para diferenças individuais em níveis de habilidade. Para estabelecer objetivos gerais de vida útil, alguém precisa apenas identificar as habilidades e conceito que qualquer adulto utiliza para viver efetivamente (LEBLANC, SCHOEDER e MAYO, 1996, p. 2 – tradução livre para este estudo).

Desta forma, compreendemos que as aprendizagens podem favorecer estes estudantes “a ser independentes e produtivos para então poderem ser incluídos em todos os aspectos de vida como adultos produtivos e felizes fazendo sua contribuição para a sociedade” (MAYO e LEBLANC, 2016, p.518 – tradução livre para este estudo). Ou seja, ao partilharem de situações que envolvem um processo social, os estudantes têm a possibilidade de vivenciar situações cotidianas em momentos diversificados que compreendem três itens específicos:

- Atividades de classe planejadas para o desenvolvimento de habilidades específicas de escolha;
- Integração das oportunidades de fazer escolhas durante o período escolar através das diferentes áreas curriculares;
- Provisão de oportunidades dentro e fora da escola para o estudante vivenciar os benefícios e consequências das escolhas feitas (CERQUEIRA, 2002, p.12).

Tais perspectivas que envolvem o planejamento das atividades de ensino têm em seu escopo a atenção tanto sobre os aspectos cognitivos, quanto motores e sociais. E, vale dizer que, em consideração à concepção do desenho e finalidade das proposições por volta dos anos 1990, LeBlanc cunhou definitivamente o termo funcional natural para enfatizar a relevância da generalização e manutenção de habilidades aprendidas através das experiências vividas nos contextos cotidianos. Este fato que ocorreu em Yokohama, no Japão, em conferência que

ministrava a professores, pais e profissionais de saúde. Assim fora criado em definitivo o termo Currículo Funcional Natural e:

Esta apresentação foi baseada nos procedimentos de ensino e currículos desenvolvidos no Centro Ann Sullivan do Peru nos anos imediatamente anteriores e depois que o currículo ficou conhecido como Currículo Funcional-Natural (LEBLANC, 1998, p.04 – tradução livre para este estudo).

Porém, esta matriz curricular só começou a ganhar destaques anos depois, em alguns países e em especial nos Estados Unidos onde encontram-se grande parte de seus pesquisadores. As cidades latinas também têm particular destaque por conta do Centro Ann Sullivan fundado por LeBlanc e Mayo no Peru e dos Centros Ann Sullivan abertos em Ribeirão Preto, São Paulo e na cidade Rio de Janeiro.

No fim dos anos 90, esta abordagem ganhou atenção, por exemplo, no que se refere ao desenvolvimento de pessoas com autismo, pois demonstrava que o foco na qualidade de vida dos estudantes e suas famílias deve ser parte do processo educacional desses sujeitos. Além disso, indicava a necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos de forma a contemplar aspectos relacionados à cronologia do seu desenvolvimento, em condições atípicas de aprendizagem. Conforme Leblanc (1998, p. 5):

Este conceito inclui o foco na qualidade de vida dos estudantes e suas famílias, numa abordagem contínua ao invés de transição na educação, e um reconhecimento da necessidade de mudanças no sistema educacional à medida que os alunos se desenvolvem cronologicamente e / ou como situações familiares mudam (tradução livre para este estudo).

Desta forma é importante traçar objetivos para cada etapa e ter acompanhamento constantemente, sendo a base filosófica e conceitual do CFN “educar com a vida”. Nesse contexto, é relevante discorrer como o Centro Ann Sullivan realiza essa educação com a vida, na vida e a partir da vida, pois o modelo educacional tem por premissa a inserção social de sujeitos com autismo e deficiência intelectual severa em ambientes e situações para além da escolarização.

Para organizar a proposição do CFN o Centro Ann Sullivan listou quatro possibilidades de ensino através do trabalho com atividades objetivas e práticas, sendo elas:

- 1) orientações filosóficas, como tratar pessoas com habilidades diferentes como qualquer outra pessoa e mostrar ao aluno que o professor é um amigo; 2) ensinar-lhes em ambientes naturais onde o comportamento irá ocorrer (ou pelo menos uma boa simulação do mesmo), por exemplo, ensinando habilidades de seleção e matemática envolvidas na compra de itens nos lugares reais onde eles seriam comprados; 3) tornar o aprendizado uma experiência divertida e não chata, motivando o aluno a se envolver

ativamente no processo de aprendizagem; e 4) usando procedimentos que provaram ser bem sucedidos, como dar ao aluno tempo suficiente para responder, reduzindo o número de instruções dadas, modelando o comportamento desejado, redirecionando a conduta apropriada, etc. (LEBLANC, 1998, p. 04 – tradução livre para este estudo).

Ou seja, esta proposta propõe uma forma de trabalhar que indica a necessidade de observação contínua e efetiva do professor sobre o desenvolvimento do educando, além de uma aproximação afetiva significativa. Isto porque para conhecer os desejos e potencialidades do jovem estudante, bem como as possibilidades de intervenção pedagógicas para que desenvolva habilidades sobre um conhecimento, é preciso se fazer presente em diálogos e ações que estabelecem vínculos entre quem propõe e quem age sobre a proposição.

Outra atenção à aplicação desta proposta curricular é relativa ao docente construir situações cotidianas com sentido e favoráveis ao início do processo de ensino de conceitos relacionados à cognição. Por exemplo, o ensino do valor monetário em uma situação de compras. Esta situação pode ser explorada para o desenvolvimento de diversas habilidades no que tange não só a conceitos matemáticos, à escrita, mas também à habilidades de autonomia e independência pessoal.

Enfim, por ser uma filosofia curricular que acompanha o estudante em todas as etapas da vida é relevante traçar metas e objetivos iniciais capazes de ser implementados eficazmente ao longo da vida. Sempre com foco na idade cronológica dos sujeitos e, logo, nos interesses de cada etapa da vida que modificam. Além disso, é fundamental desmitificar percepção infantilizada que responsáveis por vezes têm sobre o desenvolvimento destes estudantes, assim como também é visto na postura docente e em proposições educacionais de algumas escolas ou classes especiais, por exemplo.

Portanto, é notório a primazia do trabalho conjunto entre família e escola em todas as etapas, com foco na resolução de problemas que possam surgir no caminhar das fases da vida. Nessa direção, as metas do ensino são estruturadas tanto para dentro como para fora do ambiente escolar, conceito denominado por Leblanc como adaptação familiar e explicado por esta da seguinte forma:

Quando aplicado ao planejamento e implementação do programa, a visão da transição contínua implica em identificação precoce dos objetivos de vida que guiam a educação e os serviços de tratamento implementados a cada idade e sempre relacionando-se ao estágio de vida que o sujeito está. Também sugere a necessidade de prever no estágio da infância problemas de desenvolvimento que podem ocorrer no decorrer da vida. Nesse sentido programas educacionais e os tratamentos necessários podem ser implementados antes que problemas familiares ou individuais surjam.

Assim os profissionais podem focar os objetivos de seus afazeres na resolução de problemas focando no desenvolvimento positivo de habilidades individuais e na resolução de problemas e adaptação familiar (LEBLANC, SCHROEDER e MAYO, 1996, p. 03 – tradução livre para este estudo).

Nesta perspectiva, LeBlanc (1998) descreve que as bases reflexivas da teoria do CFN estão alicerçadas nas teorias do comportamento operante, pois seriam respostas a condicionamentos esperados que foram traçados ao longo da vida para sujeitos com autismo ou deficiência intelectual severa. Os condicionamentos adequados que minimizariam os comportamentos inadequados seriam respostas ao treinamento operante realizado com essas pessoas ao longo da vida. Desta maneira, é esperado que ao trabalhar a generalização do que é necessário para o desenvolvimento do estudante, este internalize aspectos funcionais trabalhados com ele através de metas e planos individuais.

Nesse contexto de abordagem teórica, o estudo de Lovaas (1987) é dado como significativo, pois realizou uma pesquisa de tratamento intensivo com base na perspectiva comportamental. Seu estudo obteve respostas que descrevem que crianças com autismo conseguiram alcançar um funcionamento intelectual normal dentro da comparação com aqueles que tiveram menos tempo de intervenção sob o viés da abordagem comportamental. Nas palavras de (LEBLANC, SCHROEDER e MAYO, 1996, p. 14), o:

Acompanhamento é a chave para entender os efeitos a longo prazo da pesquisa no comportamento de pessoas com autismo e seus familiares. A pesquisa [...] publicada por Lovass (1987) indicou que 47% do grupo estudado, aqueles que receberam 40 horas de tratamento intensivo por semana atingiram intelecto normal e funcional em comparação ao 2% do grupo estudado que recebeu apenas 10 horas de tratamento intensivo por semana (tradução livre para este estudo).

Nessa linha, os programas focam no trabalho em conjunto entre serviços de assistência a pessoas com autismo e instituições escolares com os responsáveis. A parceria, neste sentido, é fundamental quando se utiliza teorias comportamentais para a aprendizagem, com foco em formas de minimizar as restrições à inclusão desses sujeitos (LEBLANC, SCHROEDER, MAYO, 1996).

Observamos assim a relevância da família fazer parte do processo educativo uma vez que, na maior parte do tempo, estão em relação direta nos ambientes onde experimentam e realizam ações e intervenções com o estudante. A ênfase sobre a participação da família neste processo educativo fica ainda mais notória no trabalho de Ganiko, Mayo, Schroeder e

LeBlanc (2012) que formularam um projeto de oficinas com os pais. Nesta formação aos responsáveis,

Habilidades diferentes cobriram uma grande variedade de tópicos destinados a dar aos pais as primeiras ferramentas que eles precisam e assim os permitiu serem os melhores professores-pais de seus filhos e isso os ajudou a começar sua jornada de formar seus filhos independentes, produtivos e felizes na vida (*idem*, p.544 - tradução livre para este estudo).

O trabalho em parceria com os responsáveis exige uma preparação prévia dos mesmos para que possam cooperar, pois precisam internalizar que são parte fundamental do processo. Por isso, o Centro Ann Sullivan, ao iniciar o atendimento dos estudantes realiza uma série de palestras com os pais.

A relevância sobre a sistematização dos procedimentos a serem adotados para o ensino dos estudantes com autismo ou com deficiência intelectual severa, na abordagem do CFN, é dada a partir da compreensão de que destes estudantes têm demandas para a aprendizagem que necessitam de estratégias abordadas em diferentes espaços de convivência, os quais se caracterizam além e em maior parte fora da escola. Por isso, a família é alvo importante na estruturação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes que integram cada núcleo familiar. Isto é ratificado na filosofia curricular do CFN que aponta que todos têm direito de aprender e que o acesso ao saber depende de metodologias que sejam capazes de efetivamente dar acesso ao conhecimento, aos diversos tipos de estudantes. Como afirma Giardineto (2005, p. 38) “todas as pessoas têm o direito a uma educação que os leve a alcançar seu potencial máximo e que cada pessoa é capaz de aprender e se desenvolver. Se uma pessoa não aprende, o problema não está nela, e sim nos procedimentos de ensino”.

Assim sendo o Centro Ann Sullivan apresentou-se como local definitivamente singular para a estruturação dessa metodologia. Tanto este local foi relevante para a produção desta matriz curricular que quase todos os divulgadores e pesquisadores da temática saíram do CASP ou foram estudantes e ex-estudantes das grandes mestras dessa teoria. Assim sendo, merecem destaque os trabalhos de LeBlanc (1995, 1998), Mayo e Nardini (2002), Cuccovia (2005), Suplino (2005), Giardineto (2005, 2008), Zutião, Almeida e Boueri (2013) e Walter (2000, 2017).

1.3 Formação conceitual sobre Currículo Funcional Natural no Brasil

A temática do CFN é pouco pesquisada no Brasil apesar de ser uma interessante matriz curricular para estudantes com autismo e DI, como evidenciado em artigos, dissertações e teses, a exemplo dos estudos de Cuccovia (2003), Giardinetto (2005, 2008), Walter (2000, 2017), Zutião, Boueri, Almeida (2013) e Bronoski (2016).

Todas as autoras supracitadas compreendem que o CFN “deve considerar a possibilidade de superar a lógica de adaptações de conteúdo e ampliar o conhecimento dos estudantes acerca das suas experiências de vida” (BRONOSKI, 2016, p.05). Os trabalhos evidenciam que superar a lógica das adaptações de conteúdo não é deixá-las de lado, mas tentar superar as limitações de aprendizagem do estudante usando aquilo que ele já sabe. Os conhecimentos já solidificados são usados como base para ampliar os demais conteúdos que serão ensinados.

Para melhor compreender o que fora dito recorreremos a Sacristán (2000, p.224), sobre como compreende a conceituação básica de currículo o qual:

[...] vem sendo conceituado de diversas formas, entendido em diferentes aspectos, enquanto nexos entre sociedade e escola, o sujeito e a cultura, o ensino e a aprendizagem. Apresenta-se como um, projeto escolar, um plano educativo formalizado, a cultura objetivada, sobre um determinado formato, com conteúdos previamente definidos, mas também reflete práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores, uma linguagem simbólica.

E, é esta riqueza de sentidos, significados, valores e linguagem que vai auxiliar o desenvolvimento do CFN na vida dos estudantes com DI, por exemplo.

Estudantes adultos com DI podem apresentar um perfil de desenvolvimento que demanda ações pedagógicas que tratem tanto das construções conceituais curriculares “tradicionais”, quanto da construção de habilidades sociais, como afirmam Freitas e Del Prette (2010), Cardozo e Soares (2011), Ferreira (2014). Em virtude deste fator observado sobre o desenvolvimento que apresenta o estudante com DI, Zutião, Almeida e Boueri (2013, p. 3384) enfatizam que para ocorrer o aprendizado através do CFN é necessário respeitar uma série de passos como: ter “a pessoa como centro” do processo educativo, foco direcionado à “concentração das habilidades” que serão desenvolvidas, “a participação da família no processo de aprendizagem” e foco no lema principal desta metodologia de ensino sendo que “todos podem aprender.” Nesse sentido, o ensino sob a abordagem do CFN pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento sobre conceitos científicos e cotidianos, a partir do que o

estudante já sabe e do que pode ser funcional a sua vida escolar e fora dela, desenvolvendo-se através do seu repertório de vida, por entre um ambiente acolhedor e amistoso (WALTER, 2000). Deste modo,

[...] a palavra FUNCIONAL significa que é necessário que as habilidades a serem ensinadas tenham uma função para a vida da pessoa, que ela aprenda o que é necessário para ter êxito e ser aceitável em seu meio como qualquer outra pessoa (GIARDINETTO, 2008, p.29).

Ainda definindo os conceitos utilizados, é relevante caracterizar o conceito de funcionalidade. A definição de funcionalidade é apresentada pela CIF⁴. Broniski (2016, p.15), amparado nesta classificação, definiu o “conceito de funcionalidade e suas classificações com base na análise das três dimensões: a função e a estrutura corporal, as atividades e a participação social.”

Nessa linha, Dantas (2012) corrobora a definição quando discorre que esta classificação ultrapassa a visão médica, uma vez que a mesma entende que as condições de interação, as “capacidades” de uma pessoa abrangem todas as funções do corpo, atividades e participação e, de maneira análoga, as incapacidades abrangem limitações ou restrição de participação, sendo ainda entendido que estes constructos de capacidade e incapacidade estão relacionadas diretamente com fatores ambientais presentes no contexto de convívio da pessoa.

Nessa linha, a configuração da concepção sobre o desenvolvimento de pessoas com uma deficiência ou transtorno como a deficiência intelectual e o autismo, respectivamente, se apresenta como fundamental na abordagem do trabalho desenvolvido por todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem destes. Desta forma, unindo as três dimensões de Bronoski (2016) e as considerações de Dantas (2012) observamos a relação com o dito por Walter (2017, p.134) quando discorre sobre a abordagem ecológica.

Esse tipo de abordagem ecológica parte do princípio de que é necessário compreender o estudante como um ser complexo e que está em constante desenvolvimento, inserido em um contexto familiar, social e pertencente a uma comunidade, fatores que propiciam o desenvolvimento de todas as aptidões e habilidades específicas para melhor funcionamento na vida (WALTER, 2017, p. 134).

Logo esta abordagem que compreende a ideia ecológica e/ou das categorias eleitas por Broniski (2016) sugere uma ligação com a vida prática e funcional do sujeito e, portanto, o CFN serve para objetivar a cultura e os conceitos dela oriundos como mencionado por istán

⁴ CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, é um sistema de classificação inserido na família de classificação internacional da Organização Mundial de Saúde (OMS), constituindo o quadro de referência universal adotada pela OMS para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade, quer no nível individual quer no nível da população (disponível em: www.cifbrasil.com.br).

(2000). Isto porque, relacionando os conteúdos curriculares com a vida prática do estudante com DI, por exemplo, o professor poderá desenvolver uma rede de conexões entre os conteúdos curriculares e o que o estudante já faz com autonomia, para que desta forma sua aprendizagem seja mais significativa e real. É claro que não é uma lógica curricular fácil de se aplicar, pois o docente deve conhecer bem o que o estudante já sabe e principalmente seu contexto sociocultural. A partir destas informações então é possível pensar o currículo, suas intervenções e mediações sobre a prática e os conteúdos.

É notório dizer que a CIF é abordada nas pesquisas sobre a condição das pessoas com DI para repensar a concepção negativa e pejorativa sobre as potencialidades destas, avaliadas em estudos ou socialmente. Desta forma, este sistema de classificação acabou,

[...] introduzindo: um novo paradigma para pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade: elas não são apenas uma consequência das condições de saúde/doença, mas são determinadas também pelo contexto do meio ambiente físico e social, pelas diferentes percepções culturais e atitudes em relação à deficiência, pela disponibilidade de serviços e de legislação (GIARDINETTO, 2008, p.27).

E, são estas percepções culturais e o contexto do meio ambiente que o CFN trabalha, sempre em conjunto com a realidade e o contexto sociocultural. Respeitando, portanto, as individualidades, subjetividades e singularidades dos estudantes com DI. Através do acesso ao currículo comum, mas com uma forma de acesso diferenciado a este currículo. Pensando nas particularidades das experiências vividas para dar acesso e, nesta linha:

[...] a proposta do Currículo Funcional é bastante ampla e proporciona ao professor trabalhar com a funcionalidade do currículo, desenvolvendo-o em seus aspectos eminentemente práticos e menos teóricos, contribuindo assim para as aprendizagens de estudantes que necessitam de apoio intenso (GIARDINETTO, 2008, p.28).

Assim, o CFN busca abordar de uma forma objetiva conteúdos e estratégias relevantes ao desenvolvimento de pessoas para as quais a rede de apoio é intensa. Ou seja, são casos em que a condição de desenvolvimento sugere atenção sobre as estratégias de ensino e sobre o que ensinar de forma que as aprendizagens possam ser relevantes para o sujeito no contexto social e para sua qualidade de vida. Neste mote, são alvo destas proposições estudantes que, em via de regra, revelam a necessidade de uma diversidade ou diferenciação significativa quanto ao currículo convencional da escola regular. E, por assim ser, atualmente são, na sua maioria, jovens adolescentes ou adultos, muitos em regime de escola especial ou na Educação de Jovens e Adultos regular.

O CFN, todavia, tem sua abordagem para preparar o estudante desde a sua infância até chegar a fase adulta. Mas, neste estudo trataremos do jovem adulto que, talvez, não tenha tido a oportunidade de apoios que lhe proporcionassem um desenvolvimento melhor antes da adolescência. O debate aqui desfruta da perspectiva de Giadinetto (2009, p.28) que discorre sobre a introdução do conceito de um currículo para toda vida baseando nos escritos de Mayo e LeBlanc, mencionando que o mesmo,

[...] priorizava a qualidade de vida dos estudantes e suas famílias, desde a infância, passando pela adolescência, vida adulta e velhice. Previam, também, um serviço de transição para apoiar e acompanhar as mudanças e os ajustes educacionais, nos diferentes ambientes sociais, durante as diferentes fases do desenvolvimento do estudante. Portanto, este programa não enfocava o indivíduo com autismo isoladamente, mas sim no contexto familiar, escolar e comunitário (GIARDINETTO, 2008, p.28).

Contexto que vai além dos muros da escola, que apresenta uma rede de relações históricas e culturais, algo que é construindo perpassando diversas relações para estruturar a aprendizagem. Portanto, o CFN atrelado a todas as perspectivas acima “fundamenta-se numa filosofia de educação que determina a forma e o conteúdo de um currículo adequado às características individuais. Requer uma metodologia instrucional que enfatiza a aplicação do conhecimento e habilidades em contexto real” (MIURA, 2008, p.155).

Contexto real que visa buscar uma rota, um eixo, um caminho,

Em direção à cidadania, na conquista do ser cidadão pela pessoa com deficiência, a proposta do CFN contempla atividades realizadas em todos os espaços internos e arredores da comunidade que serão palco de aprendizagens para sua afirmação como “ser humano”, “ser pessoa”, “ser indivíduo” e “ser cidadão” (CUCCOVIA, 2018, p.137)

Para tanto, é necessário ter atenção ao momento da vida em que o estudante, sendo o foco desta discussão estudantes no momento de vida da fase jovem-adulta. Assim como exposto por Walter (2000, p.27) a partir da abordagem do “Currículo Funcional Natural, o estudante [é] tratado de acordo com a idade real, visando seus interesses, desejos e habilidades, aproveitando as situações no ambiente natural e real. O diálogo com o estudante [é] amigável”, pois, esse programa é baseado:

[...] numa “abordagem de vida útil” criada para ensinar estudantes desde o nascimento até a vida adulta juntamente com seus familiares. E esse é o único programa que temos que persistentemente e continuamente ensina e atualiza as habilidades familiares através de toda a vida educativa e de trabalho dos estudantes. Trata me como uma pessoa. A melhor educação ocorre no contexto de respeito e tratamento dos estudantes da mesma maneira que você deseja ser respeitado e tratado. (MAYO, LEBLANC, 2016, p. 518- tradução livre para este estudo).

Fundamentado no contexto real, nas aprendizagens e, sobretudo, nas singularidades que precisam ser utilizadas para a mediação do processo educativo, percebemos a relevância do:

[...] reconhecimento da "Pessoa", que sempre precede sua deficiência ou dificuldade. A Filosofia "Trata-me como Pessoa e Educa-me para a vida" é o slogan usado no CASB⁵ e requer do educador o exercício de ver habilidades e habilitar o estudante com um repertório útil, que o faça mais produtivo e independente (CUCCOVIA, 2003, p.19).

Corroboram com isto Giardinetto (2008) e Walter (2010, 2017) sobre a ideia de autonomia e desenvolvimento pleno do sujeito dentro de suas especificidades, fatores relevantes para sujeitos que não estão mais na infância e que precisam ter a possibilidade de gestarem suas vidas de forma mais autônoma e com interações sociais que lhes dê qualidade de vida. Ademais, do modo como a abordagem do CFN pode perpassar os conteúdos curriculares para jovens e adultos com DI indica possibilidades para pensar um processo de ensino e aprendizagem capaz organizar apoios necessários às peculiaridades destes estudantes, nesse período da vida. Nesse prisma têm-se o quadro 1 que esquematiza as principais características da filosofia do trata-me como pessoa base do CFN e do CASP.

Quadro 1. Principais características da filosofia do CFN

O que é tratar como pessoa?	O que é educar com a vida?
É acreditar na idade cronológica do usuário.	É falar com ele como falamos com qualquer outra pessoa da mesma idade; É usar materiais e ensinar habilidades úteis, compatíveis com sua idade, em contextos reais, propiciando autonomia e generalização do aprendizado.
É permitir que mostre seus desejos.	É ensinar uma alternativa de comunicação para que possa mostrar suas preferências e, assim, elaborar juntos um programa individualizado.
É respeitar o que gosta de fazer.	É ensinar atividades na vida, desenvolver talentos com vistas a uma maior participação na vida familiar, na sociedade, no trabalho e ser feliz com aquilo que faz.
É ensinar consequências de seu modo de agir.	É mostrar como funciona o universo, direitos e deveres, o seu espaço e o espaço do outro, necessários à plena convivência.

Fonte: Centro Ann Sullivan do Brasil

⁵Centro Ann Sullivan Brasil

Logo, esta forma de organizar o currículo pretende trabalhar com pessoas que apresentam uma condição de desenvolvimento diferente do previsto tipicamente, com a intenção de ampliar as respostas adaptativas e minimizar comportamentos que dificultem o processo de integração ao meio. Com isto, há a pretensão de que os sujeitos envolvidos sejam ser mais autônomos (SUPLINO, 2005). Para tanto como aponta Walter (2017, p. 135),

O objetivo geral do CFN é ensinar conhecimentos e habilidades que possam ser úteis e utilizados pelo estudante durante toda sua vida. Para atingir tal objetivo, priorizam-se o ensino e a generalização de comportamentos aprendidos em ambientes mais naturais e reais possíveis.

Nessa perspectiva, são elencadas três diferentes categorias de trabalho pedagógico que enfocam as potencialidades dos sujeitos aprendentes, sendo estas, segundo LeBlanc (1998, p. 03): [1] habilidades de utilidade geral usadas para aprender outras habilidades, como seguir instruções, imitar pessoas; [2] habilidades usadas em atividades diversas nas quais o sujeito está envolvido como lavar o rosto, organizar o quarto ou a estante e [3] habilidades relacionadas a consequências de tarefas específicas como vestir-se, comer, ler.

Estas categorias fazem parte do projeto geral do currículo para todos os estudantes e, posteriormente, são definidas metas individualizadas a cada um, nos padrões de funcionalidade de cada sujeito. No primeiro momento são trabalhadas habilidades relacionadas às operações gerais como habilidades sociais, autocuidado, segurança e na sequência os conceitos acadêmicos. Engloba, portanto, as instâncias de planejamento, execução e avaliação em direção ao desenvolvimento pleno do sujeito (LEBLANC, SCHROEDER e MAYO, 1998). Assim sendo, percebe-se que:

Isso exige do educador o reconhecimento da existência do pensar na pessoa com deficiência. Essa “razão”, definida como finalidade de raciocinar, apreender, compreender e pensar muitas vezes na pessoa com deficiência é observada nas atividades de comportamento, seja a pessoa verbal ou não verbal (CUCCOVIA, 2018, p. 138).

Um fator de relevância para o bom planejamento das ações pedagógicas, nesta linha é o diálogo direto e constante entre todos os envolvidos no processo educacional do grupo de estudantes. Professores, responsáveis, médicos e terapeutas mantêm o diálogo constante sobre as necessidades, potencialidades e o desenvolvimento dos estudantes. O elo entre professores e responsáveis se apresenta fundamental, da mesma forma, pois, como descrevem Mayo e LeBlanc (2016, p. 520), as famílias são parceiras do processo de ensino e aprendizado porque:

[...] 70% do sucesso do estudante depende da participação das famílias no processo de aprendizado e 30 % da equipe. Isso por que a família está com os estudantes sete dias por semana. Assim sendo os estudantes avançam mais rapidamente, quando os familiares e a escola estão ensinando os mesmos conceitos (p.520).

Propostas de escolarização para sujeitos com um tipo de necessidade educacional especial que deflagram a inadequação do currículo posto, naturalmente ou habitualmente nas escolas, nos leva a problematizar o quanto a dinâmica escolar precisa ser pensada e estruturada para se tornar um espaço de proposições que qualifiquem o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, por exemplo.

Tal cenário ou contexto se revela ainda mais complexo quando estes estudantes são jovens e adultos e que não mais se configuram com o público-alvo típico da educação básica de 12 anos, da escola regular. Professores e responsáveis, escola e família percebem a necessidade de espaços diferenciados, diversificados, com um currículo que possa ampliar o desenvolvimento dos estudantes. Nessa linha o CFN pode ser compreendido como uma possibilidade educativa para estudantes com deficiência intelectual, jovens e adultos de escolas especiais. No capítulo que segue a temática que envolve o CFN para jovens e adultos com DI, em escolas especiais, para ser discutida, pois é uma realidade dada no cenário brasileiro e que merece atenção para o avanço das proposições estes estudantes.

2 – ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

[...] as modalidades de educação de jovens e adultos e de educação profissional apresentam-se como possibilidades de ampliação de oportunidades de escolarização e formação para a inserção no mundo do trabalho, além da efetiva participação social das pessoas com deficiências (FREITAS, 2014, p.14).

No contexto da fala da autora verificamos a necessidade da participação efetiva do sujeito no mundo social, em todos os aspectos da vida, como enfatiza a afirmativa acima. Ao nos referirmos a jovens e adultos com Deficiência Intelectual (DI), que ultrapassam a idade típica da escolarização na educação básica, notamos uma problematização, pois estes estudantes precisam manter e continuar o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas a conceitos escolares, mas o tempo de seu desenvolvimento não cabe no tempo contemplado pela estrutura típica da escola regular.

Nessa direção entendemos o que Freitas (2014) quer dizer sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se caracterizar como uma possibilidade de ampliação do tempo, das aprendizagens e do desenvolvimento dos estudantes com DI. Tal possibilidade nos oferece a perspectiva da continuidade do ensino que qualifica o desenvolvimento destes, em relação à constituição de uma autonomia melhor para suas vidas. Currículo Funcional Natural, como alicerce para estruturar o ensino relativo às etapas da vida para além da educação básica, nesse sentido, pode ser uma possibilidade que se une à perspectiva da EJA.

Deste modo, é necessário analisar e refletir sobre aspectos relativos à concepção de deficiência intelectual, de Escola Especial e do atendimento a jovens e adultos deficientes, nesta modalidade de ensino, com a estrutura de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este é o debate aqui proposto e para referendá-lo utilizados autores como: Carvalho e Maciel (2003), Pietro (2010), Timós, Araújo (2011), Valadão (2010, 2011), Caiado e Meletti (2011), Gonçalves (2012), Simazaki e Pacheco (2012), Dantas (2012), Lopes (2013), Hass e Baptista (2013), Freitas (2015), Botti (2016), Padilha (2017), Kassar e Rebelo (2018), Silvia e Ribeiro (2018), Bueno e Souza (2018), Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) e Mendes (2019).

2.1 A deficiência intelectual e sua caracterização diante do desenvolvimento humano

A convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2009, sobre Pessoas com Deficiência, define pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade e com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

Em relação à nomenclatura, no que se refere à deficiência intelectual especificamente, a denominação passou por diversas alterações. Como explicita Pletsch (2010, p. 37), ao longo dos tempos, foram adotados diferentes termos para a identificação da pessoa com deficiência intelectual como: “Idiota (século XIX), debilidade mental e infra dotação (início do século XX), imbecilidade e retardo mental (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo) e déficit intelectual/cognitivo (final do século XX)”.

Com os avanços nas pesquisas na área da saúde e da educação, estes termos caíram em desuso, assim como foi revista a concepção do que se entendia pela condição de desenvolvimento com Deficiência Intelectual. Contemporaneamente, os documentos oficiais e conferências internacionais apresentam a nomenclatura de Deficiência Intelectual, termo originalmente proferido na Conferência de Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro que aconteceu em Nova York no ano de com o objetivo principal de diferenciar a deficiência mental da doença mental⁶.

O termo passou a ser difundido amplamente após 2004, dado o evento realizado pela ONU e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPS) intitulado: Conferência Internacional sobre a DI, sediado no Canadá, que abordou questões referentes ao tratamento social e pedagógico dentre outras temáticas. Todo esse debate deu origem ao documento intitulado Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual o qual traz uma série de recomendações que ampliam a ênfase dada ao atendimento das pessoas com DI, uma vez que, este documento,

[...] inclui a deficiência intelectual nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação à pessoa com deficiência intelectual e suas famílias a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar os protocolos e as ações da área (OMS; OPS, 2004).

⁶Por doença mental compreendemos o indivíduo que nasceu com seu intelecto igual ao da média, mas que por alguma eventualidade da vida apresenta-se impossibilitado de se utilizar dele, por algum distúrbio das funções psiquiátricas que “têm como eixo central a Instabilidade Emocional” (RODRIGUES, FIGUEIREDO, 2003, p. 124).

Em conjunto com as iniciativas dos movimentos que ocorreram a partir das organizações mundiais, associações de pesquisa também auxiliaram a divulgar a nomenclatura de DI e, atualmente, são referências neste campo a Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (IASSID) e a Associação Americana sobre Deficiência intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD).

Segundo a AAIDD (2011, p. 51) a deficiência intelectual é compreendida como uma “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”. E seu diagnóstico compreende [...] “a coleta sistemática de informações para tomada de decisão e comunicação em relação a três funções: diagnóstico, classificação e planejamento de suportes individualizados” (AAIDD,2011,p.51).

Sobre a definição de DI, Shimazaki e Padilha (2012), em concordância com os pressupostos apresentados pela AAIDD (2011), discutem a classificação do Q.I. atrelada a condições socioambientais, para observar o desenvolvimento dos indivíduos com DI. Segundo estas pesquisadoras:

Para ser considerada deficiente intelectual, além do baixo QI, a pessoa deve apresentar defasagem em duas ou mais áreas de condutas adaptativas, e o diagnóstico deve ter sido elaborado antes dos 18 anos de idade. Portanto, o diagnóstico de deficiência intelectual precisa considerar três condições necessárias: o QI a 70-75; a deficiência ter se manifestado no período de desenvolvimento e comprometimento em duas ou mais áreas das condutas adaptativas (61-62).

Nesse contexto, a conceituação de DI, com base na AAIDD (2011), assim como em estudos realizados após esta última revisão da definição pela AAIDD, Pacheco (2007, 2018), Shimazaki e Pacheco (2012) aborda questões de cunho socioambiental, como os apoios pedagógicos e a práxis docente no processo de escolarização de jovens e adultos com DI, além dos aspectos orgânicos sobre este desenvolvimento. A reflexão proposta reforça o caráter educacional no tratamento da pessoa com DI, pois no passado pessoas com essa condição eram consideradas como incapazes de aprender.

Pesquisas realizadas indicam que a cada período, sendo pré-natal, perinatal e pós-natal, há fatores biomédicos, sociais, comportamentais ou educacionais que podem influenciar na condição do desenvolvimento dado a partir da deficiência intelectual como afirmam autores como Vieira e Giffone (2017) e Schwartzman e Lederman (2017).

De acordo com os autores supracitados, no período pré-natal são relacionados os fatores que envolvem da concepção até o momento do parto, estão diretamente ligados ao

desenvolvimento da gravidez. Podem estar relacionados ao estilo de vida da mãe como ao exemplo: tabagismo, uso de drogas e álcool ou algumas doenças como toxoplasmose, rubéola, “como diabetes (incluindo diabetes mellitus e diabetes gestacional), hipertensão na gravidez, asma, infecções do trato urinário e descolamento prematuro da placenta” (VIEIRA, GRIFONE ,2017, p. 190). Ainda há questões como desnutrição e /falta de vitaminas específicas a formação do feto que podem propiciar o desenvolvimento de um bebê com DI.

No período perinatal estão relacionados os fatores que compreendem do início do nascimento até o trigésimo dia de vida. Esta categoria se relaciona a anterior, pois algumas doenças que poderiam ter sido descobertas através dos exames de pré-natal e não foram podem causar danos ao feto; ao exemplo da rubéola. Outro fato importante é o momento do parto. Se o recém-nascido ficar sem oxigenação durante o parto as sinapses celebrais são lesionadas e a criança pode desenvolver DI. Atrelados a estes fatores, temos recém-nascidos com peso muito abaixo do esperado devido a prematuridade ou a desnutrição da mãe (AAIDD, 2011).

E, no período pós-natal estão relacionados, por exemplo, fatores que envolvem a falta de assistência básica na saúde. Algumas gestantes acabam não fazendo exames específicos que auxiliariam a descobrir doenças desde a tenra idade e tratá-las ou a diagnosticar síndromes específicas. Por exemplo, o “Exame do Pezinho” é fundamental para descobrir doenças como o hipotireoidismo congênito e problemas com a fenilcetonúria que podem desenvolver casos de deficiência intelectual se não tratados. Também são fatores desta escala casos como doenças específicas como meningite e outras doenças infecciosas, casos de queda ou acidentes com produtos químicos. O quadro que segue, com base em Viera e Giffone (2017) cita estes fatores em cada período, detalhadamente.

Quadro 2. Etiologia da Deficiência Intelectual

Etiologia da Deficiência Intelectual.				
Ocorrência	Fatores biomédicos	Fatores sociais	Fatores Comportamentais	Fatores Educacionais
Pré – natal	Distúrbios cromossômicos, metabólicos e de gene; síndromes, disgenesia cerebral; doenças maternas e idade	Pobreza; má-nutrição; violência doméstica e falta de pré-natal	Uso de drogas e álcool, hábitos de fumar pelos pais e imaturidade dos pais	Deficiência cognitiva dos pais sem apoio e falta de preparação para serem pais

	dos pais			
Perinatal	Prematuridade; lesão e distúrbios neonatais	Falta de acesso aos cuidados no nascimento	Rejeição dos pais às crianças e abandono da criança pelos pais	Falta de encaminhamento médico
Pós – natal	Lesão cerebral traumática; má – nutrição; distúrbios degenerativos e meningoencefalite	Cuidador incapacitado; falta de estimulação; pobreza; doença crônica e problema institucional	Abuso ou negligência; violência doméstica; insegurança; privação social e comportamentos difíceis	Incapacidade dos pais; diagnóstico tardio; intervenção tardia; educação inadequada e apoio familiar inadequado

Fonte: Artigo de VIEIRA e GIFFONE (2017, p.190)

2.1.1. Dimensões do Desenvolvimento Humano e a condição da Deficiência Intelectual

Independente dos fatores e aspectos acima ilustrados no quadro X, as dimensões do desenvolvimento do estudante com DI são pensadas a partir do marco conceitual do funcionamento humano típico, num modelo multidimensional que compreende cinco dimensões: habilidades intelectuais, condutas adaptativas, saúde, participação e contexto; além de considerar os apoios que podem garantir ou não este desenvolvimento. É um modelo que está em acordo com a compreensão proposta pelo modelo de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS). “Segundo este modelo, o termo funcionamento humano é um termo que abarca todas as atividades vitais e inclusive estruturas e funções corporais, atividades individuais e participação que por sua influenciam sua própria saúde e fatores contextuais e ambientais” (AAIDD, 2011, p. 43).

Ou seja, é um modelo que demanda observação sobre uma dimensão ampla do desenvolvimento dado a partir de aspectos orgânicos e ambientais. Diferente do que foi previsto há algumas décadas, quando aspectos orgânicos prevaleciam e a percepção sobre o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência era dada exclusivamente por estes fatores.

A dimensão das *habilidades intelectuais* aborda conceitos relacionados à cognição, capacidade de raciocínio lógico, solução para problemas, planejamento de atitudes, a compreensão de ideias. Logo é possível compreender essa dimensão como aquela que afeta o desenvolvimento do pensamento abstrato e/ou capacidade de abstrair.

A dimensão das *condutas adaptativas* é dividida em três: habilidades conceituais, habilidades sociais e habilidades práticas. Cada uma delas contempla uma etapa da vida. O pessoal, a escolarização ligada às habilidades conceituais, o relacionamento interpessoal relacionado às habilidades sociais e por fim a autonomia que engloba habilidades práticas. Mazzotta definiu estes três tipos de habilidades como “a capacidade que o indivíduo possui para atender aos padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados para a sua idade e grupo social” (1987, p.12).

Desta forma, se o estudante apresentar alguma dificuldade em algum desses conceitos demandará de apoios para desenvolver a capacidade das respostas adaptativas. Neste instante, a intervenção pedagógica se efetiva para auxiliar as potencialidades do estudante, dando suporte através de práticas e mediações pedagógicas a fim de superar as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do estudante. Sobre esse prisma é necessário entender o que cada uma dessas habilidades abarca para pensar a forma mais adequada para realizar a intervenção pedagógica. Deste modo, as definições de Carvalho e Macial (2003, p. 151) auxiliam a partir das seguintes pontuações:

- Habilidades conceituais – relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. São exemplos destas habilidades: a linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e escrita; os conceitos relacionados ao exercício da autonomia.
- Habilidades sociais – relacionadas à competência social. São exemplos dessas habilidades: a responsabilidade; a auto-estima; as habilidades interpessoais; a credulidade e ingenuidade (probabilidade de ser enganado, manipulado e alvo de abuso ou violência); a observação de regras, normas e leis; evitar a vitimização.
- Habilidades práticas – relacionadas ao exercício da autonomia. São exemplos: as atividades de vida diária: alimentar-se e preparar os alimentos; arrumar a casa; deslocar-se de maneira independente; utilizar meios de transporte; tomar medicações, manejar dinheiro, usar telefone; cuidar da higiene e do vestuário; as atividades ocupacionais – laborativas e relativas a emprego e trabalho; as atividades que promovem a segurança pessoal.

Conhecendo as habilidades específicas, o professor terá melhores condições para mediar o ensino do estudante. Esse processo de mediação pode ter início apenas com adequação de vocabulário: linguagem clara, entonação adequada; e ir se intensificando de acordo com a demanda do estudante, podendo ser uma adaptação de material pedagógico, uma adequação curricular ou a proposição uma proposta como a filosofia curricular como o CFN.

Refletir sobre adequação de vocabulário, por exemplo, é relevante não somente para as habilidades adaptativas. É fundamental, sobretudo, para *habilidades de participação*, interação e papéis sociais, uma vez que estas habilidades se inter-relacionam. Sendo capaz de

compreender os papéis sociais que pode exercer (que são múltiplos e ao mesmo tempo singulares), passa a ser reconhecido socialmente. Ou seja, nesse instante ocorre verdadeiramente a interação do estudante com DI na comunidade.

Sendo que as habilidades previstas no desenvolvimento se inter-relacionam discorrer sobre as *habilidades de contexto* é compreender que estas também englobam habilidades de participação e interação, pois estão relacionadas às condições em que o estudante vive.

Quando as habilidades não são estabelecidas no curso do desenvolvimento do estudante, este necessitará de apoios para elaborá-las e seguir com seu desenvolvimento. Portanto, necessitarão de mediação, e adequações pedagógicas e/ou curriculares que sejam capazes de auxiliá-lo a concluir o seu processo educacional.

Para Padilha (2007, p.37) a classificação de “deficiência mental [leia-se deficiência intelectual]- tem a ver com o grau de desequilíbrio e ruptura entre a pessoa e o seu meio social”. Compreendemos que o meio social e as interações que os sujeitos fazem com ele que são capazes de criar e recriar redes de símbolos e significados, que auxiliam a aprendizagem. Consequentemente, no contexto da escolarização,

[...] do deficiente intelectual, notamos que as práticas de ensino devem salientar a prática, a cidadania, enquanto instituição fundamental de produção, reprodução e inserção cultural. É importante atentar para a necessidade de repensar as práticas de ensino da educação voltada às pessoas com deficiência, tendo sempre no horizonte a perspectiva da superação da prática, relativamente comum de ações pedagógicas infantilizadoras (FREITAS, 2014, p.39).

Nessa perspectiva, Padilha (2007) também alerta para as análises necessárias sobre o que é do contexto individual, do organismo e o que é do contexto coletivo, das formas, das situações vividas e experimentadas, ou não, pela pessoa e como tudo isto apoia, favorece modos de aprendizagens que gerem desenvolvimento, minimizem as características decorrentes da deficiência (do orgânico). Como Padilha (*idem*, p. 32) entendemos a relevância de compreender “[...] o que é do organismo e o que é da vida em sociedade. O que é genético e o que é da experiência de vida com outras pessoas. Tais questões estão presentes nos estudos e assumem uma visão de homem como totalidade, como ser de relações, histórico”.

Logo, os processos socioculturais são também responsáveis ou corresponsáveis pelo aprendizado dos indivíduos e a DI não apresenta uma condição de desenvolvimento estagnada como antigamente era dada. Esta deve ser compreendida como uma condição que pode apresentar barreiras à aquisição de certos conceitos, sejam sociais ou cognitivos. Todavia, essas barreiras podem, através de apoios e da mediação necessária, serem modificadas ou

minimizadas. Assim deve ser compreendida como algo não estático que pode se transformar através do processo educativo. Consequentemente, compreendemos que:

[...] desenvolvimento é transformação qualitativa pela e também na cultura do que é neurobiológico, a deficiência não é uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores, cuja configuração muda em conjuntos regulares de processos de significação, os quais diferem mais ou menos de processos normais e de tendências que a língua manifesta e pode suportar para ser interpretável (PADILHA, 2007, p.22).

Deste modo, como afirmam Rossato e Leonardo (2011, p. 75) a “possibilidade de participação efetiva na sociedade está relacionada com as oportunidades conferidas ao homem e, consequentemente, com a sociedade econômico cultural em que vivem”.

A partir do viés histórico temporal da definição de DI percebemos a mudança que ocorre dada atual concepção proposta pela AAIDD (2011) por esta se diferenciar da concepção que entendia a DI como uma condição estática. Somente no século XIX, através de pesquisas médicas Jean Itard (1774- 1838), foi que esta perspectiva começou a mudar. A abordagem conhecida como médico-pedagógica demonstrou que pessoas com retardo mental (como eram chamadas a época) possuíam potencial de aprendizado. Assim, convencionou chamar Itard de primeiro teórico da Educação Especial. Posteriormente a Itard outras referências defenderam o potencial sobre o desenvolvimento de estudantes com DI. Dentre eles podemos citar Édouard Séguin (1774-1834), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852) e Montessori (1870 -1925). Com base nestes aportes teóricos evidenciamos as possibilidades para o desenvolvimento dos estudantes com DI a partir de investimentos sobre a mediação escolar.

Nesse sentido, Vygotsky (2006, p.133) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para dialogar sobre os processos de mediação, sendo dada como:

[...] a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema baixo a guia de um adulto ou em colaboração de um companheiro mais capaz.

Assim, se observadas as situações nas quais o estudante com DI apresenta impasses para resolver sozinho, ele necessitará de apoio para elaborar suas estratégias, ampliar sua compreensão, aprender e ganhar autonomia sobre um conceito, contexto, situação. Em vista disso, necessitarão de mediação, de adaptações curriculares de práticas pedagógicas capazes de auxiliar o estudante a seguir em seu processo educacional.

Desse modo, o tipo de estruturação das propostas escolares, no planejamento do ensino precisa considerar aspectos, opções que favoreçam a aprendizagem do estudante com DI no seu processo de escolarização. Esta estrutura pode compreender recursos, espaços e tempos variados.

Todo este conjunto de articulação entre a compreensão sobre o conceito de DI e o percurso do desenvolvimento humano, que ocorre mediante o contexto social e seus apoios, é ponto de análise que nos leva a pensar sobre uma abordagem de currículo que contemple de forma qualitativa processos educacionais de sujeitos jovens e adultos com DI. Isto porque estes estudantes já não “cabem” numa escola regular pela condição de desenvolvimento que apresentam, mas têm o direito de acesso aos bens culturais e sociais que lhes possibilite maior autonomia e cidadania.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos e o estudante com Deficiência Intelectual

Para iniciar valem alguns apontamentos sobre a construção do prisma sob a ótica da concepção de educação como um direito de todos. Primeiro, segundo Araújo (2011, p. 289), a partir de 1934 “o sistema normativo brasileiro inscreveu a educação como direito [...] os avanços dessa inscrição foram notáveis tanto em relação à forma quanto em relação ao conteúdo”. Todavia, somente a partir de 1988, dada a Constituição Federal, em seu Artigo 205, o direito à educação obteve a concepção de obrigatoriedade por oferta do estado, lhe conferindo uma perspectiva mais universalista.

Segundo, é na Constituição Federal de 1988, Art. 208, que ocorre a menção sobre a escolarização de estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Contudo, tal apontamento configurou um cenário de parcialidade sobre esta oferta, pois a palavra “preferencialmente” propiciou entendimentos diversos sobre quem frequentaria o regime escolar regular. Anterior a este período, estudantes com deficiência intelectual, por exemplo, tinham apenas a oferta de instituições especializadas ou escolas especiais com proposições de escolarização a partir do viés de oficinas pedagógicas ou profissionalizantes para aqueles em fase de jovem-adulta.

Terceiro, vale considerar que mesmo estudantes sem deficiência e com mais de 15 anos não “tiveram acesso à educação formal ou o tiveram com repetições e evasões” lhes restando a EJA como a única via para continuar ou retornar à escola, como afirmam Cabra,

Bianchini e Gonçalves (2018, p. 590). Na sequência dos fatos que se constituíram, observamos “no país, o crescente número de matrículas de alunos público-alvo da EE nessa modalidade de ensino” (*idem*).

Ao considerarmos este fato, entendemos o porquê de o público-alvo da EJA e da Escola Especial ter o estigma de populações marginalizadas, uma vez que a realidade das opções e formas de lhes proporcionar educação acabou por reforçar o que precisavam minimizar, seja a condição posta no desenvolvimento, ou a condição posta pelo contexto social e cultural em que viviam. E, nesse contexto, as políticas públicas criadas para a EJA e a EE a fim de articularem a estrutura e oferta de escolarização desta população se constituíram,

[...] ambas criadas no Brasil devido a não universalização da educação formal. Assim, essas modalidades de ensino constituíram-se a partir de práticas assistencialistas e políticas compensatórias (CABRA, BIANCHINI E GONÇALVES, p.589).

Seguindo o raciocínio é notório que políticas públicas surgiram para tentar minimizar a defasagem educacional destes dois públicos. Estas propostas necessitavam ter metodologias ativas, com atividades pedagógicas claras e, principalmente, ter intencionalidade. Ou seja, era necessária uma proposta com planejamento e proposições educativas para o desenvolvimento efetivo do estudante jovem e adulto com deficiência, distanciando-se de propostas assistencialistas que pouco atendiam à constituição de aprendizagens que gerassem autonomia dos mesmos. Nesse sentido é relevante discorrer que a unificação destes dois campos da educação em uma única perspectiva poderia acarretar em uma dupla questão, pois se,

[...] a presença do aluno público-alvo da EE na EJA pode significar mais um espaço de acesso e conhecimento ao longo da vida. Por outro lado, pode significar também um espaço de desaparecimento do sujeito, quando não há uma intencionalidade pedagógica voltada para a emancipação do jovem e adulto (CABRAL, BIANCHINI, GONÇALVES, 2018, p. 590).

Esta observação é ratificada por Dantas (2012) e Freitas (2015). Além disso, é ponto em comum nas observações das estas autoras supracitadas, a necessidade da intencionalidade pedagógica no trato com este perfil de estudante. Por essa via, Haas e Baptista (2013) e Freitas (2014) mencionam a necessidade de ampliação dos debates sobre direito ao acesso à educação e propostas pedagógicas próprias, destinadas a atender as especificidades da demanda do público da EE, por muito tempo minimizadas.

Logo, notamos a importância de investir em propostas/práticas pedagógicas que contemplem esse estudante. E, ainda, que é relevante compreender que para ensinar jovens e adultos com DI é fundamental considerar a necessidade da convivência com o outro, pois,

somente assim podem ser garantidas oportunidades de participação e valorização social. O fato de se lançar o foco sobre jovens e adultos com deficiência intelectual, ainda requer atenção especial à valia que há para estes quando notam ou sentem pertencimento ao grupo que integram, uma vez que este fator tem relevância na sociedade, principalmente para os jovens em transição para a fase adulta. Sobre isto, Hass e Baptista (2013, p. 14) dizem que:

[...] o ato de educar e as práticas pedagógicas para esse grupo de sujeitos, [se dá] a partir da convivência com o outro; para operar formas abertas de leitura que auxiliem a garantir a resposta do outro, em vez de eliminá-la a priori; para configurar o espaço de pertencimento, perante a convivência que aceita e acolhe as vozes da diferença: para responsabilizar cada um, perante si e perante o outro, estimulando que a vida seja compreendida em sua dimensão ética [adendo nosso].

Na atualidade, os debates sobre estes dois campos de atuação educacional “têm-se tornado cada vez mais pertinentes [...] uma vez que, seguindo o movimento inclusivo a EJA apresenta a possibilidade educativa para pessoas que historicamente foram marginalizadas da escola regular ” (FREITAS, 2014, p. 14).

Sobre esse prisma e em relação ao estudante com deficiência intelectual, concordamos com Freitas (2014) que as práticas relacionadas à escolarização deste precisam enfatizar a constituição da cidadania, de inserção cultural que ocorre mediante o uso de estratégias, de recursos de comunicação e de habilidades sociais que precisam ser ensinadas, principalmente quando já são jovens e adultos e tal possibilidade ainda não foi dada. Também é fato o consenso de que as práticas de ensino precisam superar proposições, “relativamente comum, de ações pedagógicas infantilizadoras” (*idem*, p. 39).

De tal modo, é crucial na prática de ensino dos sujeitos com deficiência intelectual reconhecer a necessidade da socialização dos sujeitos. Entretanto, isto não significa minimizar as práticas pedagógicas focando somente na socialização e nem tão pouco em práticas que infantilizem os estudantes. Ou, como alertam Cabral, Bianchini e Gonçalves (2014, p. 597) a configuração das proposições pedagógicas para quem tem deficiência intelectual não devem considerar prioritariamente o viés da integração, pois “deve estar claro que a função da escola para esses sujeitos não se resume à “socialização.

As autoras concordam com a necessidade de pensar o todo do sujeito para que dentro de suas possibilidades estes consigam se desenvolver. Hass e Baptista (2013) ampliam o olhar mostrando que além de não trabalhar com atividades que possam infantilizar estes sujeitos é relevante compreender as delicadezas do que denominam de adulez. Em suas palavras,

[...] construção [que] nos motivou a reconhecê-los em seus tempos de adulecer compreendendo que a adulez é um processo movediço e

interdependente de tudo que aconteceu antes e, simultaneamente, de tudo aquilo que - de acordo com o projeto de futuro anunciado - acontecerá depois (p. 14).

Portanto, compreender o contexto sobre a presença de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA é relevante para pensarmos novas práticas educativas. Nesse sentido, o CFN é observado como possibilidade para um trabalho efetivo capaz de contemplar as necessidades do público da EE inserido na EJA. Porquanto compreende com sua filosofia a necessidade da escolarização com uma estrutura e proposições pedagógicas que incluam o estudante no contexto social de forma mais efetiva ao ponto de:

[...]inserir essas pessoas – sendo considerados por muito tempo como incapazes e ignorantes -, no contexto social mais amplo, visando sua participação efetiva nos problemas e também nas soluções da vida cívica. (FREITAS, 2014, p. 22).

Contudo, observamos que tanto Freitas (2014) quanto Dantas (2012), Hass e Baptista (2013) e Botti (2016) concordam com Cabral, Bianchini e Gonçalves (2014, p. 593) no sentido de que para pensar efetivamente sobre o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na EJA é necessário perceber:

[...] o jovem e adulto com deficiência para além de suas condições orgânicas, de vê-los como sujeitos com possibilidades amplas e singularidades de viver e aprender, uma vez que estas possibilidades são afetadas pelo contexto social em que estão inseridos.

Ou seja, instrumentalizar os sujeitos para a efetiva vida em sociedade, para que sejam capazes de transitar entre as situações da vida cotidiana e prática, sempre relacionando a conteúdos que serão e/ou foram trabalhados com o sujeito ao longo da vida escolar. Desta forma, devida há uma inúmera gama de situações o exposto por Botti (2016, p. 24) continua extremamente atual no que discorre que:

Embora atualmente muito se fale em inclusão, no campo da educação, quando passamos a verificar na prática como ocorrem os comportamentos relacionados à educação de jovens e adultos e a educação especial num país como o Brasil, percebemos que há um distanciamento considerável entre o dito, o préstito e o prático.

Portanto, o subitem que segue discorre sobre a Escola Especial no Brasil e como esta se configura ou não como elo para instrumentalizar sujeitos com deficiências para uma vida autônoma e responsável, configurando-os como sujeitos pertencentes a um núcleo político social.

2.2.1 Escola Especial: e o estudante jovem e adulto com DI

Com o advento da estruturação de uma política de educação inclusiva, principalmente a partir de 2008, ganha mais visibilidade o debate sobre a necessidade ou não da existência de escolas especiais, o que leva às análises sobre a inserção de todos os sujeitos da educação especial na escola regular ou não. Este é um fórum que suscita muitas questões diante da estrutura necessária para abarcar com a presença de todos, de fato, em um mesmo espaço escolar. Nesse cenário há defesas expostas sobre a ideia de “inclusão total”, e defesas mais ponderadas sobre tal inserção no sistema escolar regular. Mendes (2006, p. 394) esclarece que:

[...] a proposta de inclusão total advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais).

Deste modo, vale pontuarmos alguns aspectos sobre a concepção de Educação Especial, que destina-se especificamente ao público-alvo da EE que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)(1996): “ [...] é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades” (BRASIL, 1996, p. 19) Porém, al legislação deixa brechas sobre onde pode ser ofertado os atendimentos ao público da educação especial quando nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) menciona que “extraordinariamente, os serviços de educação podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar” (BRASIL, p.42).

De acordo com Amaral (2001), as escolas com o perfil de “especial” surgiram no início do século XIX, como instituições especializadas para pessoas com deficiências, a partir de uma concepção que institucionalizava e separava os estudantes conforme o diagnóstico. Nessa direção e num perfil de sistema segregado, escolas especiais foram criadas para atender “por diferentes etiologias: pessoas com cegueira, surdez, com deficiência física, intelectual, etc. Estes núcleos especiais possuíam programas próprios, como técnicos e especialistas, que constituíam um sistema de educação especial diferenciado em relação ao sistema educacional geral”, como afirmam Silva Neto *et al* (2018, p. 84).

Com o debate que seguiu na direção da política de integração a partir dos anos 70 e mais tarde na direção da política de educação inclusiva, a configuração que mantinha estudantes com deficiência em um sistema paralelo à escola regular passou a ser estudada no que se refere ao tipo de oferta e de investimento sobre as possibilidades de desenvolvimento destes estudantes. E, com a discussão sobre a concepção de educação inclusiva, Nascimento (2014, p. 18), aponta que tal perspectiva “significa uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusive as da própria Educação Especial”.

A estruturação do atendimento que originou a escola especial pelo viés médico ou terapêutico, como historicizam Kassar e Rebelo (2018, p. 3) é observada em documentos sobre a institucionalização de sujeitos com necessidade educacionais, os quais revelam que, por exemplo:

[...] a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, em atividade desde finais do século XVI, proporcionaria atendimento a pessoas com deficiência física (MEC, 1975b, p. 142). No entanto, como bem adverte Bueno (1991), não é possível saber se nesse espaço institucional realmente ocorria escolaridade a essa população e nem em outros espaços registrados até meados do século XX. Isso se deve a, ao menos, dois motivos: até o final da década de 1980, documentos oficiais registravam o atendimento de reabilitação como parte do processo educacional para uma parcela específica da população (Portaria Interministerial nº186, 1978). Outro aspecto refere-se ao fato de que não há informações se as datas cadastradas se referem ao ano em que o atendimento especializado teve início ou ao de fundação dos estabelecimentos (que podem não ser os mesmos).

Nesse sentido, é perceptível que os debates sobre escolarização e institucionalização de pessoas com deficiências no Brasil é antigo e nem sempre claro quanto a oferta de uma estrutura para a escolarização, de fato. Sobre esse prisma é possível verificar que por muitos anos esta oferta de atendimento foi entendida como caridade e pelo viés clínico. E, mais tarde, foi impulsionada por movimentos sociais, na tentativa de que a pauta da Educação Especial/ Inclusiva fosse debatida e tratada com a devida atenção, através de uma:

[...] tensão entre diferentes forças: das entidades em defesa dos espaços públicos, das instituições não governamentais e de organismos internacionais, dentro de contingências de cada momento histórico e das restrições econômicas no período (KASSAR, REBELO, 2018, p.1).

Nessa tensão, enquanto política pública, inicia a ampliação do entendimento para a pessoa com deficiência. Este fato expandiu o debate sobre as potencialidades dos sujeitos como Ribeiro e Silva (2018, p.3) demonstram, ao evidenciarem a relevância dos movimentos sociais do século XX que:

[...] tiveram importância primordial na tentativa de modificação da compreensão da deficiência. Estes destacaram a necessidade de considerar também, o âmbito social. Esse processo foi proveniente da tentativa de modificação da compreensão da deficiência pelo modelo social e teve grande influência nas práticas escolares, como, por exemplo, possibilitando a criação dos conceitos de normalização, integração e posteriormente, inclusão escolar.

Nesse sentido, a sociedade impulsionada pelas modificações ocorridas na concepção sobre a condição da deficiência e da forma de escolarização desses estudantes começa a compreender e a defender a mudança da perspectiva da integração para a inclusão. É nesse momento que as Escolas Especiais começam a ser analisadas sobre a atuação e oferta de escolarização.

Isto, é perceptível, com a baixa nos investimentos nas denominadas Escolas Especiais e o aumento de investimentos destinados à inclusão escolar como observado nos últimos vinte anos, pois:

Em 2003, inicia-se o governo Lula e, com ele, a implantação do Programa de formação por multiplicadores para educadores - *Educação inclusiva: direito a diversidade*. Na sequência, um conjunto de outras ações foi implementado com o foco central de garantir a matrícula e a frequência de todos os alunos na escola. Grande parte desses programas iniciou suas ações em 2007, último ano em que o número de matrículas de alunos da Educação Especial foi maior em espaços considerados exclusivos no Brasil. A partir de 2008, o número de matrículas em classes comuns passa a superar os outros espaços. O *Programa Educação inclusiva: direito a diversidade* e reconhecido pelo governo posterior (de Dilma Rousseff) como o marco inicial da educação inclusiva no país, que possibilitou “a construção de uma nova política de educação especial que enfrenta o desafio de se constituir, de fato, como uma modalidade transversal desde a educação infantil a educação superior (KASSAR, REBELO, 2018, p.9).

Refletir sobre o perfil da Escola Especial é relevante para auxiliar no debate sobre a sua função na atualidade. Para tanto Bueno e Souza (2018) apresentam uma concepção, com a qual corroboramos, sendo entendido por escola especial o:

[...] campo de conhecimento, cujo *locus* se situa no espaço social em relações estabelecidas, objetiva e subjetivamente, com referência a outros campos, e que possui determinadas regularidades constituídas *no e pelo* próprio campo, decorrentes da dinâmica de forças específicas confrontadas entre si (BUENO, SOUZA, 2018, p. 34).

Sobre esse prisma, notamos uma relação marcada por dinâmicas próprias, pensadas através da individualidade dos sujeitos inseridos na escola especial, do estudante com o qual o CFN poderá ser utilizado. Entendemos que a escola especial abarca uma atuação composta

por campos de conhecimento que contribuem para compreender a condição de aprendizado e desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Pela necessidade revelada no tipo de desenvolvimento que cada estudante pode apresentar, a atuação docente requer uma abordagem ampla sobre a observação, estruturação e oferta de estratégias para o ensino do seu corpo discente. Envolve desde os preceitos da pedagogia aos que circundam áreas da saúde como fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia, por exemplo. E, por assim ser, as dinâmicas pedagógicas que provêm desse contexto se configuram de acordo com as diferenças individuais do educando, que podem se revelar com peculiaridades muito singulares para cada um destes.

Quando Carvalho (2016), Paila, Roseatto, Almeida (2018) e Bueno e Souza (2018) discutem a escola especial apresentam uma reflexão sobre uma oportunidade a mais para que alguns estudantes possam estabelecer relações entre os sujeitos e o conhecimento e, assim, produzirem respostas significativas que se transformem em aprendizagem; através de uma dinâmica própria que amplie as possibilidades educativas e valorize as potencialidades dos sujeitos.

Nesse cenário, vale observar e analisar o contexto que a letra da Lei 9.394 (1996) acaba por gerar em relação ao entendimento e gestão da escolaridade de estudantes com deficiência ao utilizar termos como “preferencialmente” e por assim dizer, deixa margem para interpretações muito variáveis sobre o direito do estudante e o dever da escola. Paila, Roseatto, Almeida (2018) discorrem também sobre isso em seu artigo quando explicam a mudança da nomenclatura ocorrida no Paraná de Escola de Educação Especial para Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial estes fatos foram considerados, porém,

[...] os dados apresentaram fragilidades na proposta pedagógica, uma vez que não localizamos no ano de sua implementação, ou seja em 2011, um documento orientador da proposta pedagógica. Tal fato denota que neste ano houve maior preocupação com a adequação administrativa e as questões de natureza pedagógica parecem ter sido tomadas com menor relevância, haja vista, identificar-mos no trabalho realizado um documento orientador somente no ano de 2014. Portanto, estamos atentos aos desdobramos da proposta pedagógica e ao processo de escolarização dos alunos da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial se faz necessário (PAILA, ROSEATTO ALMEIDA, 2018, p. 528).

Nesse mesmo sentido Carvalho (2016), também acaba por tecer críticas as formas de organização das EsE,

[...]embora as classes especiais e as instituições/escolas especiais sejam muito criticadas na atualidade, pelo desenho que tinham desde sua criação, oferecendo atendimento especializado inspirado no modelo médico e movido por sentimentos de filantropia ou caridade..., paradoxalmente,

podem ser consideradas como espaços inclusivos, na medida em que acolham todos aqueles excluídos e rejeitados pela sociedade e pelo sistema de ensino comum. (CARVALHO, 2016, p.5)

Porém, acredita em seu potencial na atualidade desde que adequadas as novas linguagens que o contexto da pós-modernidade trouxe. Carvalho (2016) levanta em seu artigo inúmeras questões sobre o papel da EsE e sobre metodologias de ensino e traz elementos para reflexão como a multirreferencialidade sinalizando os variados e complexos aspectos que se modificam ao longo dos anos sobre o prisma de interesses econômicos dos diversos governos e principalmente sobre “a natureza da manifestação da deficiência” (CARVALHO, 2016, p. 5) Sobre uma de suas indagações, ela discorre que:

[...] considerando-se que a resposta à primeira indagação é que as instituições escolas especiais não mantêm as mesmas características originais, em relação à segunda indagação que propus – e isso é bom? - respondo que sim, é bom, muito bom que evoluam, abandonando seu caráter médico e assistencialista para assumir que todos (as) devem usufruir o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa que as oportunidades serão as mesmas, porque iguais! Mesmo reconhecendo que as instituições/escolas especiais precisam evoluir, revendo sua cultura, políticas e práticas educativas, não me sinto nada segura para afirmar que devam ser apagadas do desenho contemporâneo, até porque, para isso, devemos confirmar sua extinção - como a melhor providência -, por meio de inúmeros dados obtidos em pesquisas qualitativas, que justifiquem tal decisão. (CARVALHO, p. 7)

Diante do exposto, para que haja compreensão e análise do contexto escolar e as possíveis implicações das temáticas abordadas nesse estudo apresentaremos alguns dados do censo escolar. Para que seja realizada uma análise dos indicadores sobre os eixos temáticos da pesquisa.

Assim sendo, pode-se observar com a comparação dos dados estatísticos dos dois últimos censos no Brasil. Onde observa-se um decréscimo “do número de matrículas de 1,5%” (BRASIL/INEP,2019,p.3) na educação de jovens e adultos em relação com os dados no ano 2017 passando de 1.354.712 para 1.063.318. (BRASIL/INEP, 2019). No caso da Educação Especial ocorreu movimento contrário. Ocorreu um aumento de “33,2 %” (ibidem) passando de 529.669 em 2017 para 756. 932 em 2018 (BRASIL/INEP).

Outro dado relevante para a pesquisa é o número de matrículas de alunos da EE matriculados na EJA que também teve um aumento de 43,32% passando de 191.278 em 2018 para 274. 145 em 2019. Demonstrando que as políticas públicas de inclusão favoreceram esses aumentos registrados. Refletindo sobre a mudança do perfil de escolarização dos estudantes público alvo da pesquisa e os processos de escolarização destinados à jovens e

adultos com DI, diante da perspectiva do CFN em uma escola de educação especial, no próximo capítulo será organizado a proposição metodológica para as reflexões postuladas.

3 – ABORDAGEM METODOLÓGICA

Após a leitura e debate apresentados nos primeiros capítulos, oriundos da investigação inicial sobre CFN, DI e EJA, neste capítulo são apresentadas as bases metodológicas usadas na investigação do campo. Assim como posto em Oliveira (2016, p. 63), esta pesquisa buscou a: “[...] compreensão sobre os desafios que envolvem a escolarização do aluno”, neste caso jovens adultos com DI, pois observamos “a necessidade de uma investigação” que tanto apontasse possibilidades quando “sentidos e valores” sobre esta e para esta escolarização.

O objetivo geral foi refletir sobre práticas pedagógicas para jovens e adultos com DI à luz do referencial do CFN, em uma escola especial de EJA diurna. A abordagem metodológica caracteriza-se como qualitativa, com caráter exploratório e participativo. Minayo *et al.* (2001) e Mendes, Pasian e Gonçalves (2015) esclarecem que essa abordagem é muito utilizada nas Ciências Sociais, pois busca respostas a questões muito específicas, particulares de cada lócus, neste caso dado em uma escola especial para jovens e adultos.

Nesse sentido, tal caracterização metodológica coaduna com a intenção inicial do objetivo geral, de um estudo sobre uma realidade escolar para compreender os fatores e sentidos vividos na mesma, com base em evidências advindas da investigação própria da realidade ao qual pesquisador e participantes vivenciam. Mendes *et al.* (2015, p. 125) colaboram para a escolha desta abordagem ao explicarem que “projetos com pesquisa qualitativa produzem ciência baseada em evidências que auxiliam a conhecer sobre a política e a prática na educação especial”.

Neste estudo o foco são as práticas sobre o currículo e o processo vivido a partir de dados com fonte direta no “ambiente natural” e seus integrantes e os objetivos específicos intentaram:

- analisar como é concebido o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos com DI, na prática docente;
- promover a discussão e reflexão sobre atividades pedagógicas para estudantes jovens e adultos com DI a partir do viés do CFN;
- criar um caderno pedagógico com atividades para estudantes jovens e adultos com DI, a partir do referencial do CFN.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/COEP), nos termos da resolução em vigência e obteve aprovação na data de 18 de setembro pelo parecer número 3.583.458

(Anexo 01). Para além, do comitê supracitado, esta proposta foi submetida à apreciação da Secretária Municipal e autorizada na data de dezesseis de abril de 2019 (Anexo 02). A proposta também foi apresentada à unidade escolar local da pesquisa para aceite do espaço escolar como campo. A declaração de anuência fora entregue à pesquisadora na data de seis de maio de 2019 (Anexo 03). Aos participantes foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para professores (Apêndice 1) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para responsáveis (Apêndice 2), após uma sondagem inicial sobre o interesse em participar da pesquisa (Apêndice 3).

3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa-ação participativa e seus procedimentos foram o viés seguido para desenvolver este estudo, uma vez que “deliberadamente explora a relação entre os domínios individual e social” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.41). E, como discorre Habermas, 1992, p. 26), “nenhuma individualização é possível sem socialização e nenhuma socialização é possível sem individualização.

Desta forma, o estudo traz um recorte específico da realidade de uma escola especial com vistas a refletir e planejar formas de preparar as práticas para os envolvidos nesse contexto. Portanto, a investigação pretendida por este estudo notoriamente “parte de uma situação social determinada, que apresenta uma problemática; [...] e um processo dialético” (ESTEBAN, 2010, p.179), na qual “pesquisador e participantes compartilham ideias sobre como mudar a prática e trabalhar em conjunto para modificar a situação, bem como coletar informações para o estudo” (MENDES *et al.*, 2015, p.128).

A pesquisa-ação participativa é relevante em estudos sobre o fazer escolar pelo fato de auxiliar na construção de práticas ou valores de cunho pedagógico, por tornar o docente participante da pesquisa e, possivelmente, desenvolver hábitos de trabalho colaborativo com os demais profissionais da unidade. Nesse sentido é necessário compreender “a prática como sendo exercida por indivíduos que agem no contexto histórico e em meios constituídos por uma vasta rede histórica de interações sociais entre pessoas” (KEMMIS, WILKINSON, 2011, p. 52), Justificamos ainda tal opção metodológica a partir dos autores supracitados quando enfatizam “que seus participantes se envolvem em um processo colaborativo de

transformação social em que aprendem a partir do processo de transformação e mudam a maneira como se envolvem nesse processo” (*Ibidem*).

Nesta perspectiva Tripp (2005) colabora com a opção metodológica escolhida, pois afirma que a pesquisa-ação, como tipo de metodologia de investigação em educação, é capaz de com a autocrítica do docente, sobre o seu próprio fazer pedagógico, melhorar significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Perspectiva esta que coaduna com a problemática em tela para este estudo.

3.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação especial situada no município de Nova Iguaçu, do estado do Rio de Janeiro. O município Nova Iguaçu é dado como o maior município da baixada fluminense em espaço territorial, possui a extensão de 521,3 km e segunda maior população (1795.212 habitantes) do estado, segundo dados do IBGE⁷ de 2016. Encontra-se no município o único vulcão de terras brasileiras e uma riquíssima biodiversidade, pois tem grandes áreas de preservação ambiental como a reserva Florestal de Tinguá. Quanto a questões sociais é observado em pesquisa que há a necessidade de avanços, pois grande parte de sua população ainda não conta com sistema de rede de esgoto o que acaba sendo um contrassenso, haja visto que a maior estação de tratamento de água do estado do Rio de Janeiro encontra-se situada no próprio município de Nova Iguaçu: a estação Guandu. Pletsch e Souza (2015, p. 11-12), descrevem esta realidade dizendo que social o município é:

[...]marcado por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar, precariedade nos serviços de saúde e outros problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e violência urbana.

Com o passar dos anos, perdeu a característica de “cidade dormitório”, com o processo de industrialização que ocorreu quando fábricas como as da Coca-Cola, Compactor e Granfino, dentre outras, e grandes universidades como a UFRRJ⁸, a UNESA⁹ e pólos da UFF¹⁰ se instalaram no município. Tal mundaça apresenta uma perspectiva que valerá estudos

⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

⁸ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

⁹ Universidade Estácio de Sá

¹⁰ Universidade Federal Fluminense

no sentido de avaliar o impacto que estas universidades têm sobre a vida desta população, da estrutura.

A escola alvo do estudo que atende a 207 estudantes. No turno da manhã são atendidos estudantes, em sua maioria, com idade abaixo dos dezoito anos e a matrícula ocorre a partir de oito anos, com turmas que seguem a estruturação do município, em séries sequenciais do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. No turno da tarde, a estrutura respeita as normas para as escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município, dividindo as etapas por Fases de I a V. Nesta escola a estruturação por fases para as turmas utilizada para o EJA diurna tem sua formalidade apenas na nomenclatura, pois estudantes por terem necessidades educacionais especiais têm o tempo de um ano letivo para concluir cada fase e não um semestre, diferente das demais escolas de EJA do município, nas quais o tempo de cada fase é de seis meses. No quadro 3, abaixo, é apresentada como é a divisão das turmas por fases.

Quadro 3: Quantitativo de turmas e suas divisões na unidade pesquisada

DEMONSTRATIVO DE TURMAS NA UNIDADE	
Ano de escolaridade	Quantidade de Turmas
1 Fase	1
2 Fase	2
3 Fase	3
4 Fase	5
5 Fase	4
Oficina Pedagógica	4
Total de turmas	20

Fonte: Elaboração da autora para este estudo.

No terreno da escola fica localizado também um centro de saúde denominado Centro de Apoio a pessoa com Deficiência (CAD), o qual atende ao público da escola e o público externo. A escola compartilha serviços com o CAD, como um professor de Musicalização que atende aos estudantes da escola e também realiza atividades com crianças menores atendidas pelo CAD, inclusive com um trabalho que envolve musicalização para bebês.

A escola tem um espaço amplo e arejado e sua construção é da década de 1970. Todas as salas são em piso térreo, sem necessidade de rampas de acesso. Possui banheiros adaptados. Há um laboratório de ciências, sala de informática e sala de leitura com biblioteca. Todavia, nem todos esses espaços estão disponibilizados aos estudantes por falta de

profissionais para atuarem nestas atividades, como é o caso do laboratório de ciências e da sala de informática.

A escola oferece atividades vinculadas ao Programa Escola de Tempo Integral, instituído pelo Ministério da Educação¹¹ (BRASIL, 2016), como atividades de complementação escolar em oficinas e aulas de reforço. As atividades desenvolvidas nas oficinas envolvem pintura, construção de brinquedos com materiais reciclados, leitura e dança. Têm acesso a estas atividades complementares somente os estudantes que frequentam a sala de recursos (SR). A escola utiliza esse programa como forma de motivar a família a trazer o estudante à SR, no contraturno.

Os estudantes, após as atividades do turno da manhã, seja quem estava em sala de aula desde cedo ou quem chegou para as atividades da SR e tem sua sala de aula à tarde, almoçam, têm um momento de descanso e seguem para suas atividades, SR ou sala de aula.

A disposição dos turnos ocorre pela manhã, das 8h às 12h, e à tarde das 13h às 17h. Os horários da sala de leitura são adequados aos horários dos turnos e cada turma tem 50 minutos de atividade neste espaço. Os horários da SR são divididos em períodos de duas horas, duas vezes na semana, para cada aluno tem atendimentos que podem ser individualizados ou em pequenos grupos. As atividades do horário integral (pintura, letramento, esporte, confecção de brinquedos com sucatas) se adequam aos horários disponíveis da rotina do estudante, podendo acontecer antes do atendimento da SR ou posteriormente. Já as atividades de musicalização acontecem terças e quintas de manhã, de 9h30min às 11h30min e à tarde de 13h às 15h, com horários divididos em subgrupos de uma hora. O professor desta atividade possui ainda um horário específico para atendimento dos bebês do CAD. A seguir é apresentada o quadro 4 com o número de estudantes matriculados por turno na escola alvo da pesquisa.

Quadro 4: Número de estudantes matriculados na escola participante da pesquisa

Turno	Quantidade de estudantes	Estudantes com DI nas turmas pesquisadas
Manhã	102	0
Tarde	105	26

Fonte: Elaboração da autora desse estudo.

¹¹ O Ministério da Educação, por meio de portaria publicada em 11/11/2016, instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro último, que estabelece a reforma do ensino médio no país.

3.3 Participantes

Os participantes da pesquisa foram 4 (quatro) professoras que atuam majoritariamente com estudantes com DI na escola pesquisada. Portanto, trata-se de professoras da Educação Básica no município de Nova Iguaçu, todas vinculadas à Secretária de Educação do Município (SEMED).

A caracterização das participantes foi realizada no momento da sondagem inicial (Apêndice 5) e é apresentada no quadro 5 que segue. Logo após é apresentada, no quadro 6, a caracterização do número e perfil dos estudantes nas turmas em que cada professora participante atua.

Quadro 5 - Perfil dos professores participantes

Professora	Idade	Tempo de magistério	Tempo de atuação na Ed. Especial	Formação Inicial	Pós-Graduação
P. 1	51-61	20	13	Normal Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva
P. 2	31- 41	6	5	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva
P. 3	51-61	36	4	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva
P. 4	31-41	18	6	Normal Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva

Fonte: Elaboração da autora desse estudo.

Quadro 6 – Caracterização do número e perfil dos estudantes nas turmas

Professora	Quantidade estudantes	Tipo de necessidade educacional especial
P. 1	06 estudantes	Deficiência Intelectual
P. 2	05 estudantes	Deficiência Intelectual
P. 3	08 estudantes	5 com Deficiência Intelectual (3 com DI + uma comorbidade)
P. 4	07 estudantes	Deficiência Intelectual

Fonte: Elaboração da autora desse estudo.

3.4 Procedimentos iniciais da pesquisa

A entrada no campo aconteceu de forma tranquila, uma vez que a pesquisadora já foi professora da unidade escolar pesquisada. Inicialmente foi consultada a equipe diretiva da escola sobre a possibilidade da realização deste trabalho acadêmico. Foi dito às diretoras que

a pesquisa teria como público as docentes e que o mesmo seria consultado a partir de um questionário semiestruturado para sondagens iniciais, sobre o possível interesse de participação ou não na pesquisa. Posterior à sondagem inicial com as professoras participantes, foram feitas perguntas aos funcionários da secretaria para saber ao certo o número de estudantes e professores matriculados na unidade. Observamos o quantitativo de estudantes com DI em cada sala de aula para, então perguntamos às professoras de turmas de estudantes com DI se estas aceitariam colaborar e integrar o grupo de participantes da pesquisa.

Após este momento foi preparada uma carta de autorização para a direção da escola oficializar o campo para a pesquisa e a nossa participação (Apêndice 4). Integra este momento o período de tramitação dos aceites para a realização da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (Apêndice 5), assim como a entrega do TCLE aos participantes, como descrito na introdução deste capítulo.

3.5 Instrumentos e técnicas de pesquisa

3.5.1 Questionário semiestruturado

Para dar início às sondagens foi escolhido o instrumento de pesquisa do questionário semiestruturado (Apêndice 3) como forma a coletar informações básicas para poder da inicio as atividades da pesquisa.

É relevante discorrer que Minayo *et al.*(2001) destaca o questionário semiestruturado como uma das alternativas de instrumentos de pesquisa em conjunto com outros instrumentos também utilizados nesta pesquisa como: diário de bordo e observação. Nesse sentido acaba sendo uma peça fundamental da coleta de dados, pois de acordo com Tardif (2014, p.208), o professor assim como qualquer outro profissional

[...]age em função de ideias, de motivos de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está ‘consciente’ e que ele pode geralmente justificar, por exemplo, quando o interrogamos sobre sua prática, seus projetos ou suas decisões, em suma, pode-se dizer que, de um modo geral, um professor sabe o que faz e por que faz.

Portanto, este instrustrumento foi utilizado no momento de coletas de dados básicos como: idade, formação, tempo de serviço, o que você compreende sobre CFN, adaptação

curricular etc. Assim sendo sua função foi levantar uma pequena base de dados para a pesquisa como forma de obter informações das participantes e verificar seu interesse na participação da pesquisa. Para que desta forma a pesquisadora pudesse saber ao certo a quantidade de TCLE necessários para o aceite definitivo.

3.5.2 Grupo Focal

Esta técnica de pesquisa é uma forma de reunir informações com base na interação e comunicação entre os elementos participantes da pesquisa e tem como finalidade obter dados detalhados, informações, percepções ou compreensões sobre um foco específico, geralmente sugerido por um moderador, coordenador do encontro. (GONDIM, 2003; NASCIMENTO *et al.* 2018).

A importância do Grupo Focal (GF) para esta pesquisa baseia-se no exposto por Guerra (2011, p. 38) quando o autor discorre que “se for exploratória a pesquisa termina com a elaboração de um modelo explicativo da realidade estudada, a que Bertaux (2010) chama “hipóteses explicativas”. E, para conseguir levantar essas hipóteses explicativas sobre a temática e problemática em tela, há a necessidade da utilização deste instrumento de pesquisa para que a realidade possa ser observada de todos os ângulos, a partir das vozes e reflexões de seus participantes. Ou seja, é uma ”técnica de pesquisa que utiliza sessões grupais de discussão, centralizando um tópico específico a ser debatido entre os participantes” (RESSEAL *et al.*, 2008, p.780).

Nesta direção, os tópicos para discussão no GF foram elencados para os encontros programados juntos com as professoras participantes, sendo a temática do CFN e a escolarização de estudantes com DI em uma escola especial.

O cronograma com o planejamento e atividades do GF foi disponibilizado às professoras participantes, de forma a melhor estruturarem suas demandas, ações e colaboração para o estabelecimento das reflexões e aprendizagens formativas (Apêndice 6).

Os encontros foram realizados no percurso do período de campo, totalizando quatro momentos. Com duração de quatro horas cada, sendo divididos em duas horas com todas as participantes e duas horas apenas com as professoras de sala de recurso de forma a otimizar os encontros. Haja visto algumas já terem maior conhecimento do trabalho com o CFN. A apresentação da filosofia curricular foi realizada através de debates e discussões entre a pesquisadora e as participantes através do gancho de um resumo realizado pela pesquisadora desta filosofia curricular e apresentada as participantes por recursos áudio visuais.

Vale mencionar que inicialmente havia a previsão dos encontros serem gravados em áudio para o registro e posterior transcrição dos dados. Todavia, as participantes se sentiram mais confortáveis sem o recurso da gravação e sim com registro em fichas, descritivo, ao final de cada encontro. Desta forma, como estratégia de sistematizar garantir este o registro das informações que seriam dados para análise, foi disponibilizado também um questionário semiestruturado no qual as professoras participantes fizeram seus registros a cada encontro.

3.5.3 Entrevista

Este instrumento (Apêndice 7) foi pensado para finalizar os encontros do GF e assim ter o registro das compreensões e percepções a respeito dos assuntos, conceitos abordados.

A disponibilidade e abertura desse tipo de entrevista auxiliam o maior protagonismo do grupo pesquisado, evidenciando o potencial colaborativo da pesquisa, uma vez que a temática é algo que agrega diversos saberes e fazeres em prol de refletir sobre respostas educativas para o ensino de jovens e adultos com DI. Portanto o tema surge,

[...] de um grupo em crise e o pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (BARBIER, 2002, p. 54).

E, é justamente essa justificativa do que se faz, como se faz, do porquê faz que os encontros do GF intentaram fazer surgir, ser conhecido, discutido. Desta forma, o entrevista semiestruturada tornou-se um instrumento pertinente à coleta das informações necessárias para análise de dados.

Neste mesmo rumo autores como Mendes, Pasian e Gonçalves (2015) também evidenciam esta técnica conjuntamente a entrevistas e observação como sendo as principais técnicas de pesquisa em envolvem pesquisas sobre a educação especial. Assim, como:

(...) uma das principais estratégias de pesquisa relacionada com essa visão do saber consiste em observar atores e ou falar com eles, mas fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou de discorrer, ou seja, no fundo, sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer (TARDIF, 2014, p. 200).

Outro fator levado em consideração para a utilização da entrevista semiestruturada foi a flexibilidade desta técnica. Ela é um recurso que pode ser utilizado em qualquer etapa do projeto de pesquisa e, além disso, consegue dar “voz os atores que compõem o cenário” pesquisado (MANZINI, 2014, p.127).

Desta forma, por combinar perguntas discursivas ou abertas e perguntas fechadas, esse instrumento auxilia duplamente a pesquisa, pois viabiliza tanto a captação de dados objetivos quanto de dados subjetivos relativos a concepções, entendimento de um contexto, realidade; os quais são analisados posteriormente sobre a forma de pensar/praticar dos entrevistados sobre o objeto do estudo.

Neste sentido, foi entregue às participantes uma entrevista (apêndice 7) ao finalizar os encontros do GF, para sondar mais sobre questionamentos e ponderações adivindas do eixo temático pesquisado. Desta forma, vale destacar que essas entrevistas foram entregues no dia da observação cotidiana da pesquisa, que foi registrada em notas do diário de campo. Assim sendo, algumas professoras solicitaram que a pesquisadora fizesse o registro escrito das entrevistas ao invés delas mesmas responderem na folha. Acredita-se que isso se deu devido ao ritmo corrido das atividades em sala de aula.

3.5.4 Notas em diário de campo

Esta técnica e seu instrumento de pesquisa foram utilizados durante todo o tempo de campo. Oliveira (2016, p.71) caracteriza-o como: “o principal instrumento de trabalho de observação, [...] um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual será escrito todas as informações que não fazem parte do material de entrevistas”.

Apesar da ideia de simplicidade, por ser um caderno de anotações ou basicamente um resumo de ideias observadas, é um instrumento riquíssimo em simbolismos e significados, pois nele é relevante anotar a reação expressa nas ações e palavras, durante um momento observado.

O diário de campo complementa todos os demais instrumentos de pesquisa utilizados nesse estudo, por ser um instrumento permanente de registro sistemático e objetivo sobre dados observados, mesmo durante a aplicação de outros instrumentos ou técnicas de pesquisa.

Alguns autores acreditam que tudo em uma pesquisa pode ser considerado diário de campo, inclusive a transcrição de entrevistas e do GF. Como discorre Demo (2012, p.33), a partir do entrelaçamento com outra técnica de pesquisa, como a entrevista semiestruturada, no diário de campo podemos registrar, fazer notas de:

[...] tudo, o que é ou não é dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentidos e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias.

E, ainda, conforme Oliveira (2014), a técnica das notas em diário de campo propicia a descrição de um conjunto de significados na relação pesquisador e pesquisado que fica expressa nestas notas. Afirma a autora, a partir de uma pesquisa, que “muitos aspectos da pesquisa que foram registrados no diário de campo potencializaram a compreensão dos movimentos inscritos no cotidiano dos sujeitos da comunidade” (p. 76).

E para que estas informações pudessem ser potencializadas realizou-se uma série de observações do cotidiano na escola pesquisada, a partir da observação livre (Apêndice 9). Totalizando oito visitas, sendo realizadas uma a cada mês, cada participante teve sua rotina observada por um período de uma hora em cada seção de observação. E dentro desse período de tempo as percepções/observações foram registradas concomitantemente. Somente as observações do GP é que foram registradas em momento posterior, quando a pesquisadora chegou em sua residência.

3.6 Análise dos dados

Para analisar e interpretar os dados obtidos durante todo o processo de coleta de dados da pesquisa de campo optamos pela categorização temática, a partir da triangulação dos dados, elementos e informações existentes e organizados a partir dos instrumentos de pesquisa. Nascimento *et al.* (2018, p.5) afirma que “a triangulação é definida como um “mix” de dados ou métodos que pode auxiliar na validação de determinados resultados”, mas com atenção a partir das leituras e tratamento dos temas, conceitos, compreensões de forma a evitar distorções sobre o observado, dito, compreendido pelos participantes e pelo pesquisador, tendo presente que todo “olhar” sobre um determinado espaço, campo, contexto, objeto de estudo está relacionado com estruturas culturais, sociais e políticas (ALVES-MAZZOTTI, 1996).

Ou seja, as categorias que foram elencadas para as reflexões emergiram da análise fundamentada nas fontes de informações. Essas estavam, necessariamente, interrelacionadas na análise e reflexão para estabelecer o diálogo sobre a problematização, hipótese e objetivos deste estudo (YIN, 2010). Nesse sentido, compreendemos esta proposta como:

[...] uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista, face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (GUERRA, 2006, p. 62).

Por categorização compreendemos o que pressupõe Bardin (2016, p. 147) quando afirma que esta consiste em:

[...] uma operação de classificação de elementos constituintes de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas dessas classes, as quais os grupos ou elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob o título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos.

Para tanto, foi relevante um direcionamento reflexivo sobre as análises e interpretações dos dados obtidos. Pois, “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles têm em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” como aponta Bardin (2016, p.148). Da mesma forma, valeu atenção para o modo como o agrupamento foi realizado, de forma que a organização dos dados pudesse gerar grupos de significado, respeitando alguns aspectos como a cronologia dos fatos e a verossimilhança do ocorrido com o descrito. Não se trata de uma descrição ou análise sobre a observação pessoal do pesquisador, mas de um registro técnico sobre dados oriundos de um contexto real que dialoga com aportes científicos para conduzir as reflexões necessárias ao estudo.

A categorização atende ao seu fim quando atribui e correlaciona com a teoria os expostos obtidos pelo campo, buscando o sentido do que é vivenciado cotidianamente pelo grupo, criando o hábito do pensamento reflexivo sobre a prática pedagógica, sobre as mediações cotidianas e como elas afetam o grupo. Assim, como posto por Alves e Silva (1992, p. 3)

[...] a análise se caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimita pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade.

Corroborando com o exposto acima, Oliveira (2015, p.28) compreende essa interpretação dos dados como uma “busca do sentido das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vai além do descrito ou analisado”. Esta técnica visa “tornar replicáveis e validar inferências de dados de um contexto que envolve procedimentos especializados para processamentos de dados de forma científica (OLIVEIRA *apud* FREITAS; JANISSEK, 2016, p. 76)”.

Com base no exposto sobre a metodologia adotada para este estudo, na figura 01 apresentamos um esquema da estrutura da mesma. Dando ênfase apenas ao fato de, na

imagem, termos o tópico conversa com professores, onde lê-se grupo focal. Este nome foi dado a nossos encontros pelas participantes.

Figura 1 – Estrutura da metodológica



Fonte: Elaboração da autora deste estudo

3.7 Produto

Discorrer sobre o produto da dissertação é elencar os passos para chegar a uma construção coletiva, ou seja, a construção de uma abordagem coletiva de trabalho pedagógico para jovens e adultos com DI em uma escola especial.

O produto oriundo deste estudo é um caderno pedagógico com atividades para estudantes jovens e adultos com DI, a partir do referencial do CFN. Nele são apresentadas atividades e dicas sobre como fazer e mediar a construção coletiva do ensino com as atividades. Nas figuras XX, XX, XX e XX que seguem abaixo são ilustradas algumas páginas deste caderno pedagógico.

Esperamos que a estrutura e proposição deste material didático possa apoiar situações de ensino e aprendizagem para os estudantes inseridos na unidade escolar pesquisa.

Figura 2: Exemplo do caderno pedagógico

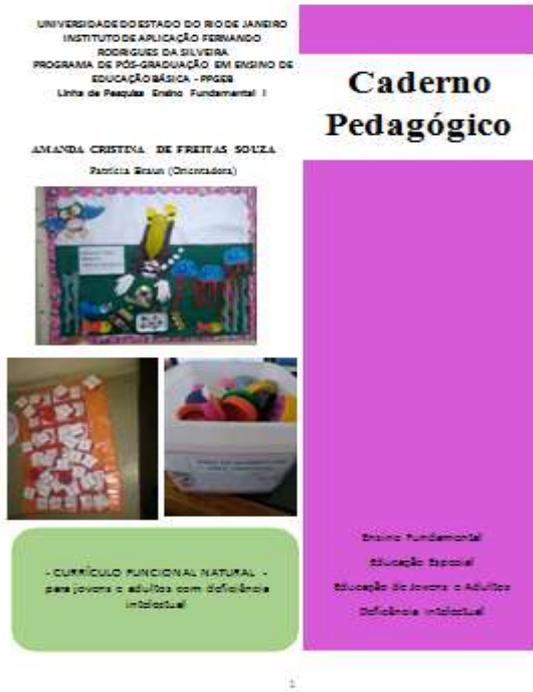


Figura 3: Exemplo do caderno pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora desse estudo

Fonte: Elaborado pela autora desse estudo

Figura 4: Exemplo do caderno pedagógico

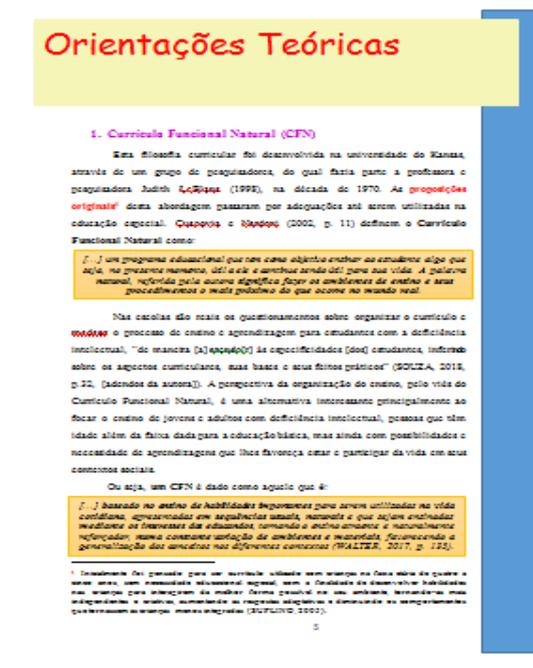
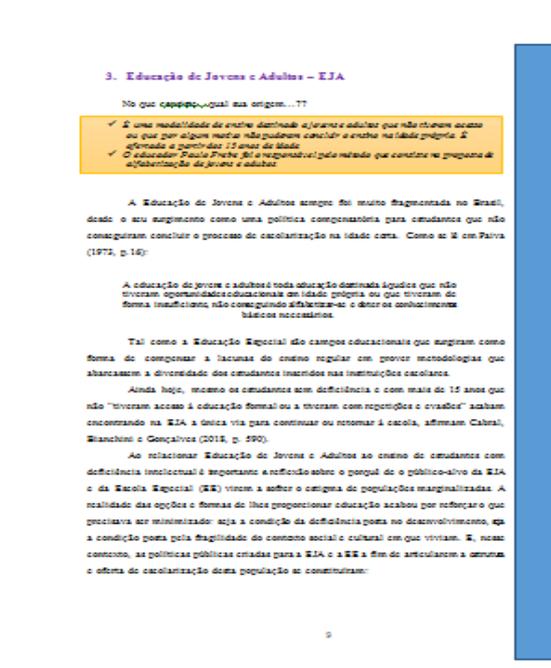


Figura 5: Exemplo do caderno pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora desse estudo

Fonte: Elaborado pela autora desse estudo

3.8 Riscos e benefícios do estudo

Toda pesquisa com seres humanos, envolve risco em tipos e gradações variadas. (Resolução 466/2012 -Dos riscos e benefícios)

Com a finalidade de atender a especificações apresentadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), no (apêndice 10) é apresentado o documentos que fez parte do processo de tramitação exigido pelo CEP/CONEP. Dentre os aspectos nestes tratados vale destacar a atenção ao uso de instrumentos que possam constranger de alguma forma física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual os envolvidos. Nesse contexto, os questionários e o Grupo Focal que poderiam gerar constrangimentos e situações de desconforto, a partir de perguntas ou debates, foi necessária atenção sobre a forma de apresentar o instrumento e conduzir os encontros, minimizando situações que pudessem gerar incômodo, mal-entendidos, constrangimentos. Mediante a leitura da Resolução (466/2012) entendemos que a presente pesquisa apresentou riscos mínimos aos envolvidos, estando todos os procedimentos, pelos quais passaram, contidos no TCLE.

Discorrer sobre os benefícios da pesquisa para a unidade escolar é apontar a necessidade de conscientização do grupo docente que o ensino colaborativo é relevante para a pratica cotidiana. Não somente para o estudo que a pesquisa propõe, mas é relevante para o trabalho diário. Pois, o que é pensando conjuntamente auxilia o processo de ensino do estudante. E também auxilia a formação de uma equipe coesa, apta a debate e a trocar experiências visando o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Para além do fortalecimento pedagógico outro benefício que podemos abordar é a possibilidade de refletir sobre uma metodologia que possa ampliar, complementar as proposições pedagógicas para os estudantes com deficiência intelectual e, ainda a possibilidade de articulação e elaboração de atividades para os estudantes.

3.9 Validade Social

A atividade de pesquisa implica discutir, analisar situações, lugares e sujeitos em um contexto, a partir das relações e fatores presentes neste. Além disso, diferentes partes acabam envolvidas, uma pela via de quem pesquisa, outra pela via do pesquisado e nesse sentido, durante o processo, os resultados ou efeitos podem ser previstos, mas nunca dados desde o

início. Estes fatos são observados por diversos autores como Bogdan e Biklen (1994), Tozoni-Reis (2010), Esteban (2010) e Ollaik e Ziller (2012).

Por tal constatação, é compreendido que a posição do pesquisador precisa ser antes de tudo ética, de modo que favoreça as relações no decorrer do processo investigativo, uma vez que não há com determinar, a princípio, sobre como as técnicas, a metodologia e os caminhos da pesquisa afetarão o ambiente, a situação e o objeto pesquisado.

Nessa direção e com base nos pressupostos dos autores supracitados, a atenção sobre fazer algo socialmente significativo, neste estudo, foi alicerçada em três pontos:

1. *o significado social dos objetivos*: a partir do qual foi considerado o cuidado quanto ao delineamento dos objetivos da pesquisa, observando se há uma possível proximidade entre o que estes pretendem e a demanda social do contexto e participantes envolvidos no processo.

2. *a adequação social dos procedimentos*: neste ponto foi necessária a atenção sobre ao modo como as participantes, no caso deste estudo as professoras, consideravam apropriados e necessários os procedimentos apresentados. Por exemplo, quando houve a solicitação de não usar o recurso de gravação dos encontros do Grupo Focal, o procedimento foi modificado de forma que ainda garantisse a recolha de dados.

3. *a importância social dos efeitos*: diz respeito a percepção sobre os resultados alcançados com a pesquisa, se apresentam ganhos, mudanças, reflexões positivas aos envolvidos no estudo. Sobre este ponto, particularmente, entendemos como diz Barreira (2006, p. 105) que:

[...] o conceito de validade social está estreitamente relacionado à medida tomada dos julgamentos subjetivos coletados dos membros da comunidade, [...] sua importância social foi considerada como um julgamento subjetivo de valor que apenas a sociedade [que viveu a experiência do estudo] estaria qualificada a fazer [adendo nosso].

Ou seja, na verdade são exatamente os membros participantes que melhor podem contribuir para a análise deste aspecto por serem os elementos que vivem aquela realidade e ali ainda permanecem após o findo da investigação.

A partir destas considerações metodológicas e tendo apresentado um arcabouço teórico, no próximo capítulo é apresentada a análise dos dados a fim de discutirmos e fazermos as relações necessárias entre os resultados e os objetivos da pesquisa.

Ademais, vale destacar que a validade social foi realizada com os responsáveis dos estudantes. Estes foram questionados se gostariam de participar da pesquisa como agrupamento capaz de dar-nos a validade social da mesma.

Aos que aceitaram participar da coleta de dados que mais tarde daria origem a validade social da pesquisa foi entregue questionário (Apêndice 8) para serem respondidos pelos menos. Porém, estes questionários acabaram virando uma entrevista, pois grande maioria solicitou que a pesquisadora os auxiliasse na escrita das respostas. Então o que seria um questionário virou uma entrevista devido a demanda local. Alguns mencionaram não saberem ler, outros disseram que escreviam mal e por ser uma pesquisa universitária preferiam apenas responder oralmente e que a pesquisadora transcrevesse as respostas no papel. Assim muitos responsáveis tiraram até algumas dúvidas sobre o que seria essa nova forma de se trabalhar com o currículo na escola que não tinham compreendido muito bem no instante da solicitação da resposta aos questionários. O que tornou o processo super enriquecedor tanto para esse agrupamento de participantes quanto para a pesquisadora. Pois, esta pode conhecer as principais dúvidas e perceber o que eles compreenderem de fato após a explicação inicial realizada no momento do convite de participação.

4- RESULTDOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo apresenta as análises e reflexões dos dados coletados e pertinentes ao estudo realizado, a partir dos objetivos elencados, sendo especificamente – [1] a análise de como é concebido, nas práticas docentes, o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos com DI; - [2] promover a discussão e reflexão sobre atividades pedagógicas para estudantes jovens e adultos com DI - [3] e a criação do caderno pedagógico com atividades para estudantes jovens e adultos com DI, a partir do referencial do CFN.

Estas informações foram obtidas através de entrevistas, questionários, notas em diário de campo, observação e grupo focal para, como afirma Freitas e Janissek (2000, p.37), “validar inferências de dados de um contexto”.

Gomes (2013, p.79) discorre que as análises de uma pesquisa partem da “exploração do conjunto de opiniões e das representações sociais sobre o tema investigado”. Nesse sentido e a partir da triangulação dos dados coletados foram estruturadas as 02 categorias para a análise dos dados nesta pesquisa, como mostra o quadro 07 abaixo.

Quadro 07. Categorias de análise de dados

Categoria	Definição
I. Concepção dos docentes sobre conceitos	Compreende os dados relativos a como é concebido o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos com DI na prática docente e está subdividida em 3 pontos estruturados a partir da análise realizada com foco na ideia/concepção de: - Trabalho Colaborativo - DI - CFN
II. Percepção dos docentes sobre a prática pedagógica	Compreende a análise de dados sobre a prática docente na EJA com estudantes que têm DI, as atividades pedagógicas articuladas para estes no CFN.

Fonte: Elaborado pela autora do estudo

E, ainda neste capítulo, no ponto 4.3 é apresentada uma reflexão sobre a validade social da pesquisa visto que a mesma só foi possível pela colaboração e participação das professoras que integraram o Grupo Focal, além de atenderem às solicitações dos demais instrumentos e técnicas de pesquisa aplicados aqui.

4.1 Categoria I – Concepções dos docentes sobre conceitos

Para abordar a discussão envolvendo a concepção de ensino e aprendizagem no contexto deste estudo foi observado que conceitos como trabalho colaborativo, deficiência intelectual e CFN permeavam o fazer e o entender deste processo pelas professoras participantes. Neste sentido, durante o tempo de investigação, fora discutido com as participantes o que elas compreendiam quando escutavam ou se referiam a estes termos para embasar e relacionarem, então, com o que era entendido por ensino e aprendizagem na escola e com os estudantes que atuavam. Portanto, pode-se dizer que:

[...] a análise está centrada no esforço necessário para se manter uma atitude coerente diante dos outros. Sustentar um comportamento-padrão, conceito de linha, é uma tarefa que exige esforços de atos verbais e não verbais com os quais se possa expressar opinião sobre dada situação, através da avaliação dos participantes da interação, especialmente de si próprio (NUMMER, CARDOSO, 2012, p. 407).

Todos esses relatos foram anotados no diário de campo e nos demais instrumentos e aqui formam as discussões relativas às ideias/concepções sobre “trabalho colaborativo”, “deficiência intelectual”, “CFN”, assim como sobre “ensino e aprendizagem”. As participantes possuem opiniões diversas sobre o que elas compreendem e o que significam cada uma das ideias, conceitos acima elencados em suas falas. Ademais demonstram a necessidade de compreender e discutir sobre esses conceitos para a construção de um currículo apropriado.

A ideia de **trabalho colaborativo** surge como um dos dados sobre a concepção relativa ao modo como as práticas pedagógicas para estudantes com DI são pensadas, articuladas e desejadas pelas professoras participantes. As professoras reafirmam, inclusive, a necessidade de mais tempo para a partilha de informações sobre os estudantes. Informam que seria fundamental encontros para debater os casos mais complexos. Assim, poderiam discutir perspectivas curriculares, realizar planejamento em conjunto, inclusive poderiam apresentar atividades que foram positivas em suas turmas. Em algumas falas isso fica bem delimitado como observado abaixo:

P4 - [...] o trabalho colaborativo é a união de forças para o bem comum e de grande valia, pelo fato de poder juntar as ideias e colocá-las em prática. O que atrapalha muito aqui é a falta de tempo para que isso ocorra e as panelinhas.

P3 [...] trabalho colaborativo é ter mais cabeças pensando juntas e isso é muito bom. É como eu e as meninas trabalhamos, trocando sempre, uma enriquecendo o trabalho da outra. As vezes uma vê o que a outra não

percebeu. Só acho que deveria haver um tempo destinado para fazermos isso[...]

Com estes exemplos percebe-se como as participantes compreendem o trabalho colaborativo. É notada a demanda sobre tempo e espaço para que o coletivo de professoras possa planejar e articular práticas que consideram válidas para os estudantes. Tal contexto é observado em diversas pesquisas que tratam do universo escolar como em Santos, Makishima e Silva (2015), Marques (2013) e Damiani (2008). Ou seja, ter a possibilidade de tempo para discutir as práticas e planejar situações de ensino para aprendizagens significativas é um fator elencado como de grande relevância por professores de diferentes contextos, todavia ainda não contemplado na escola.

A ideia de compartilhar saberes e ações entre professores, a partir de debates e discussões pedagógicas, em espaços e tempos na escola, sugere a colaboração como mote para isto. Dentro dessa perspectiva, Santos, Makishima e Silva (2015, p. 8317) discorrem que “o trabalho colaborativo pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica a ser utilizada pelo professor para favorecer a aprendizagem dos conteúdos contidos no currículo escolar para os alunos público alvo da educação especial”.

Tal perspectiva pode ocorrer no cotidiano das salas de aula, em reuniões de equipe destinadas à discussão pedagógica, o que se traduz em momentos muito diferentes do que é vivido pelas professoras em conselhos de classe ou outros encontros que pouco favorecem o debate sobre práticas, de fato. De acordo com o pensamento de Damiani (2008, p. 218) “trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”.

O aporte do trabalho colaborativo como estratégia para ampliar, melhorar e diversificar as práticas pedagógicas é observado nas falas das professoras acima apresentadas e ratificado por Pinto (2009, p.178) ao afirmar que trabalhar de forma colaborativa é uma forma de apoio entre os professores diante dos desafios de elaborar ações e seus recursos para o ensino. Além disso promove “o desenvolvimento da confiança na capacidade individual, devido ao fortalecimento proporcionado pelo coletivo”, possibilitando contato com outras experiências e “[...] outros olhares”.

Todavia, como observado nas falas das professoras e como apontam Leite e Pinto (2016, p.73)

[...] a permanência ao longo de muitos anos na escola de uma cultura em que predomina a solidão no cotidiano dos professores (Correia & Matos, 2000)

tem consolidado a imagem do trabalho docente como isolado e da sala de aula como o espaço de uma autonomia absoluta e individual dos professores.

A ideia de trabalho colaborativo exposta pelas professoras neste estudo, como visto na fala da participante P4, se aproxima de discussões apresentadas nas pesquisas de Santos (2017) e Oliveira (2016), pois nestes estudos os dados também revelaram que as participantes professoras apontaram a necessidade de colaboração entre docentes para a melhor estruturação e articulação de suas práticas.

Diante das discussões sobre práticas para os estudantes alvo das ações das professoras participantes do estudo, outro conceito abordado foi o de **Deficiência Intelectual**. Vale destacar que ao ser debatido o que é DI, as participantes revelaram conhecimentos pertinentes ao discutido no cenário teórico e conceitual atual. Por exemplo, ao falar o que entendem por DI, cada qual enfocou um ponto específico do que aborda o conceito apresentado pela AAIDD (2011). Isto foi observado em algumas pontuações como no caso da professora P1 que afirmou ser a “[...] nova nomenclatura para o que antigamente chamava-se retardo mental”, ou como afirmou a P4 ao identificar que este aluno pode apresentar “[...]dificuldade na socialização [...]”, ou ainda que este aluno poderá apresentar “[...]comprometimentos de diversas funções em áreas distintas [...]como entendido pela professora P2”. Todas estas observações sobre o que compreende a DI são dadas no conceito apresentado pela AAIDD (2011), discutido no capítulo II.

Também é possível perceber nas falas coletadas uma concepção sobre DI baseada em aspectos que tratam mais das dificuldades do que das possibilidades, como verificado na fala da professora P1 ao dizer: “[...]eles já aprenderam tudo o que conseguiriam[...]” ou da professora P2 “[...]o aprendizado é bastante lento, creio que ocorra mais em atividades práticas e diárias do que no cognitivo. Mas mesmo assim acredito que eles podem aprender coisas do currículo, no tempo deles”.

Para além do olhar sobre a DI que estes estudantes apresentam, há ainda o olhar sobre o ser um adulto, um adolescente, estudante da EJA e, nesse sentido, é observado que a concepção sobre as condições de aprendizagem para sujeitos neste tempo de vida ainda agrega outros fatores, como o fato de lidar com ensino de conceitos da educação básica respeitando o momento e condição de desenvolvimento, de vida. Isto é um impasse, não só para estudantes jovens e adultos com DI, mas de todo um coletivo de estudantes que circulam na EJA como apontam Brito, Lopes e Campos (2012, p. 231) ao afirmarem que os “resultados

constatarem que o docente não acreditava na aprendizagem de seu aluno, atribuindo-lhe, além de expectativas negativas sobre sua aprendizagem, tarefas que não lhe eram significativas”.

E como esse estudante conseguirá desenvolver-se em meio a atividades pouco significativas para eles? Se evocarmos os estudos de Vygostki, especialmente no Manual de Fundamentos da Defectologia (1997), será possível verificar que o autor enfoca que a deficiência não é maior que o sujeito. E que se este tiver acesso a mediação adequada irá conseguir desenvolver suas funções superiores, conseqüentemente avançará no processo educativo e social. Sobre esse prisma Rossato (2010, p.72) enfatiza:

[...] o que essas pessoas precisam é reproduzir para si as qualidades humanas que necessitam ser aprendidas, pois não são naturais, precisam ser, por toda e qualquer pessoa, apropriadas por meio de sua atividade no entorno social em situações mediadas por pessoas mais experientes.

Porém, ainda não é incomum ver o estudante com DI ser desacreditado, sendo, às vezes, até segregado devido a sua limitação “sendo compreendido a partir de uma visão que considera o homem apenas fruto de sua constituição biológica, de sua herança genética” (LEONEL, LEONARDO, 2014, p. 542).

Um fato que parece emergir destas colocações é que por mais que as políticas públicas garantam o acesso do estudante com DI na escola, a escolarização destes ainda gera muitos debates ou impasses, sendo alguns dos fatores que contribuem para isto a por falta de capacitação e atualização dos docentes e a ausência de tempo hábil para realizar debates e trocas entre professores a partir da perspectiva do trabalho colaborativo. Este cenário acaba por revelar ou gerar fragilidades sobre o empenho dos professores, dúvidas e descrédito sobre a escolarização de estudantes com DI. Leonel e Leonardo (2014, p. 545) colaboram com esta análise ao afirmarem que:

[...] embora as políticas públicas garantam o direito de todos, sobretudo daqueles que apresentam deficiência, a um ensino de qualidade, a prática ainda está distante do ideal, não raro por falta de interesse das escolas e dos profissionais envolvidos, mas muitas vezes também pela dificuldade em compreender que este homem faz parte da construção histórica da educação de nosso país, educação que deve ser voltada a atender às suas dificuldades e a superá-las.

Nesta perspectiva de constituição histórica do sujeito é importante o olhar para as mediações necessárias à constituição e formação do estudante. Barroco (2011, p.155) reforça o pensamento sociocultural da teoria de Vygotski ao afirmar que o “desenvolvimento do deficiente e do não deficiente no que é central ocorre da mesma forma, pois suas mentes são formadas socialmente”. Assim, tanto é relevante observar as condições que a DI acarreta

sobre o fazer e aprender do estudante, quanto é fundamental observar as condições sociais e estruturais que o ambiente escolar oferece para que a aprendizagem deste ocorra de forma favorável ao seu desenvolvimento.

Sobre esta análise, a professora P3 quando questionada sobre o que mais lhe faz refletir ou a faz indagar o trabalho docente com jovens e adultos com DI, afirma o seguinte: “[...] é fundamental entender o que eles gostam para poder saber como criar as mediações necessárias. Isso é o mais difícil para mim. ” Sobre esta mesma análise, a professora P4 afirma que “a dificuldade é compreender como eles compreendem os acontecimentos e fatos que o cercam. Para poder acessar cada aluno. ”

Ou seja, ambas as professoras indicam o quão importante são, para o ensino dos estudantes com DI, as formas de interação que estabelecem com os estudantes, nas suas ações pedagógicas, para conhecerem e entenderem os meios pelos quais estes estudantes acessam os conhecimentos abordados nas proposições escolares. Assim sendo, o foco do trabalho educativo, com este perfil de estudante, está na mediação adequada com/entre eles e o conhecimento. Leonel e Leonardo (2014, p.545), neste sentido discorrem que:

Na visão de Vygotski (1983) o trabalho educativo deve buscar superar as limitações a partir do ensino, entendendo a pessoa com deficiência como um ser capaz de desenvolver todo o seu potencial por meio do acesso aos conhecimentos científicos e das mediações – estas, essenciais para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da consciência.

Portanto, é a partir da escola e com as relações nela estabelecidas que este sujeito se constitui como ser social o que torna o papel da escola fundamental na vida do estudante com DI através das mediações qualificadas ao seu ensino e desenvolvimento. Para Vygotski (1989, p.101), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. E, deste modo, “o que irá provocar avanços qualitativos no desenvolvimento psíquico dos alunos com deficiência, são as qualidades das mediações, o acesso à cultura, a novos conhecimentos e as relações sociais que lhes forem oportunizadas” (LEONEL, LEONARDO, 2014, p. 545).

Ao analisar as pontuações feitas pelas professoras sobre como compreendem e definem a deficiência intelectual e, neste sentido, como percebem as possibilidades de ensino e aprendizagem dos estudantes aos quais direcionam suas práticas, nos leva a refletir sobre o exposto de Milanez, Oliveira e Misquiatti (2013, p. 17) quando falam sobre a DI e a importância de observar os aspectos a serem trabalhados pedagogicamente, pois:

[...]estamos nos referindo a processos bastante complexos do desenvolvimento, principalmente, do ponto de vista escolar. Se por um lado, a perspectiva atual é não centrar o foco na deficiência - e é mesmo o que deve ocorrer - por outro lado, não se pode desprezá-la. Assim, de partida, já se anuncia uma problemática: o equilíbrio entre a condição primeira - a da deficiência intelectual - e a condição secundária - a dos processos de mediação, no caso educacional.

E, é justamente a partir desta reflexão sobre o que qualifica o processo de mediação e, conseqüentemente o ensino para estudantes com DI em uma escola especial de EJA que surge o debate sobre a proposta do **Currículo Funcional Natural**. A reflexão que surgiu nesse contexto foi sobre a estrutura e dinâmica pedagógica para mediações que validem o processo escolar de quem o vivencia. Era importante que as professoras da escola alvo do estudo dialogassem sobre os conhecimentos e as possíveis formas de trabalhar com viés do CFN em suas práticas pedagógicas. O debate dado ao Grupo Focal - GF possibilitou tempo e espaço para estas reflexões sobre este viés e a forma de estruturar estas propostas pedagógicas.

A partir do GF foi proposto às participantes pensar o CFN como alternativa para articular respostas educativas ao processo de ensino e aprendizagem do estudante, jovem e adulto com DI. Todo esse processo ocorreu concomitante à observação e entrevistas em campo. Desta forma, a partir da triangulação dos dados coletados em todos os instrumentos, foi possível perceber a compreensão das participantes sobre o Currículo Funcional Natural e, novamente, analisar as falas, onde se complementavam ou se diferenciavam. As falas sobre CFN variaram entre a afirmação dada como “trabalhar algo que seja útil de fato a vida deles (Professora P4)”, a questionamentos sobre a mudança da grade curricular das turmas caracterizadas na estrutura escolar por Oficina Pedagógica¹², como observado na fala da professora P1, abaixo apresentada:

É tudo que está relacionado a vida diária. Por isso, as oficinas, entendo que são atividades que oferecem oportunidade de entrar no mercado de trabalho. Isso para oficina pedagógica que seria um Currículo Funcional.

Dentre as 4 professoras participantes somente uma afirmou não conhecer a abordagem do CFN. Entretanto, ao ser abordada a concepção sobre o que é CFN nos debates do grupo focal, todas as professoras afirmaram que seus planejamentos se aproximam da filosofia proposta pela estrutura do CFN, inclusive a professora que disse não conhecer esta

¹² **Oficinas Pedagógicas: conforme descrito no capítulo xx, deste estudo, esta proposição de organização dos estudantes em um espaço de ensino e aprendizagem se caracteriza por uma turma composta por xx estudantes, que já concluíram 5ª fase da escolarização na EJA, de acordo com a estruturação da rede municipal de ensino a qual esta escola pertence.**

abordagem. E, para explicar sua percepção, a participante que disse desconhecer a perspectiva do CFN afirmou o seguinte: [...] acredito que lembra um pouco a proposta do Paulo Freire que é você trabalhar com a realidade e a vivência do aluno. Partindo do que ele já sabe (P2).

A fala da professora P2 faz uma menção à filosofia de ensino que Paulo Freire apresenta. Como aponta Romão (2014, p 45), Paulo Freire "propõe a substituição da aula pelo que denominou "círculo de cultura" no qual [...] educadores e educandos aprendem mutuamente, discutindo palavras, temas ou contextos geradores de suas próprias culturas. Esta perspectiva tem proximidade com a base da filosofia do CFN ao entender que nesse contexto o trabalho pedagógico inicia por focos de interesse, pelo que ele já sabe e domina para na sequência ampliar o ensino e o interesse a partir dos itens curriculares.

As três professoras que disseram conhecer a abordagem do CFN apresentaram falas sobre que o entendem sobre CFN que mesclam a ideia de ensinar algo que seja útil à vida do estudante com o desafio de elaborar uma proposta com caráter curricular, sem parecer tarefeiro, simplista ou empobrecido. Por exemplo, a professora P3 diz que adotar o CFN é "trabalhar conteúdos que tenham relação com a vida do estudante [...] em projetos como alimentação saudável que podem ser trabalhados inúmeros conceitos, inclusive autonomia". A professora P2 diz: "utilizo, porém, tenho dificuldades em adequar essa metodologia [...] exemplo faço uma atividade com receita para incentivar a leitura e o numeramento".

Ao observar as falas das professoras há o indicativo de que todas identificam proximidades entre o perfil de seus planejamentos e ao perfil de um CFN. Contudo, em suas falas também é observado que notam a fragilidade sobre o debate pedagógico, necessário entre docentes, sobre a concepção de CFN de forma mais densa, conceitual e estrutural para que o desenvolvimento dos planejamentos não se resuma ao senso comum, ou ensinar algo útil sem contextualizar o que é "útil" ao estudante.

Por isso, outro ponto que merece destaque nestas análises é a respeito do conceito de útil e utilidade empregado pelas participantes durante o estudo. Com a análise das pontuações em todos os instrumentos podemos observar que existe uma predominância pela utilização do termo útil como convêm nos dicionários "Adjetivo – 1 - Que tem ou pode ter algum uso; que serve para alguma coisa. 2 – Que traz vantagens; proveitoso, vantajoso" (MICHAELIS, 1998, p.540). Na fala da professora P3 ela já enfatiza a questão prática do termo útil ao se referir às proposições pedagógicas como "trabalhar algo que seja útil de fato a vida deles" ou ainda:

Seria algo que desse saídas para o aluno resolver coisas do seu dia –a – dia. Criar situações na escola, como situações problema para que desse suporte para que eles fossem independentes fora da escola. Exemplo: Dar troco,

pegar um ônibus, noções de tempo e espaço. Hoje e amanhã – ordem cronológica. (P3)

É tudo que diz respeito a atividades de vida diária. O que seria uma horta, oficina de bijuteria, estamparia, panificação etc. (P1)

Seria trabalhar com eles algo que desse suporte para realizar atividades desde as mais básicas como varrer uma casa, até alguma mais complexas. Coisas do nosso cotidiano. (P2)

Nestas falas observamos o quanto é importante o cuidado para não banalizar as atividades de vida diária e prática, tornando-as algo repetitivo e sem sentido. Por outro lado, como demonstra Cerqueira (2008, p. 10) “a Educação não é só escolaridade no sentido de conteúdos meramente acadêmicos, e que todas as pessoas podem beneficiar-se da Educação sistemática e assistemática”. Com isto entendemos que na rotina escolar com Jovens e Adultos com DI, dentro de uma escola especial, haverá momentos de se trabalhar atividades que tenham um fim prático em si, mas ações pedagógicas não se resumem a este mote. Estas necessitam ter intencionalidade pedagógica e necessitam estar atreladas a uma proposta de currículo que estruture o ensino para novas aprendizagens, independente do caráter da área de conhecimento, seja entendido como funcional ou acadêmico. E mesmo sendo um processo que exige atenção para que ambos os conhecimentos tenham sentido nas ações do professor para o estudante, cresce “a consciência da necessidade de se trabalhar, sob uma ótica educacional, também as chamadas atividades de vida diárias e práticas” quando o foco do direcionamento da prática pedagógica tem, principalmente, jovens e adultos com DI (CERQUEIRA, 2008, p.11).

Este é um ponto chave para a prática e o processo de ensino aprendizagem no qual esta pesquisa se insere. Como desenvolver com o estudante conceitos que ele necessita vivenciar na prática para compreender-se com um ser social, sujeito pleno de direitos, sendo ainda real recursos limitados para desenvolver estas ações? Como trabalhar conteúdos com o auxílio dos responsáveis e ainda rever ótica que, por vezes, auxilia no processo de infantilização do sujeito? Como o professor consegue inserir no currículo atividades de vida diária e de vida prática sem banalizá-las? Cerqueira (2008, p. 11) ajuda nesta reflexão ao afirmar que:

[...]a conotação para AVD tem sido a de atividades ligadas à vida doméstica, e com uma abrangência muitas vezes, bastante limitada, sem a preocupação de verificar o que seria, para o aluno, as possíveis atividades diárias - incluindo não só o asseio corporal e cuidados domésticos, mas também as atividades relacionadas com o lazer, a vida comunitária, o transporte, e

tantas outras. Estas atividades são de suma importância para que o educando com maior grau de deficiência intelectual se desenvolva, sinta-se útil e integrado no meio familiar e social em que vive.

Isto acontece por uma série de motivos: medo, superproteção, descrédito no potencial do sujeito, enfim uma série de fatores que acabam dificultando o fazer pedagógico com o estudante. Portanto, vale confirmar o exposto por Cerqueira (2008), pois o estudante necessita sentir-se útil também do ponto de vista social. Ele tem de pertencer à sociedade para que sua vida tenha sentido. E, é este sentido de "utilidade" que o CFN propõe de forma mais filosófica, enquanto não menospreza as atividades de vida prática e diária. Como enfatizado por Mayo e Leblanc (2016, p.519):

O objetivo geral do CFN é ensinar conhecimentos e habilidades que podem ser usados para o aluno durante toda a vida. Sendo baseado no significado de duas palavras (1) Funcional – é algo útil ou serve para uma função específica e (2) Natural – que ocorre em tempo real ou em ambientes simulados, ou seja naturais em parte, pois são projetados para ensinar em ambiente supervisionado algo que venha ocorrer no mundo real (Tradução livre para este estudo).

Ou seja, a abordagem de um CFN é “*útil*” ao sujeito com DI ao apresentar a possibilidade de aprendizagens que ampliam a ação e a participação do sujeito sobre seu cotidiano, sobre o ambiente em que circula e usufrui. Ou seja, o padrão de utilidade dessa proposição amplia o conceito definido pelo dicionário e pelas participantes no sentido de contextualizar socialmente, na vida real, o que é útil para um estudante jovem e adulto com DI. Isto indica que para cada um dos estudantes de um mesmo grupo a validade do que é útil para um pode não ser para o outro, depende da realidade social em que vive. Autores como Walter (2000, 2017), Cuccovia (2003, 2018) e Giardnetto (2005, 2008) também debatem a questão da utilidade e suas pesquisas e deixam evidente que este conceito é um pilar do CFN. Saber identificar a utilidade real e saber ensiná-la aos estudantes para uso ao longo da vida dos estudantes é onde se instala o desafio dos professores.

As professoras P3 e P2 revelam esta preocupação em suas falas quando dizem que “vivenciar uma situação real e não só simulada na sala é fundamental”; “fugir do encarte, vivenciar situações reais de fato” sem, como menciona Cequeira (2002, p.11), propor um “treinamento era fora do contexto: o aluno tirava e colocava a camisa ou o sapato repetidas vezes, sem nenhuma função, onde estar sem camiseta ou sem sapato fosse necessário.” Nesse sentido, é fundamental significar todas as práticas pedagógicas especialmente as denominadas “AVD e AVP, pois em uma metodologia que tem por base o CFN é necessário evitar

situações artificiais, incentivando-se as situações contextualizadas, ou seja, aproveitando as situações reais (*idem*)”.

E, com este debate sobre o que ensinar e o que aprender surge a discussão conceitual que permeia todo o debate acima: a **concepção de ensino e aprendizagem**. A professora participante P2 diz entender por ensino e aprendizagem “como dois elos constituídos juntos. Caminham juntos e são inseparáveis, por onde começa todas as relações educativas”. As professoras P1 e P3 afirmam que “ensinar e aprendem são indissociáveis”. E a professora P4 menciona que “é difícil diferenciar ensinar de aprender, pois um não acontece sem o outro”.

A partir destas falas observamos que a compreensão das professoras sobre ensino e aprendizagem aproxima-se da definição sobre os termos ensino /ensinar aprendizagem/aprender de Kubo e Batomé (2001, p. 1) os quais dizem que

[...]é um nome para um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. Mais do que “ensino” e “aprendizagem”, como se fossem processos independentes da ação humana, há os processos comportamentais que recebem o nome de “ensinar” e de “aprender”. Processos constituídos por comportamentos complexos e difíceis de perceber. Principalmente por serem constituídos por múltiplos componentes em interação. Os próprios comportamentos são passíveis de percepção e de definição científica a partir da identificação dos seus componentes e das interações que estabelecem entre si, os quais constituem os fenômenos que recebem os nomes de “ensinar” e de “aprender”. A interdependência dos dois conceitos é fundamental para entender o que acontece sob esses nomes.

Entendemos que ensinar e aprender é uma via de mão dupla para ambas as partes, para o professor e para o estudante. Por aprendizagem é entendido o que defende Vygotski (2002, p. 115) como: uma atividade que “[...] pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as jovens penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. E, também que ocorre na "relação do sujeito com o meio físico e social, mediada por instrumentos e signos (entre eles a linguagem), como apontam Moura *et. al* (2010, p. 208) com base na teoria de Vygotski (2002), também.

Já por ensino podemos definir como a ação organizada intencionalmente para apropriação de conhecimentos produzidos na história de uma sociedade e sendo o professor o responsável por esta ação, inicialmente, na escola. Isto porque:

Embora o sujeito possa se apropriar dos mais diferentes elementos da cultura humana de modo não intencional, não abrangente e não sistemático, de acordo com suas próprias necessidades e interesses, é no processo de educação escolar que se dá a apropriação de conhecimentos aliada à questão

da intencionalidade social, o que justifica a importância da organização do ensino (MOURA *et. al*, 2010, p. 213).

Com a intenção de estruturar o ensino para a aprendizagem, a atividade do professor se caracteriza pela prática pedagógica que realiza com a finalidade de ensinar ao estudante aprendizagens que lhe serão úteis no trato do contexto social em que está, provendo possibilidades para interagir, relacionar, analisar, escolher e consolidar formas de participar socialmente do seu contexto. A prática pedagógica pode revelar concepções sobre ensino e aprendizagem e por assim ser destinamos o próximo item a estas análises.

4.2. Categoria II - Percepção dos docentes sobre a prática pedagógica

O cotidiano escolar é permeado de dúvidas e anseios naturalmente por lidar com uma variada gama de realidades e contextos de vidas que permeiam o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do estudante, os quais influenciam e precisam ser considerados ao pensar no perfil da prática pedagógica a ser estruturada para estes. De tal modo, quando a reflexão envolve as práticas pedagógicas para jovens e adultos que tem DI, uma atenção maior se estabelece porque é preciso pensar ações educativas que não as habituais à escolarização da educação básica. A linearidade do tempo para aprender, o formato das propostas/ações de ensino, a estrutura dos recursos e atividades ofertadas, o foco do planejamento dos conteúdos e objetivos. São diversos eixos a serem analisados antes da própria constituição da proposta escolar, como o perfil do estudante, a faixa etária e os diversos momentos de aprendizagem que devem ser levados em conta para o planejamento em si. Todas essas questões refletem diretamente na prática pedagógica e são apontadas em estudos que ratificam a importância de considerá-las para o processo de ensino e aprendizagem que cabe à escola oferecer, como em Dantas (2012), Hass e Baptista (2013), Freitas (2014), Botti (2016), Cabra, Bianchini e Gonçalves (2018).

Além disso, Almeida, Oliveira e Arnoni (2007, p. 124) confirmam que a prática pedagógica, nomeada como "educativa" por esses autores, é caracterizada por "relações de tensão entre o processo de ensino (desenvolvido pelo professor) e o processo de aprendizagem (desenvolvido pelo aluno)". Assim, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem que envolve práticas pedagógicas para jovens e adultos, por todo o percurso de vida e todas as relações sociais dadas para e com estes, precisam considerar e preservar a identidade dos

estudantes, assim como potencializar a elaboração de sínteses cognitivas relativas ao conteúdo de ensino pensado para eles.

Nesta perspectiva Hass e Baptista (2013, p. 1) descrevem que para iniciar a prática pedagógica com Jovens e Adultos com DI é necessário “analisar as trajetórias escolares desses sujeitos, a partir de narrativas e das conexões com os fenômenos educacionais”. Dentro deste mesmo prisma Boti (2016, p. 19) confirma a importância do “[...] protagonismo dos sujeitos” pois, são os sujeitos “com suas diferentes vivências e saberes os responsáveis por inverter a lógica da oferta da EJA”, por vezes caracterizada por práticas empobrecidas, descontextualizadas. A partir da prática pedagógica o professor tem de ser capaz de ser “potencializador de formas de ver e compreender a deficiência além da incapacidade, a partir do encontro com a perspectiva de olhar o sujeito” (HASS, BAPTISTA, 2013, p.1).

Nesse contexto, de diversos olhares e formas possíveis do fazer pedagógico, a partir dos dados coletados, observou-se que as professoras têm uma metodologia, autores e correntes que fundamentam suas práticas. Como enfoca a participante P2 “são anos de estudos, cursos de atualização e leituras sobre vários autores. Eu estou sempre buscando melhorar”. Nesse mesmo gancho as participantes P1 e P4 informaram que buscaram se atualizar através de pós-graduação na área da educação especial e inclusiva e cursos livres”.

Além disso, há também o acúmulo de experiências práticas proporcionadas em anos de magistérios o que leva as participantes terem percepções distintas sobre a forma de acessar o estudante para conhecer suas potencialidades, capacidades e formas de ensiná-lo. Isto é dado, por exemplo, na fala das professoras P1 e P3:

[...]são anos de prática que temos em sala de aula.

Na verdade, é quase um saber acumulado com o passar dos anos começamos a saber como lidar melhor com cada situação. O acesso nem sempre é fácil, mas é possível.

Vale também associar a esta discussão, sobre o que compõe e como é percebida a prática pedagógica para na EJA com estudantes que apresentam DI, o aspecto que envolve a transversalidade da educação especial nos níveis e modalidades de ensino, pois observamos o impasse sobre o fazer pedagógico de todos que trabalham com este público uma vez que “não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de frequência [permanência e aprendizagens] no acesso à educação, meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social” (SINS, 2011, p. 67). Sem essa atenção, o estudante com DI, que já tem uma marca social dada pela deficiência, recebe outra, associada ao fracasso social/escolar, haja vista que o “sujeito da EJA que acessa a escola carrega consigo situações específicas de

negação de direitos, de trajetórias escolares interrompidas por vários motivos” (BOTTI,2016, p. 47).

Nas falas das professoras participantes observamos que a percepção sobre como concebem a condição da DI influencia na forma como concebem suas práticas pedagógicas. Tanto há dados que indicam a percepção da prática que apregoa que por te DI o estudante tem dificuldades e, independente do tipo de prática ou metodologia adotada, a dificuldade deste estudante se mantém; quanto a percepção há possibilidades de ocorrer aprendizagem significativa através da mudança da prática de ensino. Isto pode ser observado na fala da professora P1 ao relatar que a sua prática:

[...] valoriza o potencial cognitivo de cada um através de diversos meios possíveis com o sujeito. Incentivando a convivência dos sujeitos para melhorar a funcionalidade em todos os aspectos.

Assim, como o oposto desta percepção pode ser observado nas falas das professoras P1 e P3 ao afirmarem que "eles já aprenderam tudo que podiam, temos que investir na socialização..." ou "eles não vão aprender a ler mesmo, foram anos na escola e nada". A ideia de uma prática pedagógica com base na socialização, especificamente, abarca uma discussão importante na medida em que a escolarização deve conter este mote, mas não se resumir ao mesmo. Além disso, ao nos referirmos à educação de jovens e adultos com DI, numa escola especial, práticas pedagógicas que envolvam ensinar e aprender a: ir ao banheiro sozinho, se alimentar, circular por espaços com autonomia, buscar atender suas necessidades no espaço coletivo com fala, entre outras demandas que podem ser caracterizadas nesse *roll* da socialização. Precisam considerar as "trajetórias humanas, [pois] jovens e adultos trazem para o contexto escolar, os tenso processos de sua formação mental, ética, indenitária, cultural, social e política que compõem seu processo de formação e aprendizagem" (SIMS, 2011, p. 67, [grifo do autor]). E é nesse sentido que entendemos que o CFN aborda a estruturação das práticas pedagógicas para as questões como atividades de vida prática e de vida diária ou de socialização.

Além da percepção sobre a prática pedagógica cunhada a partir da deficiência que impossibilita, houve apontamentos que relacionaram esta prática com a estrutura da escola, como possibilidade ou não para as mesmas. Muitas dessas impressões se apresentaram em falas que apontaram a estrutura pedagógica e física da escola como fator que influencia em suas práticas, como posto abaixo nas falas das professoras P3, P1 e P4, respectivamente:

Tudo falta aqui principalmente tempo para planejamento. Como pode acontecer a troca entre professores sem tempo para planejar [...] Então as boas ideias não chegam a todos.

Faltam muitas coisas aqui, era para ter Ecoterapia...tem uma piscina enorme que só serve para acumular água suja.... aqui precisava de uma casa tipo no IBC¹³.

[...] ter projetos que auxiliem para formação de autonomia. Também estrutura física, aqui tem dias que nem água nos banheiros tem, aí complica, né.

É sabido que as questões estruturais e o tempo para o planejamento docente são fundamentais para a melhoria das práticas pedagógicas, contudo é igualmente relevante considerar a possibilidade de aprendizagem do estudante a partir das diferentes formas que este pode ter para apresentar o que aprendeu. Isto porque as formas de observar a "produção" escolar de um estudante com DI, na EJA principalmente, precisam ir além do previsto habitualmente na prática pedagógica. Por exemplo, se apropriar de outros recursos, além dos de papelaria e o próprio espaço da sala de aula, que viabilizem a interação entre o que foi objetivo ensinar e o que é realizado, apresentado como resposta para ação prática de ensino. A professora P1 apresenta esta perspectiva quando afirma que o estudante pode demonstrar de forma mais produtiva, eficaz o que aprendeu dependendo do modo como as ações da prática pedagógica são organizadas por ela. Em suas palavras ela afirma: “hoje o estudante ainda não é capaz de fazer o registro escrito do que o docente propõe, mas é capaz de dar a resposta oral. Através dos recursos corretos e da mediação adequada ele conseguirá avançar. ”

Nesse cenário em que uma escola de educação especial procura estruturar práticas pedagógicas num perfil de educação de jovens e adultos, Sims (2011, p. 67) colabora com as reflexões necessárias quando pondera que “acumula-se nesse processo, às dificuldades de configuração e organização de duas modalidades de ensino – a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos – que encontram-se cada uma em sua perspectiva, em processo de definição social”.

Assim, as análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas, que envolvem uma escola especial que tem o perfil de EJA e o seu público-alvo jovens e adultos com DI, revelam que os professores demandam de tempo de estudo sobre os estudantes, sobre a concepção de currículo e o viés da abordagem de CFN. É notada com grande assiduidade as professoras associarem ou fazerem aproximações do que fazem com a abordagem do CFN, ainda que seja

¹³ Instituto Benjamin Constant – Centro de referência nacional na área da deficiência visual.

um viés e conceito não estudado ou conhecido por elas. Na fala da professora P2 isto é posto assim: “o CFN foi novidade, porém de forma intuitiva uso muitos dos conceitos para elaborar minhas aulas”.

Outro fator que atravessa as práticas destas professoras e também é frequente nas falas destas cita a fragilidade da estrutura dos recursos escolares, desde o tempo para estudo e planejamento até as condições físicas para proporem ações melhor estruturadas. Na fala da professora P2, a seguir, isto é dado a partir de uma observação sobre o que entende como importante abordar e ter para suas práticas e processo de ensino para os estudantes que compõem seu grupo de trabalho.

[...] um projeto maior de higiene que envolvesse a todos poderia ser anual. Desenvolveria autonomia, autocuidado, valorização pessoal. [...] poderia ter uma pia para eles escovarem os dentes, lavarem as mãos. Isso sim é parte do dia a dia, é muito funcional, deveria ser incentivado. Pois, poderíamos partir daí para questões de higiene e saúde. Como se adquire algumas doenças, adentrar em questões de saneamento básico. Como: para onde vai a água que lavamos as mãos? Poxa o Guandu é aqui, uma estação de tratamento enorme e nem temos como criar um elo de ligação entre o reservatório e o uso da água. E muito difícil a falta de estrutura.

Ampliando este contexto focamos na filosofia máxima do CFN: aprender para/com a vida. Ou seja, proporcionar através da aprendizagem uma utilidade real, sob a qual o estudante cresce não só cognitivamente, mas em autonomia e socialmente. Saber usar, o porquê usar e também relacionar fatos, consequências, fazer relações entre o seu cotidiano e fatos sociais que o cercam/caracterizam têm relevância na abordagem que propõem a funcionalidade de práticas e conceitos para quem é um jovem, um adulto e que precisa destas relações para que se dê seu pertencimento ao contexto em que vive. Como Sims (2011, p. 71) enfatiza:

[...] estes são apenas alguns pontos que nos permitem deslocar o olhar específico posto sobre a diferença no “outro” jovem e adulto ou com deficiência, para as dificuldades historicamente construídas em nosso meio cultural de relações com a diversidade e complexidade própria à constituição dos seres humanos.

Portanto, na elaboração das práticas que envolvem a concepção de CFN “toma-se, assim, a história de vida como uma unidade de análise reveladora da relação entre o social e o indivíduo” em conjunto com “práticas pedagógicas multidisciplinares propostas como a possibilidade de encontrar uma nova forma de fazer (HASS, BAPTISTA, 2013, p.6).

E, nesse cenário, Dantas (2012, p. 73) traz o debate que foca na “preocupação e no compromisso com a promoção de políticas públicas eficientes” para atender o público da EJA

diurna de modo que a estrutura escolar possibilite a articulação de práticas condizentes a este público e possibilite o diálogo e planejamento entre seus docentes, para estas práticas. A importância da formação cidadã é evidenciada, nesse sentido, pois é um debate que trata de sujeitos que demandam estratégias específicas para disporem da possibilidade de agir, se colocarem, terem ações e iniciativas que os caracterizam como jovens e adultos que são. Maturana e Varela (2011) colabora com esta relação/estrutura da EJA e da Escola Especial em tempos que estudantes com DI, entre outros, são encaminhados para a EJA com maior ênfase nos últimos anos, dadas as políticas públicas de inclusão escolar. Diz Maturana e Varela (*idem*, p. 139):

[...] no que se refere à inclusão escolar das pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, pode ser entendida como um rico momento de articulação entre a Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, ao reconhecê-la como espaço de desenvolvimento da identidade cidadã promoveu a (res)significação da vida dos sujeitos a partir da educação.

Deste modo, como afirma Dantas (2012, p. 81) é “no exercício das práticas atuais de ensino, é a árdua tarefa do educador [...] reconstruir e reformular, junto aos alunos, valores e concepções de uma proposta crítica e provocadora de reflexões pautadas no saber que eles trazem para escola”. Ou seja, as práticas pedagógicas voltadas a este perfil de estudantes devem relacionar-se com a vivência deles, sem excluí-los dos eventos que acontecem no mundo. Sempre medeando as novas informações trazidas ao debate para que os estudantes possam assimilar os conteúdos e participar ativamente da vida social.

E, ao fim destas análises e reflexões destacamos ainda dois aspectos:

[1] a fala da professora P3 que aponta a relevância de estrutura pedagógica para estudos e planejamento dos professores, com vistas às práticas que direcionam aos estudantes, pois esta professora destacou que depois que conheceram a proposta do CFN passaram a tentar inseri-lo no planejamento de forma mais contextualizada e fundamentada. Disse a professora P2: “agora uso mais. Tento não só usar para iniciar as atividades, tento usar em todos os momentos da prática pedagógica”. Ao refletir sobre o exposto pela referida observamos que a mesma amplia as estratégias sobre a estruturação de sua prática a partir dos encontros de debate no Grupo Focal sobre CFN.

[2] as falas das professoras que apresentaram reflexões sobre o contexto de vida do estudante jovem e adulto com DI e em como a prática pedagógica pode auxiliar a dinâmica da denominada Adulterez como enfatiza Hass e Baptista (2012, p. 14). Que segundo os autores os motivou a compreender e reconhecer:

[...] seus tempos de adultecer, compreendendo que a adultez é um processo movediço.[...] Portanto, a vida adulta é uma construção coletiva e cultural que não deve ser tratada como fenômeno individual, cujos processos de aprendizagem ocorrem no relacionamento e no contexto.

A participante P3 comenta que a partir do CFN a “amplitude da proposta pode ser usada em todas as fases da vida do adulto” e, de fato pode, como observado nas pesquisas de Leblanc (1998), Mayo (1996, 1998) e nas publicações do centro Ann Sulivann. Nesse sentido, permanece:

[...] o desafio de superar as práticas improvisadas [...] compreendendo à docência como uma experiência reflexiva, de autoria e criatividade em que todos possam ser acolhidos em suas singularidades de aprendizagem e de tempos de vida (HASS, BAPTISTA, 2013, p. 15).

Logo, é partir da reflexão sobre a prática que o docente se constitui um melhor professor. Pois, a análise e a autocrítica são capazes de fortalecer o fazer pedagógico e consequentemente o trabalho educacional.

4.3 Validade Social

Barreira (2006) enfatiza a importância da validade social para pesquisa como forma de compreender se os envolvidos veem utilidade efetiva na proposição estudada. Logo, seguindo este prisma o subitem apresenta as opiniões do segundo grupo de participantes da pesquisa: os responsáveis que colaboraram com a validade social da pesquisa. Conforme relatado no capítulo anterior no item 3.9 denominado também como validade social.

Os questionamentos foram feitos também as professoras participantes somente como forma de verificar a opinião delas. Pois, para compreender validade social necessita-se de um agrupamento distante do processo de pesquisa em curso, ou seja, somente os responsáveis podem colaborar com essa validação social. Porém, nessa pesquisa será apresentada as duas opiniões como forma de levar ao leitor compreender ao máximo as opiniões de todos os envolvidos no processo.

4.3.1 Validação social realizada com os responsáveis

Gráfico 1: Validade social do estudo na percepção dos responsáveis



Fonte: Elaborada pela autora desse estudo

Conforme o observado no gráfico acima os responsáveis participantes da validação social acreditam na utilidade e na função social da pesquisa. Nesse contexto, é possível observar a urgência com a qual os responsáveis demandam ações que ampliem as aprendizagens dos estudantes que fazem parte de suas famílias. Falas que trataram de expectativas sobre aprender a ler e a escrever e aprender habilidades que sejam funcionais a um jovem e adulto. Foram falas apresentadas, neste contexto:

Resp. 05: “... porque precisa aprender a ler e a contar”;

Resp. 07: “Meu filho já ficou muito tempo na outra escola e não aprendeu muita coisa”

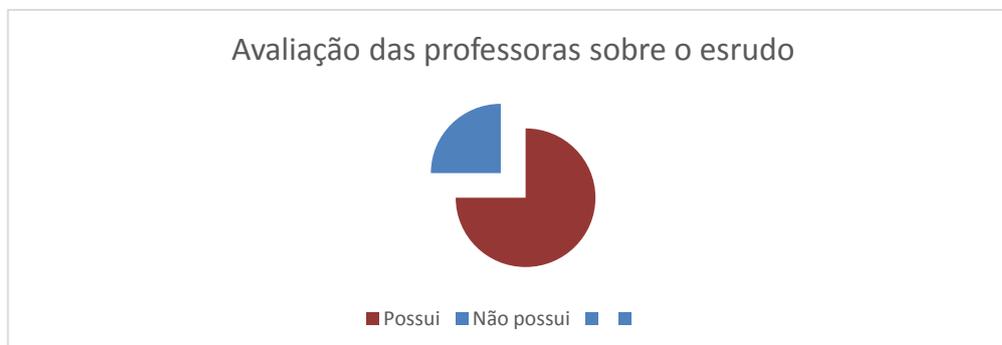
Resp. 01: O que vocês fizeram para ajuda-los é válido;

Resp. 03: Sim tudo vem para ajudar é válido”.

Ou seja, a expectativa sobre o que este estudo pudesse contribuir para que as práticas escolares propiciassem aprendizagens que estes responsáveis julgavam importantes para os estudantes de suas famílias.

4.3.2 Avaliação das professoras sobre a utilidade da pesquisa

Gráfico 2 Avaliação das docentes sobre a utilidade do estudo



Fonte: Elaborada pela autora desse estudo.

É importante salientar que este subitem tem a função de ser apenas uma avaliação das participantes sobre a utilidade da pesquisa e não uma validação social. Haja vista, que a mesma já foi realizada pelos responsáveis que tem o afastamento necessário a este tipo de participação. Portanto, as falas aqui apresentas tem intuito de levar o leitor a compreender a impressão de todas as participantes a respeito da utilidade da filosofia curricular pesquisada.

Quando questionada sobre a utilidade do CFN a professora P1 discorre:

Aqui sinceramente não. Pois, deveria pela idade ser formação profissional e não mais seriação. É necessário formar o sujeito na funcionalidade para proporcionar o sujeito rendimento e trabalho de acordo com sua idade cronológica. E não ficar aqui indefinitivamente. Ou seja, penso nos aspectos funcionais, mas não posso capacitá-los para o serviço. Já até conversei com os pais e pelo que vi eles também não permitiriam. Aqui tinha que ser como no Estado oficinas de panificação, bijuteria, unhas etc.

A fala da participante indica uma questão muito mais ampla. Que está relacionada diretamente com à estrutura pedagógica da escola. A professora parece indicar a necessidade de uma estrutura escolar diferente da que vivencia como docente e que acredita não ser mais propícia ao desenvolvimento dos estudantes que ali seguem sem, não raro, ter novas aprendizagens.

As demais entrevistadas acreditam que o trabalho teve uma validade social alegando que o debate e reflexões favoreceram o olhar delas para práticas que sejam “[...] um diferencial na vida do aluno” (professora P4)” e que a temática possibilitará, a elas, estabelecer ações para os alunos aprimorarem conhecimentos acadêmicos atrelados a vida diária e cotidiana. Desse modo contribuirá para o seu desenvolvimento [...] (professora P2).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estragon - Quem pode o mais, pode o menos.

Vladimir - Mas será que eu sou o mais pesado? Estragon - Você disse. Eu não sei de nada. Há uma chance em duas. Mais ou menos.

Vladimir - Então, que fazemos?

Estragon - Nada. É o mais prudente.

Vladimir - Esperar para ver o que ele nos diz.

Estragon - Quem?

Vladimir - Godot.

Estragon - Isso!

Vladimir - Vamos esperar até estarmos completamente seguros.

Estragon - Por outro lado, talvez fosse melhor malhar o ferro antes que esfrie.

Vladimir - Estou curioso para saber o que ele vai propor. Sem compromisso (BECKETT, 2017, p.26)

O trecho acima apresentado faz parte da peça de teatro “Esperando Godot”, de Samuel Beckett e a trazemos para este momento das considerações finais com o intuito de ilustrar reflexões sobre pontos chaves que balizaram esta pesquisa. A proposição desta dissertação teve como objetivo geral refletir sobre práticas pedagógicas para jovens e adultos com DI à luz do referencial do Currículo Funcional Natural, em uma escola especial de EJA diurna. Defendemos que a base filosófica e pedagógica deste referencial pode auxiliar a formação acadêmica dos estudantes jovens e adultos com Deficiência Intelectual inseridos em uma realidade de escola especial.

Mas como essa filosofia pode ser desenvolvida efetivamente dentro da proposta curricular da escola? O que os professores vislumbram e esperam sobre as práticas para estes estudantes? Na peça teatral as personagens Estragon e Vladimir esperam a chegada de outra personagem denominada Godot, eles esperam e passam por diversas situações na busca de conhecer essa personagem, essa força, esse ser. Algo que nem eles mesmos sabem quem ou o que é.

Em uma correlação de personagens temos professores e gestores de uma escola especial, além do público discente: jovens e adultos com DI. Nesse contexto, e num paralelo à posição em que Estragon e Vladimir se colocam a espera de algo ou alguém chamado Godot que sequer conheciam para agir, uma questão surgiu como reflexão permanente no estudo: até quando os sistemas de ensino, a escola, ou seja, as personagens que a gestam ou efetivam suas ações ficarão por esperar soluções prontas ou metodologias pedagógicas para serem replicadas?

O desconhecido desafia, sabemos. Lidar com estudantes, jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola especial parece, justamente, requerer que se façam conhecidas as possibilidades de aprendizagem, de desenvolvimento para aqueles que as tiveram pouco reveladas no tempo escolar já vivido e passado. Embora este público discente não seja novo em uma escola especial, o perfil das ações direcionadas a estes ainda merece atenção e discussão com o intuito de prover ensino e aprendizagens que lhes sejam válidas para a inserção e pertencimento social. Entendemos que para estes estudantes e suas famílias, estar num espaço escolar/educacional é ter a possibilidade de investimento sobre aprendizagens.

E, justamente por ser um jovem adulto e não mais uma criança, o tempo de investimento sobre suas aprendizagens urge, de forma a qualificar suas estratégias de vida, de autonomia, das relações sociais que lhes deem direito a participar de situações em família, em grupos de convivência, para si próprios.

Deste modo, não observamos como válida ou educativa a “espera” de alguma proposta que venha, como numa cartilha, para proporcionar um ensino pleno e efetivo aos estudantes um ensino que seja capaz de prepará-los em todos os sentidos (acadêmico e social). Ter algo, um documento que balize as ações pedagógicas é necessário, mas quase sempre será possível aplicá-lo mediante adequações a cada realidade, grupo estudantil. Este é um perfil real e conhecido no contexto da educação especial. Assim, toda e qualquer proposta pedagógica a ser desenvolvida em uma escola precisa ser analisada a partir das demandas dos seus estudantes, da realidade social em que estão inseridos.

Neste sentido, é relevante sinalizar que a pesquisa teve seu início a partir das indagações de um grupo de professoras de uma escola especial, demonstrando que as docentes, diferente dos personagens de Beckett, saem em busca de novas possibilidades e não ficam em um estado de inércia. A partir do que já conheciam se engajaram nos debates no grupo focal para buscarem formas de organização curricular e as possíveis aplicabilidades para seus agrupamentos de estudantes.

Além disso, também foi foco de reflexão para o debate aqui proposto a revisão de paradigmas relacionados à condição para o aprender de estudantes da EJA Especial. O diagnóstico inicial ou o laudo não pode ser o único parâmetro para o acesso ao processo de ensino aprendizagem, pois este laudo não é capaz de indicar ou determinar as reais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Isto porque, assim como apontado pela Teoria Histórico Cultural, é no plano da cultura enquanto atividade

exclusivamente humana que o sujeito se constitui, aprende, se desenvolve. Associada a esta concepção de desenvolvimento, Kostiuk (2005, p.19-20) enfatiza que gerir o desenvolvimento de qualquer estudante a partir “da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade.”

Logo, ao longo do debate aqui apresentado, a reflexão docente sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, sendo neste estudo os jovens e adultos com deficiência intelectual, apontou como em outros estudos que esta possibilidade existe e que é relevante a análise docente sobre as práticas e metodologias que qualificam as formas de acesso desse público aos conteúdos difundidos socialmente como observado em Leonel e Leonardo (2014), Brito, Lopes e Campos (2012), Barroco (2011), Rossato (2010) dentre outros. Igualmente, ficou evidente que a qualidade da mediação entre o estudante e as atividades propostas é peça chave dessa engrenagem.

Nesse ínterim, as reflexões das professoras envolvidas no estudo apontaram que a abordagem do Currículo Funcional Natural é válida e significativa para o acesso a esses conhecimentos, principalmente quando o discente é um jovem adulto com deficiência intelectual. Entretanto, vale observar também o descontentamento das docentes frente a falta de tempo hábil para partilhar experiências, realizar estudos de casos sobre estudantes e tempo para planejaras atividades docentes de forma a contemplar o processo de ensino e aprendizagem de ambos, professoras e estudantes.

Ademais, como observado na análise dos dados, sob o entendimento das professoras, a aplicabilidade do Currículo Funcional Natural é positiva por vislumbrarem que ela contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes, por apresentar uma estrutura didática de ação docente mais real a demandas que o estudante vive no seu dia a dia e com isto, ainda contribui para minimizar comportamentos considerados inadequados, socialmente. E isto, conseqüentemente, contribui também para o aumento da sensação de pertencimento deste jovem adulto no âmbito das suas relações afetivas e sociais.

Entendemos ainda que as práticas pedagógicas das docentes melhoram na medida em que as professoras têm espaço para estudo e reflexão sobre o que acontece na sua sala de aula, com o grupo de estudantes que a compõe e ainda sobre cada estudante específico. Nesse sentido, o diálogo constante com os teóricos, que serviram de base para o referencial metodológico, foi fundamental para a construção destas reflexões, assim como o produto didático associado a esta dissertação. O produto didático apresenta atividades realizadas e

propostas pelas professoras participantes com o intuito de apoiar outros docentes que desejem ser diferentes das personagens Estragon ou Vladimir, o primeiro por acreditar que o mais prudente seja esperar, e o segundo por preferir estar plenamente seguro antes de seguir. Afinal, somente no fazer diário da sala de aula, com apoio do debate e estudo sobre a forma de ensinar e de aprender, é que se tem uma perspectiva, uma indicação de como acessar o conhecimento para este estudante. Assim, todo o percurso das ações docentes pode e deve ser passível de revisão, reformulação, com base na forma de ensinar e de aprender, necessárias ao estudante.

A caminhada docente é sempre um caminho incerto, cercado por dúvidas e questionamentos que devem ser partilhados com os colegas e equipe para serem debatidos, estudados e analisados. E aí sim seguir, sempre em busca do melhor para o estudante. O docente deve estar apto a voltar atrás, se reavaliar e modificar sua trajetória. Como destaca Morin (2013) quando menciona que a educação é um processo que é cercado por muitas instabilidades e incertezas.

E, por fim, mas ciente das limitações deste estudo sobre o tempo de investigação e a necessidade de ampliar dados com professores e outras escolas com o mesmo perfil dessa que foi o campo de pesquisa, vale retomar o posto no início do capítulo 3. A “[...] compreensão sobre os desafios que envolvem a escolarização do aluno”, neste caso jovens adultos com DI, permanece como um desafio para muitas escolas especiais e ainda, para além dela, vale apontar o desafio que isto também é, possivelmente, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos do sistema regular de ensino do país. Ou seja, é mantida a necessidade de pesquisa que tanto apontem possibilidades quando “sentidos e valores” sobre e para esta escolarização (OLIVEIRA, 2016, p. 63).

Portanto, metodologias, práticas pedagógicas e filosofias curriculares são sempre um ótimo caminho para a reflexão. É importante esclarecer que o objetivo da dissertação não foi mudar a forma como o professor leciona, ou propor alguma filosofia curricular fechada; mas sim, evidenciar que o estudante jovem e adulto, com deficiência intelectual, é um sujeito com capacidade e potencial de aprendizagem.

Por isso, a pesquisa não está finalizada e nunca estará, pois é o potencial docente e a sua capacidade de análise e reflexão que farão a prática adequar-se ao seu aluno. Desta forma, esperamos que a pesquisa seja ser uma fonte de dados para as possibilidades de organizar e refletir sobre o viés curricular e as ações docentes para estudantes, jovens e adultos com DI, que estão em situação escolar na modalidade da educação especial.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES - AAIDD. **Definition of Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 201. Disponível em: <<https://aaid.org/intellectual-disability/definition#.V18LLvkrKUK>> Acesso em: 27 de set. 2018

ALVES, Z. M. M. B; SILVA, M. H. G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto , n. 2, p. 61-69, Julho 1992 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 de mar 2019

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 96, p. 15-23, nov. 1996.

ALMEIDA, J. L. V. de; OLIVEIRA, E. M. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.

ARAÚJO, C. M. M. Psicologia Escolar na Educação Superior: construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In: GUZZO, R.S.L.; ARAÚJO, C.M.M. (Org.). **Psicologia escolar identificando e superando barreiras**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIRA, R. C. A. **Validade Social: implicações da proposição de um conceito para análise do comportamento**. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16779/1/Regina%20Celia%20Alves%20Barreira.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BARROCO, S. M. S. A teoria histórico-cultural e o atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições à psicologia escolar. In: GUZZO, R. S. L.; ARAÚJO, C. M. M. (Org.). **Psicologia escolar identificando e superando barreiras**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

BECKETT, S. **Esperando Godot**. Tradução Fábio de Souza Andrade. 1ª ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2017.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTTI, F. H. A. **Interfaces da Educação de Jovens e Adultos e educação especial: o direito em análise**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa Depesquisa em Educação, Ufes, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8569/1/tese_10009_Disserta%c3%a7%c3%a3oFlavyaHerzogAdamkoskyBotti.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

BOUERI, I. Z. SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos**, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.

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

_____. **Lei Federal n. 8069.ECA** _ Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1990.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1996.

_____, **Parâmetros curriculares nacionais (PCN'S). Adaptações curriculares**. Ensino Fundamental. Brasília: DF . MEC, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para a educação especial**. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02/01**. Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. **A inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais - Deficiência Física**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2006.

_____. **Deliberação nº 02/03 CEE**. Normas para a Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2003.

_____. **Programa de Educação Inclusiva. Direito a diversidade**. Brasília, DF: MEC-SEESP, 2003.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. **Atendimento Educacional Especializado**. Decreto 6571/08 Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo**, assinado em Nova York. Decreto N° 6.949/29 Brasília, DF: MEC, 2009

_____. **Sobre o atendimento do atendimento Educacional Especializado**. Decreto 7611. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 2011.

_____. **Diretrizes bases da educação nacional sobre formação dos profissionais da educação.** Lei nº 12.796. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 2013.

_____. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 2015.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acesso em 13 março de 2019.

BRAUN, P. A pesquisa-ação: aspectos conceituais, aplicação e implicações em investigações sobre educação especial. In.: NUNES, L. R d'O de P. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial.** (org.)- São Carlos: Marquezini& Manzini: ABPEE, p.89-103, 2014.

_____. formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. (2015) Marília: **Rev.bras. Edu. Esp.**, v. 21, n. 1. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00075.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRITO, J, CAMPOS, J. Ap. P. P. Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1998 a 2008. (2013) São Carlos: **Rev. Edu. Esp.**, v. 26, n. 45. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4848/pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRITO, J. LOPES, R., CAMPOS, J. Ap. P. P. Perfil e concepções sobre o aluno com Deficiência Intelectual que frequenta a educação de jovens e adultos (EJA) (2014) Santos:**Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 6, n. 11. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/256/pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRONOSKI, D. da C. B. **Currículo Funcional Natural: uma discussão necessária no interior de uma escola de educação básica na modalidade de educação especial razão do viver do município de São João do Triunfo -PR.** 2016. 29 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Faculdade de Educação, Ufpr, São João do Triunfo, 2016. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/54463/R%20-%20E%20-%20DINAIR%20DA%20CONCEICAO%20BELLO%20BRONOSKI.pdf?sequence=>1>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BUENO, J. G. S., SOUZA, S. B. de. A Constituição do Campo da Educação Especial Expressa na Revista Brasileira de Educação Especial - Rbee (1992-2017). (2018) **Revista Brasileira de Educação Especial**, 24(spe), 33-50. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400004>>. Acesso em 09 de abril 2019

CABRAL, R. M, BIANCHINI, L. G. B., GONÇALVEZ, T. G. G. L. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção. (2018) **Revista de Educação Especial.** Santa Maria: **Revista de Educação Especial.** Ufsm, v. 31, n. 62. p. 587 - 602. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841/pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

CAIADO, K. R. M., & MELLETI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. (2011) **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 93-104. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>>. Acesso em: 03 de set 2019

_____, Marcondes-Siems, M. E. R., & Pletsch, M. D. Educação Especial em tempos de ditadura.(2009) **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 27, v.(60). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4650>>. Acesso em: 09/ fev 2019

CAMPOS, E. C. V. Planejamento educacional especializado: uma proposta para escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual no Município de Nova Iguaçu. IN: PLESCHT, D. M., SOUZA, F. F. (org.). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Especial: Balanço das Pesquisas e práticas pedagógicas da baixada fluminense**. 2015 Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2016/10/%C3%89rica-Costa-Vliese-Campos.pdf>> Acesso em: 23 set de 2018.

CARDOZO, A., SOARES, A. B. Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual.(2011) **Psicologia: Ciência e Profissão**, 31(1), 110-119. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000100010>>. Acesso em: 22 abril de 2019.

CARVALHO, R. E. A instituição/escola de educação especial na perspectiva inclusiva desenho contemporâneo. **Revista diálogos em educação especial**. (2016) v.3,n.1,p. 3 -13.. Disponível em: < [www2.marilia.unesp.br > index.php > article > view](http://www2.marilia.unesp.br/index.php/article/view)>. Acesso em: 13 ago 2019

CARVALHO, E. N. S., MACIEL, M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**,(2003) Vol. 11, no 2, 147– 156. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2003000200008>. Acesso em: 16 jul de 2018.

CERQUEIRA, M. T. A. **Currículo Funcional na Educação especial para o desenvolvimento do estudante com Deficiência intelectual de 12 a 18 anos**. (2002).Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-4.pdf>> Acesso em: 25 nov.2019

CUCCOVIA, M. M; NARDINI, P. Aprender com a vida. 2002. In. **Revista Revisão do Conhecimento**.(2002) Sertãozinho/SP, v.2, ed. 1,ano 2, p.11-16 , dez.

CUCCOVIA, M. M. **Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseado em um Currículo Funcional Natural -CFN e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003

_____. Educando com a vida rumo à cidadania: Currículo Funcional Natural. In: OLIVEIRA, A. A.S; PAIXÃO, K. M. G.; PAPIM, A.A.P.(org) . **Educação Especial e Inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde**. Curitiba: Editora CRV. 2018

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. (2008) **Revista Educar**. Curitiba, n.31,p. 213-230. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>> Acesso em: 13 de maio 2020

DANTAS, D. de C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso.** 2012. 288 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <http://ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/teses%20-%202012/DULCIANA%20DE%20CARVALHO%20LOPES%20DANTAS.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos.** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHERNER, Kenneth M (org.). **A pesquisa na formação docente.** 2. ed.l: Autêntica, Brasil. 2011. p.200.

DIAS, S. S. LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento do adulto. (2013) **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.19, n.2, p.169-182, abr./jun.

DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. (2008) **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.33, n. 3, p. 395-410, set./dez. Disponível em: <<http://www.ufsm.br>> Acesso em: junho 2018.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições.** Tradução Miguel Cabreta- Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, E. F. **Habilidades sociais e deficiência intelectual: influência de um programa de educação física baseado na cultura corporal.** São Carlos: UFSCar, 2014. 264f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

FONSECA, M. V. A. Escolarização de Jovens e adultos com deficiência: versos e inserções. (2011) **VII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial.** Disponível em; <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/336-2011.pdf>> Acesso em: 16 jun 2018.

FREITAS, L. C., DEL PRETTE, Z. A. P. D. Validade de construto do sistema de avaliação de habilidades sociais para crianças brasileiras com deficiência intelectual. (2010) **Interamerican Journal of Psychology**, n.44(2). Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641012>> Acesso em: 13 jan 2020

FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização.** São Carlos: UFSCar, 2014. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

FREITAS, M. S. **Nas margens do direito à educação: o enlace entre a educação de jovens e adultos e a educação especial no município de Itaboraí/RJ.** 2015. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

GANIKO, R. O.; MAYO, L. O.; SCHROEDER, S, R.; LEBLANC, J. M. Early distance intervention and follow-up for families of infants and toddlers at risk for developmental disabilities and severe behavior problems in Peru.(2013) **Revista de Educação Especial Santa Maria**. v.26, nº47.

GIARDINETTO, A. R. dos S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa teacch e do currículo funcional natural**. São Carlos, 2005. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

_____. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar e as contribuições do currículo funcional natural**. 2009. Marília, 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, 2009.

GOMES, V. C . **Formação Pedagógica nas representações sociais de estudantes de licenciaturas**. 2013. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13398/1/Disserta%20c3%a7ao%20Viviane%20Cordeiro.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2019.

GONÇALVEZ, T. G. **Escolarização de alunos com deficiências na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiras**. 2012. Londrina 75f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011. 255.

GODIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. (2002) **Paidéia (Ribeirão Preto)**, 12(24), 149-161. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>>. Acesso em 04 fev 2020.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentido e formas de uso**. Estoril, Principia Editora, 2006.

_____. 2011. O protagonismo do Espaço na refundação de novas articulações entre o econômico e o social. In **Os Modelos de Desenvolvimento e as Políticas Públicas em Questão**, 100 - 120. Porto: Caleidoscópico.

HABERMAS, J. Modernidade um projeto inacabado. In: ARANTES, O. B. F.; ARANTES, P. E. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas: Arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

HASS C.; BAPTISTA C. R. A educação de jovens e adultos e a educação especial: os sujeitos e as políticas pública em foco. **36ª Reunião Nacional da Anped**. GT15. (2013) Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-de-jovens-e-adultos-e-educacao-especial-os-sujeitos-e-politicas-publicas-em>>. Acesso: 31 mar de 2018

JOHANNES, R.; SCHROEDER, S. R.; MAYO, L. O., LEBLANC, J., JANET,M.; BERKE, E. (2012) Mass Screening for Severe Problem Behavior Among Infants and Toddlers in Peru, **Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities**, 5:3-4, 246-259. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19315864.2011.590626>>. Acesso em: 18 de jun 2019

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. (2011) **Educ. rev.** [online]. n.41, pp.61-79. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>>. Acesso em: 13 ago de 2018.

KEMMIS S.; WILKINSON, M. A. Pesquisa-ação participativa e o estudo da prática In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHERNER, Kenneth M (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed.l: Autêntica, Brasil. 2011.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. IN.: LEONTIEV., et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. P. 43-62.

KUBO, O. M.; BATOMÉ. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais Teaching and learning: na interaction between two processes** (2001) Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273025200_Ensino-aprendizagem_uma_interacao_entre_dois_processos_comportamentais>. Acesso em: 19 abr 2019

LEBLANC, J. M. El Currículo Funcional em la Educación de La Persona com Retardo mental, 1992.

_____. Curriculum Funcional-Natural para la Vida Definición y Desarrollo Histórico, 1998.

_____, Schroeder, S.R., Mayo, Y.L. A Life Span Approach in the Education and Treatment of Persons with Autism. In COHEN, D.; VOLKMAR, F.R. (Eds). **Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders**, Second Edition. New York: Wiley Publishing, 1996, p. 1 -22

LEITE, C.; PINTO, C. L. O trabalho colaborativo entre os professores no cotidiano escolar. (2016) **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 48, 2016, p. 69-91. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC48Carlinda.pdf>>. Acesso em: 02/fevereiro/2020.

LEONEL, W. H. dos S.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de Professores da Educação Especial (APAEs) Sobre a Aprendizagem e Desenvolvimento do Aluno com Deficiência Intelectual: um Estudo a Partir da Teoria Vigotskiana Teachers' Conceptions of Special Education (APAEs) on Learning and Development of Students with Intellectual Disabilities: a Study Based on Vygotsky. (2014) Relato de Pesquisa **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 541-554, Out.-Dez. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400006>>. Acesso em: 28 out 2019

LOPES, M., C. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para grupo focal. In.; NUNES, L. R. O. P., (ORG) **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial**. Sao Carlos: Narquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 127-140

MARQUES, L. C. **Consultoria colaborativa escolar na área da deficiência visual ocular ecortical**. 2013. 277f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, — UFSCAR, SP, 2013.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 9ª Ed. Tradução de Humberto MARIotti e Lia Diskin. SãoPaulo: Palas Athena, 2011.288 p.

MAYO, L, O. **Alumini profile: Liliana Mayo, special education**. 2013. Disponível em: <http://blog.college.ku.edu/?=16>. Acesso em. 28 out 2019

_____; GANIKO, R, O; LEBLANC, J. SCHOEDER, S, R; BRADY, N. Mass screening for severe problem behavior among infants and toddlers in Peru. **In. Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities**. 2012

_____, L. LEBLANC, J. M. A service example from Lima, Peru. In RUBIN, I. L. et al. (eds.) **Health care for people with intellectual and developmental Disabilities across the life span**. South America. 2016

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.(2006) **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387- 405. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso 26 Ago 2019.

MENDES, E.G. Caminhos da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I. (Org.). **Caminhos da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar**. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2009

MENDES, E. G., PASIAN, M.S., GONÇALVES A. G. Pesquisa Qualitativa em Educação Especial. In. COSTA, F.A.T ;PAVÃO S. M. de O. (org.) **Pesquisa em educação especial: referência, percursos e abordagens**. Curitiba: Appris, 2015. P. 126 -145.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(22). (2019). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>> Acesso em: 17 jul 2019

MICHAELIS. Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo. Melhoramentos, 1998.

MILANEZ S. G. C, OLIVEIRA. A. A. S, MISQUIATTI. A. R. N, (Org.) **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf>. Acesso em: 11 nov de 2019

MINAYO. M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: vozes, 2001.

MORIN, Er. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2003.

- MORÉ, C. L. O. O. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde. Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. (2015) **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**. v.3. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158/154>> Acesso em: 22 out de 2018
- MOURA, O. M. de; ARAUJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, L; RIBEIRO, F. D. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. (2010) **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. Disponível em: < [periodicos.pucpr.br > index.php > article > download >](http://periodicos.pucpr.br/index.php/article/download) . Acesso em: 29 mai 2019
- MIURA, R.K.K. Considerações sobre o sobre o Currículo Funcional Natural – CFN. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R.M. (ORG). **Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 153 -165.
- NASCIMENTO, L. B. P. A **importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014.49 f. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia. Departamento de Educação – Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.2014
- NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. L. R. M. Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com Transtornos do Espectro Autista TEA nas séries iniciais do I segmento do Ensino Fundamental. (2015) **Revista Polyphonia**, v. 25, p. 43. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38149> > Acesso em: 15 nov 2019
- NASCIMENTO, C. P. do ; ANJOS, M. B. dos; VASCONCELOS, S. M.R. de. Pesquisa –ação e triangulação metodológica na investigação de percepções de um grupo de alunos da educação básica sobre o ambiente. (2018) **Revista Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v.20, e8673. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172018000100215&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso: 15 set de 2019
- NUMMER, F. V.; E CARDOSO, L. F. C. GOFFMAN, Erving. Ritual de interação : ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 38, p. 407-409, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262663356_Ritual_de_interacao_ensaios_sobre_o_comportamento_face_a_face>. Acesso em: 30 set de 2019
- OLIVEIRA, A. A. S. de. Adequações curriculares na are de deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R.M. (ORG). **Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 111 -125.
- OLIVEIRA, R. C. M. R(Entre)linhas de uma pesquisa: O diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. (2014) **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 4. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>> Acesso em: 15 nov de 2018.

OLIVEIRA, M. C. P., PLESCH, M. D., CAMPOS, E. C. V. **A avaliação da aprendizagem de estudantes com DI em contextos inclusivos — Planejamento educacional especializado: uma proposta para escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual no Município de Nova Iguaçu.** In. Observatório de educação especial e inclusão escolar: balanço das pesquisas e das práticas na baixada fluminense. 2015 Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2016/10/%C3%89rica-Costa-Vliese-Campos.pdf>> Acesso em: 05 julho de 2018.

OLIVEIRA, L. de B. **Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para alunos com baixa visão no ensino fundamental I.** 2016. 167 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLLAIK L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. (2012) **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep448.pdf>>. Acesso em: 30 set de 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** São Paulo: EDUSP; 2003

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na educação Especial: a Capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental** – 4ªed. Brochura. 4ª Ed. p202.2007.

_____, Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar (2017). **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 1, p. 9-20. . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Mar 2019.

PAILA, E. R.; ROSSETO, E.; ALMEIDA, L. F. G. Escola de educação básica na modalidade educação especial: o estado do Paraná (2018). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 516-529. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/3299/28cc8f2b548f4d90f10ff8cb8d4bf3f1469f.pdf>>. Acesso em: 14 de set 2019

PRIETO, R. G. SOUSA, S. Z. L. Educação Especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de estudantes no ensino regular. (2006) Ver. **Bras. Educação, especial**; 12: 187-202. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000200004&script=sci_abstract> Acesso em: 06 set 2018.

PINTO, C. L. O trabalho colaborativo comunicacional na formação de professores: Para muito além do mar... Tecendo redes e interações no cotidiano da escola. (2009) In Magda Damiani, Tânia Porto, & Eliane Sclemmer (Orgs.), **Trabalho colaborativo** (pp. 153-164). Brasília: Liber.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com Deficiência Mental: Diretrizes Políticas, currículo e práticas pedagógicas. Educação Inclusiva.** 2009. 254 f. Tese - Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Editoras NAU & EDUR, Rio de JANEIRO, 2010.

_____. SOUZA, F. F. (org.). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Especial: Balanço das Pesquisas e práticas pedagógicas da baixada fluminense.** 2015 Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2016/10/%C3%89rica-Costa-Vliese-Campos.pdf>> Acesso em: 23 set de 2018.

POUPART, J.(org). **A Pesquisa Qualitativa Enfoques epistemológicos e metodológicos. 2ª edição.** Editora Vozes – Petrópolis, RJ, 2010.

RESSEL, L. B. et al . O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. (2008) **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 17, n. 4, p. 779-786. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 de jun 2018.

RIBEIRO, L. L.; MALDONADO da Silva, R. (2019). A educação especial as políticas educacionais brasileiras: Uma abordagem histórica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(21). <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3073>>

RODRIGUES, C. R.; FIGUEIREDO, M. A. de C. Concepções sobre a doença mental em profissionais, usuários e seus familiares. (2003) **Revista estudos de psicologia.** 8(1), 117-125. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17241.pdf>>. Acesso em 02 de maio 2019

ROSSATO, S. P. M. **Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis.** 2010. 255 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2010.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. (2011) **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 17, n. 1, p. 71-86. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 out 2019

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ªed.Poto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, C. V. de C. G. dos. **Flexibilizações curriculares e o aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um caso de consultoria colaborativa no município de Itatiaia/RJ.** 2017. 170 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, A. dos S.; MAKISHIMAC., E. A.; SILVA, T. G. da. O trabalho colaborativo entre professor especialista e o professor das disciplinas o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná. (2015) **XII Congresso Nacional de Educação.** p . 8312 – 8325. Disponível em: <educare.bruc.com.br/arquivos/prof2015/18334-9281_pdf>. Acesso em: 13 jan 2019

SCHOEDER, S, R; MAYO, L.O; GANIKO, R, O; LEBLANC, J.; MARQUIS, J.; BERKE, E. **Validity aberrant behavior checklist, and the repetitive behavior scale. Research in developmental disabilities.** 2013

SCHWARTZMAN, S. S.; LEDERMAN, V. R. G. Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. (2017) **.Soc., Brasília, DF**, v.10 n.2, p.17-27, jan./jun. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4028>>. Acesso em: 27 jan 2019

SILVA NETO A. de O.; AVILA, E. G.; SALES< T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A.K; SANTOS, V. Educação inclusiva: uma escola para todos. (2018) Revista **Educação Especial, Santa Maria**, p. 81-92, mar. ISSN 1984- 686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>>. Acesso em: 26 ago.

SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. Sobre educação especial em pesquisas. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R (Org.). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012. p.7-11

SIEMS, M. E. R. Educação de Jovens e Adultos com Deficiência: Saberes e caminhos em construção. (**Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set 2011/fev 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>>. Acesso em: 13 de jan 2019

SILVA, C. L. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vygostky**. 275f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, S. A. A contribuição de zona de desenvolvimento proximal no aprendizado do estudantes com deficiência intelectual e surdos. (2014). **Revista Diálogos Linguagens em movimento**. Disponível em <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/viewFile/2878/1996> > Acesso em: 17 de novembro de 2018.

SOUZA, V. L. P., ALCÂNTARA, L. Educação profissional para alunos com deficiência intelectual significativa. (2018). Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/4800-13.pdf>> Acesso em: 25 mai 2019

SUPLINO, M. **Inclusão escolar de estudantes com autismo**. Disponível em: <<http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2009/08/incluso-escolar-de-estudantescomautismo.html>>. Acesso em: Maio 2018.

_____. **Currículo Funcional Natural Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. Presidência da República Secretaria Especial dos Direitos Humanos - SEDH Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência -SICORDE Brasília – DF, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de alunos com deficiência à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares.** São Carlos, 2010. UFSCar. 2010. 125f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. de C. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: Universidade Estadual Paulista. (2010) **Caderno de Formação: formação de professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento.** São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 3, p.1-37, Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>>; Acesso em: 06 out 2019.

VALADÃO, G. T. **Individual education plan used in special education: Official proposals adopted by Italy, France, United States, and Spain.** 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

_____; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. (2018) **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230076. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de maio 2018.

VIEIRA, E.C.M; GIFFONE, S.D.A. Avaliação de preditores de risco para a deficiência intelectual. (2017) **Periódicos Eletrônicos em Psicologia.** 34(104): 189-95 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862017000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 mai. 2019.

VYGOTSKI, L. S. Acerca de los procesos compensatorios em el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: _____. **Fundamentos de Defectología**, Obras Escogidas, tomo V. Moscú: Editora Pedagógica, 1983. p. 131 – 152.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Fundamentos de defectologia. In: VYGOTSKI, L.S. (Org.). **Obras escogidas (Tomo V).** Moscú: Editorial Pedagógica, 1997.

_____. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone. 2006.

WALTER, C. C. F. **Os efeitos da adaptação do Pecs Associada ao Curriculum Funcional Natural em pessoas com autismo infantil.** 2000. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Especial, Educação, Ufscar, São Carlos, 2000.

_____. Reflexão sobre o currículo funcional/natural e o PECS- Adaptado no processo de inclusão do aluno com autismo. (2017) **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.132-140. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4038>>. Acesso em: 23 set. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZUTIÃO, P.; ALMEIDA, M. A.; BOUERI, I. Z. Currículo Funcional Natural – Análise de teses e dissertações do programa de pós-graduação em Educação Especial da UFSCAR a partir de 2000. (2013) In: Encontro da Associação Brasileira de pesquisadores em Educação Especial., 2013, Londrina. **Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial.** Londrina: Uel, v. 1, p. 3383-3391. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT14-2013/AT14-016.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2018

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ATENÇÃO:**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual numa escola especial, conduzida por Amanda Cristina de Freitas Souza. [Este estudo tem por objetivo estudar e conhecer melhor as práticas curriculares para jovens e adultos com DI.]. Você foi selecionado(a) pelo critério de ser um dos docentes da unidade com maior número de alunos com deficiência intelectual inseridos em sua sala. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Declaro estar ciente que minha participação nesse estudo englobará: observações (da prática cotidiana e nos encontros para discussão), entrevista e participação em grupo focal. Espera-se que essa pesquisa auxilie a desenvolver elos de colaboração em prol de novas metodologias de ensino aprendizagem que visem auxiliar a prática pedagógica cotidiana. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Por isso, todos os dados da pesquisa serão tabelados utilizando apenas letras e números para identificar os participantes. O pesquisador responsável se compromete a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Ao assinar este documento, você não abrirá mão de nenhum direito legal, assim como poderá sair do estudo a qualquer momento sem prejuízo nenhum. Será também necessário que você e o pesquisador rubriquem todas as páginas deste termo, assegurando que todas as páginas foram lidas, o que garante ainda mais a sua proteção. Os comitês de ética são responsáveis pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Se você tem alguma dúvida sobre seus direitos como participante de uma pesquisa ou se quiser fazer alguma reclamação, pode procurar o pesquisador responsável ou o(s) comitê(s) de ética em pesquisa nos contatos abaixo: Pesquisador Responsável: Amanda Cristina de Freitas Souza, professora, residente à Rua: Patagônia, contato xxxxx@gmail.com ou nos telefones abaixo listados.

Rubrica do(a) participante da pesquisa ou responsável legal:

Rubrica do(a) pesquisador(a) responsável ou do(a) profissional nomeado(a) para aplicação do termo: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) [imprescindível]: _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ATENÇÃO:**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual numa escola especial, conduzida por Amanda Cristina de Freitas Souza. [Este estudo tem por objetivo estudar e conhecer melhor as práticas pedagógicas para jovens e adultos com DI]. Você foi selecionado(a) pelo critério de ser um dos responsáveis por algum aluno com Deficiência Intelectual matriculado na escola. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Declaro estar ciente que minha participação nesse estudo englobará apenas um questionário semiestruturado. Espera-se que essa pesquisa auxilie a desenvolver elos de colaboração em prol de novas metodologias de ensino aprendizagem que visem auxiliar a prática pedagógica cotidiana. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Por isso, todos os dados da pesquisa serão tabelados utilizando apenas letras e números para identificar os participantes. O pesquisador responsável se compromete a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Ao assinar este documento, você não abrirá mão de nenhum direito legal, assim como poderá sair do estudo a qualquer momento sem prejuízo nenhum. Será também necessário que você e o pesquisador rubriquem todas as páginas deste termo, assegurando que todas as páginas foram lidas, o que garante ainda mais a sua proteção. Os comitês de ética são responsáveis pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Se você tem alguma dúvida sobre seus direitos como participante de uma pesquisa ou se quiser fazer alguma reclamação, pode procurar o pesquisador responsável ou o(s) comitê(s) de ética em pesquisa nos contatos abaixo: Pesquisador Responsável: Amanda Cristina de Freitas Souza, professora, residente à Rua Patagônia, contato xxxxxx@gmail.com ou nos telefones abaixo listados.

Rubrica do(a) participante da pesquisa ou responsável legal:

Rubrica do(a) pesquisador(a) responsável ou do(a) profissional nomeado(a) para aplicação do termo: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) [imprescindível]: _____

APÊNDICE C - Sondagem Inicial

**INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA CAP-UERJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL (PPGEB)**

Sondagem Inicial: Tese de Mestrado – Práticas pedagógicas e currículo funcional natural ampliando possibilidades educativas para alunos com deficiência intelectual jovens e adultos

Data e hora: _____

Local da entrevista: _____

Caracterizações do (a) Professor (a) Participante da Pesquisa

Nome: _____ (opcional)

Idade: _____

Tempo de serviço: _____

Tempo de Serviço na educação especial: _____

Instrução: () médio normal _____

() Graduação _____

() Pós-graduação _____

() Mestrado _____

() Doutorado _____

() Cursos de Extensão _____

Caracterização da turma em que leciona:

() Deficiência Intelectual () Turma mista

Quantidade de alunos em sala: _____

O que você compreende por Currículo Funcional Natural?

O que você compreende por adaptação curricular?

Principais adaptações curriculares realizadas durante o trabalho com uma turma com este perfil.

Nova Iguaçu, _____, _____ de 2018

APÊNDICE D – Carta de aceite à direção da escola pesquisada



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
 Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-232
 Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
 CNPJ n.º 33.540.014.0001/57



Prezado (a) Diretor (a),

Por meio desta, apresentamos *Amanda Cristina de Freitas Souza*, aluna regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. O trabalho de pesquisa desenvolvido pela referida aluna e orientado pela Professora Dr^a Patrícia Braun, intitula-se “Práticas pedagógicas, jovens e adultos com eficiência intelectual e a perspectiva do Currículo Funcional Natural em uma escola especial”.

Solicitamos o acesso a esta instituição pública de Educação Básica, para o início da coleta de dados que constituirão as análises advindas da pesquisa.

Sem mais, colocamo-nos a inteira disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Patrícia Braun

Patrícia Braun

Orientadora – Matrícula 34.752-6

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2019.

APÊNDICE E – Carta de aceite Secretária de Educação do Município de Nova Iguaçu



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
 Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-232
 Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
 CNPJ n.º 33.540.014.0001/57



Carta de apresentação e autorização para pesquisa na
 Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu

Aos cuidados da Chefe da Subsecretaria de Educação Especial de Nova Iguaçu
 Sra. Nathalia Araújo

Por meio desta, apresentamos *Amanda Cristina de Freitas Souza*, aluna regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ. O trabalho de pesquisa desenvolvido pela referida aluna e orientado pela Professora Dr^a Patrícia Braun, intitula-se “*Práticas pedagógicas, jovens e adultos com deficiência intelectual e a perspectiva do Currículo Funcional Natural em uma escola especial.*”.

Solicitamos a Vossa Senhoria o acesso ao campo de pesquisa, caracterizado pelo espaço da Educação Especial Inclusiva, do Departamento de Educação Básica desta Secretaria de Educação Municipal de Educação. Dentre as ações a serem realizadas, estão à pesquisa em documentos e levantamentos organizados e disponibilizados por este Departamento, sobre os alunos com Deficiência Intelectual, matriculados no Ensino Fundamental I, da rede pública de ensino deste município.

Sem mais, colocamo-nos a inteira disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Patrícia Braun

Patrícia Braun
 Orientadora – Matrícula 34.752-6
 Nova Iguaçu, _____, de _____ de 2019.

APÊNDICE F - Estrutura dos encontros do Grupo Focal

1º ENCONTRO
PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL
 UNIDADE PESQUISADA: ESCOLA MUNICIPAL DA I URG DE NOVA IGUAÇU
 TEMÁTICA: CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL

Data	Tempo	Conteúdo	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação
17/06	13:00 às 15:00 (prof. da SR e da Turma) 15h às 17h (prof. SR)	- Histórico da proposta sobre CFN - conceitualização de CFN	- Apresentar a proposta de pesquisa - Debater a compreensão sobre CFN - analisar a definição do que é CFN - Solicitar indicações de casos de estudantes com a finalidade de analisar um planejamento a partir da concepção de CFN. (Sugestões devem ser enviadas por e-mail)	- Apresentar a proposta de pesquisa: objetivos e metodologia - Entregar o TCLE para assinatura dos participantes e esclarecimento de dúvidas - Informar que o encontro será registrado através de um formulário, para posterior análise dos dados oriundos das reflexões - Debater com os docentes sobre dúvidas e questionamentos da pesquisa. - Apresentar e entregar o diário de bordo. Orientar sobre o uso que o diário. - apresentação e debate do conceito sobre CFN.	- a partir do registro no diário de bordo, de acordo com o roteiro oferecido e acordado com as participantes - entregar questionário 1.

2º ENCONTRO
PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL
 UNIDADE PESQUISADA: ESCOLA MUNICIPAL DA I URG DE NOVA IGUAÇU
 TEMÁTICA: CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL

Data	Tempo	Conteúdo	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação
26/08	13:00 às 15:00 (prof. da SR e da Turma) 15h às 17h (prof. SR)	- CFN e suas possibilidades educacionais	- Debater as possibilidades pedagógicas do CFN. - Identificar a importância do trabalho colaborativo. - Identificar e fazer o levantamento, através de um caso escolhido no grupo, dos interesses e habilidades do estudante. - elaborar proposta piloto de um planejamento semanal (1 semana)	- Debate com participantes sobre propostas pedagógicas e problematizações/indagações/possibilidades pedagógicas oriundas do CFN. - estruturação de um planejamento com base na abordagem do CFN para trabalhar em suas turmas. - escolher uma a turma alvo para elaborar uma proposta de CFN, semestral, com orientações sobre esta ideia de estrutura curricular.	- a partir do registro no diário de bordo, de acordo com o roteiro oferecido e acordado com as participantes - entregar questionário 2.

3º ENCONTRO
PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL
 UNIDADE PESQUISADA: ESCOLA MUNICIPAL DA TURMA DE NOVA IGUAÇU
 TEMÁTICA: CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL

Data	Tempo	Conteúdo	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação
21/10	13:00 às 15:00 (prof. da SR e da Turma) 15h às 17h (prof. SR)	- CFN e suas possibilidades educacionais - Planificação da proposição do CFN, semestral	-Estruturar lista de habilidades e interesses dos estudantes da turma. - iniciar a elaboração proposta curricular com o viés do CFN. -Identificar a importância do trabalho colaborativo para a estrutura das ações docentes.	- Debate com participantes sobre a proposta pedagógica semestral e verificar possíveis: problematizações/indagações/possibilidades na utilização do CFN. - Apresentação a turma escolhida pelas participantes. - Estruturação do perfil da turma, quanto aos seus interesses e habilidades. - Desenvolvimento da estrutura da proposta de planejamento curricular com base no CFN (início) - listagem dos passos para elaborar um planejamento curricular com base no CFN.	- a partir do registro no diário de bordo, de acordo com o roteiro oferecido e acordado com as participantes - entregar questionário 3.

4º ENCONTRO

PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL
 UNIDADE PESQUISADA: ESCOLA MUNICIPAL DA URG DE NOVA IGUAÇU
 TEMÁTICA: CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL

Data	Tempo	Conteúdo	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação
11/11	13:00 às 15:00 (prof. da SR e da Turma) 15h às 17h (prof. SR)	- CFN e suas possibilidades educacionais - Planificação da proposição do CFN, semestral	- continuar na elaboração proposta curricular com o viés do CFN. - refletir sobre os passos relevantes para o desenvolvimento da proposta - registrar os passos para e elaboração de uma proposta com base no CFN	- Prosseguir com a confecção da proposta do planejamento com base no CFN - prosseguir com a listagem dos passos para elaborar um planejamento curricular com base no CFN	- a partir do registro no diário de bordo, de acordo com o roteiro oferecido e acordado com as participantes - entregar questionário 4.

APÊNDICE G – Questionários semi estruturados para registro dos grupos focais

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica

**Questionário 1**

1) O que você já sabia sobre os conceitos relativos a abordagem do Currículo Funcional Natural?

2) O que não sabia, o que foi novidade sobre o Currículo Funcional Natural. Para estruturação do currículo e trabalho pedagógico com os estudantes?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica



Questionário 2

1) Quais práticas já usam relativas a abordagem do CFN com foco em....

2) Quais aspectos observam que são necessários (para melhorar) a articulação e a realização das práticas relativas a abordagem do CFN com os estudantes. Cite os que você considera mais relevantes.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica



Questionário 3

1) Quais práticas já usam relativas a abordagem do CFN com foco em....

2) Quais aspectos observam que são necessários (para melhorar) a articulação e a realização das práticas relativas a abordagem do CFN com os estudantes. Cite os que você considera mais relevantes.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica



Questionário 4

1)Quais práticas já usam relativas a abordagem do CFN com foco em....

2)Quais aspectos observam que são necessários (para melhorar) a articulação e a realização das práticas relativas a abordagem do CFN com os estudantes. Cite os que você considera mais relevantes.

APÊNDICE H – Questionário de validade social entregue aos responsáveis



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica



Questionário semi-estruturado
 Validade Social (Responsáveis)

Este questionário tem por objetivo saber a opinião dos responsáveis a respeito da pesquisa acadêmica intitulada: Práticas pedagógicas e o viés do Currículo Funcional Natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola especial. Para obter informações que se transformarão na validade social da pesquisa. Agradecemos sua colaboração desde já Amanda Cristina de F. Souza

Identificação do responsável

Nome (se desejar):

Idade: _____

Profissão: _____

Idade do filho (a): _____

Data: _____

1. Que aprendizados você considera importante para melhorar a qualidade de vida, de forma que seu filho tenha maior autonomia nas relações e interações sociais e familiar? O que seria importante ele aprender para realizar atividades do seu dia a dia?

2.Considerando a organização de atividades, num currículo funcional natural, que é o trabalho conjunto com a família para auxiliar o estudante na aquisição de potencialidades (incluindo as cognitivas) através de atividades cotidianas e de vida diária.Você diria que este tipo de proposta pedagógica, na escola, possibilitaria aprendizagens que são importantes para a vida de seu filho,um jovem e adulto?

APÊNDICE I – Exemplo de roteiro de Diário de Campo usado para as observações



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica



Data: 09/ 07/ 2019

Horário: 14h às 15h

Professor: P3

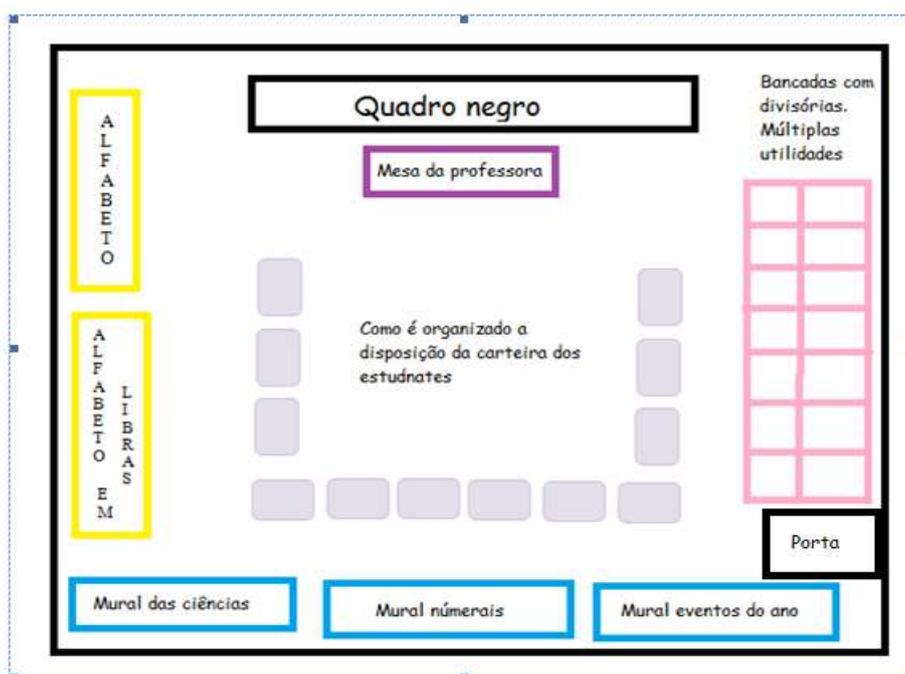
Ano Escolar: 5º Fase

Quantitativo de alunos da turma: 13

Conteúdo trabalhado: Sistema Monetário – Matemática

Atividade observada: Vivência Simulada – Montagem da estrutura de um minimercado. Com criação de um local para ser o caixa com dinheiro representado por cédulas fictícias, e um local com itens expostos para aquisição/compra. Também foram utilizados encartes de supermercados para pesquisa, observação e análise de valores/preços. Posteriormente, cálculos envolvendo valores foram simulados antes de iniciar a compra/aquisição dos produtos.

Figura 10 – Configuração de mobiliário da sala de aula observada



Fonte: Elaborada pela autora desse estudo

- **Foco da observação:** as interações entre os estudantes a partir da situação de ensino proposta, bem como a forma como estes estudantes lidam com o conhecimento e as proposições desenvolvidas na aula.

A professora inicia a aula com a rotina de bem vindos (com atividades de como estou?, me desloquei bem de casa até a escola?, tenho novidades?) e relembra que hoje terá atividade prática em sala de aula. Explica que a atividade envolverá a ideia de simular compras em um mercado ou supermercado. Pede ajuda aos estudantes para montar as estações com os espaços que simulam o mercado, como havia combinado com eles em aula anterior. As estações são organizadas, de um lado da sala ficam as peças do jogo que retratam elementos de um minimercado em madeira, os produtos destinados à escolha dos estudantes, em suas prováveis compras. No lado oposto, em separado, há uma mesa para ser o caixa de pagamento e em outro canto, outras mesas com os encartes para observação uso na estruturarão e análise sobre cálculos. Então começa a atividade. A professora distribui dinheiro fictício para os estudantes e solicita que eles, em duplas, façam uma lista do que irão buscar no mercado. Estas atividades iniciais valorizam a interação e comunicação entre os estudantes e trabalha em conjunto a leitura e escrita.

Vale mencionar, pelo que a professora explicou à pesquisadora, que as duplas foram pensadas para favorecer o processo de aquisição da leitura escrita. Portanto, pode-se considerar que são duplas de parceiros mais capazes. Estes tem a missão de auxiliar seus pares em momentos como: leitura, escrita e o trabalho com adição e subtração de valores.

Após a montagem da sala para a atividade os estudantes rapidamente fizeram suas listas de compras. Observamos que nenhuma lista teve mais de três itens. Com a conclusão deste momento inicial, alguns estudantes foram consultar os encartes para ver preço e outros foram direto às compras. A professora orientou que todos deviam fazer as contas antes de ir ao caixa para verificar se o dinheiro que tinham era suficiente para pagar as compras. Nesse momento, observamos vários conteúdos curriculares sendo utilizados na atividade prática como ao exemplo: oralização, utilização da linguagem escrita, percepção da utilidade dos números na vida, contas de adição subtração, capacidade de escolha e autonomia.

Outro ponto relevante a ser relatado é o fato de cada estudante ter seu tempo. Enquanto uns rapidamente fizeram a lista e foram direto às compras, outros permaneciam na elaboração da lista, ou estava na observação do encarte. Fato fundamental para valorização das potencialidades e das suas particularidades de cada estudante. Com isto, observamos que certos estudantes apresentam demandas para organizar aspectos da coordenação visomotora,

no reconhecimento das letras, na oralização de palavras e frases com a sua dupla e na realização de cálculos. A professora buscou mediar todas as ações dos estudantes oferecendo apoio de acordo com as demandas observadas.

Após a simulação das compras, foi proposto que os estudantes fizessem registros sobre o que foi “vivido” como, o que comprou, quanto gastou, por exemplo. Nesse momento do registro mais sistematizado do “vivido” o tempo de observação se encerrou.

APÊNDICE J – Fatores de risco relativos à pesquisa

O fator de risco em pesquisas com seres humanos

Toda pesquisa com seres humanos, envolve risco em tipos e gradações variadas.
(Resolução 466/2012 - -Dos riscos e benefícios)

Na tentativa de atender todas as especificadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi criada este documento de orientação à respeito dos fatores de risco em pesquisas. Evidenciando que a referida pesquisa não fará nenhuma intervenção médica ou clínica nos sujeitos.

Com o propósito de atender ao caráter educativo deste Comitê de Ética em Pesquisa, elaboramos esta orientação a respeito do fator “riscos” em pesquisas feitas com prontuários, fichas médicas, questionários, material genético que será descartado, entre outros, ou seja, pesquisas científicas com seres humanos nas quais não há intervenção clínica no sujeito. Desta forma, a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde estabelece:

Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico.

V.1 - As pesquisas envolvendo seres humanos serão admissíveis quando

: a) o risco se justifique pelo benefício esperado; e

b) no caso de pesquisas experimentais da área da saúde, o benefício seja maior, ou, no mínimo, igual às alternativas já estabelecidas para a prevenção, o diagnóstico e o tratamento.

V.2 - São admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes forem exclusivamente indiretos, desde que consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses.

V.3 - O pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

V.4 - Nas pesquisas na área da saúde, tão logo constatada a superioridade significativa de uma intervenção sobre outra(s) comparativa(s), o pesquisador deverá avaliar a necessidade de adequar ou suspender o estudo em curso, visando oferecer a todos os benefícios do melhor regime.

V.5 - O Sistema CEP/CONEP deverá ser informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados e, especificamente, nas pesquisas na área da saúde, dos efeitos adversos e da superioridade significativa de uma intervenção sobre outra ou outras comparativas.

V.6 - O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa.

V.7 - Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Portanto, fica evidenciado que o caráter pedagógico da referida pesquisa não oferece nenhum risco a saúde e/ou bem estar dos participantes no que tange os aspectos biológicos e físicos.

Desta forma, temos que atentar ao inciso II – Dos termos e definições: II.22 - risco da pesquisa - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente. Que evidenciam que os riscos podem ir além dos aspectos físicos e biológicos (que definem como físicos e orgânicos) e é sobre estes que abordaremos os riscos de:

1. De origem psicológica, intelectual; emocional:
 - a. Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário;
 - b. Desconforto;
 - c. Medo;
 - d. Vergonha;
 - e. Estresse;
 - f. Quebra de sigilo;
 - g. Cansaço ao responder às perguntas; e
 - h. Quebra de anonimato.

Assim sendo, fica claro que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos e danos. E como determina a resolução este dano pode ser “associado ou decorrente da pesquisa - agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, ao indivíduo ou à coletividade, decorrente da pesquisa;”. (Resolução 466/2012 – II – Termos e definições).

Portanto, como sinalizado pela própria resolução todo dano sempre será passível de indenização. Pois, os questionários e o Grupo Focal podem gerar constrangimentos e situações de desconforto devido a algumas perguntas. Desta forma, a pesquisadora se compromete a realizar questionamentos que deixem os participantes à vontade. Minimizando todo tipo de situação que possa gerar desconforto nos participantes.

Assim sendo, mediante a leitura da resolução concluímos que a presente pesquisa apresenta-se como pesquisa com risco mínimo aos envolvidos. E todas os procedimentos pelo qual participarão estarão contidos no TCLE.

Att.: Amanda Cristina de F. Souza
Mestranda do PPGE

APÊNDICE K – Levantamento de referencial bibliográfico inicial

Tabela 1. Trabalhos encontrados na busca da revisão bibliográfica

Título	Onde foi publicado	Autor(es)	Ano	Ênfase em:
Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do CFN	Tese - Universidade Estadual Paulista UNESP – Marília	Andrea Rizzo dos Santos BottgerGiardinetto	2009	Trata de um relato de inclusão de alunos com autismo por via do CFN em uma escola regular.
Os efeitos da adaptação do Pecs Associada ao Currículo Funcional Natural em pessoas com autismo infantil	Dissertação – Universidade Federal de São Carlos UFSCAR	Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter	2000	Aborda as dificuldades de comunicação e como podem ser superadas através da utilização dos Pecs associados ao Currículo Funcional Natural em sujeitos com autismo infantil.
Caminhos de alunos com deficiências à educação de Jovens e Adultos conhecendo e compreendendo trajetórias escolares	Tese – Universidade Federal de São Carlos UFSCAR	Lúcia Maria Santos Tinós	2010	Atrela a EE a EJA através das trajetórias de vidas dos estudantes e suas mães. Desta forma, faz uma ressignificação de tudo o que fora narrado as legislações.
Educação escolar de jovens e adultos com deficiências; do direito conquistado a lutar por sua efetivação	Dissertação- Universidade de São Paulo FEUSP	Ana Paula Ribeiro Freitas	2010	Realiza um recorte documental e bibliográfico sobre como se deu o direito a educação das pessoas com deficiências desde o marco legal em 1988 até os dias atuais.
A DI na concepção de educadores de educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural	Revista de Educação Especial Marília	Solange Pereira Marques Rossato Nilza Sanches Tessato Leonardo	2011	Pesquisa com professores sobre como ocorre o ensino de estudantes com DI na Apae do PR em uma perspectiva que dialoga com a capacidade e a incapacidade de apreender os conteúdos científicos.
Concepção histórico cultural do cérebro na perspectiva de Vygostky.	Tese – Faculdade de Educação de São Paulo FEUSP	Cláudia Lopes da Silva	2012	Trata de aspectos conceituais sobre neurociência e educação e a perspectiva histórico-cultural de Vygostky.
Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros	Dissertação – Universidade Estadual de Londrina UEL	Táisa Grasiela Gonçalves	2012	Aborda os principais indicadores sobre como estão os processos de escolarização de jovens e adultos com deficiências.
A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso.	Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN	Dulciana de Carvalho Lopes Dantas	2012	Discute a proposta de continuidade da escolarização de alunos com DI na EJA.
Educação de Jovens e Adultos com deficiências: Saberes e caminhos em construção	Revista Educação em Foco -Juiz de Fora	Maria Edith Romano Siems	2012	Busca evidenciar relações entre a EJA e a EE através do caráter transversal de ambas. Aborda o processo de ensino e aprendizagem.
Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do	Revista Brasileira de Educação Especial –	Sueli de Souza Dias Maria Cláudia Santos Lopes de	2013	Conceitua uma abordagem crítica sobre a deficiência intelectual focando na perspectiva histórico cultural e como esta influenciam a compreensão desta

Adulto	Marília	Oliveira		deficiência.
Currículo Funcional Natural- Análise de teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação especial da UFSCAR a partir dos anos 2000	Anais VIII Encontro da Associação Brasileira em Educação Especial	Patrícia Zutião Maria Amélia Almeida Iasmin ZanchiBoueri	2013	Realiza um recorte analítico de teses e dissertações em uma perspectiva temporal a partir dos anos 2000 sobre o CFN.
A educação de jovens e adultos e a educação especial: os sujeitos e as políticas públicas em foco	36ª Reunião Nacional da ANPEd	Clarissa Hass Claudio Roberto Baptista	2013	Aborda a estigmatização e o processo de exclusão das escolas especiais através das narrativas orais.
DI na perspectiva histórico-cultural contribuições do estudo do desenvolvimento do adulto	Revista Brasileira de Educação Especial	Suelli de Souza Dias	2013	Apresenta um levantamento atual sobre a perspectiva histórico-cultural permitindo com isto ampliar a discussão sobre a deficiência intelectual e os seus processos de aprendizagem com um olhar mais dinâmico.
Escolarização de jovens e adultos com DI considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008	Revista da UFMS	Jéssica Brito Juliane Ap. de Paulo Peres Campos	2013	Pesquisa de revisão bibliográfica sobre CFN, DI e escolarização entre 1988 e 2008.
Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: Interfaces do processo de escolarização	Dissertação – Universidade Federal de São Carlos UFSCAR	Mariele Angélica de Souza Freitas	2014	Análises de processos de escolarização de jovens e adultos com Deficiência Intelectual ensino regular.
Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná	Revista Educação e Realidade	Silvia Márcia Ferreira Meletti	2014	Análisa a escolarização dos sujeitos com necessidade especiais utiliza-se para tanto de dados do senso escola do Paraná e Brasil. Realiza um debate acerca do amplo número de sujeitos nos primeiros anos do ensino fundamental, a distorção série idade e a baixa procura pelo atendimento especializado.
Ensino de matemática a alunos com DI na EJA	Revista Brasileira de Educação Especial	Jessica Brito Juliane Aparecida de Paula Peres Campos Mauro Carlos Romanatto	2014	Aborda a temática dos processos de ensino e aprendizagem da matemática a estudantes com DI na EJA do ensino regular.
A formação de conceitos com aluno com DI o caso de Ian	Revista Brasileira de Educação Especial	Patrícia Braun Leila Regina d' Oliveira de Paula Nunes	2015	Aborda possibilidade de ações pedagógicas com alunos com DI
Nas margens do direito à educação: o enlace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no município de Itaboraí/RJ'	Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro FFP	Marcia da Silva Freitas	2015	Esta pesquisa busca unir dois elos que são pouco estudados em conjunto que é a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Busca fazer uma interrelação entre esses dois campos e o direito de educação para todos.
Currículo Funcional: uma discussão necessária no interior da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial Razão de Viver do município de São João do Triunfo – Pr	Monografia Universidade Federal do Paraná UFPR	Dinair da Conceição BelloBronoski	2016	Versa sobre as reflexões de Currículo Funcional Natural em uma escola de Educação Especial da APAE. É focado na observação da intervenção pedagógica e acompanhamento da aplicabilidade das atividades.

O ensino de matemática ao DI: projetos de trabalho em uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar	Revista da UFMS	Amanda Druinski de Miranda Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro	2016	Aborda a questão do ensino de matemática e ciências a estudantes com deficiência intelectual na educação básica na modalidade educação especial.
Interfaces da educação de jovens e adultos e educação especial: o direito em análise.	Dissertação – Universidade Federal do Espírito Santo -UFES	Flavya Herzog Adamkosly Botti	2016	A pesquisa busca unir duas áreas da educação: o EJA e a educação especial partindo da concepção de educação como um direito humano. E que a aprendizagem ocorre ao longo da vida.
Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar	Revista Brasileira de Educação Especial Marília	Anna Maria Lunardi Padilha	2017	Evidencia a passagem do ser biológico ao ser cultural através da vivência entre sujeitos e como estas relações promovem o desenvolvimento das funções propriamente humanas. Aborda o âmbito da escola e alunos com deficiência intelectual.
Reflexões sobre o CFN e os PECS adaptado no processo de inclusão do aluno com autismo	Inc. Soc. Brasília DF	Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter	2017	Relaciona os pressupostos do CFN e a os PECS as práticas de ensino aprendizagem de estudantes com autismo.
Percurso Escolar de estudantes com deficiência na EJA nível ensino médio	Revista de Educação Especial	Graciliana Garcia Leite Juliana Aparecida de Paula Perez Campos	2018	Aborda a temática do ensino médio para estudantes com DI matriculados na EJA de ensino regular. É notado a dificuldade do processo de escolarização, discute a ideia da valorização por conta do mercado de trabalho.
Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com DI na educação especial	Revista de Educação Especial	Anna Maria Lunardi Padilha	2018	Aborda uma perspectiva histórica sobre os temas trazidos pelo título. Para posteriormente discorrer sobre mediação entre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e os processos de escolarização do sujeito com DI.
Revisão Sistemática sobre avaliação para identificação inicial do aluno com DI	Revista de Educação Especial UFSM	Erika Rimoti Mota da Silva Maria da Piedade Resende da Costa	2018	Aborda a questão do ensino aprendizagem dos alunos com DI e suas formas de avaliação, entretanto aborda bastante a temática da sala de recursos para o processo de ensino aprendizagem desses sujeitos.
Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos uma interface em construção	Revista de Educação Especial UFSM	Rosangela Martins Cabral Luciane Guimarães Batistela Bianchini Taissa Grasiela Gomes Liduenda Gonçalves	2018	Pesquisa bibliográfica que aborda como está foi produção literária sobre a EJA na EE. Evidencia pouca produção nesta temática entre os anos de 2010 a 2016.
Constituição da Linguagem da pessoa com deficiência intelectual na perspectiva histórico cultural	Tese – Universidade Estadual Paulista UNESP - Marília	Márcia Regina Reis	2018	Realiza uma aproximação entre a constituição da linguagem e o processo de alfabetização de pessoas com DI. Utiliza-se de autores como Luria e Vygostky para adentrar na perspectiva da THC.

Fonte: Elaboração da autora desse estudo.

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para setembro de 2020. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_2019_Amanda_TCIA.doc	18/09/2019 13:46:23	Maria Regina Araujo Reicherte Pimentel	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_2019_Amanda_TCLE.docx	18/09/2019 13:45:57	Maria Regina Araujo Reicherte Pimentel	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1320792.pdf	13/08/2019 14:08:40		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Quali.odt	13/08/2019 14:08:19	AMANDA CRISTINA DE FREITAS SOUZA	Aceito
Outros	risco.odt	13/08/2019 14:04:54	AMANDA CRISTINA DE FREITAS SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE66.doc	13/08/2019 14:04:09	AMANDA CRISTINA DE FREITAS SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aceite_escola.jpg	13/08/2019 14:01:20	AMANDA CRISTINA DE FREITAS SOUZA	Aceito
Declaração de	aceite_secretaria_NI.jpg	13/08/2019	AMANDA CRISTINA	Aceito
Instituição e Infraestrutura	aceite_secretaria_NI.jpg	14:00:52	DE FREITAS SOUZA	Aceito
Outros	GRUPO_FOCAL.docx	13/08/2019 13:59:34	AMANDA CRISTINA DE FREITAS SOUZA	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_QUALI_6.docx	13/08/2019 13:58:27	AMANDA CRISTINA DE FREITAS SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	02/07/2019 13:57:19	AMANDA CRISTINA DE FREITAS SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 18 de Setembro de 2019

Assinado por:
Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador(a))

ANEXO B – Aceite da Secretária de Educação de Nova Iguaçu

**PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO E
DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Declaramos que esta instituição tem interesse em participar do PROJETO DE **CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O TEMA:** Práticas Pedagógicas e o viés do Currículo Funcional Natural – possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola especial, proposta pela pesquisadora Amanda Cristina de Freitas Souza.

Declaramos ainda, conhecer e cumprir as Resoluções éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Esta autorização está condicionada à aprovação final proposta pelo comitê de ética em Pesquisa responsável por sua avaliação.

Nova Iguaçu, 16 de Abril de 2019.


MARIA VIRGÍNIA ANDRADE ROCHA
Secretária Municipal de Educação
Matrícula: 11/694.638-8

ANEXO C - Declaração de anuência da unidade escolar pesquisada



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 CAIESP – CENTRO DE AÇÕES INTEGRADAS CASTORINA FARIA LIMA.

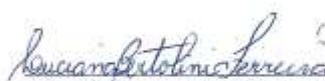
DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Declaramos que esta instituição tem interesse em participar do PROJETO DE **CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O TEMA: Práticas Pedagógicas e o viés do Currículo Funcional Natural – possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola especial**, proposta pela pesquisadora Amanda Cristina de Freitas Souza.

Declaramos ainda, conhecer e cumprir as Resoluções éticas Brasileiras em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Esta autorização está condicionada à aprovação final proposta pelo comitê de ética em Pesquisa responsável por sua avaliação.

Nova Iguaçu, 06 de maio de 2019.


 Luciana Bertolini Ferreira
 Diretora Geral
 MAT. 11/895089-5

