



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Vanêssa Lima do Nascimento

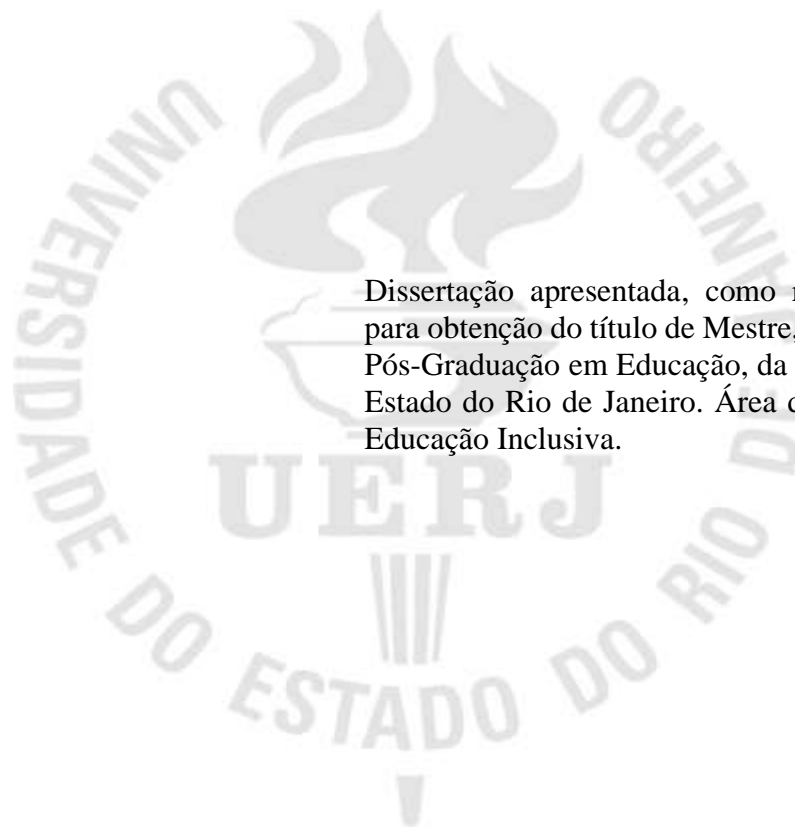
**Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com  
deficiência intelectual da EJA**

Rio de Janeiro

2020

Vanêssa Lima do Nascimento

**Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Annie Gomes Redig

Rio de Janeiro

2020

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

N244 Nascimento, Vanêssa Lima do.  
Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com  
deficiência intelectual da EJA / Vanêssa Lima do Nascimento. – 2020.  
118 f.

Orientadora: Annie Gomes Redig.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação de jovens e adultos – Teses. 2. Incapacidade intelectual – Teses.  
3. Formação docente – Teses. I. Redig, Annie Gomes. II. Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 374(815.3)

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

---

Assinatura

---

Data

Vanêssa Lima do Nascimento

**Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência  
intelectual da EJA**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Aprovada em 20 de outubro de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Annie Gomes Redig (Orientadora)

Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Cristina Angélica Aquino De Carvalho Mascaro

Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. katiuscia Cristina Vargas Antunes

Faculdade de Educação da UFJF

Rio de Janeiro

2020

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho, a minha amada família, que sempre me incentivou a voar!

## AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho é a concretização de um sonho, que só foi possível porque tive pessoas ao meu lado que acreditaram na minha capacidade, mesmo quando eu não acreditava mais.

Agradeço primeiramente a Deus, que se faz presente, através dos “anjos” que coloca na minha vida, seres de luz, que emanam amor e bondade. A seguir, meu agradecimento especial a alguns deles:

Aos meus pais, José e Marlene, amor incondicional, minha base e porto seguro.

Meu esposo Wellington, amigo, companheiro de todas as horas, todas mesmo! Grande responsável por essa conquista. Presente em todos os momentos, desde a inscrição, processo seletivo, congressos, noites em claro, finais de semana... A você, todo o meu amor e gratidão!

À minha querida irmã Adriana e sobrinhos, Marcio Junior e Lucas Mateus, que pacientemente compreenderam minha ausência. Obrigada pelo carinho, incentivo e apoio.

À minha Professora Annie Gomes Redig, por acreditar em mim, pelo incentivo e carinho. Profissional brilhante e generosa. Obrigada por todas as palavras e ensinamentos!

Ao grupo de pesquisa pelas contribuições e aprendizagens, em especial a minha querida amiga Vanessa Pinheiro, pessoa de fé!

Às professoras Cristina Angélica, Katiuscia Cristina, Rosana Glat e Joab Grana, obrigada pelo carinho e por terem aceitado o convite para participar desse momento tão especial de crescimento pessoal e profissional.

Ao município de Nova Iguaçu, pela concessão de licença para estudos. Foi fundamental para que eu conseguisse concluir esse trabalho com tranquilidade.

À Diretora da EMEI Vila São Miguel, Sônia Silveira pela amizade e compreensão.

À minha querida amiga, Orientadora Educacional, Karine Vizzoni, sempre tão sensata! É um ser humano ímpar e uma profissional de excelência!

Ao município de Queimados, pela concessão de licença para o período de elaboração de dissertação e a Secretaria de Educação, que autorizou a aplicação dessa pesquisa.

Meus agradecimentos à coordenadora da Educação especial Rosângela Barbosa pelo apoio e contribuições.

Às minhas amigas, madrinhas e companheiras de trabalho na EJA, Letícia Fajardo e Maria das Graças. Pelo apoio, carinho e por serem exemplos para mim!

Às professoras que prontamente aceitaram participar dessa pesquisa. Obrigada por me permitir aprender um pouco mais com vocês.

Aos amigos e familiares que direta ou indiretamente colaboraram e torceram pelo meu sucesso, minha gratidão!

Tenho consciência de ser autêntica e procuro superar todos os dias minha própria personalidade, despedaçando dentro de mim tudo que é velho e morto, pois lutar é a palavra vibrante que levanta os fracos e determina os fortes.

O importante é semear, produzir milhões de sorrisos de solidariedade e amizade.

Procuro semear otimismo e plantar sementes de paz e justiça.

Digo o que penso, com esperança.

Penso no que faço, com fé.

Faço o que devo fazer, com amor.

Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade também se aprende!

*Cora Coralina*

## RESUMO

NASCIMENTO, V. L. do. *Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA*. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A presente pesquisa tem como objetivo central desenvolver e implementar uma formação em serviço para docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no que concerne ao processo de transição da escola para uma vida independente para estudantes com deficiência intelectual da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa direção, pretende também compreender o impacto do curso de formação na prática pedagógica pela autorreflexão das professoras. Participaram da pesquisa seis professoras da rede municipal de ensino de Queimados, das quais, cinco atuam no AEE e uma no Centro de Atendimento Educacional Especializado de Queimados, com alunos com deficiência intelectual da EJA, que é a maior demanda dessa região. Utilizou-se a metodologia pesquisa-ação, com dados colhidos através de questionários, respondidos pelas participantes, registros em diário de campo, após cada encontro do curso de formação e grupo de WhatsApp para contato fora dos momentos de aula. Para compreender o impacto do curso na prática pedagógica das docentes, fizemos a triangulação dos dados coletados por esses instrumentos, no qual o questionário influenciou na construção do curso e os registros do diário de campo juntamente com o grupo de WhatsApp, no seu desenvolvimento. Concluímos, que a proposta de formação continuada em serviço, por si só não seja capaz de suprir as demandas do cotidiano docente, porém é um caminho. Percebemos que quando o curso é aliado às necessidades e realidade docentes, conseguimos resultados positivos. Sendo assim, acreditamos que o conhecimento adquirido no curso sobre o processo de transição, a construção do Plano Individualizado de Transição (PIT) e a sua utilização no AEE, possa ser difundido para outras realidades, beneficiando alunos de todas as modalidades educacionais.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Transição para a Vida Adulta. Formação Docente. Atendimento Educacional Especializado.



## ABSTRACT

NASCIMENTO, V. L. do. *Teacher education: thinking about the after-school moment of students with intellectual disabilities at EJA*. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The main objective of this research is to develop and implement in-service training for teachers of Specialized Educational Services (SES), with regard to the process of transition from school to an independent life for students with intellectual disabilities in Youth and Adult Education. In this direction, it also intends to understand the impact of the training course on pedagogical practice by the teachers' self-reflection. Six teachers from the municipal education network of Queimados participated in the research, of which, five work at SES and one at the Queimados Specialized Educational Service Center, with students with intellectual disabilities from Youth and Adult Education, which is the greatest demand in this region. The action-research methodology was used, with data collected through questionnaires, answered by the participants, records in a field diary, after each meeting of the training course and WhatsApp group for contact outside the classroom. To understand the impact of the course on the teachers' pedagogical practice, we triangulated the data collected by these instruments, in which the questionnaire influenced the course construction and the field diary records together with the WhatsApp group, in its development. We conclude that the proposal for continuing education in service, by itself, is not capable of meeting the demands of everyday teaching, however it is a path. We realized that when the course is combined with the teaching needs and reality, we achieve positive results. Therefore, we believe that the knowledge acquired in the course on the transition process, the construction of the Individualized Transition Plan (ITP) and its use in the SES, can be disseminated to other realities, benefiting students from all educational modalities.

Keywords: Intellectual Disability. Transition to Adult Life. Teacher Education. Specialized Educational Service.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Taxonomia para Programas de Transição.....	39
Figura 2 - Possibilidades de aprendizagens na EJA .....	42
Figura 3 - Brownie entregue às professoras como lembrança.....	83
Figura 4 - Oficina pedagógica da EJA no CAEEQ .....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEEQ	Centro de Atendimento Educacional Especializado de Queimados
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETAP	Equipe Técnica, Administrativa e Pedagógica
FORUNDIR	Fórum de diretores de faculdade/centros de educação das universidades públicas brasileiras
GAF	Grupo de Apoio à Família
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Atenção ao Estudante
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano Educacional Individualizado
PIT	Plano Individualizado de Transição
PME	Plano Municipal de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	12
1	<b>CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) ..</b>	16
1.1	<b>Inclusão Escolar de pessoas com deficiência.....</b>	16
1.2	<b>Educação de Jovens e Adultos para alunos com deficiência intelectual.....</b>	20
1.3	<b>A importância do AEE para a escolarização dos sujeitos da EJA .....</b>	27
2	<b>POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS NA EJA .....</b>	30
2.1	<b>Flexibilização curricular e a resignificação das práticas pedagógicas na EJA.....</b>	30
2.2	<b>Plano Educacional Individualizado (PEI) .....</b>	34
2.3	<b>Programa de Transição e Plano Individualizado de Transição (PIT).....</b>	37
3	<b>FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	44
3.1	<b>A importância da formação docente para o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência: uma reflexão necessária.....</b>	44
3.2	<b>Formação dos professores generalistas e especialistas .....</b>	47
3.3	<b>Formação continuada para docentes do AEE: contribuições no trabalho com a EJA.....</b>	52
4	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	58
4.1	<b>Metodologia: Pesquisa-ação.....</b>	58
4.2	<b>Características do campo .....</b>	60
4.3	<b>Participantes da pesquisa.....</b>	65
4.4	<b>Procedimentos éticos da pesquisa .....</b>	65
4.5	<b>Procedimentos de coleta e análise dos dados e etapas da pesquisa .....</b>	65
4.5.1	<b><u>1ª Etapa – Preparação do Campo.....</u></b>	66
4.5.2	<b><u>2ª Etapa - Seleção e preparação dos Participantes.....</u></b>	66
4.5.3	<b><u>3ª Etapa – Primeira coleta de dados: Questionário .....</u></b>	67
4.5.4	<b><u>4ª Etapa – Segunda coleta de dados: Curso de Formação Docente.....</u></b>	67
4.5.5	<b><u>5ª Etapa – Análise final dos dados.....</u></b>	68
5	<b>DESENHO DA FORMAÇÃO CONTINUADA .....</b>	70
5.1	<b>Identificação das participantes.....</b>	70
5.2	<b>Relevância do curso de formação.....</b>	72
5.3	<b>Dificuldades apontadas .....</b>	73

5.4	<b>Contribuições do AEE para a transição do aluno com deficiência intelectual da escola para uma vida mais independente .....</b>	<b>75</b>
5.5	<b>Expectativas sobre a formação.....</b>	<b>76</b>
6	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CAMINHOS ALTERNATIVOS ...</b>	<b>76</b>
6.1	<b>Dialogando com a realidade docente: curso de formação continuada .....</b>	<b>77</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
	<b>ANEXO A – Carta de apresentação .....</b>	<b>111</b>
	<b>ANEXO B – Termo de Concessão dos Professores.....</b>	<b>112</b>
	<b>ANEXO C – Termo de Consentimento livre e esclarecido dos professores.....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE A - Questionário.....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICE B - Modelo de Diário de Campo.....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE C - Certificado das Participantes .....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

*Freire, 1979*

Essa pesquisa não se deu por acaso, ela é fruto de inquietações advindas de minha trajetória profissional. É a concretização de um projeto pessoal, onde acreditei ser possível trazer o conhecimento da academia para o chão da escola, aliar teoria e prática. Tendo início há 18 anos, na rede privada de ensino, onde lecionei durante oito anos para as séries iniciais do Ensino Fundamental, período concomitante ao da Graduação, cursada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. No ano de 2010, ingressei na rede pública de ensino de Nova Iguaçu e em 2013 em Queimados, local onde realizei a presente pesquisa.

Durante a minha trajetória na rede pública de ensino de Queimados, tive a oportunidade de atuar como: professora da última classe especial do município, professora de sala de recurso multifuncional, Orientadora Pedagógica, Articuladora Pedagógica do setor de Educação Especial e atualmente no Setor de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação. Período rico em aprendizagens, onde tenho acompanhado o desabrochar de uma educação na perspectiva inclusiva. Salas de recursos sendo implantadas, contratação de cuidadores escolares e intérpretes de Libras e a implementação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) no município.

Embora a minha experiência com a Educação Especial tenha sido muito importante para constituir-me profissionalmente, foi na EJA, mais precisamente na interação com os professores que me senti instigada a desenvolver essa pesquisa. Como Orientadora Pedagógica da EJA, vivenciei as dificuldades no cotidiano dos professores, que por diversas vezes alegavam não saber como atuar com os estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual.

Dentre a demanda da EJA, encontram-se esses educandos com deficiência intelectual, que são aqueles que apresentam, antes dos 18 anos de idade, limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, expressas em habilidades adaptativas, sociais e práticas (AAIDD, 2012). À medida que esse grupo ganhou representatividade nessa modalidade, mais questionamentos foram levantados pelos docentes à cerca do currículo, das práticas e direcionamento que era dado a esses sujeitos ao término do Ensino Fundamental.

Essas questões me fizeram pensar, sobre o papel da escola, afinal, há tempos estamos tentando romper com o estigma, de que o sujeito com deficiência intelectual não vai à escola apenas para socializar-se. Trata-se de pessoas capazes de produzir e se desenvolver, se receber o suporte e apoio adequados.

Sendo a atualização/capacitação contínua do corpo docente uma das minhas atribuições, meu desafio sempre foi promover momentos de trocas e de reflexão entre os professores, com intuito de levá-los a refletir e também re (pensar) suas práticas. Assim como Anísio Teixeira (2000), acreditamos que à formação docente seja algo essencial para termos não só uma escola de qualidade, mas sim, qualidade na educação. Nesse sentido, justifica-se a realização dessa pesquisa, que busca trazer contribuições reais para o fazer pedagógico na EJA, no que concerne o educando com deficiência intelectual.

Essa pesquisa tem como proposta um curso de formação continuada em serviço, direcionado aos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atendem alunos com deficiência intelectual da EJA do município de Queimados, visto que este é o maior público da Educação Especial nesta região. O objetivo dessa formação consiste em pensarmos no período em que os educandos com deficiência intelectual estão na escola, nas ações que podem ser desenvolvidas no AEE para prepará-los para o momento pós-escola (transição escolar), para uma vida mais independente, a continuidade dos estudos ou para a sua inserção no mercado de trabalho.

A escolha por preparar uma formação para os docentes do AEE levou em consideração o papel que esse profissional desempenha dentro das escolas, onde a sua atuação reflete no desempenho dos educandos na classe regular. Porém, para a preparação dessa formação iniciamos com a aplicação de um questionário, pelo qual foi possível conhecer melhor os participantes, sua formação, experiência profissional, expectativas com relação ao curso e fazer a seleção das temáticas que serviram de base para os encontros.

Na sequência, com a formação tencionamos colaborar para a constituição de um planejamento e de ações direcionadas para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual da EJA, o estabelecimento de um trabalho de colaboração entre o professor do AEE e o da classe comum e a sugestão para que este profissional se torne disseminador dentro da unidade de ensino no que se refere à proposta de transição escolar.

Elaborar uma formação docente de cunho tão específico, requer questões de infraestrutura, disponibilidade do formador e dos participantes, que muitas vezes esbarram na incompatibilidade de horários e dificuldade de liberação. O docente do AEE, também possui suas dificuldades, porém, por se tratar de um grupo consideravelmente menor que o de docentes

das classes regulares e pelo assunto abranger a área de sua atuação, esse profissional se tornou mais acessível para esse projeto.

Assim sendo, o objetivo central dessa pesquisa consiste em desenvolver e implementar uma formação para docentes do AEE no que concerne o processo de transição da escola para uma vida mais independente, de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA. Em consonância a esse, desdobraram-se como objetivos específicos:

- a) Desenvolver, implementar e avaliar um curso de formação para professores do AEE baseado em um programa de transição da escola para vida independente<sup>1</sup> de alunos com deficiência intelectual na EJA;
- b) Compreender o impacto do curso de formação na prática pedagógica pela autorreflexão das professoras participantes.

A dissertação está dividida em seis capítulos, sendo o primeiro uma apresentação sobre como tem ocorrido o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual na modalidade da EJA. Destacamos alguns estudos que indicam a fragilidade existente no modo como tem sido ofertado o AEE para os educandos da EJA e a necessidade de mais diálogo entre o trabalho desenvolvido nessa modalidade e a Educação Especial.

O segundo capítulo indica a flexibilização curricular, o PEI e o Plano Individualizado de Transição como possibilidades para ressignificarmos as práticas pedagógicas na EJA. Considerando a diversidade verificada na demanda dessa modalidade, fazemos uma reflexão acerca dos mecanismos que possam nos direcionar rumo a um novo fazer pedagógico, mais significativo para os estudantes.

O terceiro capítulo demonstra como a formação docente pode refletir no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência, o que a legislação esclarece sobre a formação dos professores generalistas e especialistas e quais contribuições esses últimos tendem a oferecer no trabalho com a EJA.

No quarto capítulo, descrevemos como foi realizada a pesquisa: metodologia utilizada, local do estudo e participantes. O trabalho constituiu-se em aplicação de questionários e do curso de formação para docentes do AEE, que lecionam para alunos com deficiência intelectual da EJA.

---

<sup>1</sup> Sabemos que não somos totalmente independentes na vida, mas o objetivo é auxiliar para que o sujeito com deficiência consiga ser o mais independente/autônomo possível. Quando nos referimos vida independente, queremos dizer todos os aspectos que contemplam o nosso desenvolvimento, principalmente na fase adulta, como lazer, trabalho, financeiro, social, etc.



O quinto capítulo é voltado para a análise dos dados coletados nos questionários. Através desse instrumento, traçamos o perfil pessoal e profissional das participantes, pudemos conhecer as principais dificuldades e entraves no cotidiano do exercício do AEE e saber qual a relevância e expectativas elas nutrem com relação ao curso de formação proposto.

No sexto capítulo, apresentamos o percurso formativo das docentes analisando relatos e impressões registrados em diário de campo e grupo de WhatsApp. Nesse momento da pesquisa, foi possível verificar a necessidade de abirmos espaço de diálogos e de reflexão para os profissionais que muitas vezes sentem-se sozinhos no seu cotidiano.

A dissertação encerra-se com as considerações finais, onde são dispostas as conclusões da pesquisa e seus encaminhamentos. Contudo, sabemos que as discussões não terminam aqui, nosso curso apresentou a importância da transição e o PIT como uma possibilidade para o trabalho no AEE com o jovem e adulto com deficiência intelectual da EJA, entretanto novos questionamentos surgirão e por isso acreditamos que o percurso formativo docente está sempre em construção.

## 1 CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Quando os ventos de mudança sopram, umas pessoas levantam barreiras, outras constroem moinhos de vento.

*Veríssimo, 1985*

A inclusão escolar de alunos com deficiência ainda é um desafio para os professores, principalmente quando nos referimos aos jovens e adultos com deficiência intelectual. Sendo assim, neste capítulo pretendemos discutir como tem se dado a inclusão escolar destas pessoas em classes regulares de ensino na modalidade de EJA. Para tal, refletiremos acerca da escolarização dessa parcela da população, a importância do AEE, os desafios verificados no cotidiano escolar e a necessidade de pensar em um novo fazer pedagógico.

### 1.1 Inclusão Escolar de pessoas com deficiência

A Educação Inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21). Contudo, é preciso ter em mente que a inclusão escolar e, conseqüentemente social, é um processo incessante que precisa ser continuamente revisto, contribuindo assim para a redução das desigualdades sociais.

Segundo Santos (2003, p. 81),

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão [...] é uma luta [...] presente em todas as áreas da vida humana [...] Inclusão refere-se [...] a todos os esforços no sentido de garantia de participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade [...].

A inclusão escolar de sujeitos com deficiência é um movimento mundial, no qual os sistemas de ensino buscam ao longo dos anos modificar-se, a fim de atender a diversidade do seu alunado. A diversidade da qual nos referimos, nesse texto, diz respeito aos alunos com diferentes necessidades educacionais, público-alvo da Educação Especial<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008), considera-se público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência sensorial, física,

Um sistema educativo que preconiza a proposta da Educação Inclusiva é benéfico a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois conduz a prática de uma sociedade mais democrática baseada no respeito às diferenças. A entrada do aluno com deficiência na escola, apresentando diversas demandas e exigindo da unidade escolar mudanças na sua estrutura física, pedagógica e de recursos humanos, representa um marco social, fruto de uma conquista histórica, da luta por uma educação igualitária para todos. Portanto, é fundamental a transformação do ensino e da construção de estratégias de ensino diferenciadas.

Nessa direção, a legislação nacional através da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em consonância com documentos internacionais como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entre outros, tem a finalidade de garantir os direitos de todas as crianças, jovens e adultos de estarem juntos, livres de preconceito ou discriminação de qualquer natureza. Sendo assim, a escola precisa considerar o direito de todos aprenderem e as possibilidades de aprendizagem, com a disponibilização de acessibilidade pedagógica, flexibilizações e individualizações do ensino.

A fim de garantir os direitos das pessoas com deficiência, políticas públicas foram criadas no Brasil nos últimos anos. Dentre elas, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008, p.14), que tem como objetivo assegurar o

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado (AEE); formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A PNEE encabeça um novo marco na educação brasileira, onde a modalidade de Educação Especial não substitui mais a escolarização dos sujeitos considerados do seu público-alvo. Garcia e Michels (2011) observam um distanciamento do conceito de Educação Especial como uma proposta pedagógica para convergir na viabilização de recursos e serviços. Entretanto, os serviços da Educação Especial nas classes e escolas especiais, em alguns casos, ainda continuam como única proposta pedagógica, no que se refere à escolarização de alunos com deficiência, principalmente para os mais comprometidos.

---

intelectual, transtorno global do desenvolvimento (atualmente nomeado como transtorno do espectro autista-TEA), altas habilidades/superdotação.

Perpassando por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a Educação Especial realiza o AEE, do qual as Diretrizes da PNEE (BRASIL, 2008) descrevem como aquele que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o intuito de eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE, são diferentes daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Dessa forma, esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos com intuito de desenvolver a autonomia e independência dentro e fora da escola.

O AEE é um suporte da Educação Especial que tem como objetivo apoiar o desenvolvimento dos alunos em todas as modalidades de ensino. Contudo, em 2009, através da Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009) foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, sendo estabelecidas as formas de atendimento em salas de recursos multifuncionais (SRM) ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A SRM é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos educandos considerados público-alvo da Educação Especial. Para a realização desse atendimento, é fundamental que o professor do AEE leve em consideração aspectos como o estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno e a sua escolaridade para definir os recursos que possam colaborar para sua aprendizagem e realização de atividades. Na perspectiva da Educação Inclusiva, Moretti e Corrêa (2009) afirmam que o apoio educacional oferecido pela SRM tornou-se importante, para que o estudante permaneça na classe comum e se desenvolva, alcançando assim o sucesso escolar. Contudo, o AEE não é composto apenas pelo serviço das SRM, mas também pelos professores itinerantes, atendimento pedagógico domiciliar e hospitalar, bidocência e mediadores ou facilitadores de aprendizagem.

De acordo com Pletsch (2005), o professor itinerante é um especialista que realiza assessoria às escolas regulares que possuem alunos com deficiência matriculados em turmas comuns auxiliando no trabalho desenvolvido pelos docentes ou aos próprios alunos.

O atendimento pedagógico domiciliar (BRASIL, 2002) é destinado aos discentes matriculados nos sistemas de ensino apresentando condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde, que os impeçam temporariamente de frequentar a escola. Já o hospitalar, segundo Fonseca (2015), refere-se ao atendimento pedagógico educacional que ocorre em situação de tratamento de saúde em circunstância de internação. Esses atendimentos são

compreendidos na modalidade de Educação Especial por atender crianças e/ou adolescentes considerados com necessidades educativas especiais em virtude de dificuldades curriculares causadas por limitações de saúde e/ou deficiência. Esses dois suportes do AEE propiciam o acompanhamento curricular do aluno enquanto estiver afastado do ambiente escolar, através de um currículo flexibilizado. Nessas modalidades de atendimento, o AEE passa a ser substitutivo ao ensino comum até que o educando possa retornar à escola.

A bidocência consiste em uma prática colaborativa entre o professor de Educação Especial e o regente da classe comum tendo como objetivo a inclusão escolar dos discentes (BEYER, 2006). Segundo Glat e Pletsch (2012, p. 24), “esses profissionais trabalham juntos na classe comum, dividindo a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais”.

Segundo Redig e Glat (2019) o mediador ou facilitador de aprendizagem é o profissional de apoio do professor da turma comum, que deve acompanhar o estudante com deficiência no cotidiano escolar. As adaptações necessárias para a realização das atividades e desenvolvimento do educando devem ocorrer sob a orientação do docente.

Esses suportes oferecidos pela Educação Especial são essenciais para consolidação do sucesso de uma educação na perspectiva inclusiva, pois a ideia é que eles ajudem o aluno a se desenvolver na classe comum. Contudo, a demora ou a inadequação frequentemente observada na sua transposição, para o cotidiano dos educandos pode dificultar o processo de escolarização, cabendo às redes de ensino assegurar o cumprimento desse direito. Sem os suportes adequados para cada indivíduo e conseqüentemente para o professor, a proposta da educação inclusiva, provavelmente, fracassará.

Partindo do pressuposto da necessidade de suporte, é preciso pensar no processo de ensino-aprendizagem destes educandos. Para tal, a Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência – LBI, nº 13.146/15 (BRASIL, 2015a), no capítulo IV, artigo 28, do direito à educação, reforça a relevância de um projeto pedagógico que atenda às características dos estudantes com deficiência, serviços e adaptações necessárias, enfim, medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico. Entendemos que a possibilidade para a efetiva inclusão escolar da pessoa com deficiência esteja atrelada as adequações curriculares recomendadas pela legislação e ao AEE que precisa ser oferecido, a fim de complementar ou suplementar o aprendizado desses sujeitos, alcançando-se assim o desenvolvimento de suas potencialidades.

Embora haja políticas públicas voltadas para a oferta e garantia de uma educação escolar na perspectiva inclusiva, na prática, temos observado uma grande dificuldade no que tange a escolarização dos alunos com deficiência, principalmente no que diz respeito aos com deficiência intelectual incluídos em turmas comuns. O trabalho a ser desenvolvido pelos professores requer uma reformulação nas práticas pedagógicas, isto é, o abandono de planejamentos elaborados quando se pensava em um único perfil de estudante.

Dessa forma, para alcançar êxito na escolarização desses sujeitos é preciso compreender que todos possuem potencialidades, porém podem apresentar mecanismos e ritmo de aprendizagem diferenciada. É importante, que essa diferenciação se dê a partir da vivência e da demanda dos alunos, procurando associá-las aos conteúdos acadêmicos. A ideia é expandir o conhecimento que já possuem de forma a contribuir com a sua aprendizagem.

Na modalidade de EJA, que é o foco dessa pesquisa, verificamos que a inclusão escolar desses sujeitos possui peculiaridades próprias, visto que o alunado que compõe a EJA é diferente do que está no ensino comum. Desta forma, os mecanismos acima mencionados, precisam ser conhecidos e considerados para que esses indivíduos possam obter sucesso no período de escolarização, podendo ser preparados para uma vida independente, para progredir nos estudos e/ou ser inseridos em alguma atividade laboral.

## **1.2 Educação de Jovens e Adultos para alunos com deficiência intelectual**

O processo de inclusão do estudante com deficiência em classes regulares vem ocorrendo em todos os níveis e modalidades de ensino. No entanto, essa pesquisa tem como foco a inclusão do aluno com deficiência intelectual na modalidade da EJA, que surge pela primeira vez na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), propondo, que o Ensino Fundamental obrigatório seja ofertado de forma gratuita, sendo garantida inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Alguns anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) ratifica a Constituição Federal, indo além da Educação Básica, em seu artigo 37 e inciso primeiro:

será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

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

Além de atender ao público jovem e adulto, como prevê a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, através do Parecer CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), atribui três funções à modalidade da EJA: 1) A função reparadora no sentido de garantir uma escola de qualidade e reconhecer a igualdade de toda e qualquer pessoa; 2) A função equalizadora no sentido de garantir a igualdade de oportunidades, possibilitando a inserção no mercado de trabalho e na sociedade; 3) A função qualificadora, que tem como objetivo educar e reeducar permanentemente, isto é, por toda a vida.

De acordo com a nossa legislação, a EJA tem a incumbência de oferecer um ensino significativo a todas as pessoas que foram privadas desse direito em algum momento da vida. Dessa forma, a demanda que os professores da EJA têm recebido em suas salas de aula é diversa e com isso vem enfrentando inúmeros desafios no desenvolvimento de sua prática docente. A adequação do currículo à heterogeneidade do público e a dificuldade para manter o aluno na escola, tem sido alguns dos desafios da EJA. Problemas cotidianos tendem a causar o afastamento desse indivíduo da escola. Segundo Di Pierro (2010, p. 35)

[...] os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não ocorrem com maior frequência às escolas públicas porque a busca cotidiana dos meios de subsistência absorve todo seu tempo e energia; seus arranjos de vida são de tal forma precários e instáveis que não se coadunam com a frequência contínua e metódica à escola; a organização da educação escolar é demasiadamente rígida para ser compatibilizada com os modos de vida dos jovens e adultos das camadas populares; os conteúdos veiculados são pouco relevantes e significativos para tornar a frequência escolar atrativa e motivadora para pessoas cuja vida cotidiana já está preenchida por compromissos imperiosos e múltiplas exigências sociais.

Nesse contexto, o professor procura desenvolver seu trabalho, que além da problemática envolvendo a frequência (pois muitos estudantes são trabalhadores), tem a questão da faixa etária do público da EJA, que se modificou ao longo dos anos, sendo a predominância hoje, de jovens a partir dos 15 anos de idade. Segundo Carvalho (2017, p. 125) “no Brasil, esse fenômeno é chamado de juvenilização e vem tomando força desde a década de 90 por motivos diversos, tais como as mudanças na legislação, o fracasso escolar e as pressões do mercado de trabalho”. Assim, é importante pensar em um currículo pertinente a atual demanda dessa modalidade, que já possui uma carga de experiência de vida e vê na escola a possibilidade de inserção e/ou promoção profissional.

Na EJA, não existem apenas os indivíduos que nunca frequentaram a escola, há também os que não concluíram sua escolarização no tempo adequado. Dantas (2012), realizou uma pesquisa, onde pontuou alguns motivos para o atraso na conclusão do Ensino Fundamental e a conseqüente procura por escolarização na EJA, dentre eles está a desmotivação do alunado,

dificuldades de aprendizagem, desajustes no ambiente familiar, entre outros. Dentro desse grupo estão os alunos público-alvo da Educação Especial, sendo a maior incidência nessa modalidade, de pessoas com deficiência intelectual (GONÇALVES, 2012).

Ferreira (1989) faz uma importante problematização na sua pesquisa sobre a “construção” do aluno com deficiência intelectual no ambiente escolar. Ele fala, que embora seja constatado eventual atraso nas habilidades acadêmicas ou pré-acadêmicas, esses sujeitos são majoritariamente os excluídos das classes regulares, por apresentar diferença no comportamento, linguagem ou rendimento escolar. Ou seja, mesmo aqueles que não têm sua patologia comprovada, “aprendem a ser deficientes”, porque o sistema se encarrega de excluí-los do processo de escolarização regular e a tendência é que esses indivíduos evadam ou acabem indo para a EJA.

Sobre o número elevado de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA, Freitas e Campos (2014) afirmam que tal fato pode ter sido ocasionado pela ampliação do acesso desses indivíduos à educação básica. Os autores (FREITAS; CAMPOS, 2014, p. 03) falam ainda que a “[...] defasagem idade/série provocada por sucessivos fracassos escolares pode ser uma justificativa para o encaminhamento destes estudantes para esta modalidade educacional, a qual tem se configurado como a única possibilidade de continuidade dos estudos”.

Acreditamos que o tipo de apoio e as intervenções que foram utilizadas durante o percurso escolar dos sujeitos com deficiência intelectual digam muito sobre a defasagem idade/série observada na EJA. Faz-se necessário pensar em ações e estratégias diferenciadas para atender as especificidades do aluno com deficiência intelectual, desde o início de sua escolarização. A homogeneização das aulas, não atende a diversidade dos nossos estudantes, pelo contrário os distancia do processo de aprendizagem. Dessa forma, esse indivíduo acaba chegando à EJA com o estigma de que não aprende, onde na verdade apenas não foi proporcionado o suporte necessário para o seu desenvolvimento acadêmico.

[...] o direito de todos saberem tudo e o dever de a escola ensinar tudo o que deve, a todos, significa encontrar formas, maneiras, estratégias para que esse direito seja exercido de fato. Estas formas não estão prescritas e nem poderiam estar, porque não são únicas, não são unilaterais, não são iguais para todos, em todos os lugares. (PADILHA, 2007, p. 96).

Entendemos que a trajetória da escolarização do educando com deficiência intelectual na EJA precisa estar alinhada as metas pensadas com e para ele, elencando propostas que priorizem o desenvolvimento de suas habilidades. Geralmente, durante a sua trajetória escolar o sujeito com deficiência intelectual encontra dificuldades como a inconstância das vivências



escolares, problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, reprovações e evasões. Percebemos nessas trajetórias os obstáculos ultrapassados para chegarem à EJA. Contudo, para romper esse ciclo de adversidades, a modalidade da EJA precisa estar preparada para receber essa demanda, com planejamentos articulados com a vivência dos alunos. Passar conteúdos descontextualizados da realidade do sujeito, apresenta complicações para o aprendizado, principalmente para o sujeito que não consegue visualizar a utilidade destes fora do contexto onde foi produzido.

Haddad (1998, p. 116), já dizia sobre a inserção dos alunos jovens e adultos na Educação Básica: “não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de, mais uma vez, culpar os próprios alunos pelos seus fracassos”. Tal afirmação nos parece apropriada para os jovens e adultos com deficiência intelectual incluídos nas classes da EJA, que precisam de atendimento às suas necessidades educacionais específicas.

Pessoas com deficiência intelectual apresentam, em sua maioria, um desenvolvimento diferenciado, porém, com potencialidades e possibilidades de aprender, se relacionar, trabalhar, enfim, manter uma vida independente. Para tanto, a escola precisa oferecer o suporte e preparação necessários para o progresso desses sujeitos. De acordo com Mascaro (2016, p. 11), “é necessário que as escolas promovam uma formação que oportunize aos seus alunos uma provisão de serviços de qualidade voltados para inclusão no mundo do trabalho e na vida social adulta, de modo geral”.

Pesquisa realizada por Trentin (2018) nos revela que a modalidade da EJA precisa estar embasada na compreensão dos sujeitos, suas identidades e vivências. A busca dos indivíduos não se encerra apenas na certificação e sim em uma formação crítico reflexiva que envolva a capacitação para o mercado de trabalho, para a realidade social, cultural e para a vida. No atual contexto da Educação Especial, a certificação de conclusão de alunos com deficiência intelectual, que é a terminalidade específica, está prevista em lei (BRASIL, 1996) e visa oferecer possibilidades para esses indivíduos prosseguirem tanto acadêmica, quanto profissionalmente. Sobre a terminalidade específica, no artigo 59, inciso II, a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) prevê que os sistemas de ensino deverão assegurar a certificação “[...] para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. Lima e Mendes (2011, p. 196) explicam que:

O certificado de conclusão de escolaridade do ensino fundamental, denominado terminalidade específica, difere da “conclusão” do ensino fundamental, pois por meio

dele, pode-se identificar o nível de conhecimento alcançado pelo aluno, possibilitando-lhe, em tese, novas alternativas educacionais, como previsto em lei.

Em outras palavras, a terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade feita baseada em avaliação pedagógica, com histórico escolar que deve conter de forma descritiva as habilidades e competências alcançadas pelo aluno com relação ao currículo proposto. Destacamos que esse documento deve apontar direcionamentos de cunho profissionalizante ou para educação de jovens e adultos. Para que esse direcionamento seja efetivado, recomenda-se ações de pesquisa sobre a existência de oportunidade para inserção escolar e social desses sujeitos, como propostas de lazer e esporte, educação e empregabilidade (TAVEIRA, 2009). A certificação emitida pela escola não pode ser vazia, ela deve conter possibilidades reais para que a pessoa com deficiência tenha uma vida ativa e produtiva.

Embora esteja previsto na lei (BRASIL, 2001)<sup>3</sup>, a forma como deverá ser realizada essa certificação fica a cargo de cada sistema de ensino, ou seja, essa autonomia pode trazer benefícios, pois cada instituição pode criar os critérios do seu documento de acordo com a sua realidade, ou malefícios, se essa possibilidade for simplesmente ignorada. Na mesma pesquisa realizada pelas autoras Lima e Mendes (2011), foi constatado que a maioria dos pais não aceita essa certificação, pois acredita na possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos na escola comum. Demonstraram ainda, que não se importam se esse processo levar mais tempo do que o previsto, porém que o direito de estarem na instituição escolar assegurado por lei seja respeitado. Para essas famílias é muito importante que seus filhos concluam a sua escolarização com o mesmo diploma dos demais alunos.

Acreditamos que a coerência deve prevalecer! É preciso analisar que tipo de percurso escolar/acadêmico desejamos para os nossos alunos, pois não basta certificar, temos que dar algum direcionamento aos jovens com deficiência, em especial os com deficiência intelectual, enquanto estão na escola. Esse período deve ser rico em aprendizagens que lhes sejam úteis para a vida. Nesse contexto, verificamos a necessidade em reformular as práticas pedagógicas na EJA, pensando na diversidade de sua demanda. Na modalidade da EJA, quanto mais contextualizarmos os conceitos, melhor será a sua compreensão. Contudo não estamos sugerindo que as práticas fiquem limitadas ao conhecimento dos sujeitos, mas que partam deles.

A partir de 2018, a Lei nº 13.632 (BRASIL, 2018), dá uma nova redação à LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Ela prevê o conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida, inserido como direito no contexto da EJA e da Educação Especial. O Art. 37 (BRASIL, 2018)

---

<sup>3</sup> Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso agosto de 2020.

estabelece que a EJA constitui um instrumento para a educação ao longo da vida para quem não teve acesso aos estudos no tempo certo e o Art. 58 determina que o dever do Estado de garantir a Educação Especial na primeira infância (zero a seis anos) se estenda ao longo da vida para as pessoas com deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com essa mudança, percebemos a possibilidade de fortalecer a articulação entre a EJA e a Educação Especial, pensando a terminalidade específica como aprendizagem ao longo da vida a partir do PIT, onde o processo de escolarização dos sujeitos deverá contemplar não apenas os conteúdos acadêmicos, mas propostas de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de suas habilidades.

Segundo Trentin (2018) a escolarização dos jovens e dos adultos com deficiência intelectual, ganha sentido se o aprendizado transpassar atividades centradas na memorização. Torna-se imprescindível, na escolarização, o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas de compreensão e de elaboração conceitual, em que haja criação de motivações para que esses jovens se transformem e conseqüentemente transformem o meio onde vivem.

A EJA apresenta algumas peculiaridades como o ritmo de escolarização e o período letivo que são diferentes do regular, este é menor, ou seja, podem cursar duas séries em um ano, por exemplo. Sem dúvida, isso configura como um dificultador na aprendizagem, principalmente para as pessoas com deficiência intelectual, que necessitam de um tempo maior para a construção do conhecimento. O ambiente da EJA é frutífero para o aprendizado em um contexto diversificado, entretanto, em sua maioria, essa diversidade de alunos e ritmos de aprendizagem, não são contemplados. Observamos que em alguns casos, a EJA para alunos com deficiência é ofertada nos moldes de classe especial sem se preocupar com os conteúdos do ensino comum. Outro aspecto que vale destacar é que geralmente a EJA, é oferecida no turno da noite, dessa forma, seja por medo ou cuidado, alguns pais não permitem a matrícula de seus filhos nessa modalidade de ensino.

Entendemos que a EJA, seja o espaço de emancipação e formação para os indivíduos ali matriculados, porém diante da diversidade verificada, para que esse público alcance uma aprendizagem significativa, faz-se urgente pensar em uma nova postura, rever conceitos e práticas pedagógicas. A construção de estratégias que permitam ao aluno não apenas o término da sua escolarização, mas também adquirir habilidades para uma vida independente, deve estar presente na proposta dessa modalidade.

De acordo com Schirmer e Braun (2011, p.154) “a ‘ignorância’ sobre os aspectos peculiares da deficiência e o desconhecimento sobre suas potencialidades gera situações de medo, recusa e preconceito em relação à permanência do aluno na sala de aula ou em relação a

sua capacidade de aprendizado”. Por vezes, o desconhecido traz consigo inquietações que nos faz sair de nossa zona de conforto e ter que ir em busca de conhecimento. Sobre as características das pessoas com deficiência intelectual, Fontes *et al* (2009, p. 81), explicam que:

Embora levando em consideração a grande variação individual e termos de desempenho escolar e social, esses alunos apresentam, caracteristicamente, um ritmo de aprendizagem mais lento do que seus colegas da mesma faixa etária, necessitando de um maior tempo para realizar suas tarefas. Sua capacidade de abstração e generalização também se mostra mais limitada, e eles podem, ainda, ter maior dificuldade para formação de conceitos e memorização. [...] Atraso no desenvolvimento psicomotor, da percepção sensorial, linguagem e comunicação são muito comuns. Quase sempre esses sujeitos apresentam uma significativa imaturidade social comparada com pessoas da mesma idade.

Em consonância com as palavras das autoras (FONTES *et al*, 2009), verificamos a dificuldade dos professores em lidar com esses alunos. Embora a maioria deles, não tenha recebido nenhuma formação específica, precisam adequar suas práticas às especificidades desse público, que além da escolaridade necessita ser preparado para a vida adulta e social.

E no que diz respeito à EJA, concordamos com as palavras de Carrano, Marinho e Oliveira (2015, p. 1452), quando falam que “os sistemas de ensino têm respondido à demanda desse público com lugares de muito pouco prestígio e investimento público na instituição escolar”. Sobretudo no que tange os estudantes com deficiência, que acabam usufruindo de um serviço que ainda precisa ser melhorado para atender suas necessidades e expectativas.

Bins (2013) e Freitas (2014) realizaram pesquisas com o objetivo de compreender o processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentam a EJA, nas quais verificaram a falta de preparo das escolas para trabalhar com as diferenças, exigindo homogeneizações tanto de alunos como de aprendizagens. Evidenciaram a necessidade de práticas pedagógicas que reiterem as potencialidades desse alunado.

Corroborando com o resultado destas pesquisas, observamos no cotidiano das escolas com EJA, que a inadequação de conteúdos é um dificultador no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Contudo, a escolarização não deve estar atrelada apenas à aquisição de conteúdos acadêmicos. É preciso que sejam pensadas ações que contemplem o desenvolvimento de habilidades que os preparem para uma vida independente.

Importante destacar, que o conhecimento adquirido através das experiências de vida dos sujeitos da EJA precisa ser respeitado. Assim, ao pensarmos na inclusão dos jovens e adultos com deficiência intelectual devemos ter a mesma preocupação, pois trata-se de pessoas com diferentes cargas de conhecimentos e vivências.

[...] de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. (FREIRE, 1987, p.28)

Muitas vezes esses sujeitos são tidos como incapazes pela sociedade, sendo desencorajados a progredir tanto na vida pessoal como em alguma atividade profissional. A EJA, com o suporte do AEE tem um papel fundamental na vida deles, colaborando com o seu desenvolvimento. A escolarização na EJA tem como principal desafio, oferecer de forma igualitária possibilidades de aprendizagens para todos, independente de sua condição e deficiência.

### 1.3 A importância do AEE para a escolarização dos sujeitos da EJA

O suporte do AEE, como os atendimentos realizados nas SRM, vem fazendo parte do processo de escolarização dos sujeitos com deficiência em todas as modalidades de ensino. No entanto, é observada a baixa frequência ou mesmo a evasão dos alunos da EJA desses atendimentos. Tal situação é explicada, devido à dificuldade desses sujeitos de retornarem à escola no contraturno, que é uma especificação do serviço do AEE, previsto em lei (BRASIL, 2008).

Dessa forma, nos cabe a reflexão sobre as políticas públicas que reafirmam os direitos educacionais e não oferecem condições, como o caso do contraturno do AEE para os alunos da EJA. Dificilmente teremos a permanência desse público em dois turnos na escola, que seria para frequentar as aulas e retornar para o atendimento especializado. Contudo, há outros serviços que podem ser prestados a esses estudantes e também aos professores da EJA no próprio turno, como a itinerância, bidocência e a mediação. Cabe a cada sistema de ensino verificar se o serviço oferecido atende a demanda da localidade e agregar outros, para que o estudante não deixe de receber o apoio necessário.

Alguns estudos (SIEMS, 2012; BINS, 2013; BRITO; LOPES; CAMPOS, 2014), revelam a fragilidade presente nos atendimentos direcionados ao aluno com deficiência intelectual na EJA e reforçam a necessidade de mudança de paradigma, quanto às concepções dos professores no tocante aos discentes com deficiência intelectual dessa modalidade.

Essa fragilidade pode ser observada na dificuldade dos serviços da Educação Especial, oferecer atividades enriquecedoras e ao mesmo tempo eficazes para a inclusão do público jovem e adulto. Isso nos remete a necessidade de articulação entre a EJA e a Educação Especial. O trabalho realizado nessas modalidades não deve ser isolado, seus agentes precisam dialogar

entre si para que colaborativamente alcancem o sucesso em suas práticas. O aluno com deficiência intelectual não é só responsabilidade do professor do AEE ou só da classe regular, ele é da escola, portanto, o trabalho precisa ser pensado por todo o grupo que atende esse indivíduo. A inclusão desse sujeito não deve reduzir-se a dar o acesso, nem a uma escolarização compensatória, mas a uma educação que o prepare para a vida.

Considerando o contexto da EJA, Vóvio (2010, p. 65) fala que

Os conteúdos e propostas pedagógicas muitas vezes reproduzem, de modo aligeirado, currículos e programas da educação regular, consideram apenas as culturas tomadas como legítimas e apagam aquelas dos grupos a que se dirigem. Além disso, nem sempre possuem em seu horizonte as necessidades de aprendizagem e a bagagem experiencial dos diretamente envolvidos nessas ações educativas.

Ou seja, tanto nas classes de EJA regular quanto nos atendimentos do AEE, é fundamental utilizar os conhecimentos advindos de suas próprias experiências. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem se torna significativo. Contudo, vale lembrar a importância do professor de realizar a flexibilização curricular levando em consideração a realidade e necessidade específica de cada aluno.

Reafirmamos que, para alcançar êxito no processo de escolarização dos sujeitos com deficiência na EJA, seja preciso afinar o diálogo entre o profissional do AEE e o da sala de aula comum. Esse pode ser o diferencial para o avanço do trabalho na EJA. Porém, para que esse momento ocorra, é necessário que esses profissionais tenham um horário em comum, para planejar as ações pedagógicas e trocas de experiências. No entanto, essa ainda não é a realidade verificada na maioria das redes de ensino.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), reforçam a importância de os sistemas de ensino proporcionarem esses encontros entre os professores do AEE e os da turma comum, para que possam planejar ações relacionadas à escolarização do público da Educação Especial, pois a forma atual de organização de atendimentos e horário dos professores, impossibilita o trabalho em equipe. Sabemos que existem estratégias de encontros remotos, como plataformas para reunião digital, não demandando que esse trabalho seja feito de forma presencial, entretanto, ainda é preciso que seja disponibilizado horário em comum no planejamento desses docentes para a realização desses encontros remotos.

O ensino colaborativo configura-se como uma possibilidade para o desenvolvimento do AEE, pois na medida em que os professores trabalham em conjunto, os alunos podem avançar na sua aprendizagem. Importante ressaltar que para a efetivação de um AEE que de fato agregue à escolarização dos sujeitos da EJA, faz-se necessário, investimentos na formação docente. Na atual demanda que observamos nas escolas contemporâneas, entendemos que propiciar

conhecimentos aos docentes acerca de práticas voltadas à escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual faz-se urgente.

Segundo Di Pierro (2005, p. 1121), “ainda mais notável é a escassez de conhecimento sobre as pessoas com necessidades educativas especiais [...] jovens e adultos inseridos em processos de escolarização”. O perfil do alunado da EJA precisa ser estudado, para então ser atendido. Esses indivíduos possuem ascensões diferentes, muitos regressam à escola com a expectativa de conseguir ingressar no mercado de trabalho, de serem promovidos nas suas atividades laborais ou como no caso dos alunos com deficiência intelectual, nunca saíram da escola. Portanto, o trabalho do AEE, precisa necessariamente partir dessas áreas de interesse e da realidade de cada educando.

Se a expectativa do sujeito com relação à escola mudou, a forma como será abordado o currículo também precisa ser modificado. Embora o professor da turma comum busque meios na sua prática cotidiana para atender a heterogeneidade de suas turmas, o desafio gira em torno da escolarização dos alunos com deficiência intelectual.

Ao refletirmos sobre o percurso formativo do indivíduo com deficiência intelectual na EJA, entendemos que o suporte dos professores do AEE aos docentes da turma comum seja o caminho para a reformulação de antigas práticas e construção de novas na perspectiva inclusiva. Porém, como já mencionado nesse texto, temos observado a ausência de formação que contemple as especificidades de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Por isso, acreditamos que formações específicas para os docentes do AEE que atendam os alunos da EJA, precisam ser pensadas. Dessa forma, os professores especialistas terão subsídio para contribuir com uma escolarização significativa para esses indivíduos e colaborar com o trabalho da classe comum, na elaboração de um planejamento que alcance a diversidade da EJA, inclusive dos estudantes com deficiência intelectual.

## 2 POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS NA EJA

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

*Freire, 1987*

A EJA é caracterizada pela diversidade de seus sujeitos. Para essa demanda heterogênea, precisamos pensar em diferentes possibilidades de aprendizagens. Nesse capítulo, abordaremos a importância da flexibilização curricular para efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva. O Plano Educacional Individualizado (PEI) será apresentado como instrumento de individualização do ensino, tendo como desdobramento os registros do Plano Individualizado de Transição (PIT).<sup>1</sup>

### 2.1 Flexibilização curricular e a ressignificação das práticas pedagógicas na EJA

A diversidade de características do público da EJA, um grupo eclético, no qual é composto por indivíduos com diversas idades, ritmos de aprendizado e realidades diferentes, requer um modo diferenciado de pensar a prática pedagógica. Consideramos a importância de trabalhar o currículo através de estratégias diferenciadas de ensino, buscando valorizar as especificidades dos sujeitos, não se trata de um empobrecimento do currículo e sim de torná-lo mais acessível.

Com a expansão da política de Educação Inclusiva, o desenvolvimento de estratégias educacionais diferenciadas faz-se urgente. Embora a proposta curricular seja a mesma para todos os estudantes com e sem deficiência as estratégias utilizadas para alcançar esses sujeitos precisam ser diversificadas e com isso o currículo poderá ser diferenciado e individualizado.

Em uma aula que busca priorizar a inclusão e participação de todos é fundamental que aspectos como a comparação e a competitividade sejam substituídos pela cooperação. É de grande relevância que as experiências vivenciadas no espaço escolar sejam igualmente compartilhadas entre os sujeitos, sendo garantido um ensino de qualidade.

No atual contexto da EJA, podemos entender a flexibilização curricular como uma saída para as necessidades educativas de um ou mais alunos, isto é, são as estratégias pedagógicas diferenciadas que utilizaremos para lidar com a dificuldade de aprendizagem verificada na prática. Importante ressaltar, que essa dificuldade pode ser oriunda da falta de um ensino adequado, que deve envolver aspectos da aprendizagem inerentes ao currículo da EJA. Sobre o conceito de flexibilização curricular, Beyer (2006, p. 76) considera que:



O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma flexibilização que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém, capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas.

Muitas dessas flexibilizações, podem favorecer para o rompimento das barreiras que impedem o desenvolvimento, não apenas dos alunos com deficiência, mas para beneficiar a aprendizagem de todos. É importante que o professor planeje suas aulas diversificando as atividades, tornando-as mais significativa e contextualizada com suas vivências.

A flexibilização curricular encontra-se legalmente amparada no texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.02):

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola [...].

Considerando que na EJA o currículo já é diferenciado, devido às características da modalidade, como a faixa etária (jovens e adultos), horário noturno e a semestralidade, a flexibilização que nos referimos neste estudo, está relacionada à abordagem pedagógica, isto é, a metodologia utilizada pelos docentes para dar conta/atender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Desta forma, as atividades e conteúdos articulados às vivências dos educandos, pode ser uma boa alternativa.

Importante destacar também, o Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) que aborda a questão da individualização do ensino “V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino”. Sendo assim, percebemos a possibilidade da individualização do ensino para este alunado.

Com relação às adequações do Projeto Político Pedagógico para atender à diversidade verificada nas escolas, Beyer (2006, p. 75) faz a seguinte colocação:

O projeto político pedagógico inclusivo [...] objetiva não produzir uma categorização “alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais” (a adjetivação é ampla e flutuante, conforme os vários diagnósticos possíveis). Para tal abordagem educacional não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas.

Pensando nas necessidades variadas dessa modalidade de ensino, entendemos que as escolas precisam de um projeto pedagógico inclusivo e este por sua vez, deverá ter como

objetivo o respeito às diferenças e diversidades de seu público. O processo de escolarização das pessoas com deficiência na EJA requer além de um currículo flexível um planejamento que pense em possibilidades para uma aprendizagem que os prepare para a vida, visto que eles apresentam mais dificuldade de desenvolver habilidades para o momento pós-escola, vida independente, inserção em outras atividades em comparação aos educandos sem deficiência, por isso, precisam de mais suporte.

A diversidade que podemos observar atualmente na sociedade, faz com que as redes de ensino adotem medidas de flexibilização e dinamização curricular, que efetivamente esteja ao alcance de todos, inclusive aqueles que possuem algum tipo de deficiência. Por isso, há que se pensar em um currículo para essa demanda:

Ao abordar um currículo para a diversidade e responsivo aos direitos humanos dentro dessa perspectiva positiva, é importante lembrar que, diferentemente de um passado não muito distante, contemporaneamente o currículo não é considerado um conteúdo pronto, completo e rígido. Ou seja, não está dado, não é construído. É exatamente sua incompletude e flexibilidade que permite sua construção pelos inúmeros participantes da comunidade escolar. O currículo acontece no tempo e no espaço das vidas e das atividades, na escola e na sala de aula. Da mesma forma, como a educação formal não pode mais ser concebida como uma experiência de ensino e aprendizagem desarticulada e centrada em conhecimentos convencionados como verdadeiros que o docente domina, de cima pra baixo, o currículo não pode mais ser concebido como um 'conteúdo' que é 'passado para o estudante' porque – cada vez mais – os/as estudantes, a comunidade escolar e a cultura local fazem parte do processo de construção curricular (FERREIRA, 2013, p. 89).

Na contemporaneidade, o currículo necessita ser entendido como uma base importante para a aprendizagem dos educandos, contudo, ele precisa dialogar com a realidade local e da comunidade escolar, para que não se estabeleça um distanciamento entre o que é ensinado e a vida dos sujeitos. Um currículo para todos deve priorizar práticas que despertem nos alunos o sentimento de pertencimento e visando o seu desenvolvimento em âmbito acadêmico e social.

De acordo com a nossa LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a educação possui como finalidade o pleno desenvolvimento do discente, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, tal efetivação requer uma série de condições, tais como a individualização do currículo com caráter de flexibilidade e dinamicidade que é uma forma da escola caminhar em direção as especificidades dos seus alunos.

No documento subsidiário à política de inclusão (BRASIL, 2005) a flexibilidade curricular é apontada como indispensável para efetivação do processo de inclusão escolar, ressalta ainda que esta deve ser pensada para a diversidade do grupo e não direcionada apenas para alguns alunos. Outro aspecto relevante verificado nesse documento, diz respeito à flexibilidade curricular, que pode ser realizada a partir das adaptações curriculares.

O documento nomeado Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Adaptações Curriculares em ação (BRASIL, 1998) conceituam as adaptações curriculares como sendo a capacidade educacional de agir frente às dificuldades de aprendizagens dos estudantes. Presume-se que sejam realizadas adaptações no currículo regular, quando houver necessidade, para atender as peculiaridades dos alunos com necessidades educativas especiais. Propõe-se que o currículo seja dinâmico, alterável, suscetível de ampliação e que atenda realmente a todos os educandos. Importante destacar que não é o sujeito que deve ajustar-se ou adaptar-se as condições de ensino, mas as redes de ensino devem prover meios para as mudanças necessárias para o acesso de todos ao currículo.

Sobre os termos adaptação e flexibilização, buscamos em seus significados entender o que os diferencia. Segundo Ferreira (2009, p. 93) adaptar significa “tornar apto, adequar, tornar-se (mais), apto a fazer (algo)” e flexibilizar significa (2009, p. 409) “tornar-se flexível”, que por sua vez quer dizer: “fácil de manejar, maleável, dócil, suave, submisso, elástico”. Assim compreendemos que a adaptação curricular seria os ajustes realizados no currículo, uma mudança pontual, para que este se torne acessível ao educando com alguma necessidade educacional específica. E a flexibilização curricular, a criação de um planejamento que possibilite a participação e interação de todos independente da diversidade do grupo. Vale destacar, que as adaptações propostas não devem suprimir partes importantes do currículo, isso poderia aumentar a lacuna, já existente, na aprendizagem de alguns educandos.

A flexibilização e a adaptação curricular são possibilidades educacionais que tencionam dar suporte às dificuldades de aprendizagem dos alunos, sobretudo os com deficiência e, nesta pesquisa, os que estão na EJA, atendendo as suas necessidades educativas específicas para que obtenham êxito no processo de ensino aprendizagem na classe regular. No entanto, essas possibilidades não devem ser simplificados a ponto de distanciar esses indivíduos dos demais da classe e sim aproximá-los através de propostas de trabalhos de cooperação, onde a aprendizagem seja construída em conjunto.

Sobre os aspectos que envolvem a aprendizagem na sala de aula comum, Redig, Mascaro e Dutra (2017, p. 39) destacam que “o professor precisará desconstruir as ideologias de que todo aluno aprende da mesma forma e que mesmo em turmas consideradas homogêneas, todos aprenderão com uma única metodologia de ensino”. A diversidade observada no espaço escolar nos instiga a pensar em práticas que alcancem todos os educandos. Nesse sentido a premissa do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), nos fala que o currículo precisa incluir alternativas para indivíduos em diferentes contextos e vivências, isto é:

O “universal” do desenho universal não significa uma solução única para todos. Ao contrário, ele reflete uma consciência sobre a natureza única de cada aprendiz e a necessidade de se acomodar as diferenças, criando experiências de aprendizagem que sirvam aos aprendizes e maximizem suas habilidades para progredir. O DUA oferece uma estrutura que ajuda professores a diferenciar suas instruções por meio de objetivos cuidadosamente articulados e materiais, métodos e avaliações individualizados (SANTOS, 2015, p. 20).

Segundo o conceito do DUA, as aulas devem ser pensadas dentro dos padrões de acessibilidade pedagógica que atenda aos estudantes com e sem deficiência do grupo a que pertencem. No que tange a EJA, pode ser uma importante estratégia para o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

Para pensarmos na transição para a vida adulta e possível inserção no mercado de trabalho dos jovens dessa modalidade, necessitamos de um currículo que possibilite modificações, que pode ser desenvolvido através de um Plano Educacional Individualizado (PEI). Vale destacar, que o PEI não é um fim em si mesmo, ele é um meio para o desenvolvimento curricular.

No cotidiano da sala de aula, podemos não perceber o potencial dos nossos educandos, com isso não os proporcionamos as possibilidades de aprendizagem necessárias ao seu desenvolvimento. Conscientes disso, destacamos que a escolarização na EJA, deve ser estruturada em um planejamento individualizado, que contemple além de competências acadêmicas, conhecimentos necessários à realização de atividade laboral e competências de nível pessoal e social. Nesse contexto, percebemos nos instrumentos de individualização do ensino um caminho para uma aprendizagem significativa, que por sua vez

[...] caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio... o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. (MOREIRA, 2006, p. 17)

Dessa forma, compreendemos que o conhecimento não deve ser passado pronto para o educando e sim, construído por ele. A individualização de ensino pautada no trabalho com casos concretos e um ambiente pedagógico propício para o despertar da curiosidade e questionamentos dos sujeitos, permitirá que ele assuma um papel ativo na sua aprendizagem, raciocinando de forma a ampliar seu conhecimento.

## **2.2 Plano Educacional Individualizado (PEI)**

Com o intuito de atender a diversidade desse alunado no decurso de sua escolarização, tem sido observada a utilização, por algumas redes de ensino, do PEI como estratégia diferenciada. O PEI é uma ferramenta utilizada para a individualização do ensino, construído com as comunidades escolares, demais profissionais, familiares e o próprio aluno, um programa com metas acadêmicas e sociais que atendam as necessidades e singularidades do sujeito (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012).

O PEI deve ser um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a aprendizagem. Ele é um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional [...] (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p. 55)

Essa estratégia visa a construção de um currículo que possibilite a acessibilidade pedagógica para os alunos com deficiência, buscando trabalhar com qualidade o que for mais relevante para eles. Este deve ser construído com base nas potencialidades do aluno, isto é, individualizando suas tarefas e até mesmo propostas. Marin e Braun (2013, p. 53) explicam que

[...] individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades de seu desenvolvimento, sejam neurológicas cognitivas e/ou sensoriais.

Dada à diversidade verificada nas escolas contemporâneas, o PEI torna-se um instrumento de ensino de suma importância, principalmente para os educandos que devido à sua deficiência, têm a sua escolarização em um ritmo diferente dos demais. Quanto à sua elaboração, precisa ser realizada de forma colaborativa, pois para que o PEI atenda as necessidades reais desse educando é preciso conhecê-las.

Sobre a relevância do PEI na escolarização da pessoa com deficiência intelectual, Campos (2016b) realizou uma pesquisa em uma unidade escolar, na qual verificou que antes da sua implementação, a socialização era a única forma de participação desses indivíduos durante as aulas. Com relação à aprendizagem, o aluno com deficiência era reconhecido pelas suas limitações e fragilidades, ou seja, eram responsáveis por sua não aprendizagem. Após o processo de implementação do PEI, a pesquisadora observou que novas práticas a fim de modificar a antiga estrutura começaram a surgir, como a realização de adaptações curriculares e a parceria entre professor da classe comum e do AEE na elaboração do planejamento.

Essa pesquisa atesta a importância do PEI principalmente no que se refere a EJA, pois favorece o desenvolvimento acadêmico e também a inclusão social desses indivíduos. No Brasil já existe a implementação dessas práticas individualizadas em diversas redes de ensino municipais, e são objetos de estudo de pesquisadores brasileiros (SENRA *et al*, 2008; TANÚS-VALADÃO, 2010, 2013; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; MARIN; MORAIS, 2012; MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013; MARIN; MASCARO; SIQUEIRA, 2013; PLETSCH; GLAT, 2013; MASCARO, 2017).

Em um estudo realizado sobre a oficialização da prática do PEI, em países da Europa e Norte Americanos, foi constatado que estes são mais experientes em se tratando de políticas de inclusão escolar. Eles possuem dispositivos legais onde preveem a elaboração de um planejamento individualizado que acompanhe o indivíduo com deficiência durante todo o seu percurso educacional (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

Vislumbramos, então, no PEI uma real possibilidade de aprendizagem para os indivíduos com deficiência intelectual incluídos nas classes de EJA. Pois ele, de certa forma, conduz os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem a pensarem em estratégias para atendê-los, dentro de suas necessidades educativas específicas. Os registros realizados nesse documento como objetivos e metas a serem alcançadas, acompanharão o aluno por todo o seu percurso escolar, inclusive se ele mudar de escola. Dessa forma, esse indivíduo poderá sair da sua posição de invisibilidade e ser sujeito atuante no seu processo de escolarização.

Vale destacar, que o PEI é um documento que precisa ser continuamente revisto e se necessário reformulado, pois à medida que o aluno se desenvolve/aprende, suas necessidades educacionais se modificam. Se os objetivos traçados no PEI foram alcançados, isso indica o progresso acadêmico do estudante. Segundo Mascaro (2017), os objetivos a serem trabalhados com os sujeitos com deficiência podem ser os mesmos dos demais da sua turma de referência, o que difere na aplicação do PEI são as metas a serem alcançadas por eles. Ela explica que os objetivos são aquilo que os alunos devem alcançar e as metas se referem ao período desse processo.

Exemplificamos a afirmação, com um caso hipotético: em uma turma regular está sendo trabalhado pela professora de Língua Portuguesa os gêneros textuais, contudo um aluno com deficiência intelectual pertencente a esse mesmo grupo ainda não desenvolveu as habilidades de leitura e escrita, nesse caso a docente pode pensar em estratégias diferenciadas para que o educando acesse o conteúdo. Os textos podem ser lidos na classe de forma que todos, inclusive o estudante com deficiência consiga identificá-los e classificá-los. Assim o objetivo de conhecer

os diferentes gêneros textuais será alcançado por todos, no entanto, a meta para escrevê-los poderá ser diferente, respeitando o tempo e especificidade de cada um.

Sobre a avaliação no princípio inclusivo, Mascaro (2018, p. 20) coloca que

[...] os alunos não devem ser avaliados em relação aos seus colegas de turma, e sim em relação ao desenvolvimento de acordo com o que foi proposto para si. Isto é, se a proposta da inclusão permite que façamos alterações por meio da flexibilização do currículo, ou seja, do conteúdo ensinado para determinado aluno; a avaliação aplicada não pode ser a mesma que os demais alunos. Esse aluno é avaliado a partir do que foi proposto para ele.

As formas diferenciadas de ensino previstas no PEI devem vir acompanhadas de um processo de avaliação também diferenciado, que compute os avanços dos educandos. O trabalho a ser desenvolvido na EJA a partir da elaboração do PEI deve ter como base a idade dos alunos, priorizando dessa forma o desenvolvimento de habilidades que colaborarão para o desenvolvimento de sua autonomia, inserção em atividade laboral e conseqüentemente prepará-los para uma vida independente/adulta e por isso é importante a utilização do Plano Individualizado de Transição (PIT).

### **2.3 Programa de Transição e Plano Individualizado de Transição (PIT)**

Consideramos que o papel da escola vai muito além da aquisição de conteúdos acadêmicos, ela precisa ofertar subsídios para o indivíduo com deficiência buscar outros níveis de ensino e também ingressar no mercado trabalho, principalmente quando se refere aos estudantes em idade adulta.

A relevância do PEI como estratégia diferenciada de ensino é notória, porém quando nos remetemos ao público composto por jovens e adultos, precisamos pensar em um Plano/Programa que os prepare para a transição da escola para uma vida independente.

As instituições e escolas especializadas que atendem jovens e adultos com deficiência, sobretudo intelectual, devem ter como um dos seus principais objetivos programáticos desenvolver nos alunos, habilidades para que eles alcancem autonomia, independência e inserção profissional. (REDIG, 2016, p. 31)

Refletindo sobre a afirmação de Redig (2016), verificamos a necessidade em dar sentido ao período em que o estudante se encontra dentro da escola. Socialmente o status de adulto, implica em uma série de condições, tais como: ter um emprego, um relacionamento amoroso, independência financeira, enfim uma vida autônoma. Porém, para a pessoa com deficiência este processo não é tão simples, ou melhor, demanda uma organização e apoio para que se efetive com êxito.

Nesse sentido a escola precisa entrar com a sua atuação, partindo do reconhecimento e desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos alunos com deficiência intelectual em direção à elaboração de um programa que elenque as expectativas desses indivíduos e norteie o trabalho pedagógico. Utilizaremos como exemplo hipotético, o percurso de um aluno da EJA com deficiência intelectual, que possui o desejo de ingressar no mercado de trabalho. O desenvolvimento de suas competências e habilidades deve ocorrer por meio da vivência de situações contextualizadas com o ambiente laboral a partir dos interesses do educando. Dessa forma, o estudante deverá familiarizar-se com situações que farão parte de sua vida, porém ainda com o apoio e suporte escolar.

É necessário que as escolas promovam uma formação que oportunize aos seus alunos uma provisão de serviços de qualidade voltados para inclusão no mundo do trabalho e na vida social adulta, de modo geral. Nesse sentido, a preparação profissional deve ocorrer enquanto o jovem ainda esteja na escola, independentemente do espaço onde aconteça a escolarização, seja em escola comum ou em uma instituição especializada. (MASCARO, 2016, p. 11)

Corroboramos com a opinião de Mascaro (2016), sobre a importância desse período de preparação do sujeito durante a sua escolarização. Segundo Hardman, Drew e Egan(2005) a transição é um processo que funciona como elo entre a escola e a vida adulta, que resulta na organização e planejamento de atividades para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho e vida independente.

Pesquisadores tem se debruçado sobre o estudo do processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência, também nomeado como transição para a vida adulta, ativa ou independente (CANHA, 2015; FERNANDES, LIMA-RODRIGUES, 2016; REDIG, MASCARO, ESTEF, 2016; FÂNZERES, 2017; REDIG, 2019, entre outros).

Considerando a relevância desse tema, foi realizado um levantamento nos anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial, no eixo temático de número dez “Educação Especial, Profissionalização, Programa de Transição, Trabalho”, do ano de 2016 (REDIG *et al*, 2018), vale destacar que essa foi a primeira vez que o eixo transição é citado. Foram encontrados 25 trabalhos que abrangeram vários aspectos dos temas no eixo supracitado, porém, para uma melhor análise dos textos, foram criadas categorias nas quais após a leitura, foram classificados. Destes apenas 7% das produções tratam especificamente da transição para o trabalho da pessoa com deficiência. O resultado dessa pesquisa nos revela a escassez de estudos sobre essa temática de forma pontual.

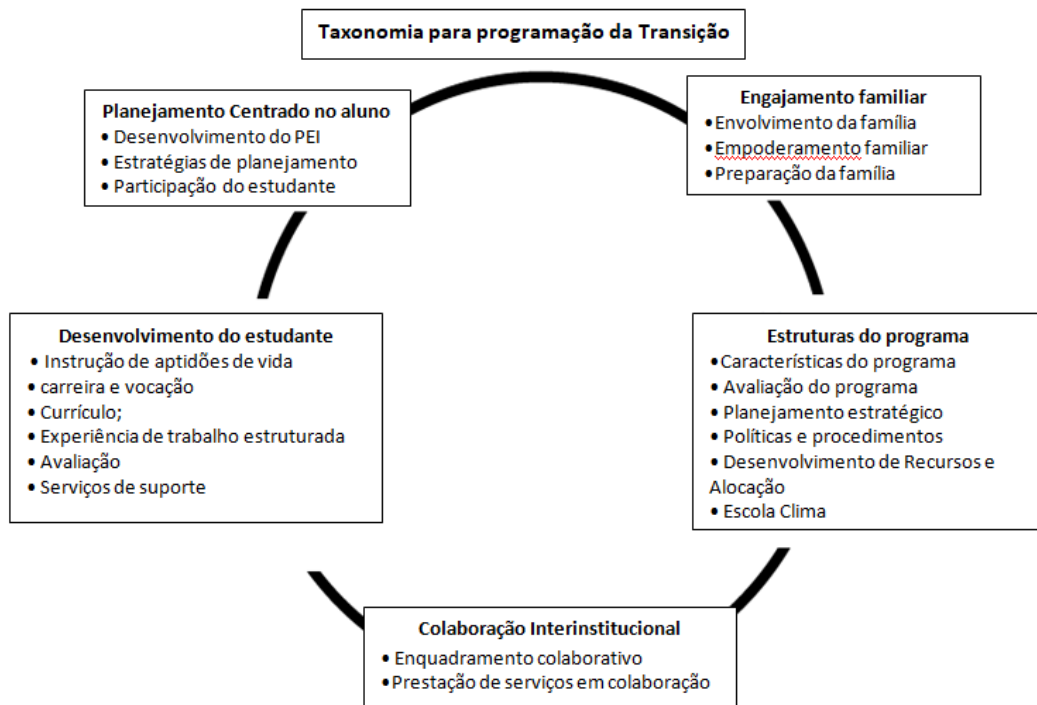


Um levantamento nas bases de dados Portal de periódicos da CAPES, *Education Resources Information Center (ERIC)*, *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, *Scopus Preview* e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizado por Alles e Boueri (2018), buscando atualizar o número de pesquisas nos últimos dez anos (2007-2017) sobre transição para a vida adulta de sujeitos com deficiência intelectual, verificou que são poucas as pesquisas que contemplam a temática proposta. Após levantamento nas bases supracitadas de todas as pesquisas disponíveis, seis trabalhos foram selecionados, porém verificou-se que um repetia-se em duas bases de dados, por isso, foram utilizados somente cinco trabalhos, sendo destes três teses e dois artigos. As autoras pontuaram a pertinência de novas pesquisas que objetivem examinar as implicações dos resultados da transição para jovens com deficiência intelectual possibilitando refletir o processo de inclusão na escola e na sociedade.

Esse resultado, corrobora com o estudo anterior, o que nos oportuniza destacar pesquisas relevantes sobre transição de países como Portugal e Estados Unidos. Como exemplo, podemos citar os estudos de Fânzeres, Cruz-Santos e Santos (2019), de Portugal, que teve como finalidade compreender a opinião de profissionais da educação (professores, monitores, técnicos...) sobre a importância da transição, no processo formativo dos alunos com deficiência. Segundo resultado da pesquisa, os participantes destacaram como significativo a transição no percurso escolar desses sujeitos, porém, afirmaram a necessidade de uma maior articulação entre as escolas e o setor empresarial e da criação de redes de apoio.

Destacamos também o conceito da taxonomia, desenvolvida por Kohler (1996) e Field (2003), dos Estados Unidos. Esse conceito indica cinco áreas-chaves (ilustrado na figura abaixo) que servem de base para nortear o processo de transição, buscando romper com as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência no momento pós-escola.

Figura 1 – Taxonomia para Programas de Transição



Fonte: Kohler (1996, p. 03). Tradução da autora.

Analisando a figura 1, podemos perceber que as ações propostas podem direcionar o desenvolvimento de habilidades dos alunos em processo de transição, pois aborda todos os aspectos e apoios necessários para que esse sujeito obtenha êxito no momento pós-escola. Além disso, esse modelo baseia-se nas possibilidades de intervenções/adequações para a transição que devem ocorrer nos diversos contextos do qual o aluno participe. Propõe-se a criação de uma rede de apoio, que perpassa pela contribuição familiar, da escola e principalmente pelo estabelecimento de parcerias com instituições ou empresas para o direcionamento profissional desses sujeitos.

Sobre o processo de transição Lopes *et al* (2017, p. 49), afirmam que

deve ser entendido como um processo que se constrói ao longo do tempo, onde se destaca a relevância do investimento feito por cada um dos agentes sociais (escola, família, sociedade/comunidade) para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo, seja ou não portador de deficiência.

O programa com objetivos e metas para a transição, relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais, laborais e para vida independente, que visam à autonomia do estudante jovem e adulto com deficiência deve estar inserido no PEI. Dessa forma, propomos o seu desdobramento, não a elaboração de um novo documento, mas o acréscimo de questões específicas para o atendimento das particularidades desse público. A esse desdobramento

nomeamos como Plano Individualizado de Transição (PIT). Sobre esse plano, Carvalho (2018, p. 70) nos esclarece que,

[...] funciona como elo entre a escola e a sociedade, pois para garantir a transição para a vida adulta e potencializar uma possível inserção profissional, a formação acadêmica tem de ser complementada pela formação profissional que, através do PIT, é desenvolvida e habilitada em situação real de aprendizagem.

Ou seja, quando acrescentamos o PIT aos registros do PEI, objetivamos formar um documento que nos dê uma visão geral do indivíduo, desde o seu desenvolvimento acadêmico até as habilidades que podem ser trabalhadas dentro da sua área de interesse. As adaptações/flexibilizações curriculares pensadas anteriormente para elaboração do PEI, serão acompanhadas das questões para vida independente em seus variados aspectos, como vida diária, mundo do trabalho, cidadania, entre outros.

Sobre a construção do PIT, é preciso considerar os interesses dos alunos, garantindo sua efetiva participação no processo, pois, no campo da transição para a vida adulta, quando implementado

(...) tem como meta um plano de carreira e um projeto de vida, estabelecendo uma ligação entre a escola e o mercado laboral, potenciando a formação profissional de jovens com deficiência, construindo uma resposta educacional adequada às necessidades e capacidades destes jovens, minimizando, por um lado, as barreiras na sua aprendizagem e na sua participação social e por outro, propiciando o seu desenvolvimento profissional, facilitando da sua autonomia pessoal e melhorando sua qualidade de vida. (CARVALHO; FERNANDES, 2018, p. 06).

Levando em consideração, o contexto educacional diverso da EJA e que uma das funções do professor do AEE seja trabalhar colaborativamente com o docente da classe regular, acreditamos que o PIT possa ser implementado no espaço do AEE. Para tanto, esse profissional, deve estar capacitado de forma a compreender no que consiste a transição e os benefícios do PIT, no processo formativo dos alunos com deficiência da EJA.

Vale lembrar que o caminho para a transição e implementação do PIT, precisa partir do reconhecimento do potencial dos sujeitos. No espaço do AEE, onde sugere-se a implementação do PIT, o professor pode construir possibilidades de vivências diferenciadas para o sujeito da EJA, agregando com isso, conhecimentos técnicos e práticos, sempre relacionados a sua área de interesse.

Considerando a ausência de políticas públicas específicas no Brasil, sobre o processo de transição da escola para uma vida independente de estudantes com deficiência intelectual, pensamos a relevância do PIT, principalmente no âmbito da EJA. Sua proposta é verificar as áreas de interesse do indivíduo e a partir daí construir um plano individualizado que objetive

desenvolver as habilidades necessárias para sua progressão nos estudos, inserção no mercado de trabalho ou mesmo para uma vida social mais autônoma e independente.

Omote (2004, p. 302) afirma que para pensarmos uma comunidade escolar inclusiva, não devemos contar apenas com soluções didático pedagógicas e sim com:

[...] outras medidas e arranjos, cientificamente fundamentados, que possibilitem o convívio e a co-ação, por parte das pessoas com as mais variadas diferenças, em principais situações e atividades da vida diária, de modo que favoreçam a realização e o desenvolvimento de todos que delas participam.

A inclusão social desse indivíduo torna-se tão relevante quanto a sua escolarização. Segundo Redig, Mascaro e Carlou (2013, p. 153) “[...] todos os jovens, independentemente de terem uma deficiência ou apresentarem, em algum ponto de sua trajetória, uma necessidade de apoio diferenciado, passam por uma fase difícil no momento em que precisam se inserir no mundo adulto, sobretudo no mercado de trabalho”. Dessa forma, quando sugerimos a elaboração e aplicação de um plano de transição na escola para os jovens e adultos com deficiência, propomos que a educação dê o suporte necessário para que esses indivíduos saiam da escola com alguma preparação para seguirem seus estudos, serem inseridos em uma atividade laboral e/ou minimamente orientados a terem uma vida independente. Essa proposta encontra-se ilustrada a seguir:

Figura 2- Possibilidades de aprendizagens na EJA



Fonte: A autora

A elaboração desse esquema tem a intenção de demonstrar o campo de suportes que o aluno com deficiência intelectual incluído em classes de EJA deve ter a seu dispor para o seu desenvolvimento. Esses suportes, adaptações e flexibilizações devem servir para que esse indivíduo consiga avançar pessoal e profissionalmente e o período escolar possa lhes possibilitar conhecer, entender e participar de forma ativa de seu meio social. Vale lembrar que além de uma reconfiguração na proposta curricular da EJA, é preciso promover formação continuada e em serviço para os docentes da turma comum e do AEE, visto que são os agentes imediatos nesse processo.

### 3 FORMAÇÃO DOCENTE

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

*Freire, 1996*

No paradigma da Educação Inclusiva, a escola precisa ser um espaço democrático, que respeite a diversidade dos indivíduos e, sobretudo, o tempo de aprendizagem de cada um. Nesse contexto, refletiremos acerca de caminhos possíveis para a construção de saberes necessários a partir da formação docente continuada e em serviço.

#### 3.1 A importância da formação docente para o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência: uma reflexão necessária

Apesar da abundância das leis brasileiras (BRASIL, 2001; 2008; 2015; entre outras) que regem o processo de inclusão de pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade; a falta de formação específica e o despreparo dos professores têm sido frequentemente apontados como fatores que dificultam a inclusão na prática cotidiana de nossas escolas (MUSIS; CARVALHO, 2010; OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010; REDIG, 2010; BRIANT; OLIVER, 2012; GOMES; SOUZA, 2012; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, etc).

Dessa forma, as mudanças pretendidas nos sistemas educacionais devem iniciar pelos docentes, tanto na reflexão em relação à sua prática pedagógica quanto na busca, por reivindicação de mudanças na escola e suportes para o seu trabalho, pois são os que atuam diretamente com os estudantes. Acreditamos que a melhoria da qualidade da educação, bem como o sucesso acadêmico de nossos alunos, esteja atrelada à formação que os professores recebem. Tal afirmação advém da ideia de que a formação desses profissionais precisa estar alinhada às novas demandas da escola contemporânea e requer constante aperfeiçoamento.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, identificamos políticas públicas que orientam a questão da formação docente. Entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 59 informa que

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para

atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

A proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000), indica uma retificação urgente do processo de formação inicial de professores, de modo a superar problemas em nível institucional e no campo curricular. No que tange a questão institucional, fala do distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão, ou seja, apontam a existência de pouca conexão entre teoria e prática. Dentre os aspectos relacionados no campo curricular, destacamos o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o relacionamento com alunos e com a comunidade.

Importante lembrar que os cursos de formação, geralmente não consideram a realidade das escolas e isso se deve ao caráter generalista da formação inicial oferecida aos docentes. Dessa forma, além das questões relacionadas ao campo curricular entendemos que os problemas dessa formação profissional sejam também de caráter estrutural.

A PNEE (BRASIL, 2008), em suas diretrizes, coloca que para atuar nessa modalidade o professor deve ter como base para sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Com essa formação, o docente pode atuar no AEE e interagir junto aos professores das classes comuns, oferecendo recursos e serviços da Educação Especial. E mais recentemente, a LBI (BRASIL, 2015a), reforça a questão da adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e prevê também formação continuada para o docente do AEE.

Embora a formação docente inicial e continuada, bem como as diretrizes para os currículos dos cursos de nível superior estejam amplamente especificados na legislação, faz-se nítido que os docentes ainda se sentem inseguros e despreparados para ensinar os alunos público-alvo da Educação Especial incluídos nas classes comuns (ALBUQUERQUE, 2007; CARVALHO; MUSIS, 2010; PLETSCH; GLAT, 2013, entre outros).

Sobre os aspectos que envolvem a inclusão escolar desses alunos, no estudo desenvolvido por Papi e Rosa (2017), constatou-se que apesar de favoráveis à inclusão de indivíduos com deficiência no ensino comum, os professores evidenciam dificuldades com esse processo, enfrentando desafios como à falta de formação voltada à inclusão, as salas de aula numerosas, a falta de tempo para o atendimento individualizado e a sensação de que se faz o que é possível diante da realidade vivenciada.

Togashi, Silva e Schirmer (2018, p. 164), afirmam que:

Os desafios para lidar com os alunos que são público-alvo da Educação Especial são muitos no processo de inclusão escolar e vão desde a peculiaridade presente em cada indivíduo até as práticas pedagógicas necessárias para desenvolver-se juntamente com os alunos da classe regular. Daí a importância de estudar e buscar frequentemente novas práticas e saberes para conseguir atender às demandas desse alunado.

Acreditamos que para atender as necessidades dos educandos no ensino baseado nos pressupostos da inclusão, demandamos educadores preparados para atuar nesse processo. A formação continuada tem um papel fundamental para atualização das práticas desse profissional. Contudo, vale destacar que a formação docente não deve limitar-se ao domínio de conteúdos, o professor necessita analisar “a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza” (MIRANDA, 2009, p. 119).

Corroborando com a opinião de Miranda (2009), acreditamos que o ensino de teorias pedagógicas seja importante, porém, antes de tudo o docente tem a sua individualidade e isso o torna suscetível a compreender as necessidades do seu semelhante. Partindo desse entendimento, cremos que a formação docente deve desenvolver o senso crítico dos futuros profissionais, fazendo-os refletir sobre questões relevantes da sociedade que interferirão diretamente no perfil do aluno que chegará as suas salas de aula.

Advogamos por uma formação docente que busque o equilíbrio entre o conhecimento científico e a formação pessoal. Que objetive formar profissionais capazes de atuar junto a diversidade das escolas contemporâneas, certos das dificuldades, porém com instrumentos iniciais necessários para galgar caminhos para repensar sua práxis. Para tanto, a participação em cursos de formação continuada, que além do conteúdo, tenha como objetivo refletir sobre sua prática e os aspectos legais da educação que envolvem toda a sociedade, faz-se imprescindível.

Sabemos que a formação do professor, pode influir de várias formas na sua prática em sala de aula, pois será a base do seu desempenho e o preparará para as situações advindas no cotidiano (SANT´ANA, 2005; MARTINS; MELO, 2007; GLAT; PLETSCHE, 2010; PEDROZA, 2014; CARVALHO-FREITAS *et al.*, 2015). Acreditamos então, que um profissional com uma boa carga de conhecimento, consiga se articular melhor diante das situações práticas da sala de aula.

Destacamos a importância de uma abordagem sobre as políticas públicas que regem o sistema educacional brasileiro e a nossa legislação na formação docente, no que concerne à



inclusão escolar da pessoa com deficiência. Faz-se necessário fomentar entre os docentes o interesse em propor reflexões que os levem à construção de um ambiente crítico, onde sejam capazes de elaborar projetos, estratégias e novas propostas de ensino.

Nesse contexto, acreditamos que a melhoria na qualidade da educação esteja diretamente ligada aos investimentos em formação. Consideramos que os programas de formação continuada, principalmente no que tange as questões da Educação Inclusiva, devem ser direcionados a todos os docentes, inclusive para aqueles que já possuem algum conhecimento específico sobre aspectos relacionados às necessidades educacionais especiais.

Entendemos que mesmo um curso de especialização na área de Educação Especial e Inclusiva, não consegue dar conta de aprofundar o conhecimento de todas as deficiências, sendo assim, mesmo esse profissional especializado deve ser contemplado com formações docentes específicas as suas demandas de trabalho.

### **3.2 Formação dos professores generalistas e especialistas**

O atual contexto educacional requer profissionais minimamente capacitados para lidar com a diversidade do seu alunado. No entanto, a preocupação com o perfil desse profissional não é recente, desde a sua publicação, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) traz definições bem delineadas a esse respeito. Ela orienta que haja uma formação específica para os professores da Educação Especial, enquanto para o professor que atuará em classes comuns, que ele esteja capacitado.

De acordo com Bueno (1999), os professores generalistas são os que atuam nas classes regulares, capacitados com conhecimento sobre as questões da Educação Especial e os especialistas são formados para trabalhar com diferentes necessidades educacionais especiais, podendo atuar como suporte, na orientação e capacitação do professor da classe regular ou atuar em classes especiais e no AEE.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), faz uma abordagem mais específica das competências desses dois perfis de profissionais. O artigo 18, parágrafo primeiro, define que os professores capacitados são para atuar em turmas comuns que possuam alunos com necessidades educacionais especiais e precisam comprovar apenas que em sua formação, em nível médio ou superior, tiveram conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolveram competências necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

No parágrafo terceiro, artigo 18, da referida Resolução (BRASIL, 2001) encontramos os aspectos relativos aos professores especialistas:

- I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no médio.

Observando o previsto nesta Resolução, verificamos a possibilidade de transferência da responsabilidade dos cursos de nível superior, para formação em nível de pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial, o que acaba sendo justificado pela proposta na perspectiva inclusiva. Ou seja, as universidades podem optar por formar profissionais *capacitados*, ou na visão de Bueno (1999; 2001) *generalistas*, deixando a cargo da pós-graduação a formação dos *especialistas*. Entretanto, é preciso refletir que mesmo a formação dos docentes na área da Educação Especial no nível de pós-graduação não consegue atender todas as especificidades da diversidade verificada nas escolas contemporâneas. Consideramos que a formação docente seja ele, generalista ou especialista, necessita ter uma base inicial focada nessa diversidade, que compreenda seu papel de multiplicador.

O Plano Nacional da Educação – PNE 2014-2024<sup>4</sup> (BRASIL, 2014) aborda nas suas metas 15 e 16, a questão da formação docente. A meta 15 fala sobre criar até 2015, uma política nacional de formação de professores para assegurar que todos os docentes da educação básica possuam curso de licenciatura de nível superior na área em que atuam. E a meta 16 propõe formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação durante o período de vigência do Plano, devendo ser asseguradas a todos os professores as oportunidades de formação continuada.

O relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), avalia como está o andamento de cada uma das 20 metas do PNE quatro anos depois de terem sido transformadas em Lei. Quanto aos resultados apresentados no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE<sup>5</sup>, referente ao biênio 2016-2018, na meta 15 apenas 46,6% dos professores da Educação Infantil tinham formação adequada, 59,0% é a porcentagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 50,9% para os anos finais e 60,4% para o Ensino

<sup>4</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei N° 13.005/2014 (BRASIL, 2014), determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)

<sup>5</sup> Para consultar o relatório completo acesse o endereço [http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/15\\_43f943e1c8b9aaf756af3875d8561a10](http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/15_43f943e1c8b9aaf756af3875d8561a10)

Médio. Os percentuais de adequação da formação docente observados em 2016 ainda estão distantes da meta de 100% das docências da educação básica em todo o País.

A meta 16 mostra que o percentual de professores com formação em nível de pós-graduação vem crescendo, passando de 24,5% para 36,2%. Mas, embora crescente, este nível é muito baixo para que a meta possa ser alcançada em 2024, sendo necessário um crescimento médio de dois pontos percentuais por ano, maior do que o ritmo de crescimento atual. Entendemos que o país esteja bem longe de alcançar os objetivos das metas do PNE. O grande desafio é cumprir as missões até 2024, prazo estabelecido para que se concretizem.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica-BNC – Formação (BRASIL, 2019), dispõe sobre a adequação de normas, currículos de cursos de graduação e outros programas de formação docente inicial e continuada para atender as novas demandas trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>6</sup>. Ela revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b) e determina que as Instituições de Ensino Superior (IES) terão a partir da publicação dessa Resolução, o prazo limite de até dois anos para a implementação, com exceção das IES que já implementaram a Resolução de 2015, que terão o prazo estendido para três anos, para adequação das competências profissionais docentes aqui previstas.

Magalhães (2019) afirma, que as mudanças implantadas pela BNC – Formação (BRASIL, 2019) não apresentam, até o momento, alternativas e possibilidades de emancipação dos professores. Ou seja, a proposta de formação continuada se restringe à participação em cursos, palestras, em ações descontínuas, sem relação entre si, o que acaba inviabilizando a transformação de ideias e práticas docentes.

Essa Resolução, causou um movimento em entidades da área da Educação como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – Forundir, que elaboraram um “Manifesto em defesa da formação de professores”<sup>7</sup>. Neste documento, as instituições se colocam em posição contrária a proposta, apontando seu caráter impositivo e autoritário, não tendo buscado estabelecer o diálogo necessário com os principais atores da formação de professores. Outro aspecto

---

<sup>6</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: jan.2020.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/02/BOLETIM-ANFOPE-2019-n1.pdf>. Acesso em jan. 2020.

importante levantado no manifesto, diz respeito à retomada de concepções ultrapassadas, orientadas pela noção de competências e habilidades e a fragmentação da formação.

Acreditamos na formação docente que prioriza a constituição de um profissional com compromisso social, político e ético. Sendo a formação inicial relevante, com sua base teórica e aspectos da prática cotidiana e a formação continuada, como um processo emancipador e transformador que precisa ser pensada a partir das demandas verificadas pelos próprios professores, sendo muito importante que ela dialogue com suas realidades.

Com o intuito de caracterizar o preparo profissional dos professores, no que se refere aos aspectos de formação inicial e continuada, assim como o conhecimento dos aspectos legais e jurídicos que cercam as políticas públicas educacionais inclusivas, Gomes e Terra (2013) realizaram um estudo nas escolas de Alfenas/MG, onde contou com a amostra de 60 professores atuantes na rede pública municipal e estadual. Foi constatado que, de modo geral, os professores apresentam uma formação acadêmica adequada quanto aos cursos de graduação e pós-graduação, 51,7% da amostra aponta ter realizado cursos específicos de formação para a Educação Inclusiva. No entanto, 84,5% da amostra considera-se despreparada para esse processo, assim como em relação ao conhecimento das legislações, pode-se evidenciar que uma parcela significativa aponta não conhecer as legislações específicas que cercam a questão.

Corroborando com o estudo anterior, destacamos a pesquisa realizada por Silva (2011), que teve como objetivo investigar as dificuldades enfrentadas pelos professores frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais. Como resultado, foi constatada a falta de apoio do professor da sala de recurso, itinerante e o despreparo para trabalhar com esses educandos. Da parcela participante da pesquisa, 70% afirmou não ter recebido nenhuma preparação no curso de graduação para atuar com estes estudantes. Sobre formação continuada, foi afirmado pela maioria dos participantes que existe a oferta de cursos em suas redes de ensino, dos quais 90% informou ter participado. Segundo a pesquisadora, a falta de preparo dos participantes se justifica pela diversidade da demanda recebida por eles, que afirmam necessitar de cursos específicos sobre cada deficiência. Acreditamos que a formação continuada deva ser ofertada de acordo com a realidade de cada escola e a partir da necessidade dos professores.

Sendo assim, verificamos a necessidade de questionamentos tanto com relação à qualidade quanto à eficácia dos cursos de formação inicial e continuada oferecida aos professores. A oferta de disciplinas, nos cursos de graduação, voltadas para Educação Especial e Inclusiva não dá conta da complexidade da demanda que o docente encontrará no seu dia-a-dia de trabalho. O fato de cursar disciplinas sobre esta temática sem a reflexão com a prática,

não garante a compreensão da diversidade existente na sala de aula e nem a construção de práticas pedagógicas que possibilitem o aprendizado. Porém, uma formação que possibilite a consolidação teórica é fundamental para que o futuro docente seja capaz de (re)pensar a sua prática pedagógica.

Nessa direção, acreditamos que uma formação inicial, que priorize os aspectos críticos reflexivos dos discentes, valorize a diversidade, a flexibilização das práticas pedagógicas e a habilidade de identificar as individualidades e mais adiante a oferta de formação continuada a partir da demanda e dificuldades do cotidiano escolar, possa agregar positivamente no que tange a sua práxis.

Sobre alguns aspectos da formação de professores no Brasil, Gatti (2010) realizou um estudo onde demonstrou que do total de disciplinas apenas 3,8% corresponde as de Educação Especial e constatou que com relação às ementas, elas tendem a assumir características genéricas, isto é, apontam pouca referência às práticas educativas. Esse estudo revela que embora “formados”, efetivamente, os docentes não se encontram totalmente capacitados para a elaboração de práticas que valorizem a diversidade. Entendemos que todas as disciplinas do curso de graduação em licenciatura, deveriam abordar questões voltadas para a Educação Especial e Inclusiva, visto que, quando discutimos sobre o desenvolvimento da criança, as que possuem deficiência, devem ser contempladas; nas disciplinas de políticas públicas, didática, entre outras, esta temática também está inserida.

Corroborando com o estudo realizado por Gatti (2010), porém com dados mais atuais, Guimarães e Pereira (2019) realizaram uma pesquisa sobre a Educação Especial na formação inicial dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades Federais do estado de Minas Gerais. Nessa direção, verificaram que os Projetos Pedagógicos dos Cursos atendiam às Diretrizes Nacionais para os Cursos Superiores de Pedagogia, aprovadas em 2006 e que todos os cursos ofertavam componentes curriculares relacionados à Educação Especial, porém com carga horária reduzida em relação ao total. Dos cursos analisados, encontraram um total de 25 disciplinas referentes à Educação Especial, em relação as 581 que se referem à educação, o que denota uma limitada oferta de disciplinas desta modalidade. Dessa forma, ficou constatado que a Educação Especial ocupa um espaço restrito nos currículos, nos objetivos, no perfil do egresso, na carga horária, na organização das trajetórias formativas, o que representa uma lacuna na formação inicial. O resultado das duas pesquisas indica a necessidade de ampliação do espaço da Educação Especial nos cursos superiores e a formação continuada dos docentes nessa área no sentido de concretizar a política de Educação Inclusiva.

Segundo Figueiredo (2013, p. 141),

[...] a formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando à inclusão de todos os alunos [...] precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder as demandas do nosso século.

Nesse sentido, a formação atribuída aos professores deve colaborar para o atendimento às demandas advindas do processo de inclusão escolar, priorizando o desenvolvimento de estratégias que leve em consideração as peculiaridades de cada indivíduo. Pois, segundo Pletsch (2010), a falta de conhecimento dos docentes é apontada como um dos principais motivos para a não adequação das práticas curriculares às necessidades específicas dos alunos com deficiência, dificultando assim o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

No decorrer de sua formação é importante que o professor compreenda que cada indivíduo é singular, que “a aprendizagem se constrói de maneira cooperativa, dentro de um grupo com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão formando uma cultura particular” (SOUSA, 2012, p. 161). Considerando que os grupos com os quais os professores trabalharão, possuem diferentes habilidades, culturas, ritmos, gostos, entre outras especificidades, constatamos que as formações continuadas agregarão de forma positiva na sua prática pedagógica. Como destaca Mantoan (2003, p. 60), é fundamental “formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulos para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções”.

Achamos válido esclarecer, que a formação docente não seja a solução para todos os problemas no processo de inclusão escolar. Contudo, uma formação adequada contribuirá significativamente para que o docente desenvolva uma prática que respeite a diversidade de seu alunado e possa reivindicar melhores condições de trabalho, suporte e recursos.

### **3.3 Formação continuada para docentes do AEE: contribuições no trabalho com a EJA**

É consenso que a inclusão escolar de alunos com deficiência requer a melhoria na formação dos professores (FERREIRA; MENDES; NUNES, 2003; JESUS, 2006; FONTES, 2009; MENDES, 2010; VITALIANO, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2011; MENEZES, 2012), principalmente dos que atuam no AEE e no caso desta pesquisa, articulando com a EJA. Giroto, Nascimento e Poker (2019) realizaram uma pesquisa com 23 professores regentes de SRM em 19 escolas de Marília/SP, com o objetivo de identificar os conhecimentos e concepções dos

participantes em relação a política de Educação Inclusiva, público-alvo e também verificar como avaliam a sua própria formação. Os resultados apontaram que ao serem perguntados se a formação no âmbito da especialização tem sido suficiente para respaldar a atuação na SRM, dos 23 professores, 12 mencionaram grande insatisfação com a formação recebida em nível de pós-graduação *lato sensu*, pois consideraram que tal formação não condiz com a realidade educacional enfrentada na regência da SRM.

Foi verificado que a maioria desses professores tem sua formação em cursos de especialização em Psicopedagogia ou em áreas específicas como da surdez; Libras<sup>8</sup>; deficiência intelectual ou deficiência visual. Sete fizeram um curso mais generalista sobre AEE ou sobre educação inclusiva. Essa pluralidade de possibilidades de formação no nível da especialização, sem uma definição criteriosa de conteúdos e/ou de habilidades a serem desenvolvidas, pode explicar a situação fragilizada dos professores e, conseqüentemente, da Educação Especial em nosso país.

Nesse contexto, percebemos que mesmo os docentes do AEE, que tiveram a formação em Educação Especial em cursos de pós-graduação *lato sensu* não se sentem suficientemente qualificados nem seguros para atuar pedagogicamente com os alunos com deficiência. Podemos comprovar essa afirmação na própria pesquisa de Giroto, Nascimento e Poker (2019), através do trecho de algumas respostas dos professores participantes: “[...] fiz a especialização em Psicopedagogia e depois em DI [deficiência intelectual], mas achei que não me acrescentou muito, porque repetiu muita coisa que eu já tinha tido na graduação. Para eu saber mesmo como ensinar o aluno que tem deficiência, o curso ofereceu muito pouco” (p. 307); e “[...] recentemente eu terminei a especialização em educação especial, faz uns dois anos mais ou menos. Eu achei que teriam conteúdos mais específicos de cada área, mas foi um curso muito geral, nada teve de específico mesmo. Tive que aprender por conta própria. Não valeu a pena” (p.308).

Levando em consideração a insuficiência de conteúdos específicos nos cursos de pós-graduação na área de Educação Especial descrita pelos professores, pensamos ser a formação continuada uma importante aliada para o docente do AEE frente à pluralidade de sua demanda. Sendo assim, para pensarmos uma formação para o AEE, é preciso definirmos com mais clareza as funções e atividades que deverão ser desenvolvidas nesse atendimento. De acordo com Redig e Glat (2019, p. 172)

---

<sup>8</sup> Libras é a sigla da Língua Brasileira de Sinais, uma língua de modalidade gestual-visual onde é possível se comunicar através de gestos, expressões faciais e corporais. É considerada uma língua oficial do Brasil desde 24 de Abril de 2002, através da Lei nº 10.436. Disponível em [www.libras.com.br](http://www.libras.com.br)

De acordo com as diretrizes, as salas de recursos não têm como objetivo, por exemplo, alfabetizar o aluno nesse espaço, mas sim desenvolver mecanismos de aprendizagem para que a escolarização aconteça na turma comum. Neste sentido, o trabalho desenvolvido no AEE torna-se, por assim dizer, abstrato, na medida em que não há orientações explícitas do que constituiria, na prática, esse atendimento.

Dessa forma, corroboramos com a metodologia utilizada por Alves e Araújo (2017), na implementação de uma formação continuada, no qual foi proposto um levantamento junto aos docentes que atuavam na Educação Especial da Rede Municipal de Uberlândia, sobre as principais temáticas e demandas para estudo e aprofundamento teórico/prático. Assim, a formação foi organizada em grupos, de acordo com a temática a ser abordada. As autoras acreditam ser de fundamental importância a participação dos professores no processo de indicações das necessidades de formação, pois são eles que cotidianamente as vivenciam.

Percebemos na formação continuada, a possibilidade de formar o professor do AEE para a efetivação de um trabalho colaborativo junto ao da classe comum, se articulando em prol de práticas que objetivem o atendimento das necessidades específicas dos educandos. A formação continuada com vistas a um trabalho colaborativo, entre esses profissionais, tem sido alvo de pesquisas (ZANATA, 2004; TOLEDO, 2011; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; MARTINELLI, 2016). Entendemos que a qualificação do docente do AEE, pode tornar as práticas pedagógicas das classes regulares mais efetivas, colaborando para a aprendizagem dos sujeitos com necessidades educativas especiais matriculados em turma comum.

No cenário da EJA, que é a modalidade da qual estamos focando nosso estudo, o papel do professor do AEE é colaborar com o desenvolvimento e permanência do jovem e adulto com deficiência na classe comum. Entretanto, por se tratar de estudantes em idade adulta, sua atuação precisa estar de acordo com as especificidades e necessidades desse público.

Com o objetivo de mostrar como se constitui a parceria entre o AEE e a EJA em uma escola da rede municipal de São Paulo, Campos e Duarte (2011) realizaram uma pesquisa, no qual entrevistaram a professora do AEE, que atende os alunos com deficiência da EJA da referida escola. Caracterizamos como um dos pontos mais relevantes desse estudo o relato sobre o trabalho que a professora realiza junto aos alunos:

[...] qualquer problema, eles me procuram. Então é assim, eu não posso tirar da sala de aula pra atender, eles querem o quê? Que você atenda esses alunos em horários contrários, eles trabalham já, eles não podem vim aqui ter aula, um só, que eu chego às seis, que eu atendo ele das seis às sete, ele não está alfabetizado ainda – Professora AEE. (CAMPOS; DUARTE, 2011, p. 279)

A partir desse relato, evidenciamos a preocupação da professora em buscar horários para dar suporte aos alunos, que não podem comparecer aos atendimentos no contraturno, ela



ênfatiza a questão da alfabetização. Nesse outro trecho, podemos perceber que para a docente a alfabetização é o único fator a ser desenvolvido nesses educandos.

Agora os que estão alfabetizados [...] não ocorreu nada assim, que eu precisei preparar material, pois que eles conseguem acompanhar, diferente de outros tipos de necessidades especiais, que você precisa fazer ajudar [...] nunca tivemos problema de ter que preparar material não, eles conseguem acompanhar o conteúdo da sala – Professora AEE. (CAMPOS; DUARTE, 2011, p. 280)

A PNEE (2008, p. 15) prevê que, além do atendimento as necessidades específicas, as atividades desenvolvidas no AEE complementem ou suplementem a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. No que tange aos alunos da EJA, os conteúdos devem ser aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana, que contribuam para o desenvolvimento da autonomia e o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido a partir de suas vivências, ou seja, dos seus interesses e saberes (OLIVEIRA, 2007). Dessa forma, compreendemos que o trabalho realizado na SRM, principalmente com alunos da EJA, deve ser para além da alfabetização e o ensino de conteúdos acadêmicos e sim o desenvolvimento de habilidades para a vida adulta, independente.

Entender as especificidades do público com o qual o professor atuará é fundamental para obtenção de êxito no processo de ensino e aprendizagem. Não é difícil nos depararmos na EJA com a utilização das mesmas práticas destinadas ao Ensino Fundamental, infantilizando um processo que deve ser totalmente adequado à faixa etária e peculiaridades de jovens e adultos, o que complica se pensarmos em jovens e adultos com deficiência intelectual que em muitos casos, as atividades oferecidas são de nível de Educação Infantil. Separar as vivências dos alunos dos conteúdos escolares, ocasiona problemas em todos os níveis de ensino, podendo ser agravado na EJA, quando desconsideram a idade dos sujeitos e suas experiências sociais e culturais, utilizando-se de um currículo destinado às crianças da escola regular (OLIVEIRA, 2007; VÓVIO, 2010). Acreditamos que tanto na classe comum da EJA quanto no AEE, a utilização de atividades descontextualizadas, estão relacionadas à falta de atenção que é dada às individualidades de seu público, ocasionando a infantilização dos indivíduos ao invés de fomentar suas capacidades. Destacamos também, a falta de crédito e o preconceito relativo às capacidades deste público, que acaba sendo percebido somente pelo rótulo da sua condição, que não é uma sentença para a incapacidade.

Na pesquisa realizada por Campos, Galvani e Tassinari (2019), com professores da EJA, verificou-se a ausência da utilização de estratégias diferenciadas e/ou adaptações curriculares para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual incluídos em suas classes. Também foi observado, que mesmo possuindo profissional especializado do AEE

nas escolas, os professores da EJA, não recebiam nenhum tipo de apoio ou suporte. Sobre isso, destacamos alguns relatos dos docentes: “[...] Tanto é que as professoras da sala multifuncional quando eu entrei, disseram: ‘o que você precisar você pode contar comigo’. Foram as palavras dela, mas não há esse momento, não há esse espaço, não há essa orientação” (p. 117); e “[...] já foi mandando cartinha tudo. Aí eu não sei te explicar melhor, né. Mas tem aí um profissional que poderia auxiliar melhor [...]” (p. 118).

Levando em consideração esses relatos e o trabalho específico que o público da EJA requer, percebemos que o docente da classe comum vem buscando apoio e suporte do AEE, contudo sem retorno expressivo. Já nos relatos da pesquisa de Campos e Duarte (2011), o suporte existe, porém completamente aquém às necessidades dos alunos. Refletindo um pouco sobre as pesquisas, chegamos à conclusão que o suporte do AEE é uma importante contribuição para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na EJA.

Contudo, esse profissional necessita de uma formação específica que os ajude a compreender as demandas da vida adulta que esses sujeitos requerem no seu período de escolarização. Esses alunos não estão na escola apenas para se socializar, que é um antigo estigma que a pessoa com deficiência carrega e sim para desenvolver suas capacidades e habilidades. A formação do docente do AEE, que atuará junto a modalidade da EJA, necessita focar os aspectos que envolvem a transição desse sujeito da escola para uma vida independente. Esse profissional precisa estar ciente que seu trabalho deve estar voltado para aquisição dos conteúdos acadêmicos e principalmente para atividades que contemplem a inserção social e profissional desses educandos.

[...] para que os jovens ao término do seu período escolar possam estar incluídos socialmente, é preciso que tenham sido capacitados no que concerne às habilidades que permitam a inserção no mundo do trabalho. Neste sentido, a escola tem um papel fundamental no oferecimento de recursos para facilitar o processo de transição da vida do jovem estudante para a de trabalhador adulto. O ideal é que esse percurso fosse iniciado ainda na própria escola, por meio de programas que oportunizem situações de experiências de trabalho, informações e adquira habilidades laborais e sociais (REDIG, 2016, p. 4).

A elaboração, aprovação, implementação e execução de uma formação, demanda verba, infraestrutura, profissionais capacitados, planejamento, etc., enfim, uma série de questões que muitas vezes as redes de ensino não conseguem disponibilizar com a frequência e proporção que as escolas e docentes necessitam. Pois, geralmente, o número de professores capacitados/generalistas nas escolas é muito maior do que os de especialistas. Dessa forma, se pensarmos em formações direcionadas ao docente especialista, ele poderá além de trabalhar

colaborativamente com o da turma comum, ainda ser multiplicador do conhecimento na sua rede.

Importante destacar, que após se formar os docentes podem se sentir despreparados e que as redes de apoio dentro da escola são necessárias para que consigam realizar bem o seu trabalho. Compreendemos que qualquer formação por si só, não dará conta da complexidade do trabalho, porém contribuirá para a melhora da prática pedagógica.

Neste caminho, esperamos que formações para os docentes do AEE com esse caráter sejam implementadas. Que a formação teórica advinda dos cursos de formação continuada possibilite o (re)pensar das práticas pedagógicas, de modo que os professores não se sintam mais despreparados para realizar seus atendimentos e que estes proporcionem o desenvolvimento das potencialidades e habilidades dos estudantes com deficiência da EJA trazendo contribuições para a sua vida pós escola.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Temos a clara consciência de que oferecemos uma Educação verdadeiramente Especial, quando não mais enxergamos alunos com limitações para desenvolver os seus talentos, mas apenas alunos com possibilidades totais para fazê-lo.

*Cruz, 2013*

Acreditando que a formação continuada de professores, seja um processo permanente de aperfeiçoamento, esse estudo tende abranger as necessidades de todos os docentes que atuam na perspectiva da inclusão. Contudo, tencionamos levar os profissionais do AEE, a (re)pensar suas práticas, principalmente na modalidade da EJA. Para tanto, realizaremos uma pesquisa de cunho qualitativo, com ênfase na pesquisa-ação que segundo Thiollent (2002, p. 75), com essa orientação metodológica, “os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”. Assim, pretendemos pensar em condições para ações que garantam o direito a continuidade dos estudos e que emanem em transformações na vida do jovem com deficiência intelectual para além da escola.

### 4.1 Metodologia: Pesquisa-ação

Quando pensamos na finalidade dessa pesquisa, esperamos que ela proporcione alguma contribuição para os envolvidos. Para Gil (2002, p. 17)

Há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz.

De acordo com a classificação feita por Gil (2002), nosso estudo se enquadra no segundo grupo, pois verificamos uma realidade na escolarização dos estudantes com deficiência intelectual matriculados em classes da EJA que não atende às demandas da sociedade e do mercado de trabalho. O sujeito minimamente autônomo, com habilidades para o trabalho e com noções básicas de respeito e convivência são pré-requisitos do mundo do trabalho.

Vagas de emprego deixam de ser preenchidas pela falta de preparação desses estudantes para o momento pós-escola, para sua entrada no mundo do trabalho (LANNA JUNIOR, 2010;

MENDES, 2010; MANICA, 2017; SILVA, 2017). Sendo assim, pensando em uma formação docente do AEE que possibilite a transição da escola para a vida independente para jovens e adultos com deficiência intelectual, a metodologia que melhor se aplica é a pesquisa-ação, pois essa caracteriza-se como uma

(...) pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Dessa forma, a presente pesquisa seguirá o viés acima descrito pelo autor (THIOLLENT, 2011), onde objetivamos proporcionar um trabalho colaborativo entre pesquisadora e participantes, com intuito de encontrar caminhos para a construção de práticas pedagógicas que viabilizem possibilidades para o momento pós-escola para estes educandos. Assim como Glat e Pletsch (2011, p. 109) nos apontam “a pesquisa-ação é um método de investigação científico concebido e realizado em estreita associação com uma ação voltada para a resolução de um problema coletivo [...] Visa, portanto, atender, de imediato, à demanda da comunidade que serve como campo de estudo”.

Assim sendo, além de atender a demanda do nosso local de estudo, essa pesquisa pretende reverter os resultados coletados em construção de conhecimento, isto é, produziremos um material que poderá ser utilizado como fonte de pesquisa e direcionamento de trabalhos. Refletir diante de um resultado, nos proporciona a oportunidade de melhorar ou mudar o curso de nossa prática e essa por sua vez, contribuir para uma sociedade menos excludente.

Sobre esse tipo de metodologia, Thiollent (2011, p. 22-23), afirma que se trata de uma estratégia de pesquisa social na qual:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Embora o planejamento das etapas e ações da pesquisa seja importante, a escolha da melhor metodologia torna o trabalho coerente, por isso optamos pela pesquisa-ação, pois dentro da nossa proposta é a que melhor atende aos objetivos.

## 4.2 Características do campo

A pesquisa foi desenvolvida com professores do AEE que atuam na EJA com alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do município de Queimados. Este é um município da Baixada Fluminense na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, possui área ocupada de 75.695 Km<sup>2</sup> (urbana e rural), população em 2019 de 150.319 habitantes (IBGE, 2019<sup>9</sup>) e Índice de Desenvolvimento Humano - IDHM de 0,680.

A rede de ensino municipal atende hoje aproximadamente 14.423<sup>10</sup> (INEP, 2018) alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, regular e na modalidade da EJA. Conta com 33 escolas na rede pública, no qual três oferecem EJA em horário noturno, três creches próprias e duas creches conveniadas, além de várias instituições de ensino particular e estadual. Segundo dados do IBGE, o IDEB observado em 2017 foi de 4,55.

A Secretaria de Educação de Queimados implantou a Educação Especial no município em 20 de junho de 1995 (PME, 2009). Em 1994, já existiam registros de 62 pessoas com deficiência cadastradas no município. Eram 38 crianças do sexo masculino e 24 do sexo feminino, com idades de 4 a 14 anos. Sendo que do total de pessoas, 35 encontravam-se fora da sala de aula e 27 matriculadas. Não há dados precisos de onde estudavam.

A implantação da Educação Especial ficou marcada com a criação de duas classes especiais na Escola Municipal Metodista de Queimados com oito alunos matriculados em uma turma e quatro na outra. As classes especiais faziam parte da escola de ensino comum, em espaço físico e modulação adequada para atendimento às necessidades educacionais dos estudantes que apresentavam dificuldades acentuadas de aprendizagem e/ou condições de comunicação, mobilidade e acessibilidade diferenciadas, necessitando de suporte e apoio com mais intensidade e continuidade. Em 1997, duas especialistas (uma psicóloga e uma fonoaudióloga) integraram a equipe da Escola Municipal Metodista de Queimados para atendimentos clínicos aos discentes das classes especiais.

Entre 1995 a 2001, houve a inauguração e o funcionamento do Posto Avançado da Pestalozzi do Brasil na Escola Municipal Maria Corágio Pereira Xanchão, prestando

<sup>9</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/pesquisa/33/29171?localidade2=330414>  
Acesso em fev. 2020

<sup>10</sup> Disponível em:  
[https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F\\_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF](https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF). Acesso em fev. 2020

atendimento multidisciplinar (fonoaudiológico, psicológico, psicopedagógico e de serviço social) aos alunos da rede municipal que apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Em 1998 foi inaugurada a primeira sala de recursos do município, até então, o atendimento pedagógico ofertado aos alunos com deficiência neste município, era realizado nas classes especiais. A partir desse ano, outras salas foram implementadas nas escolas do município, e no ano de 2007, a escola municipal Vereador Carlos Pereira Neto recebeu uma classe especial para deficientes visuais, que permaneceu até 2010.

Sobre o serviço de itinerância, este foi iniciado em 2006, permanecendo até os dias de hoje. Professores especializados visitam as escolas periodicamente para oferecer orientação e supervisão pedagógica aos professores das classes comuns e Equipe Técnica, Administrativa e Pedagógica (ETAP) em relação ao atendimento aos alunos com deficiência incluídos.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) já oferecia cursos de formação continuada sobre adaptação curricular para os professores e partir de 2010, iniciou um trabalho de conscientização com as escolas para avançar no processo de inclusão em classe comum dos alunos com deficiência. Segundo Santos (2003), inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena, dizendo respeito a todo e qualquer sujeito. Assim, partindo desse princípio de direito universal, foram realizadas reuniões com as equipes gestoras, professores das salas de recursos e os responsáveis pelos alunos matriculados, objetivando o término das classes especiais e o aumento das salas de recursos.

Porém, as classes especiais só seriam efetivamente encerradas, se todos, os alunos, que ali se encontravam matriculados fossem incluídos. No entanto, havia um grupo de alunos jovens e adultos, assistidos também pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)<sup>11</sup>, que já estavam nessas classes há muito tempo. Então, a Secretaria de Educação, no ano de 2012, optou por formar uma classe especial de EJA no turno da tarde, que funcionaria em uma escola regular, com o intuito de prepará-los para o momento da inclusão.

O projeto dessa turma durou um ano, após esse período foi feita uma reunião com os responsáveis dos alunos matriculados para comunicar que os mesmos seriam direcionados para classes de EJA, em uma escola regular no turno da noite. Embora compreendessem a importância e os benefícios de seus filhos conviverem com pessoas da mesma idade, alguns responsáveis demonstraram insegurança, não aceitando a efetivação da matrícula.

---

<sup>11</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Disponível em: [www.apae.com.br](http://www.apae.com.br)

Esses estudantes, que não foram para a escola regular, são em geral aqueles com maiores comprometimentos. Eles tiveram sua escolarização interrompida, permanecendo apenas com os atendimentos da APAE. Na instituição, além dos atendimentos médicos e terapêuticos, os assistidos participam de oficinas pedagógicas com um trabalho voltado para a alfabetização. Assim, percebemos que algumas pessoas com deficiência, passam boa parte de suas vidas em instituições como a APAE, e em alguns casos, sem a perspectiva de uma vida mais independente e produtiva. Salientamos que os municípios precisam oferecer alguma perspectiva seja acadêmica ou laboral para esse público.

Desde julho de 2014, o município conta no seu quadro de funcionários, com intérpretes de Libras para atender aos estudantes surdos incluídos e cuidadores escolares<sup>12</sup> para aqueles que possuem comprometimentos mais severos ou que exigem apoios especiais. Com a oferta dos cuidadores a demanda de discentes com deficiência aumentou na rede.

Observa-se que esse aumento da demanda de alunos incluídos tem ocorrido em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até a EJA. Muitas são as especificidades desse alunado, portanto as adaptações e adequações no currículo desses indivíduos fazem-se necessárias.

Na SEMED funciona a Coordenação de Educação Especial que gerencia a Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas da rede. Esta Coordenadoria faz assessoria aos professores das salas de recursos, intérpretes, cuidadores escolares e ETAP, além de proporcionar a formação continuada à rede de ensino nas questões pertinentes ao processo inclusivo de sujeitos com deficiência através de palestras e grupos de estudo.

No ano de 2009, o Núcleo de Atenção ao Estudante – NAE, foi implantado no município permanecendo até início de 2018, onde foi reformulado, inclusive tendo seu nome modificado para CAEEQ - Centro de Atendimento Educacional Especializado de Queimados. Este centro tem como finalidade dar suporte pedagógico diferenciado aos alunos com dificuldades severas na aprendizagem. São oferecidas, atualmente, as seguintes oficinas pedagógicas: Leitura e Escrita; Consciência Fonológica; Raciocínio Lógico; Movimento; Artes; Estimulação Infantil e EJA, além de um Grupo de Apoio à Família (GAF).

---

<sup>12</sup> O Cuidador Escolar é um profissional que deve compor e participar de projetos que promovam a inclusão nas escolas, inserindo os alunos com deficiência efetivamente nas suas comunidades, buscando a promoção de práticas colaborativas e resolução de conflitos, com respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias, visando à qualidade da permanência dos alunos incluídos nas escolas públicas do município de Queimados. Em linhas gerais, observa-se que há diversos tipos de alunos que podem precisar do apoio de um Cuidador Escolar, cujas dificuldades podem ser de diversas naturezas, tais como: dificuldade motora geral, acessibilidade e transtornos globais do desenvolvimento. Fonte: Orientações SEMED (2017)



A participação nas oficinas ocorre a partir do encaminhamento da escola, isto é, a unidade escolar deve preencher uma ficha própria, com questões referentes à rotina, dificuldades e potencialidades do aluno e entregar ao setor de Educação Especial na Secretaria de Educação. Após este trâmite, as fichas são levadas ao CAEEQ, onde o aluno passa por uma avaliação realizada por uma Pedagoga, que o direciona para a oficina que trabalhará especificamente as dificuldades verificadas.

O trabalho desenvolvido nesse centro difere do AEE, pois busca através das oficinas pedagógicas centralizar as dificuldades do aluno para posteriormente saná-la, isto é, caso ele tenha dificuldades no processo de alfabetização e dificuldades motoras, por exemplo, ele será encaminhado para duas oficinas e receberá atendimento específico para ambas.

Com o aumento da demanda de alunos com deficiência, notadamente a procura pelo atendimento oferecido no CAEEQ também aumentou. Segundo o gráfico dos atendimentos de 2017, quando ainda era denominado NAE, o aumento da procura ocasionou uma fila de espera para os atendimentos. Segundo relatos de uma Implementadora Pedagógica<sup>13</sup> do Centro, as equipes das escolas perceberam avanços significativos após o período de atendimento dos alunos nas oficinas pedagógicas.

Gráfico 1- Dados dos atendimentos realizados pelo NAE em 2017



Fonte: Arquivo da Coordenação de Educação Especial (SEMED, 2017)

Atualmente, o município oferece a modalidade da EJA em três escolas, que utilizam a numeração romana para classificar os anos de escolaridades: EJA I, II, III, IV e V, são as cinco séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. As nomenclaturas EJA VI, VII, VIII e IX, são as quatro séries dos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Essas escolas também possuem SRM, onde estão matriculados 11 jovens e adultos público-alvo da Educação Especial.

<sup>13</sup> Relato colhido pela pesquisadora durante reunião com a coordenação do CAEEQ no dia 06/11/2017.

Quadro 1- Dados dos estudantes da EJA/Educação Especial

Nº de estudantes	Ano de escolaridade	Deficiência/dificuldade de aprendizagem/condição/CID <sup>14</sup>
1	EJA II	Retardo mental moderado CID 10 F71
1	EJA III	Transtorno Dissociativo misto CID 10 F44.7
1	EJA IV	Retardo mental, CID 10 F44.7
1	EJA V	Deficiência Intelectual CID 10 F70
1	EJA V	Retardo mental grave CID 10 F72
1	EJA V	Síndrome de Down CID 10- Q90
1	EJA VI	Retardo mental não especificado/ Epilepsia CID 10 F79/ G40.3
1	EJA VI	Retardo mental não especificado/ Epilepsia CID 10 F79/ G40.3
1	EJA VI	Retardo mental não especificado/ Epilepsia CID 10 F79/ G40.3
1	EJA VII	Deficiência Intelectual CID 10 F70
1	EJA VII	Retardo mental e Epilepsia, CID 10 F79
1	EJA VIII	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade TDAH CID F90
1	EJA VIII	Deficiência Intelectual CID 10 F70

Fonte: Arquivo da Coordenação de Educação Especial (SEMED, 2018/2019)

Podemos observar que a deficiência intelectual aparece quase como uma totalidade, dos 11 estudantes, apenas um não está associado à deficiência intelectual. É um público que requer suporte e diferenciação no ensino para desenvolver-se academicamente e ter uma vida mais independente. Sabemos que alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não estão incluídos no público-alvo da Educação Especial, como explicitado no PNEE (BRASIL, 2008) e por isso não há obrigatoriedade de AEE, porém a Secretaria de Educação do Município de Queimados entende que esses discentes precisam de suportes e por causa disto, ele se encontra nesta tabela.

Essas escolas funcionam em três turnos, sendo a EJA no noturno com oferta de anos iniciais e finais. Com relação ao AEE, os alunos são orientados a frequentar a SRM no contraturno, podendo ser no período da manhã ou da tarde. Além da SRM, é disponibilizado no CAEEQ uma oficina pedagógica para EJA, onde é desenvolvido um planejamento voltado para o desenvolvimento das habilidades dos alunos. O foco desse trabalho é a preparação dos sujeitos para a sua inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento da autonomia. Dessa forma os alunos público-alvo da Educação Especial oriundos da EJA, possuem como suporte a SRM e a Oficina da EJA, que são oferecidos por professoras especialistas.

Alguns dos alunos com deficiência intelectual da EJA, já trabalham no mercado informal, outros acreditam que após a conclusão de sua escolarização conseguirão uma colocação no mercado de trabalho. Entretanto, de acordo com relatos das professoras do AEE, que atuam diretamente com esse público, faz-se necessário pensar em um trabalho mais específico para esses sujeitos, que atenda as suas especificidades. Elas destacaram também a

<sup>14</sup> Colocamos a nomenclatura/terminologia que aparece no laudo no aluno. Mesmo sabendo que algumas terminologias utilizadas estão em desuso, optamos por ser fiéis ao que consta na documentação do aluno.

importância do estabelecimento de um espaço de construção e troca de saberes entre os docentes.

#### 4.3 Participantes da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada com cinco professoras do AEE de três escolas da rede pública do município de Queimados e uma do CAEEQ. Neste município a EJA é ofertada somente nestas três escolas. As professoras foram nomeadas utilizando-se a inicial P, seguida de número em ordem crescente, sendo apresentados dados da participante P1 até a P6, mais detalhes serão apresentados no próximo capítulo.

#### 4.4 Procedimentos éticos da pesquisa

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa “O processo de transição da escola para a vida adulta e mundo do trabalho para pessoas com deficiência intelectual”, coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Annie Gomes Redig, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ, Processo nº 13149019.0.0000.5282. Sendo assim, foi solicitada autorização para o desenvolvimento da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Queimados, através de carta de apresentação da pesquisadora (Anexo A). Ademais, as professoras participantes foram previamente informadas sobre o tema e objetivos da pesquisa e assinaram autorização, por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo B) e Termo de concessão (Anexo C).

#### 4.5 Procedimentos de coleta e análise dos dados e etapas da pesquisa

A coleta de dados da pesquisa foi organizada em cinco etapas, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 2- Etapas da Pesquisa

ETAPAS		ATIVIDADES
1 <sup>a</sup>	Preparação do Campo	Apresentação e pedido de autorização para o desenvolvimento da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Queimados.

2 <sup>a</sup>	Seleção, preparação dos participantes, aplicação do questionário.	Apresentação da pesquisa às professoras participantes;  Assinatura dos TCLEs e termo de concessão, pelas participantes;  Entrega do questionário para as professoras e devolução do documento no mesmo dia.
3 <sup>a</sup>	Análise dos questionários	Análise qualitativa das informações coletadas.
4 <sup>a</sup>	Programa de Formação para docentes do AEE que atuam na EJA	Programa de formação docente;  Produção de informações adicionais a partir do Grupo de WhatsApp <sup>15</sup> criado pela pesquisadora.
5 <sup>a</sup>	Análise final dos dados	Análise geral dos dados coletados.

Fonte: A autora.

#### 4.5.1 1<sup>a</sup> Etapa – Preparação do Campo

A formação para os docentes do AEE que atuam na EJA com alunos com deficiência intelectual, foi realizada nas dependências da Secretaria Municipal de Educação de Queimados. Por isso, o primeiro passo foi apresentar a pesquisa e pedir autorização para a equipe gestora do Departamento de Educação do Município e conseqüentemente liberação das docentes para participação na pesquisa durante o horário de trabalho.

#### 4.5.2 2<sup>a</sup> Etapa - Seleção e preparação dos Participantes

Para a escolha das docentes para participação da pesquisa, foi verificado junto a SEMED quais professoras eram responsáveis pelo atendimento no AEE dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na EJA. Com essa informação, foi enviado para as três escolas e o CAEEQ, onde essas professoras encontravam-se lotadas, um memorando convidando-as a participar de uma reunião com a pesquisadora.

A pesquisa foi apresentada no dia da reunião (11/03/19), através de projeção de slides pela pesquisadora, que dialogou com as professoras sobre as propostas e objetivos do estudo.

<sup>15</sup> WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> Acesso em março de 2020.

Todas concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Concessão.

Considerando pertinente verificar o posicionamento das professoras que atuam no AEE, atendendo aos alunos com deficiência intelectual da EJA, foi disponibilizado um questionário para sondagem (Apêndice A). Esse questionário foi organizado de forma que o professor do AEE conseguisse expor seu conhecimento, dificuldades e expectativas com a proposta de uma formação continuada referente ao processo de transição dos estudantes com deficiência intelectual da EJA.

O questionário foi entregue impresso às professoras no dia da apresentação da pesquisa. Consistiu em oito questões versando sobre a formação docente de cada participante da pesquisa, objetivando traçar o perfil desse profissional, como foi sua formação, desafios e dificuldades em relação ao trabalho do AEE junto a EJA, entre outras. O documento foi respondido e entregue no mesmo dia à pesquisadora.

#### 4.5.3 3ª Etapa – Primeira coleta de dados: Questionário

Para realizar a análise dos questionários, utilizamos como técnica a análise de conteúdos, que segundo Bardin (1977), possibilita a busca de sentido dos discursos mediante a interpretação dos conteúdos expostos pelos participantes. Após a leitura dos questionários respondidos, os dados foram categorizados para a análise.

#### 4.5.4 4ª Etapa – Segunda coleta de dados: Curso de Formação Docente

O curso de formação para docentes do AEE se configurou em uma proposta de um programa de transição para alunos com deficiência intelectual da EJA. Entendemos que é no AEE que pode ser pensada a construção de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento de habilidades para vida independente de forma a possibilitar objetivos e metas para o momento pós-escola. Essas metas devem ser pensadas a partir dos interesses do sujeito, contemplando o mundo do trabalho, social, pessoal e familiar.

Sendo assim, o curso foi realizado em sete encontros dialógicos, uma vez por semana, com 4 horas de duração cada, ocasionando em 28 horas presenciais e mais 12 horas de estudos à distância, computando um total de 40 horas que ocorreu no período de 25 de março a 13 de maio de 2019, com a entrega de certificado (Apêndice B) ao final. O planejamento das aulas do curso levou em consideração os dados obtidos nas respostas do questionário.

Quadro 3- Cronograma do curso

<b>DATAS</b>	<b>Conteúdo trabalhado</b>
25/03/19	Educação Inclusiva e legislação (terminalidade);
01/04/19	Deficiência Intelectual na EJA (situação de Queimados);
08/04/19	PEI / PIT;
15/04/19	Programa de Transição;
29/04/19	Programa de Transição;
06/05/19	Estudo de casos (proposta de um PIT);
13/05/19	Apresentação e discussão do PIT / Encerramento da formação.

Fonte: A autora (2020)

Para garantir a fidedignidade do que foi observado durante o curso de formação, foi realizado registro em diário de campo (MASCARO, 2012; PLETSCH, 2009; REDIG, 2014), que é um documento que apresenta um caráter descritivo-analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. De acordo com Lewgoy e Arruda (2004, p. 123-124) “o diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos [...]” Esses registros foram realizados e ao término de cada encontro, quando a pesquisadora fazia as anotações apontando como tudo transcorreu, impressões, reflexões e alguns relatos das participantes.

Também foi criado pela pesquisadora, um grupo de WhatsApp, com intuito de otimizar a troca de informação entre os participantes e ser um canal de troca de experiências.

A sistematização com êxito do aplicativo de comunicação como metodologia de ensino bem-sucedida em ambientes de ensino formal ou informal pode revelar uma forma inovadora de compartilhamentos de experiências pedagógicas e formação docente. (FERNANDES, SANSÃO, 2019, p. 27)

Nesse grupo, foram compartilhados os textos utilizados nos encontros, vídeos e as participantes utilizaram-no como “mural” para expor suas percepções acerca dos temas abordados e do curso como um todo. Acreditamos que essa ferramenta, tenha sido usada nessa formação, como um suporte pedagógico, colaborativo, dinâmico e autêntico.

Importante destacar que a coleta e análise dos dados, aconteceram concomitantemente com o andamento da pesquisa, pois em uma pesquisa-ação, os dados são coletados e analisados no decorrer do desenvolvimento da mesma.

#### 4.5.5 5ª Etapa – Análise final dos dados

Nessa etapa da pesquisa analisaremos os dados dos questionários que aplicamos as participantes, com o intuito de verificar as suas demandas relacionadas ao atendimento no AEE do público da EJA. Na sequência, faremos a análise do curso de formação com base nos retornos

que emergiram durante os encontros, através dos registros reflexivos em diário de campo e conversas no grupo de WhatsApp. Para então compreendermos o impacto do curso na prática pedagógica das docentes, faremos a triangulação dos dados coletados, no qual o questionário influenciou na construção do curso, os registros do diário de campo e do grupo de WhatsApp, no seu desenvolvimento e todos os dados que contribuíram para a reflexão final.

## 5 DESENHO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.

*Lispector, online*

Neste capítulo, procuramos apresentar a primeira etapa da pesquisa, que consistiu em aplicação de questionários às professoras participantes. Os dados obtidos nesses questionários, serviram de base para: a) Traçar o perfil pessoal e profissional das participantes; b) Conhecer as principais dificuldades e entraves para o exercício do AEE; c) Descobrir a relevância e expectativas do curso de formação para essas professoras.

### 5.1 Identificação das participantes

Com o intuito de conhecer o perfil das participantes e suas necessidades formativas relacionadas ao AEE e ao aluno com deficiência intelectual da EJA, utilizamos o questionário como instrumento em nossa pesquisa. Sobre perfil, compreendemos que se trata de “uma caracterização dos professores que permita um aprofundamento do conhecimento a respeito de elementos de sua vida pessoal/profissional e as concepções que detêm sobre sua prática pedagógica” (MAGALHÃES; LIMA, 2004, p. 88). No que se refere às necessidades formativas Silva *et al* (2019, p. 3), colocam que

Se a formação básica se faz necessária, a continuada se coloca hoje como inseparável de uma boa prática, principalmente quando se fala em Educação especial, campo de constantes descobertas e ressignificações. A modalidade de formação continuada tem sido a estratégia mais utilizada para formar professores que atuam diretamente com o alunado da educação especial.

Sendo assim, organizamos os dados, categorizando-os em: aspectos pessoais, profissionais e formação, que serão apresentados a seguir:



Quadro 4 – Aspectos pessoais, profissionais e formação das participantes

PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES						
Nome	Sexo	Idade	Tempo de docência <sup>16</sup>	Tempo de atuação em docência no AEE	Área de Formação	Especialização
P1	Feminino	55 anos	30 anos	05 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
P2	Feminino	41 anos	23 anos	3 anos e 6 meses	Psicologia	Educação Especial
P3	Feminino	47 anos	25 anos	9 anos	Pedagogia	Supervisão escolar
P4	Feminino	30 anos	10 anos	1 ano	Pedagogia	Educação Especial
P5	Feminino	60 anos	14 anos	14 anos	Pedagogia	Educação Especial
P6	Feminino	40 anos	22 anos	12 anos	Pedagogia	Neurociência Pedagógica

Fonte: A Autora

No quadro 4, observamos os dados relacionados ao aspecto pessoal, profissional e a formação das participantes, onde destacamos a predominância em sua totalidade do sexo feminino. Sobre esse aspecto, Vianna (2001) afirma que a feminização observada, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) assumiu um caráter eminente ao longo do século XX. Nesse sentido, essa característica também se atribui as docentes do AEE, tanto no ensino regular quanto no AEE, acreditamos que esse fenômeno esteja relacionado com as atribuições da profissão.

O cuidado e a afetividade são fatores importantes nessas modalidades, que por sua vez são marcas “culturalmente” instituídas a figura da mulher. Sabemos que apesar da mulher estar galgando cada vez cargos mais importantes no mercado de trabalho, os espaços com melhores remunerações ainda são ocupados pela maioria do sexo masculino. Sobre essa questão, cabe a reflexão sobre a importância da valorização profissional em todos os níveis de ensino. O sucesso para o processo de inclusão e um ensino de qualidade requer docentes bem formados e, sobretudo valorizados.

Com relação à idade e ao tempo de docência percebemos que o grupo é composto por professoras experientes, no qual a mais jovem possui 30 anos de idade e 10 anos de carreira no magistério. Contudo, na coluna referente ao tempo de atuação em docência no AEE, um dado se destacou, a participante P5, embora seja a de idade mais elevada não possui tantos anos de atuação, entretanto, todos eles são dedicados ao AEE e a P4 possui apenas um ano lecionando no AEE.

Sobre a formação das participantes, com exceção da P2, que possui formação em Psicologia, todas as outras possuem graduação em Pedagogia. Temos três especialistas em Educação Especial, uma em Psicopedagogia, uma em Supervisão escolar e uma em Neurociência Pedagógica. Com isso, verificamos que apenas a P3 possui especialização que

<sup>16</sup> Tempo de trabalho no funcionalismo público no município de Queimados.

esteja mais distante da área de atuação do AEE. Entretanto, sabemos que a Secretaria de Educação do Município de Queimados fornece cursos de formação continuada na área de Educação Especial e Inclusiva.

Os dados referentes à formação das participantes corroboram com a pesquisa de Silva e Velanga (2015), que teve como objetivo entender como têm acontecido as formações dos docentes responsáveis pelo AEE e quais suas principais dificuldades. Os professores pesquisados, em sua totalidade afirmaram que as suas graduações contribuíram para o trabalho desenvolvido na SRM, porém o aprofundamento do trabalho do AEE, eles apenas conquistaram nas formações continuadas, em cursos de curta duração, seminários e outros eventos formativos desenvolvidos pela secretaria estadual a qual estão vinculados. Dessa forma, compreendemos que no quesito preparo profissional, os docentes do AEE têm encontrado na formação continuada um importante suporte de colaboração no que se refere às questões verificadas no cotidiano de trabalho.

Fazendo uma análise desses dados, podemos afirmar que as participantes selecionadas para participar dessa pesquisa, possuem uma boa carga de experiência e conhecimento, entretanto, a temática proposta para esse curso é específica. Dessa forma, os próximos dados e análises poderão atestar a relevância dessa formação para o grupo.

## 5.2 Relevância do curso de formação

É importante ampliar nossos olhares para além de uma abordagem simplista de que a inclusão em classes regulares de alunos com deficiências ou outras condições que afetam a aprendizagem ocorrerá ‘naturalmente’ [...] Este é um processo complexo que exige, para além de qualquer outra ação, uma adequada formação continuada de profissionais. (GLAT *et al*, 2011; p.42-43)

Quando questionadas se já haviam participado de algum curso de formação específico para trabalhar com alunos com deficiência intelectual oriundos da EJA, a resposta foi a seguinte: das seis participantes apenas a P5 afirmou que sim, as demais afirmaram que apesar de atuarem com esse público ainda não tiveram essa oportunidade, mas gostariam.

Embora a formação continuada seja fundamental para o preparo profissional, as temáticas abordadas nesses encontros nem sempre dialogam com a realidade dos docentes. Na pesquisa realizada por Campos (2016a), onde entrevistou sete professoras do AEE, foi afirmado por elas que a formação continuada que lhes são oferecidas na sua área de atuação (AEE), não é suficiente para atender às necessidades que encontram no dia-a-dia, os temas são aleatórios, não seguem uma sequência e não ocorrem com a frequência desejada.

Para o nosso curso, procuramos ouvir a demanda das participantes, que nos levou a compreender que este deveria ocorrer como momentos de encontro entre as docentes, no qual pudessem dialogar sobre suas práticas, problemas do cotidiano e possíveis soluções. Como colocado por Nóvoa (1995, p. 26) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Mesmo sem formação específica para atuar junto ao público da EJA, as participantes buscam realizar seus atendimentos de forma a colaborar com o desenvolvimento dos educandos. Nesse sentido, perguntamos como pensam que o AEE, possa auxiliar no processo de ensino-aprendizagem na EJA:

*“Como um espaço de mobilização para pensar num modo criativo de alcançar nossos alunos”.* (Participante P1)

*“De forma individualizada, de acordo com a necessidade específica de cada aluno”.* (Participante P2)

*“Favorece para o aprendizado que de alguma forma não ocorreu no tempo hábil”.* (Participante P3)

*“Auxiliando a superar barreiras no cotidiano, ajudando esse público a aprender a ser independente em tarefas do dia a dia”.* (Participante P4)

*“Vem preencher uma lacuna existente na aprendizagem desse aluno”.* (Participante P5)

*“Contribui para o seu desenvolvimento na classe regular/EJA”.* (Participante P6)

Buscando analisar a fala das participantes, verificamos que elas pontuam aspectos importantes para o desenvolvimento do público em questão: ensino criativo, individualização, vida mais independente, superação... Ou seja, para o curso de formação podemos partir do princípio, que o nosso grupo de participantes compreende o papel do AEE na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual da EJA.

### 5.3 Dificuldades apontadas

São muitas as dificuldades que os alunos com deficiência intelectual enfrentam ao longo de sua escolarização e em relação ao trabalho docente, seja na classe comum ou no AEE, essas dificuldades podem ser um impasse para o aprendizado. Observamos na fala das participantes alguns desses aspectos e dos entraves encontrados para o exercício do AEE.

*“Visto que os alunos da EJA já apresentam uma dificuldade para aprender, os especiais mais ainda, pois não há muito interesse pelo conteúdo teórico, por esta razão*

penso que o melhor modo de despertar o interesse seja o preparo técnico para atividades que desenvolvam suas habilidades”. (Participante P1)

“Primeiramente por ter ficado muitos anos na escola e não ter sido valorizado e nem realizado uma proposta pedagógica, que viesse desenvolver seus aspectos cognitivos e psicossociais de acordo com sua maturação. E com relação à família e alguns professores não acreditarem que eles podem aprender várias coisas e não somente ler e escrever”. (Participante P2)

“Autoestima, atraso ou falta de atendimento/acompanhamento médico. Olhar diferenciado que não se tem ou quase, no ensino regular, escolarização e materiais disponíveis para esse público”. (Participante P3)

“Dificuldade de comunicação com o professor da turma regular, alunos desestimulados, apoio da família”. (Participante P4)

“O vazio existente entre o aluno e o professor regente. Falta de esperança nesse aluno”. (Participante P5)

“Falta de diálogo com os professores da classe regular e de um planejamento voltado para as necessidades específicas dos alunos da EJA”. (Participante P6)

Embora sejam profissionais capacitadas e bem conscientes de sua função, através de seus relatos fica evidente como a lacuna existente entre elas e os docentes da classe regular ainda é grande. Sobre a relação entre esses profissionais, Silva *et al* (2019, p. 3) afirmam que

Os professores da rede regular de ensino e o professor de AEE, precisam se envolver em um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas de conhecimento, no entanto, ao professor do AEE, se confere complementar ou suplementar a formação do aluno, com conhecimentos específicos que eliminem barreiras às quais impedem a participação com autonomia nas turmas comuns do ensino regular.

Haja vista, que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência é de responsabilidade de toda a escola, podemos apontar que existe dificuldade para efetivação da parceria de trabalho entre os docentes, seja pela falta de horário em comum para planejamento ou até divergência de opinião. Mas a ausência dessa parceria não pode mais ser aceita como justificativa para um trabalho incoerente com as necessidades dos alunos. Contudo, não é somente essa a dificuldade apontada pelas participantes: falta de planejamento e material específico para esse público, ausência de acompanhamento médico, falta de incentivo familiar e da escola, são algumas.

Outro aspecto observado é a de que esses alunos com deficiência intelectual não apresentam interesse pelo conteúdo acadêmico e por isso é preciso trabalhar outros aspectos da vida. Assim como afirma Padilha (2000, p. 206) “o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social”. Com relação à falta de interesse pelos conteúdos, acreditamos que se trata de um comportamento natural, de qualquer pessoa que não esteja compreendendo determinado assunto, se desinteressar. Contextualizar o conteúdo às questões

práticas do dia-a-dia, à vivência dos educandos, pode colaborar para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e nas interações sociais.

Sabemos que há muitos obstáculos para que a inclusão escolar seja realmente efetivada e uma delas é a parceria entre escola, família e sistema de saúde, porém a falta de parceria entre os docentes também é um empecilho para a escolarização destes sujeitos. Por isso, é fundamental o apontamento de possibilidades de trabalho com estes estudantes para que as pontes entre os profissionais, familiares e alunos seja uma ação viável.

Dessa forma, a proposta desse curso não tenciona sanar todas as dúvidas ou trazer solução a todos os problemas aqui verificados, mas contribuir com a formação dessas docentes, ajudando no que tange o (re)pensar de práticas, oportunizando a troca de experiências e apresentando uma sugestão de direcionamento para o trabalho com os alunos com deficiência intelectual da EJA – o PIT, que de acordo com Fânzeres, Cruz-Santos e Santos (2019, p. 6):

O Plano Individual de Transição (PIT) para a vida adulta identifica, fundamentadamente, as ações destinadas a promover a transição do aluno que apresenta necessidades educacionais que comprometem a aquisição das aprendizagens e das competências inerentes à escolaridade obrigatória, para o exercício de uma atividade profissional, com adequada inserção social.

#### **5.4 Contribuições do AEE para a transição do aluno com deficiência intelectual da escola para uma vida mais independente**

“É de vital importância a contribuição do professor do AEE, pois através do acompanhamento nas salas de recursos, ele pode perceber a necessidade do aluno e as habilidades que ele pode vir a desenvolver na sua vida tornando-o autônomo e mais independente”. (Participante P1)

“Desenvolver aspectos psicossociais, construção de identidade, esclarecê-los sobre seus direitos e deveres. Realizar parceria com a família, esclarecendo-a sobre como cuidar de seus filhos, sobre os atendimentos necessários como: médicos, fonoaudiólogos, psicólogos e sobre as possíveis habilidades que os alunos podem desenvolver e profissões”. (Participante P2)

“Valorização da autoestima, conhecimento de suas potencialidades, estabelecimento de regras de convivência.” (Participante P3)

“Ampliar a visão desse aluno e família, mostrando que o aluno é capaz de aprender No tempo dele, ter uma profissão.” (Participante P4)

“A preparação desse aluno, para uma vida sem dependência do outro. Como as atividades de vida diária.” (Participante P5)

“Desenvolver habilidades que possam colaborar para que ele tenha uma vida mais independente.” (Participante P6)

Observamos que são respostas amplas e subjetivas, como o próprio trabalho da SRM, em que nos deparamos com inúmeras funções sem ao menos sabermos quais atividades devem ser desenvolvidas no âmbito do AEE, como já discutido em capítulo anterior. Desta forma,

observamos a necessidade de uma formação que apresente algum significado para o serviço prestado na SRM no que se refere à EJA.

A professora do AEE, muitas vezes se torna a pessoa que vai orientar as famílias dos alunos com deficiência. Geralmente é alguém com bom nível de informação e por trabalhar diretamente com aquele sujeito, ela acaba tendo uma visão maior das potencialidades e capacidades que podem ser desenvolvidas. A questão da autonomia, independência e da preparação para o trabalho fez-se presente nos relatos das participantes, como possíveis contribuições do AEE para a transição do aluno com deficiência intelectual, importante destacar que com o suporte adequado esse sujeito tende a desenvolver-se e conseguir levar uma vida mais independente e produtiva.

### 5.5 Expectativas sobre a formação

“Que ela venha somar às minhas experiências acadêmicas e a minha formação profissional, a fim de estar mais habilitada para o exercício do meu trabalho”. (Participante P1)

“Aprender sobre a EJA, sobre seu funcionamento. E trocar muitas experiências com todos vocês”. (Participante P2)

“Conhecer novas estratégias para desenvolver o trabalho do AEE na EJA”. (Participante P3)

“Espero agregar conhecimentos para aperfeiçoar minha prática na sala de recursos”. (Participante P4)

“Momento de troca de saberes e a perspectiva de novas ações para esse grupo de alunos”. (Participante P5)

“Vai ajudar a pensar em atividades voltadas para o perfil dos alunos da EJA”. (Participante P6)

As participantes apresentaram grande expectativa em relação ao curso no que se refere a agregar ao seu trabalho. Com os dados coletados através desse questionário, foi possível analisar o perfil das participantes, sua formação, principais dificuldades e conhecimento prévio sobre a proposta de transição.

Sendo assim, essa análise nos revelou que esse grupo apresenta boa compreensão dos temas que serão abordados no curso, entretanto, através de suas respostas sugerem que gostariam de conhecer melhor o público com o qual desenvolvem seu trabalho. A necessidade por sugestões, atividades e/ou estratégias específicas para alunos da EJA também foram apontadas por elas. Dessa forma, atestamos a relevância dessa formação para esse grupo de docentes que atuam no AEE.

## 6 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CAMINHOS ALTERNATIVOS

Nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.

*Cora Coralina, 1965*

Neste capítulo temos como objetivo discutir o percurso da formação continuada para as docentes do AEE. Para tal serão analisados os registros do diário de campo, grupo de WhatsApp e os relatos das cursistas.

Como colocado por Marques e Santos (2012, p. 207) “o passado, o presente e o futuro são simultâneos. Não se perdem e nem se sucedem”, por isso, pensar uma formação dialógica consiste em entender a realidade, as demandas, ouvir seus participantes, vivenciar a situação e com isso, construir um curso que seja para eles e com eles.

### **6.1 Dialogando com a realidade docente: curso de formação continuada**

O docente é um profissional de suma importância, não apenas no contexto escolar, mas em todos os âmbitos da sociedade, pois ele colabora diretamente para a formação humana. Acreditamos que o conhecimento advindo do professor influa na constituição de uma sociedade menos excludente e mais justa.

Contudo, em seu cotidiano ele precisa estar atento às mudanças do seu entorno e consequentemente nas demandas dos seus alunos. No AEE, o desafio desse profissional é ainda maior, pois precisa lidar com as múltiplas tarefas que o compete, como a elaboração de materiais de acordo com as necessidades específicas de cada indivíduo, atuar colaborativamente junto ao docente da classe regular e em SRM, orientar a família, etc. Daí a importância de que a formação docente se dê de forma contínua. Sant’Ana (2005) destaca, que a ausência de formação especializada constitui um dificultador na implantação das políticas de educação inclusiva, visto que os docentes precisam estar instrumentalizados para atender as peculiaridades apresentadas pelos alunos.

Canen e Xavier (2011) afirmam que a formação continuada é fundamental para a preparação dos professores no que se refere à diversidade verificada no contexto escolar. Entretanto, achamos válido complementar essa afirmação, lembrando da importância dos cursos serem construídos a partir das necessidades e realidade dos professores, de forma que consigam visualizar a aplicabilidade da teoria discutida no curso, no seu cotidiano de trabalho

e se possível que esse curso seja teórico-prático para que o docente possa debater a teoria na aula, aplicá-la e voltar para refletir junto com seus pares.

Em pesquisa realizada por Oliveira e Prieto (2020), 179 professores do AEE, atuantes em SRM da rede municipal de ensino de São Paulo responderam à um questionário eletrônico sobre “Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial”. Quando perguntadas, se consideravam possuir formação/preparação para atuar em todas as áreas referentes ao público-alvo da Educação Especial, 150 participantes, constituindo 84%, responderam que não se sentiam preparados e 29 (16%) afirmaram que sim, o que evidencia uma problemática em relação à formação e atuação do professor da SRM. Ainda nessa pesquisa, ao comentar sobre suas dificuldades em lidar com toda a diversidade deste alunado, os professores afirmaram que, embora tivessem formação e experiência de trabalho em algumas das áreas da deficiência, ainda sentiam necessidade de aperfeiçoamento profissional para pensar estratégias pedagógicas de forma a responder as necessidades específicas dos educandos. O resultado dessa pesquisa, demonstra a relevância de cursos de formação voltados para áreas específicas de atuação do profissional do AEE.

Desta forma, o curso de formação desta pesquisa, foi estruturado para atender a demanda de professores que atuam no AEE junto aos alunos com deficiência intelectual da EJA. Trata-se de um público específico, que urge por uma reformulação nas suas práticas pedagógicas e direcionamentos para o momento pós-escola. Para essa formação, selecionamos o material de acordo com a temática que se pretendia abordar nos encontros, tendo como base as respostas coletadas nos questionários das participantes do estudo. Os textos eram enviados por e-mail com antecedência e as aulas constituíram-se em encontros dialógicos com notas/registros reflexivos do campo.

Quadro 5- Vídeos e textos utilizados no curso de formação

ORGANIZAÇÃO/MATERIAL DO CURSO			
Data	Vídeos	Textos	Objetivos dos encontros
AULA 1 25/03/19	Peixes não sobem em árvores. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ERi-6EZ-9tA">https://www.youtube.com/watch?v=ERi-6EZ-9tA</a> Acesso em: 15 de janeiro de 2019.	GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. <i>Rev. bras. educ. espec.</i> [online], vol.24, pp.9-20. 2018. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0009.pdf">https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0009.pdf</a> Acesso em: 15 de janeiro de 2019  LIMA, S. R; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: Terminalidade específica e expectativas familiares. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , Marília, v.17, n.2, p.195-208, Mai.-	Discutir sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular;  Estudar a legislação brasileira, relacionada à Educação Especial e a inclusão escolar da pessoa com deficiência.



		Ago., 2011. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n2/a03rbeev17n2.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n2/a03rbeev17n2.pdf</a> > Acesso em: 20 de janeiro de 2019.	
AULA 2 01/04/19	Documentário sobre deficiência intelectual. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1gXq1CkQRZA&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=1gXq1CkQRZA&amp;t=1s</a> Acesso em: 15 de janeiro de 2019	CABRAL, R. M.; BIANCHINI, L. G. B.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? <i>Revista Educação Especial</i> , v. 31, n. 62, p. 587-602, jul./set. 2018, Santa Maria. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/articulo/view/30841/pdf">https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/articulo/view/30841/pdf</a> Acesso em: 15 de janeiro de 2019	Refletir sobre a situação do aluno com deficiência intelectual da EJA, inclusive município de Queimados.
AULA 3 08/04/19	Recado para as famílias: Dia internacional da Síndrome de Down. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=R29UdVDvrUU">https://www.youtube.com/watch?v=R29UdVDvrUU</a> Acesso em: 20 de janeiro de 2019	REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C. DUTRA, F. B. S. D. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? <i>Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial</i> , v.4, n. 1, p. 33-44, 2017 - Edição Especial. Disponível em: <a href="http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328">http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328</a> Acesso em: 20 de janeiro de 2019  MASCARO, C. A. A. C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. <i>Revista espaço acadêmico</i> , nº 205, junho, 2018. Disponível em: <a href="http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43318/751375137853">http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43318/751375137853</a> Acesso em: 20 de janeiro de 2019	Entender a importância do PEI, no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual.
AULA 4 15/04/19	Somos todos iguais – Inclusão social. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MfeLDhy0uwQ">https://www.youtube.com/watch?v=MfeLDhy0uwQ</a> Acesso em: 26 de janeiro 2019	REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. <i>Revista Educação Especial</i> , Santa Maria, v.32, p. 1-19, abr. 2019. Disponível em: < <a href="https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/articulo/view/35721">https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/articulo/view/35721</a> > Acesso em: 26 de janeiro de 2019	Apresentar o PIT e as possibilidades de trabalho com esse instrumento no AEE.
AULA 5 29/04/19	Visão Histórica da deficiência. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dGaaVtYekIU">https://www.youtube.com/watch?v=dGaaVtYekIU</a> Acesso em: 18 de fevereiro de 2019	GODIM, S. T; SOBRAL, R. S. A. a trajetória da legislação nacional e internacional e os direitos das pessoas com Deficiência no Brasil. In: <i>Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial</i> . São Carlos: UFSCAr, 2018. Disponível em: <a href="https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-trajetoria-da-legilacao-nacional-e-internacional-e-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil">https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-trajetoria-da-legilacao-nacional-e-internacional-e-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil</a> Acesso em: 18 de fevereiro de 2019	Entender o papel do AEE, no processo de transição do jovem com deficiência intelectual da escola para uma vida independente.
AULA 6 06/05/19	Deficiência Intelectual: Síndrome de Down. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ElhsaCjHDM0">https://www.youtube.com/watch?v=ElhsaCjHDM0</a>	PINHEIRO, V. C. S.; REDIG, A. G. Plano Individualizado de Transição como instrumento para estudantes com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado. In: <i>Anais do 8º Congresso Brasileiro De Educação Especial</i> . São Carlos, São Carlos: UFSCAr, 2018. Disponível em: <a href="https://proceedings.science/cbee/cbee-">https://proceedings.science/cbee/cbee-</a>	Analisar como tem sido realizado o trabalho no AEE com os alunos com deficiência intelectual da EJA e como o PIT pode colaborar nesse processo.

	Acesso em: 19 de fevereiro de 2019	<a href="https://www.repositorio.ufpa.br/bitstream/handle/2011-6/10000/2018/papers/plano-individualizado-de-transicao-como-instrumento-para-estudantes-com-deficiencia-intelectual-no-atendimento-educacion">2018/papers/plano-individualizado-de-transicao-como-instrumento-para-estudantes-com-deficiencia-intelectual-no-atendimento-educacion</a> Acesso em: 19 de janeiro de 2019	
AULA 7 13/05/19	Deficiência Intelectual. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ess5_j-QWZI">https://www.youtube.com/watch?v=ess5_j-QWZI</a> Acesso em: 27 de fevereiro de 2019  Fernanda Honorato: uma vida feliz com Síndrome de Down. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9AYc9cUUMzo">https://www.youtube.com/watch?v=9AYc9cUUMzo</a> Acesso em: 27 de fevereiro de 2019	REDIG, A. G. (no prelo). Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído.	Pensar nas contribuições advindas do curso na atuação e práticas das docentes no AEE.

Fonte: A Autora.

O curso de formação ocorreu nas dependências da Secretaria Municipal de Educação de Queimados, no horário de trabalho das participantes, com a devida liberação das mesmas. Em todos os dias, seguimos a sequência de iniciar com um vídeo, apresentar o tema com o suporte de slides e depois abrir para discussão. Os registros apresentados a seguir, foram coletados ao longo do curso e também no seu encerramento, são relatos das participantes durante os encontros e no grupo de WhatsApp, além das anotações reflexivas no diário de campo, que desencadearam em desdobramentos relevantes à pesquisa.

Para iniciar o primeiro dia de formação, ofereci<sup>17</sup> um café da manhã de boas vindas às participantes, fiz a apresentação (com slides) do curso “Programa de Formação docente para transição da escola para vida independente para alunos com deficiência intelectual da EJA” e falei da importância da presença e participação de todos. Após esse primeiro momento, exibi o vídeo intitulado “Peixes não sobem em árvores”, que é uma crítica ao atual sistema escolar e a importância do aprendizado. Esse vídeo nos leva à reflexão de que se julgarmos um peixe pela habilidade de subir em árvores, chegaremos à conclusão da sua incapacidade. Essa metáfora revela a necessidade das escolas repensarem seus métodos para atender a diversidade dos educandos, pois não podemos padronizar a educação!

<sup>17</sup> Optamos em descrever a pesquisa/curso utilizando a primeira pessoa do singular, pois o curso apesar de ter sido pensado a partir da realidade da rede de ensino do município de Queimados, da demanda das professoras, também foi planejado baseado nas minhas experiências e angústias como professora, orientadora pedagógica e pesquisadora.

A partir do vídeo, refletimos sobre como nossos alunos com deficiência intelectual podem se sentir perdidos nas salas de aula, como esse peixe, sem saber que possuem muitas habilidades e que podem desenvolvê-las se tornando bem-sucedidos, de acordo com seus anseios. Após essa discussão, as participantes mostraram-se reflexivas quanto ao que tem feito por seus alunos.

*“Percebo meus alunos desmotivados, sem uma ocupação, sem perspectivas de futuro”.* (Registro do diário de campo do dia 25/03/2019, relato da Participante P1)

De acordo com Pletsch (2014, p. 17): “o modo como enxergamos o aluno e as expectativas que temos sobre ele acaba impactando nas práticas que dirigimos para eles e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento”. Com o vídeo consegui alcançar meu objetivo, que era causar essa reflexão para então partir para a temática do encontro. Falei um pouco sobre a história da Educação Especial e sobre a perspectiva da Educação Inclusiva, utilizando apresentação de slides, com os principais marcos legais, históricos e ilustrações. Ao chegarmos à Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), as participantes relataram que estavam ansiosas por esse momento, pois não conheciam a fundo a nova legislação.

Na sequência discutimos o texto sobre terminalidade específica, que gerou uma ampla discussão. De acordo com Lima e Mendes (2011) o certificado de conclusão de escolaridade do Ensino Fundamental difere do denominado terminalidade. Nesse último, pode-se identificar o nível de conhecimento alcançado pelo aluno, possibilitando-lhe em tese, novas alternativas educacionais, como previsto em lei. Ainda de acordo com as autoras “os critérios para a construção do instrumento ficam sob responsabilidade dos próprios sistemas escolares, que deverão descrever de forma clara os avanços individuais alcançados pelos alunos, apontando suas habilidades e competências”. (LIMA; MENDES, 2011, p. 196).

As professoras falaram, que geralmente ao concluir o Ensino Fundamental os alunos com deficiência intelectual acabam ficando em casa sem nenhuma perspectiva com relação à sua inserção no mercado de trabalho ou continuidade dos estudos. A participante P5 recordou-se de sua aluna com deficiência intelectual do ano anterior.

*“... eu tive notícias que ela estava cursando o Ensino Médio em Formação de Professores, mas estava encontrando muitas dificuldades. A família está preocupada, não sabem se ela conseguirá acompanhar a turma”.* (Registro do diário de campo do dia 25/03/2019, relato da Participante P5)

O relato de P5 revela desconexão entre os segmentos de ensino (Fundamental II e Médio), falta de parceria entre Município e Estado. Um processo de transição organizado permitiria continuidade do trabalho, visto que ao desenvolver um PEI, esse para nortear o

trabalho pedagógico, com estratégias baseados nas necessidades do aluno (MUNSTER *et al*, 2014) e um PIT para proporcionar condições reais de inclusão social, laboral e o desenvolvimento da autogestão (REDIG, 2019), o percurso formativo no curso de formação de professores, como exemplificado na fala acima, seria estruturado de forma que a aluna pudesse realizar o curso com as adaptações necessárias para se formar como docente. Outro suporte para esta educanda é a orientação acadêmica e vocacional que auxiliaria a encontrar maneiras de se inserir no mundo do trabalho.

O período que antecede o final do Ensino Fundamental requer a tomada de decisões do estudante que influirá diretamente no seu futuro. O PIT pode ser pensado justamente para colaborar com a escolha do curso, com base em seus desejos, preferências e habilidades. É importante que seja esclarecido ao jovem com deficiência intelectual, informações sobre o curso ou profissão de seu interesse, de modo que ele consiga fazer a melhor opção.

No caso relatado, é fundamental que a escola que recebeu a estudante adote medidas para oferecer o suporte necessário para que ela não se sinta desmotivada e acabe desistindo. As dificuldades acadêmicas podem ser superadas com a diferenciação do ensino, prevista no PEI e o estágio supervisionado, pode ser utilizado no PIT como estratégia para que a aluna descubra o que realmente gosta e tem condições de realizar naquele momento, a partir da oportunidade de vivenciar atividades laborais. Vale ressaltar, que o PEI deve acompanhar a vida escolar do estudante, juntamente com o seu histórico, pois nele constará informações relevantes sobre o seu processo de escolarização, diminuindo a discrepância entre o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental e no Médio.

Sobre a escolarização dos jovens e adultos com deficiência intelectual, muitos devem ser os mecanismos e ações para que alcancem o aprendizado do conteúdo desejado. De acordo com Veltrone (2008), não devemos responsabilizar o aluno pelo seu fracasso escolar, na perspectiva inclusiva, a escola precisa estar apta a atender toda a diversidade do seu alunado.

Finalizei esse primeiro encontro agradecendo a participação de todas e convidando-as a comparecer nos próximos. De acordo com os relatos das participantes, após o primeiro encontro, as expectativas com relação ao curso de formação aumentaram.

*“Excelente encontro!”* (Registro do Grupo de WhatsApp do dia 25/03/2019, relato da Participante P2)

*“Foi muito gratificante nosso encontro. Haverá grandes frutos!”* (Registro do Grupo de WhatsApp do dia 25/03/2019, relato da Participante P5)

*“Muito produtivo!”* (Registro do Grupo de WhatsApp do dia 25/03/2019, relato da Participante P1)

Figura 3 - Brownie entregue às professoras como lembrança.



Fonte: Foto do acervo pessoal da autora

No cotidiano escolar são raros os momentos e oportunidades que os profissionais têm para a troca de experiências com seus pares. Subentende-se que os docentes do AEE sejam preparados para atuar com todo o público-alvo da Educação Especial, no entanto, além das especificidades próprias originadas pela deficiência intelectual, a demanda oriunda da EJA com vivências e expectativas de vida diferentes de uma criança, requer conhecimento específico sobre eles.

O sujeito que retorna à escola depois de algum tempo, geralmente já percebeu as dificuldades ocasionadas por sua escolarização incompleta e acredita que com a conclusão dos estudos poderá ter mais êxito profissional e por consequência melhores condições para si e familiares. No caso do aluno com deficiência intelectual, ele geralmente não possui essa experiência, pois sequer saiu da escola e vem carregando consigo a expectativa de colocação profissional. A transição desses educandos precisa ser pensada com base em seus anseios, para que não haja a frustração e renúncia de um sonho ou desejo.

O nosso curso de formação se constituiu como um importante espaço de aprendizagem e, sobretudo de fala.

“Esse espaço, que estamos tendo aqui no curso é muito importante. Porque muitas vezes ficamos restritas a participar de reuniões... precisamos de mais momentos como esse, onde a gente possa ser ouvida, falar de nossas dificuldades... e receber orientação”. (Registro do diário de campo do dia 25/03/2019, relato da Participante P1)

No segundo dia do curso, continuamos a reflexão acerca das questões que permeiam o processo de escolarização dos jovens e adultos com deficiência intelectual e sua inclusão no mundo do trabalho.

“A maior parte das famílias são resistentes quando a questão é desenvolver a autonomia de seus filhos e incentivar a sua inserção em atividades laborais. Alegam que se assinarem a carteira profissional perderão o BPC18. A preocupação maior não é com a autoestima dos seus filhos e sim com a garantia e continuidade do direito”. (Registro Diário de Campo do dia 01/04/19. Relato da Participante P2)

Acreditamos que a família desempenhe um importante papel para o desenvolvimento dos educandos com deficiência intelectual, contudo a falta de credulidade e o domínio excessivo sobre as vontades desses indivíduos ainda são muito percebidas no ambiente familiar. Em geral o BPC constitui uma parte da renda das famílias, por esse motivo estas não abrem mão do benefício, visto que esse dinheiro, em alguns casos, contribui para despesas como compras e contas e não diretamente para o sujeito com deficiência.

Redig (2016, p. 65) aponta que “na visão dos pais, permitir que seu filho participe de programas de profissionalização implica em assumir risco de perda de BPC”. Entretanto, o que às vezes, não é muito divulgado é que de acordo com o Decreto 6214/07 (BRASIL, 2007), as regras de aquisição e manutenção do BPC foram flexibilizadas, permitindo que o sujeito com deficiência em caso de desemprego volte a receber o benefício. Contudo, a realidade é que “algumas famílias ainda usam o BPC como justificativa para inibir (ou mesmo proibir!) a inserção laboral de seus filhos, alegando, por exemplo, que o salário seria menor do que o benefício recebido” (REDIG, 2016, p. 66), porém sabemos que essa premissa pode não ser verdadeira, já que existe possibilidade de crescimento profissional e conseqüentemente aumento salarial. De acordo com Saad (2003, p. 66) “independentemente do retorno financeiro, o trabalho confere à pessoa valorização por parte de si mesmo e da sociedade, ao mesmo tempo que desenvolve autonomia e independência”.

Sasaki (2005, p. 9) nos lembra que “o conceito de deficiência não pode ser confundido com o de incapacidade”, todos são possuidores de capacidades, basta que suas habilidades sejam desenvolvidas e isso pode ser trabalhado por meio de planos individualizados e suportes adequados. O conhecimento sobre a transição pode colaborar para que o profissional do AEE tenha um discurso consistente ao abordar e orientar essas famílias e com isso tentar mudar a perspectiva delas sobre a possibilidade do trabalho para seus filhos.

---

<sup>18</sup> BPC quer dizer Benefício de Prestação Continuado que é um benefício da assistência social. O valor do BPC é de um salário mínimo, pago por mês às pessoas idosas e/ou com deficiência que não podem garantir a sua sobrevivência, por conta própria ou com o apoio da família. Para maiores informações acessar: [http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/previdencia-social/cartilha\\_BPC\\_MDS\\_previdencia.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/previdencia-social/cartilha_BPC_MDS_previdencia.pdf)

Um tema que surgiu na discussão do terceiro dia de curso foi referente à necessidade de parceria da Educação com a Saúde. A falta de atendimento e acompanhamento médico dificulta o desenvolvimento desses educandos:

“A gente percebe que o aluno precisa de acompanhamento médico, nós chamamos e orientamos as mães, porém a resposta é sempre a mesma, dizem que não têm médico, que é muito difícil marcar uma consulta ou pegar uma receita”. (Registro do Diário de Campo do dia 08/04/2019, relato da Participante P2)

Glat *et al* (2006, p. 2) afirmam que “educação e Saúde são áreas indissociáveis no atendimento a pessoas com necessidades especiais, sobretudo aos portadores de deficiências ou demais condições orgânicas que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento global”. Ainda segundo os autores, na prática cotidiana podemos observar a pouca integração entre os profissionais de saúde e os da educação, seja no que tange à prestação de serviços, seja nas políticas públicas ou na formação acadêmica e profissional.

Porém não existe apenas a falta de parceria entre educação e saúde, há também falta de diálogo entre os próprios docentes em suas diferentes funções na escola e, no caso desta pesquisa, nos referimos aos professores do AEE e da EJA.

“O problema maior é a falta de comunicação com o professor da turma regular. Como o horário deles é à noite, ficamos muitas vezes sem saber como está o desenvolvimento dos alunos. Eu procuro saber através da orientadora da escola... acompanho as atividades no caderno e pergunto ao próprio aluno, quais tem sido suas maiores dificuldades”. (Registro do diário de campo do dia 08/04/19, relato da Participante P6)

“Enquanto ouvia o relato da professora, lembrei do período que era orientadora pedagógica da EJA. Eu sempre busquei fazer essa ponte com a SRM... era nítido que a falta de comunicação com o docente da sala regular colaborava para o pouco desenvolvimento dos educandos. Continuamos pontuando a necessidade de um momento para planejar em conjunto”. (Registro/nota de campo reflexivo do dia 08/04/2019, relato da Pesquisadora)

De acordo com Damiani (2008, p. 218) “[...] pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. A partir, do desenvolvimento de um trabalho de colaboração entre os docentes que atuam com os mesmos educandos, em momentos e ambientes diferenciados, as intervenções podem e devem se complementar. Estabelecendo essa parceria, o docente do AEE tende a colaborar com o sucesso do educando na classe regular. Entretanto, para que esse trabalho colaborativo seja bem-sucedido é preciso que haja momento de planejamento em conjunto dentro da carga horária de trabalho na escola, sem essa ação, fica complicado o acompanhamento do aluno e a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Para planejar as atividades individualizadas que atenderão as necessidades dos estudantes com deficiência, é fundamental entender o cotidiano da sala de aula em que ele está inserido e estabelecer contato direto com o docente da turma, pois sem isso, não há possibilidade de construção e implementação nem do PEI nem do PIT. Victor e Piloto (2016, p. 169) em pesquisa realizada para investigar a formação docente no Observatório Nacional de Educação Especial apontou que “os professores evidenciaram ainda que se sentem solitários na realização do apoio ao aluno público-alvo da Educação Especial na escola, demonstrando a fragilidade na articulação do trabalho pedagógico com os demais profissionais da escola”.

Por isso, pensamos como possíveis alternativas para o trabalho colaborativo entre os docentes, principalmente para os que lecionam em horários diferentes sem possibilidade de encontros presenciais: a troca de e-mails, uso de aplicativo de mensagens, um caderno de comunicação interna com anotações sobre os alunos e o planejamento, que pode ser deixado com a coordenadora e entregue ao docente que atua em outro turno ou dia diferente, plataformas digitais para reuniões online, etc. Essas são algumas estratégias que podemos usar para transpor as dificuldades do cotidiano e atender as demandas dos nossos alunos. Acreditamos que por trás de um PEI e um PIT bem elaborados e implementados, precisa existir uma equipe comprometida e responsável, que busca meios de interação para efetivação do trabalho. Somente com uma equipe que atue de forma colaborativa que a inclusão destes educandos será possível.

Para Gonçalves *et al* (2016, p. 194) “a função e a proposta de trabalho da Sala de Recursos Multifuncionais precisam ser fundamentadas e problematizadas a todo momento, pois o professor, nesta perspectiva, precisa desempenhar um papel de mediador no processo de ensino aprendizagem dos alunos”. E foi nessa direção que no quarto dia de curso, as participantes revelaram suas dificuldades para elaborar atividades voltadas para o perfil dos educandos da EJA:

“Me pego às vezes pensando, que tipo de atividade posso trabalhar com eles... tinha que ser alguma coisa voltada para o desenvolvimento de sua autonomia!” (Registro do (Registro do Diário de Campo do dia 15/04/19, relato da Participante P3)

“Com os alunos da EJA, que atendo na SRM procuro trabalhar com atividades que correspondam com alguma área de interesse deles. Assim eu tenho uma resposta melhor... não consigo utilizar as mesmas atividades que uso com alunos do Ensino Fundamental!” (Registro do Diário de campo do dia 15/04/19, relato da Participante P2)

É preciso entendermos que o público da EJA, realmente, é diferenciado por causa das suas experiências e perspectivas de vida causadas pela idade avançada. Contudo, será que são tão diferentes dos estudantes do Ensino Fundamental ou as atividades propostas não condizem



com a realidade e perfil deles? Sendo assim, a partir desses relatos, sugeri que pensássemos um pouco nos educandos. Eles são jovens e adultos, alguns já trabalham, tem relacionamento amoroso ou gostariam de ter. Que sentido a escola pode ter para esses sujeitos? O primeiro passo é descobrir seus interesses, desejos e perspectivas para o futuro e a partir daí, elaborar atividades que possam desenvolver habilidades de acordo com sua área de interesse. Uma das participantes falou sobre o perfil de um de seus alunos:

“Meu aluno tem 19 anos, está no nono ano da EJA, e acompanha com dificuldade as aulas. Conversando com ele, descobri que vende bala no trem, mas não sabe dar troco, por isso acaba tendo prejuízo. Eu o ensinei a usar a calculadora! Depois disso a orientadora me falou que os professores da EJA, tem percebido uma melhora no seu rendimento nas aulas. Fiquei feliz!” (Registro do diário de Campo do dia 15/04/19, relato da Participante P3)

No caso acima, a professora primeiro identificou a necessidade/área de interesse do educando para então fazer a intervenção. Além da aprendizagem sobre o uso da calculadora, essa ação foi fundamental para que o indivíduo trabalhasse com mais segurança e tivesse retorno financeiro. A contextualização do conteúdo acadêmico articulado com a sua vivência, rompeu a barreira da abstração, que provavelmente dificultava sua aprendizagem. Daí a importância do suporte oferecido pelo AEE, que pode “ampliar as ofertas para que a aprendizagem ocorra e para que os elementos curriculares da classe comum não causem estranhamento ao aluno com deficiência intelectual” (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013, p. 47). O suporte pedagógico, pode facilitar o acesso do aluno com deficiência intelectual a determinado conhecimento, minimizando as possíveis dificuldades de assimilação.

O trabalho que essa professora realizou, embora pareça ser “intuitivo” foi baseado em suas experiências e formação docente e com isso foi bem-sucedido e o educando avançou academicamente. Contudo, para que o trabalho no AEE, não dependa de “intuição”, ou seja, sem reflexão teórico-prático, para alcançar os objetivos de aprendizagem, é importante que o docente possa, “utilizar um inventário de habilidades para o planejamento do processo de transição que possibilite o conhecimento e habilidades do aluno referente à comunicação, conteúdos acadêmicos, participação da comunidade, etc.” (REDIG, 2019, p. 09). Através desse inventário<sup>19</sup> é possível propor uma conversa ou entrevista, onde o indivíduo possa perceber a sua área de interesse e habilidades que precisam ser desenvolvidas tanto acadêmica quanto profissional, social e nos demais aspectos da vida.

---

<sup>19</sup> O inventário de habilidades pode ser elaborado pelo docente para verificar quais competências o educando realiza sozinho, com suporte ou não realiza e a partir dessa análise, planejar caminhos formativos e metas individualizados para ele.

No quinto encontro, ao discutirmos sobre a transição para o momento pós-escola dos educandos com deficiência intelectual e como o PIT poderia nortear o trabalho no AEE, as participantes mostraram-se inseguras, sobre o uso deste instrumento:

“O PIT é um planejamento assim como o PEI?” (Registro do Diário de Campo do dia 29/04/2019, relato da Participante P4)

“Não temos o PIT implementado no nosso município, podemos utilizá-los na SRM?” (Registro do Diário de Campo do dia 29/04/2019, relato da Participante P3)

“Como o PIT pode colaborar no trabalho com os alunos da EJA?” (Registro do Diário de Campo do dia 29/04/2019, relato da Participante P5)

O PIT pode e deve ser adotado no AEE, inclusive nas redes de ensino que não possuem PEI. Pelos relatos, podemos perceber a insegurança das docentes com relação ao uso dessa nova ferramenta “sem autorização da Secretaria de Educação”, isso mostra a falta de autonomia para a realização do trabalho, visto que o PIT é um instrumento que como o PEI normatiza/organiza as ações docente e em particular, no espaço da SRM. Geralmente, as redes de ensino possuem normas e documentos que ajudam na padronização do trabalho, com equipes que auxiliam com visitas as unidades escolares e formação continuada. Contudo, acreditamos que os professores têm autonomia para planejar suas aulas e a proposta do PIT, pode auxiliar esse planejamento.

Por isso, ao apresentar o PIT, meu objetivo era abrir um campo de possibilidades para o trabalho com o público da EJA, causar a reflexão sobre a função do AEE na EJA, a abordagem que tem sido realizada com esses educandos e o que pode ser melhorado. Como o PEI encontra-se implementado nesse município, os docentes do AEE, podem apropriar-se dos objetivos do PIT, para planejar suas aulas e atividades, tornando-as mais condizente com o perfil dos alunos.

Compartilhei com as docentes os modelos de PIT e do Perfil Pessoal Positivo (PPP)<sup>20</sup>, que é elaborado com base no inventário de habilidades do educando com o objetivo a inclusão no mundo laboral a partir dos seus interesses, habilidades e experiências. A proposta é que todo o trabalho seja desenvolvido em cima das capacidades e potencialidades do sujeito com o propósito de melhorar sua participação em espaços sociais, continuidade nos estudos e uma possível inserção no mercado de trabalho. Sobre a construção do PPP, “é importante destacar as qualidades do indivíduo, ao invés do que ele não pode realizar” (REDIG, 2014, p. 69). Segundo Redig (2014), além da entrevista com o estudante, é importante conversar com pessoas que façam parte do seu convívio familiar, social, profissionais que realizam seus atendimentos, rever seus registros escolares e médicos, envolver o aluno nesse processo.

---

<sup>20</sup> Para aprofundamento deste tema, sugerimos leitura de Redig (2012, 2014, 2016).

Por se tratar de um instrumento novo para as participantes, é natural que surjam algumas dúvidas, dessa forma, sugeri que fizessem uma apreciação dos modelos apresentados (PIT e o PPP) e para o próximo encontro, pensassem na possibilidade de aplicação no trabalho desenvolvido por elas na SRM com os educandos com deficiência intelectual da EJA. Esses documentos trazem consigo novas possibilidades para o docente desenvolver seu trabalho, de forma mais específica e direcionada as necessidades dos educandos. As metas e estratégias utilizadas no AEE, podem conduzir à uma inegável progressão na aprendizagem desses sujeitos.

“Percebo um diferencial nesse curso: a dificuldade que muitas vezes o professor tem com a falta de interesse e participação, não se aplica aqui! Elas interagem o tempo todo, se reconhecem nas dúvidas das colegas... A construção coletiva é a marca desse curso, vemos o crescimento do grupo, no que diz respeito ao conhecimento teórico e, sobretudo à reformulação de algumas práticas pedagógicas”. (Registro/nota de campo reflexivo do dia 29/04/2019, relato da Pesquisadora)

Podemos dizer que esse curso, foi construído amuitas mãos. Primeiro ouvindo a demanda das professoras para elaborar o cronograma do curso, depois com a participação ativa nos encontros, refletindo e repensando suas práticas, conseguimos, assim, potencializar a voz dessas profissionais, que muitas vezes calam suas dúvidas e dificuldades.

Para Martins (2016, p. 210), “necessário se faz que se ofereça, a cada professor, condições de trabalho, de crescimento profissional, de continuidade de seu processo de formação e de atuação profissional, tendo em vista os desafios presentes e as novas exigências no campo da Educação”. Nessa direção, a partir do planejamento e construção do curso de formação com e para elas, que foi possível dialogar e compreender suas demandas e realidades, além de ressaltar suas competências.

Sexto dia, nessa altura do curso, o grupo estava ainda mais entrosado, partilhava sugestões de atividades e suas dúvidas. Retomamos o tema do encontro anterior sobre as possibilidades de aplicação do PIT na SRM, contudo, as participantes ainda demonstravam não dominar o assunto, principalmente por ser novidade. A temática da transição escolar para o momento pós-escola é nova no Brasil, essa discussão ainda é recente e o surgimento de sentimentos de insegurança e desconhecimento, é normal.

“Quando atuava na APAE, eu percebia algumas possibilidades para trabalhar o desenvolvimento da autonomia dos alunos... eles faziam várias coisas na APAE, e com isso aprendiam... Ajudavam na cozinha, no jardim, no cuidado e limpeza das salas, tinha bastante envolvimento da família... Agora estou na escola regular, na SRM, é diferente, temos que focar o trabalho na aprendizagem dos alunos... ler, escrever”. (Registro do Diário de Campo do dia 06/05/2019, relato da Participante P5)

Esse relato foi feito pela participante P5, que é uma profissional com ampla experiência na APAE de Queimados, ela nos revela duas realidades distintas para aplicação do PIT: a da instituição/escola especial e a regular. A escola especial, que é vista por muitos como um local segregador, também pode ser um ambiente de múltiplas aprendizagens e possibilidades e como exemplo, podemos citar as APAEs, que oferecem atendimentos com terapeutas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, entre outros. Nesse contexto, a participante conseguiu visualizar que o trabalho que ela realizava quando atuava na APAE, apresentava características relevantes para a transição dos jovens, embora não fosse de forma sistematizada e com esse objetivo.

Geralmente, os alunos com deficiência intelectual permanecem durante muitos anos nas escolas especiais, sem apresentar avanço na sua escolarização e perspectiva de inclusão no mercado de trabalho. Pensando na realidade educacional e social desses jovens, corroboramos com Pinheiro *et al* (2016) sobre a necessidade de ressignificarmos os métodos e propostas curriculares dessas classes e com Mascaro (2016), quando afirma que tal reestruturação deve ocorrer independente do contexto educacional do aluno, ou seja, aplica-se tanto para o ensino especial quanto para o regular.

Acreditamos que na escola comum, que é o foco desta pesquisa, a reestruturação de que fala Mascaro (2016), pode ser pensada a partir da implementação do PIT no AEE, com um trabalho que priorize o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos alunos com deficiência intelectual. Nesse ambiente é possível desenvolver atividades que simulem vivências relacionadas à sua área de interesse e os estimulem cognitivamente no que diz respeito à sua autonomia.

Sobre a escola regular e o trabalho da SRM, chamo as participantes a pensar sobre as respectivas atuações. Todas elas, em algum momento de atendimento no AEE, procuraram conversar com os alunos para saber um pouco mais sobre eles e seus interesses, tentaram criar atividades que pudessem desenvolver a autonomia, ou seja, já realizam um trabalho com o viés do PIT, sendo assim, compreendemos que seja possível aplicá-lo na realidade da SRM.

Além do conhecimento acadêmico, o trabalho desenvolvido no AEE, para alunos com deficiência intelectual da EJA, não deve limitar-se a realização de atividades de reforço, mas as atividades que contemple aspectos da vida adulta. A partir do interesse dos educandos, o PIT pode ser utilizado como instrumento norteador do trabalho do AEE e através dele, pensar em possibilidades para o momento pós-escola. Ele é o elo de transição entre a escola e a sociedade (CARVALHO, 2018).

A participante P3, que atua no CAEEQ oferecendo atendimento em oficina pedagógica aos educandos da EJA, fez o seguinte relato:

“Depois da última aula, eu iniciei um trabalho com o objetivo de conhecer qual é a área de interesse de cada educando e suas perspectivas para o futuro. Pretendo utilizar o PIT, porque acredito que ele ajudará no desenvolvimento de um trabalho mais específico para o público da EJA”. (Registro do Diário de Campo do dia 06/05/2019, relato da Participante P3)

Após o curso, a professora que atua na oficina pedagógica da EJA no CAEEQ, já consegue vislumbrar e aplicar na sua prática o que foi discutido no encontro. Isso nos revela a importância de “pensar a formação do educador como um processo que devolve ao homem sua história como trabalhador e junto com o outro modifica intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo” (VICTOR; PILOTO, 2016, p. 176).

Figura 4: Oficina pedagógica da EJA no CAEEQ



Fonte: Foto do acervo pessoal da autora

Sétimo e último encontro presencial, porque virtualmente no grupo de WhatsApp, os encontros ainda acontecem (mesmo que o curso tenha acabado) como espaço de reflexão das práticas pedagógicas, desabafos, angústias e empoderamento docente. Considerando que as participantes já conhecem o PIT e que estão repensando antigas práticas pedagógicas, sugerimos que pontuassem alguma ação que elas estivessem desenvolvendo ou pensando, a partir das discussões do curso.

“Estou preparando uma entrevista para fazer com meus alunos, para conhecê-los melhor. O curso me ajudou a perceber que o aluno não só pode, como deve fazer parte da construção do PIT, preciso saber quais são seus interesses”. (Registro do Diário de Campo do dia 13/05/19, relato da Participante P1)

“Venho tentando me aproximar das famílias dos meus alunos... falo que é importante desenvolver a autonomia, que eles podem ser mais independentes”. (Registro do Diário de Campo do dia 13/05/19, relato da Participante P3)

“Estou mais atenta à questão da inserção profissional dos meus alunos... conseguimos uma vaga no curso de panificação, oferecido pelo município. Ele está indo muito bem... já pensa em fazer outros cursos, disse que agora fará o de teatro, que é o seu sonho”. (Registro do Diário de Campo do dia 13/05/19, relato da Participante P4)

No decorrer do curso verificamos, a partir dos relatos, uma acentuada mudança de olhar das docentes para seus alunos e conseqüentemente também em suas práticas. Envolver o aluno na elaboração do PIT é fundamental para conseguir alcançar os objetivos de aprendizagem, é importante que ele tenha seu momento de fala, para expor suas expectativas sobre a escola e futuro. Sempre que for possível, devemos envolver a família, tanto para a elaboração do PIT, quanto para compartilhar os avanços dos estudantes.

Outro ponto relevante é o estabelecimento de parcerias entre a escola, com o município, empresas e cursos profissionalizantes. Esse movimento oportuniza ao educando com deficiência intelectual vivenciar situações reais de atuação profissional. Se isso não for possível, podemos criar esses ambientes dentro da SRM e da escola, com atividades que os estimulem a tomada de decisão, fazer escolhas, desafios para a conclusão de tarefas, estágios, treinamentos, etc.

Ao longo do curso percebemos que as participantes foram compreendendo a importância da adequação do trabalho que desenvolvem no AEE às necessidades que a vida adulta requer dos alunos. O período escolar desses sujeitos precisa colaborar para sua formação acadêmica, inclusão social e laboral. Percebemos nas falas das participantes que as discussões proferidas nos encontros, resultaram em reflexão das suas práticas pedagógicas e mudança no olhar referente às possibilidades no processo de ensino-aprendizagem de discentes com deficiência intelectual na EJA.

Acreditamos, então, que o curso tenha conseguido agregar conhecimentos importantes à prática profissional das participantes e que estes venham reverberar no sucesso acadêmico e pessoal de seu alunado. Corroborando com o que nos ensina Freire (1987, p.78) “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, por isso, encerramos nosso curso, como o iniciamos, ouvindo as professoras.

“Boa tarde grupo de Formação. Foi muito importante para minha prática esse curso, trocamos experiências sobre os desafios do cotidiano, sobre nossos alunos e suas famílias, onde concluímos que em geral, a maioria está desestruturada e apresenta transtornos também, na maioria das vezes as mães. O que nos faz entender que nossos alunos só podem contar com a escola e principalmente com a Educação Inclusiva. Foi importante esse curso pela atualização dos textos, nos trouxe informações importantíssimas, os vídeos excelentes. O desafio é motivar os alunos da EJA frequentarem a sala de Recursos para que eles possam desenvolver suas habilidades pessoais, profissionais e sociais. Que tenhamos a continuidade desses momentos

reflexivos ao menos uma vez por mês”. (Registro do Grupo de WhatsApp do dia 12/07/19, relato da Participante P2)

“Na minha prática, o curso, promoveu a inquietação sobre a realização de um trabalho diferenciado levando a pensar num público de alunos com quadro de desistência elevado e a demanda de impossibilidades que os mesmos percorreram em sua caminhada escolar, emocional e social que interferem no aprendizado desta modalidade. Vamos pensar e planejar para que os alunos se sintam acolhidos e se superem, elevando sua autoestima, autonomia, inserção social e mercado de trabalho. Obrigada Vanêssa, pelos momentos de aprendizagem e troca de conhecimentos!” (Registro do Grupo de WhatsApp do dia 12/07/19, relato da Participante P3)

“Esse curso serviu para trazer luz ao que chamamos de terminalidade, visto que antes do curso eu ainda não havia tido um olhar diferenciado sobre os alunos com deficiência que terminam seu ano escolar. Há uma inquietação com o aluno que sai da escola. O curso me fez perceber a necessidade de cada vez mais acreditar que é possível descobrir novas potencialidades e habilidades. Existe um outro desafio que é a família do aluno. O que se observa é a comodidade de deixar tudo como está para não perder os benefícios já garantidos. É necessário que a escola através de um planejamento individualizado desenvolva as habilidades necessárias para que o aluno saia da escola com a possibilidade da inclusão social de pessoas com deficiência”. (Registro do Grupo de WhatsApp do dia 12/07/19, relato da Participante P1)

“Boa noite, meninas! Fiquei muito feliz com a leitura dos textos, que são bem atuais e ricos em conteúdos, bastante pertinentes para nossa prática pedagógica na perspectiva da inclusão do aluno da EJA! É muito bom saber que estamos no caminho e que ainda há uma longa jornada, e, nela encontramos e encontraremos outras Vanêssas, com a mesma vontade de fazer a diferença na vida dos nossos alunos e que através de sua prática fomenta em nós o desejo de engrossar essa ação e reverberar a importância de buscar uma educação de qualidade para TODOS! Parabéns minha amiga, nossos encontros foram maravilhosos, e, ficou claro, através do curso, das trocas com as colegas e das leituras, que, muitas coisas colaboram para o bom desenvolvimento de um aluno incluído, porém, será através de um planejamento individualizado, onde as habilidades do aluno com deficiência serão desenvolvidas, e que a possibilidade para inclusão social, poderá vir a ser uma realidade após o término do ciclo na Educação Escolar! Então é isso, meninas... até breve!” (Registro do Grupo de WhatsApp do dia 22/07/19, relato da Participante P6)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior parte das gaivotas, não quer se incomodar a aprender mais do que os rudimentos do voo, como ir da costa à comida e voltar. Para a maior parte das gaivotas, o que importa não é saber voar, mas comer. Para esta gaivota, no entanto, o importante não era comer, mas voar.

*Bach, 2001*

Na epígrafe, Bach (2011) fala do voo das gaivotas, da comodidade da maioria de se satisfazer em apenas se alimentar. Enquanto isso há uma, que deseja ir além, que não sabe aonde chegará, mas ela quer ir, porque acredita nas aprendizagens que surgirão pelo caminho. Durante o percurso desta pesquisa, eu me senti como essa gaivota, ansiando por novos conhecimentos e como ela, acreditei que poderia alçar grandes voos. E o nosso (não só meu, mas o das professoras que permitiram esse voo), foi desafiante, sobretudo enriquecedor!

O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual ainda é apontado por alguns docentes como um desafio (MUSIS; CARVALHO, 2010; OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010; REDIG, 2010; BRIANT; OLIVER, 2012; GOMES; SOUZA, 2012; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, etc). Na contemporaneidade não há mais espaço para o trabalho pensado na perspectiva de um único modelo de aluno, que ignore a diversidade encontrada nas salas de aula.

Sendo a ausência de formação indicada em vários estudos, como um dos principais motivos para a inadequação de aulas e planejamentos, essa pesquisa visou elaborar e implementar um curso de formação continuada em serviço na Rede Pública Municipal de Queimados, direcionada aos docentes do AEE que atuam junto aos estudantes com deficiência intelectual da EJA, visto que este é o maior público da Educação Especial nesta região.

Embora a maioria das redes de ensino ofereçam formações a seus profissionais, nenhuma apresenta uma formatação como a que propomos. Desde quando começamos idealizá-la, nossa preocupação foi apresentar uma possibilidade acessível não apenas para nosso campo de pesquisa, mas para outras realidades. Por isso, estruturamos o curso para que fosse uma formação continuada em serviço, isto é, no horário de trabalho das participantes. Dessa forma, pudemos contar com a liberação das profissionais pela Secretaria de Educação, que entendeu a proposta como uma oportunidade para a melhoria da qualidade da atuação docente e consequente avanço no processo de inclusão do município.



Com relação aos temas abordados, para que a formação pudesse acessar as reais necessidades das docentes participantes, nossa primeira ação foi ouvi-las. Aplicamos um questionário, com o qual foi possível conhecer sobre o perfil, formação, dificuldades e anseios. Assim sendo, elaboramos um cronograma com temáticas que dialogassem com o cotidiano profissional do grupo, mas, sobretudo que apresentasse outras estratégias de ensino, como o PIT por exemplo.

Estruturamos o curso com as datas das aulas, textos a serem trabalhados, vídeos, enfim, fizemos um cronograma, porém foi no dia-a-dia dos encontros dialógicos que a formação foi delineada e conseguimos alcançar os objetivos propostos. Através de registros em diário de campo e grupo de WhatsApp acompanhamos o percurso formativo das participantes e a partir dos seus relatos verificamos que ansiavam por espaços como esse. À medida que os encontros foram ocorrendo, percebemos a transformação na fala das docentes, que começaram a vislumbrar possibilidades de mudança na forma como efetivavam sua atuação.

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

Nesse sentido, apresentamos o PIT às professoras, instrumento com o qual poderiam pensar a transição dos educandos, no entanto a falta de autonomia delas nos chamou atenção. Apesar de terem compreendido a sua relevância para os estudantes que se encontram nesse período de transição, que compreende o fim de uma etapa e início de outra, não sabiam se podiam utilizar o documento sem que esse fosse autorizado pela Secretaria de Educação. O fazer pedagógico necessita priorizar o aluno e tudo que possa beneficiar o seu desenvolvimento, embora o PIT não seja um documento oficial do município, as docentes podem incorporá-lo ao planejamento do AEE.

Moreira (2010, p.14) fala que, “para que profissionais possam ser agentes mediadores de empoderamento da população, no viés do diálogo entre saberes e não de dominação, é necessário que os mesmos façam o seu caminho de empoderamento”. Dessa forma, explicamos que para assumir a postura de docente, que inspira e incentiva é preciso se reconhecer como profissional capaz de transcender os desafios diários através dos estudos e de ações efetivas na prática.

Esse curso pretendeu possibilitar que as professoras, se sentissem mais preparadas para sua atuação pedagógica com os alunos com deficiência intelectual da EJA no que tange o

desenvolvimento de suas habilidades. O pioneirismo é o seu diferencial, uma vez que é o primeiro curso sobre essa temática no Brasil.

Nesse sentido, podemos concluir que essa proposta de trabalho foi bem sucedida em todos os aspectos. Ela trouxe benefícios para as docentes participantes, para os estudantes com deficiência intelectual da EJA atendidos no AEE e sobretudo para a pesquisadora, que acreditou que a importância da pesquisa acadêmica está nas contribuições que ela pode trazer para o âmbito escolar.

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

## REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. User's Guide to accompany the 11th edition of Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports. AAIDD, 2012.

ALBUQUERQUE, E. R. *Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras*. 2007, 178f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

ALLES, E. P.; BOUERI, I. Z. Transição para a vida adulta e deficiência Intelectual: uma revisão sistematica na literatura. In: VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial- CBEE 2018. Eixo temático 12: Educação Especial; Profissionalização; Programa de transição e; Trabalho. Categoria: Pôster

ALVES, C. B.; ARAUJO, M. I. Formação continuada dos profissionais da Educação Especial da rede municipal de Uberlândia: Seu saber e fazer. In: *V Congresso de Psicopedagogia Escolar e I Encontro de Pesquisadores em Psicopedagogia Escolar*, 2017, Uberlândia.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa; Edições 70, 1977.

BEYER, H. O. *Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BINS, K. L. G. *Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem*, 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL, CNE. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, maio 2000

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

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar : estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial. Brasília : MEC ; SEESP, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BRASIL, *Parecer n. 11, de 09 de junho de 2000*, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2000

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015a

BRASIL, *Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 15 de fevereiro de 2020.

BRASIL, *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: 2019.

BRASIL, *Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001*, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

BRASIL, *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica.

BRASIL. *Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em: 14 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.632 de 06 de março de 2018. Altera a Lei 9.394/96 para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html>> Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Decreto 6214 de 26 de setembro de 2007.

BRIANT, M. E. P; OLIVER, F. C. (2012). Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: Conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 18(1), 141-154.

BRITO, J; LOPES, R; CAMPOS, J. A. P. P. Perfil e concepções sobre o aluno com deficiência intelectual que frequenta a educação de jovens e adultos (EJA). *Revista Eletrônica Pesquisaeduca*, v.6, n.11, p.231-245, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/256/pdf>> Acesso em: 18 de dezembro de 2019.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*. V. 3, n. 5 Piracicaba, SP: Unimep, p. 7-25, 1999.

CAMPOS, E. C. A. Formação continuada e permanente de professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade do Planalto Catarinense – (UNIPLAC), Lages, SC, 128 p. 2016a

CAMPOS, E. C. V. Z. *Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual*. 2016a. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares- Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2016b

CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. *O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora de educação especial*. *Rev. de Educ. Espec. Santa Maria*, v. 24, n. 40, p. 271-284. maio/ago.2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 07 de janeiro de 2020.

CAMPOS, J. A. de P. P.; GALVANI, M. D; TASSINARI, A. M. Organização do ensino na EJA para os alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação e Políticas em Debate*. V. 8, n. 2, p. 109-122. 2019. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/51570/27548>> Acesso em: 12 de janeiro de 2020

CANEN, A; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48 set.-dez. 2011.

CANHA, L. M. N. *Transição para a Vida Adulta no Contexto da Deficiência: Estudo das variáveis pessoais e sociais associadas a um processo de sucesso e desenvolvimento de um modelo de intervenção inclusivo*. Portugal: Tese de Doutorado na Universidade de Lisboa, 2015.

CARRANO, P. C. R; MARINHO, A. C; OLIVEIRA, V. N. M. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1439.pdf>

CARVALHO, A. C. Plano individual de transição para vida adulta para pessoas com deficiência intelectual. 2018. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.

CARVALHO, A. C; FERNANDES, E. M. Plano Individual de Transição para Vida Adulta para Pessoas com Deficiência Intelectual. *V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão*. Niterói, 2018.

CARVALHO, L. F. Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos em uma escola na Baixada Fluminense/ RJ. In: NICODEMOS, A. (org.). *Saberes e práticas docentes na Educação de jovens e adultos*. 1. Ed. Jundiaí SP: Paco, 2017.

CARVALHO-FREITAS, M.N; GUIMARÃES, A. C; ROCHA, G. B. D; SOUTO, J. F; SANTOS, L. M. M. *Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência*. *Psicologia & Sociedade*, v.27, n.1, p.211-220, 2015.

DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

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

DI PIERRO, M. C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. ENDIPE, 15. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DI PIERRO, M. C. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. *Educação & Sociedade*, v.26. n.92. p.115-1139, 2005.

FÂNZERES, L. J. L. T. *Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Percursos de Formação no Sistema Educativo Português*. Braga: Universidade do Minho, 2017.

FÂNZERES, L. J. L.T; CRUZ-SANTOS, A; SANTOS, S. Plano individual de transição: percurso de sucesso para alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Educação Especial em Debate*, v. 4, n. 8, p. 5-21, jul./dez. 2019 Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/28538>

FERNANDES, H. E; LIMA-RODRIGUES, L. M. *A Transição para a Vida Ativa em Jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: O caso da Cercimb/Portugal*. Lisboa: Jorsen, 2016. Disponível em <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/14713802.12134>> Acesso em: 18 de janeiro de 2020.

FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

FERREIRA, W. B. Pedagogia das Possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? *Cadernoscenpec*.V.3, n.2. São Paulo, SP, p.73-98, 2013.

FERREIRA, J. R. A construção escolar da deficiência mental. 1989. 168f. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252591>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FIGUEIREDO, R. V. de. *A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade*. 2013. Disponível em:

<[http://www.aprendizagemniversidade.ufc.br/documentos/inclusao\\_escolar/a\\_formacao.pdf](http://www.aprendizagemniversidade.ufc.br/documentos/inclusao_escolar/a_formacao.pdf)>  
>Acesso em: 08 de fevereiro de 2020.

FONSECA, E. S. da. Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 4, n.1, jan./jul. 2015.

Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/31308/17042>> Acesso em: 18 de janeiro de 2020.

FONTES, R. de S. *Ensino Colaborativo: uma proposta de Educação Inclusiva*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2009.

FONTES, R. de S. *O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

FONTES, R.S; PLETSCHE, M. D; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, Rio de Janeiro, 2009. P. 79-96. Ajustar et al página 25

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREITAS, M. A. S; CAMPOS, J. A. P. P. *Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v.22, n.85, p.1-29, 2014. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898093>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.

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

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p.105-124, 2011. Edição Especial. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>> Acesso em: 05 de janeiro de 2020.

GATTI, A. B. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 24 de fevereiro de 2020.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, C. R. M; NASCIMENTO, B. A. B. do; POKER, R. B. Inclusão e formação docente: com a palavra, os professores das salas de recursos multifuncionais. *Revista Brasileira Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 297-313, jul./dez. 2019.

Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13102/8664>> Acesso em: 24 de fevereiro de 2020.

GLAT, R; FERNANDES, E. M; PONTES, M. L; ORRICO, H. F. Educação e saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências. *Revista Linhas*, v. 7, n. 2, 2006. Disponível:  
<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1334/1143>

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

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: políticas, práticas pedagógicas e cultura escolar*. Rio de Janeiro: Editora EDUERJ, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.23, n.38, p.345-356, 2010.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, pp. 79-100, v. 34, n. 12. 2012.

GLAT, R; MASCARO, C. A; ANTUNES, K. C. V.; MARIN, R. Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho. *Série Cadernos Pedagógicos*, CIEE RIO. Rio de Janeiro, 2011.

GOMES, C; SOUZA, V. L. T. (2012). Psicologia e inclusão escolar: Reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, 32(3), 588-603.

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

GONÇALVES, A. F. S; ZUQUI, F. S; NASCIMENTO, A. P; SILVA, K. S. X; Observatório Nacional de Educação Especial e a Formação de Professores. In: VICTOR, S.L; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.) *Educação Especial: políticas e formação de professores*. pp. 179- 198, Marília: ABPEE, 2016.

GUIMARÃES, S; PEREIRA, C. A. R. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. RELATO DE PESQUISA. *Revista brasileira de educação especial*, vol.25, n.4, Bauru Oct./Dec. 2019. Disponível em:  
 <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382019000400571&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400571&tlng=pt)> Acesso em: 24 de fevereiro de 2020.

HADDAD, S. Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org). *LDB interpretada: diversos olhares que se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998.  
 HARDMAN, L. M.; DREW, C. J.; EGAN, M W. *Human Exceptionality: Scholl, community, and family*. Estados Unidos: Library of Congress, 3ª edição, 2005.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE biênio 2016-2018*. Brasília, DF: Inep, 2016.

JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95 -106.

KOHLER, P. D. Preparing youths with disabilities for future challenges: A taxonomy for transition programming. In P. Kohler (Ed.), *Taxonomy for Transition Programming: Linking, Research and Praticce* (1-62). Champaign, IL: University of Illinois, 1996.

KOHLER, P. D; FIELD, S. *Transition- Focused Education. Foundations for the Future*: Vol. 37, pp. 174-183. *Jornal of Special Education*, 2003.

LANNA JUNIOR, M. C. M. (Comp.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEWGOY, A. M<sup>a</sup>. B; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: *Revista Texto & Contextos*. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

LIMA, S. R; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: Terminalidade específica e expectativas familiares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, n.2, p.195-208, Mai.-Ago., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n2/a03rbeev17n2.pdf>> Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

LOPES, M. C. S; SILVA, A; ALVES, J; PAÇO, E. Percepções dos professores face à transição para a vida ativa de alunos com NEE. *Revista de estudios e investigación en Psicología Y Educación*, Vol. Extr., No. 07 s/d, 2017.

MAGALHÃES, J.G.; CUNHA, N.M.; SILVA, S.E. Plano educacional individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MAGALHÃES, R. C. B; LIMA, A. P. H. Perfil de professores de educação especial: dilemas e desafios na construção da escola inclusiva. *Revista Eccos*, São Paulo, v.6, n.1, p.85-98, 2004.

MAGALHÃES, S. M. O. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019.

MANICA, L. E. A educação profissional formal e não formal das pessoas com deficiência no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação- RIAEE*, Araraquara, v.12, n.4, p. 1998-2023, out./dez. 2017.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, M. V; MASCARO, C. A. A. C; SIQUEIRA, C. F. O Plano Educacional Especializado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). *Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*, pg.91-105. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARIN, M; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. pp. 49-64, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARIN, M; MORAIS, J. F. dos S. Plano de ensino individualizado (PEI): medida de discriminação positiva ou fator de reforço de exclusão? *Anais VII Encuentro internacional "inclusión: avances, retos y propuestas alternas"* UPN Ajusco, Ciudad de México, D.F. 2012.

MARQUES, L.P; SANTOS, N. S. No rastro dos tempos e das infâncias: Conversas que (des) conversam no interior da escola. In: MARQUES, L.P; MONTEIRO, S.S; OLIVEIRA, C.E.A. (Orgs.). *Tempos: movimentos experienciados*. pp. 199- 218, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

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

MARTINS, L. de A. R. Analisando Alguns Desafios Relativos à Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: VICTOR, S.L; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.) *Educação Especial: políticas e formação de professores*. pp. 199-212, Marília: ABPEE, 2016.

MASCARO, C. A. A. C. *Inclusão e profissionalização do aluno com deficiência intelectual* 1. ed. – Curitiba: Appris, 2016.

MASCARO, C. A. A. C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. *Revista espaço acadêmico*, nº 205, junho, 2018.

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

MASCARO, C. A. A. de. *Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de Educação Profissional*. Dissertação (Mestrado em 172 Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012

MELO, F.R.L.V.; MARTINS, L.D.A.R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.13, n.1, p.111-130, 2007.

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

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. p. 93-109.

MENEZES, A. R. S. de. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, 2012.

MIRANDA, T. G. Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta da Educação Inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo R. *et al. Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal: Editora da UFRN, 2009. p. 113-123.

MOREIRA, J. O papel educativo de agentes comunitárias de saúde na estratégia saúde da família: o desafio da educação libertadora. In Reunião Anual da ANPEd, 33, 2010, Caxambu, Anais... Caxambu, 2010. GT. 6. Disponível em: <  
<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT06-6245--Int.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2020.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa subversiva. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Série - Estudos - Campo Grande-MS, n. 21, p.15-32, jan./jun. 2006.

MORETTI, I. G.; CORRÊA, N. M. A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a 'inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: *V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, vol.5, 2009, p. 485-492.

MUNSTER, M. A. V.; LIBERMAN, L.; SAMALOT-RIVERA, A.; HOUSTON-WILSON, C. Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português. *Revista da Sobama*, Marília, 15 (1), 43-54, 2014.

MUSIS, C. R; CARVALHO, S. P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n.110, p. 201-217, jan./mar. 2010.

NÓVOA, A. (Org). A Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.p.15-34.

NUNES, L. R. O. P; FERREIRA, J. R; MENDES, E.G. Teses e dissertações sobre Educação Especial: os temas investigados. In: MARQUEZINE, M.C; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 113-136.

OLIVEIRA, I. B. de. *Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA*. Educ. rev. [online]. Curitiba, n.29, p. 83-100, 2007. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602007000100007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602007000100007&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 08 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA, A. A. S; BRAUN, P; LARA, P. T. Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, S. G. C; OLIVEIRA, A. A. S; MISQUIATTI, A. R. N. (Orgs.). *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M; MARTINI, F. O; LIPP, L. K. (2010). Inclusão de alunos com síndrome de Down: Discursos dos professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, 22(1), 155-168.

OLIVEIRA, A. A. S; PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, jun. 2020. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382020000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000200010&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 23 set. 2020.

OMOTE, S. (org.) *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. 211p.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 93-120.

PADILHA. A. M. L. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/00. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf>

PEDROZA, R.L.S. A formação do professor: possibilidades para o desenvolvimento profissional e pessoal. In: DESSEN, M.A.; MACIEL, D.A. (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano, desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juará, 2014. p.299-325.

PINHEIRO, V. C. S; SILVA, M. C.; GONÇALVES, M. M. L; MACRUZ, C. Programa de formação para a vida adulta de alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede municipal de Duque de Caxias. IN: *Anais do 7º Congresso Brasileiro de Educação Especial*. Campinas, Galoá, 2016. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/programa-de-formacao-para-a-vida-adulta-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-em-uma-escola-da-rede-municipal-de-duque-d>> Acesso em: 25 ago. 2020.

PLETSC, M. D; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In.:GLAT, R.; PLETSC, M. D. (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Poiésis Pedagógica*, Catalão-GO, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2014. Disponível em <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31204>. Acesso em: 02 jul. 2020.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para a educação inclusa em escolas da Rede Municipal de educação do Rio de Janeiro*. 2005.126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro. (Serie Docência.doc), 2010.

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

REDIG, A. G. *Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais*. 2014. 197f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. e45/ 1-19, v. 32, abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>> Acesso em: 04 de janeiro de 2020.

REDIG, A. G. *Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual*. 1.ed. – Curitiba: Appris, 2016.

REDIG, A. G. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas*. 183 f. Dissertação (Mestrado) – PROPEd, UERJ, 2010.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? *Revista diálogos e perspectivas em Educação Especial*.v.4, n.1, p.33. 2017 Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328>> Acesso em: 21 dez. 2018.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; PINHEIRO, V. C. S.; NASCIMENTO, V. L. *Perspectivas para a vida adulta de estudantes com deficiência: uma discussão necessária no cotidiano da escola contemporânea*. V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão. Niterói, 2018.

REDIG, A. G; GLAT, R. O impacto da política de educação inclusiva na avaliação e currículo escolar. In: VICENTE, D. da S; JULIÃO, E. F; CYRNE, R. V. C. (Orgs.). *Políticas Públicas de Educação no Brasil: Reflexões políticas e Pedagógicas*. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 1ª edição, 2019. Disponível em: <[http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1161651/livro\\_politicas\\_publicas\\_de\\_educacao\\_no\\_brasil\\_digital.pdf](http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1161651/livro_politicas_publicas_de_educacao_no_brasil_digital.pdf)> Acesso em: 05 de janeiro de 2020.

REDIG, A. G; MASCARO, C. A. A; CARLOU, A. Inclusão no trabalho de pessoas com necessidades educacionais especiais. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. pp.157-174 Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

REDIG, A. G; MASCARO, C. A. A; ESTEF, S. *Estudantes com Deficiência Intelectual: Perspectivas para a Vida Adulta e o Plano Individual de Transição*. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

ROSA, K. B.; PAPI, S. O. G. Os professores e os desafios da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. In: *Congresso nacional de educação – Educere, XIII, 2017, Curitiba/PR. Anais...* Curitiba/PR: PUC/PR, 2017, p. 13831- 13846.

SAAD, S. Preparando o caminho da inclusão: Dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de down. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 2003;9(1):57-78.

SANSÃO, W. A.; FERNANDES; E. M. *O uso do aplicativo de comunicação WhatsApp em atendimento pedagógico em classe hospitalar*. Curitiba. Editora CRV. 2019

SANT'ANA, I. M. *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. *Psicologia em estudo*, Marília, v.10, n.2, p.227-234, 2005.

SANTOS, M. P. Desenho Universal para a Aprendizagem. In: Capellini, Simone A.; Mousinho, Renata; ALVES, Luciana Mendonça (org.). *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

SANTOS, M. P. *O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva*. *Movimento*, v. 7, n. maio 2003, p. 78-91, 2003.

SASSAKI, R.K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, a. IX, n. 43, mar./abr. 2005. p. 9-10.

SCHIRMER, C.; BRAUN, P. (Org.). *Comunicar é Preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. 1ªed.Marília: Editora da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011. V. 1, p.154.

SENRA, A. H.; MELLO, E. P; LIMA, L. F. S; AMARAL, M. A. F; PILAR, P. O. *Inclusão e singularidade: um convite aos professores da escola regular*. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

SIEMS, M. E. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educação Foco*, v.16, n.2, p.61-79, 2012. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2020.

SILVA, J. O. E. *A inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: os sentidos da Lei de Cotas para os gestores de Recursos Humanos da região metropolitana do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, M. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

SILVA, J. G. S; TEIXEIRA, C. B; ORQUIZ, I. C. A; FÉ, A. M. necessidades formativas e prática docente reflexiva no AEE. *VI Congresso Nacional de educação – CONEDU*, 2019. [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD4\\_SA1\\_ID3935\\_28092019190758.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA1_ID3935_28092019190758.pdf)

SILVA, C. G. C. S; VELANGA, C. T. Formação inicial e continuada dos professores da sala de recurso multifuncional: o desafio da inclusão. *XII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE*, PUCPR, 2015.

Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16968\\_8552.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16968_8552.pdf)

SOUSA, R. C. C. R. S. Formação de professores: tempos de vida, tempos de aprendizagem. In: MAGALHÃES, S. M. O. M. (Org.). *Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar*. Goiânia, Editora da PUC Goiás, Liber Livro Editora, 2012.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

TANNÚS-VALADÃO, G. *Planejamento Educacional Individualizado: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha*. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos - SP, 2010.

TAVARES, L. M. F. L; SANTOS, L. M. M; FREITAS, M. N. C. (2016). *A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente*, Marília, 22(4), 527-542.

TAVEIRA, C.C. Que lugar ocupa o jovem e adulto com deficiência na EJA? *V Congresso Brasileiro multidisciplinar de Educação Especial*. 2009. Londrina – PR . Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/310.pdf>

TEIXEIRA, A. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação – a escola progressiva, ou, a transformação da escola*. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TERRA, R. N; GOMES, C. G. Inclusão escolar: Carências e desafios da formação e atuação profissional. *Revista Educação Especial*, vol. 26, núm. 45, Enero-abril, 2013, pp. 109-123 Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5629>> Acesso em 15 de fevereiro de 2020.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa- Ação*.18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11<sup>a</sup>. Ed. SP: Cortez, 2002. Coleção temas básicos de pesquisa-ação.

TOGASHI, C. M.; SILVA, T. M.; SCHIRMER, C. R. A importância da formação continuada para ampliar os conhecimentos dos professores do Atendimento Educacional Especializado em Comunicação Alternativa e Ampliada. In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (Org.). *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais*. Rio de Janeiro. Ed. UERJ, 2018

TOLEDO, E. H. de. *Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual*. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

TRENTIN, V. B. *Escolarização de jovens com deficiência intelectual na educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Curso de Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí (SC) 2018

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO: Jomtien, 1990.

VELTRONE, A. A. A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação Especial do centro de Educação e Ciências humanas da Universidade Federal de São Carlos: UFSCar.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência.cadernos pagu (17/18) 2001/02: pp.81-103. <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>

VICTOR, S. L; PILOTO, S. S. F. H. Formação do Professor no Contexto do Observatório Nacional de Educação especial. In: VICTOR, S.L; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.) *Educação Especial: políticas e formação de professores*. pp. 159-178, Marília: ABPEE, 2016.

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

VITALIANO, C. R. *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina, PR: EDUEL, 2010.

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

ZANATA, E. M. *Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004.185f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.



## ANEXO A – Carta de apresentação



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**Centro de Educação e Humanidades**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-graduação em Educação**

Rio de Janeiro, 12 de março de 2019.

Ofício 003/ProPed/2019

De: Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ - **ProPED**

Para: Secretaria Municipal de Educação de Queimados

Prezada Subsecretária Adjunta de Assuntos Pedagógicos,

Temos o prazer de apresentar a Vossa Senhoria **Vanêssa Lima do Nascimento**, pesquisador(a) da **Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, que realizará pesquisa cujo título é "**Um programa de formação docente para transição da escola para vida independente para alunos com deficiência intelectual da EJA**", no período de 11/03/2019 até 31/07/2019, sob responsabilidade do(s) Professor(es) Coordenador(es)/Orientador(es) **Annie Gomes Redig** sem qualquer vínculo empregatício.

O(s) Pesquisador(es) se compromete(m) a respeitar a rotina das Escolas onde ocorrerão os encontros e a remeter os resultados da pesquisa ao Departamento de Educação.

Informamos que não é permitido tirar fotos e filmagens sem autorização prévia.

Sem mais para o momento, agradecemos antecipadamente, renovando os nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Annie Gomes Redig  
 Prof.ª Dr.ª Orientadora

Prof. Dr. Fernando Altair Pocahy  
 Vice-coord. do ProPED  
 Mat. 37900-8

**ANEXO B – Termo de Concessão dos Professores**

Eu, \_\_\_\_\_,  
AUTORIZO e CONCEDO os direitos autorais do relato por mim dado à Vanêssa Lima do Nascimento, mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para publicação, na íntegra ou em parte.

Queimados, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

R.G. n°. \_\_\_\_\_

**ANEXO C – Termo de Consentimento livre e esclarecido dos professores**

Eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(preencher o espaço com nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado “**Um programa de formação docente para transição da escola para vida independente para alunos com deficiência intelectual da EJA**”, cujos objetivos são:

- ✓ Desenvolver um curso de formação de professores do AEE baseado em um programa de transição da escola para vida independente de alunos com deficiência intelectual na EJA;
- ✓ Sugerir uma proposta de Plano Individualizado de Transição para alunos com deficiência intelectual na EJA a partir do AEE.

A minha participação no referido estudo será no sentido de emitir minha opinião neste processo através de respostas ao questionário realizado pela pesquisadora e participação no curso de formação.

Fui alertado (a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: esclarecimentos e trocas de experiências sobre Inclusão, Deficiência Intelectual, Atendimento Educacional Especializado e Processo de transição da escola para a vida independente.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, por desejar sair da pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é *Vanêssa Lima do Nascimento* e com ela poderei manter contato pelo telefone (21) 985029240. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

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

Queimados, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

*Nome e assinatura do sujeito da pesquisa*

---

*Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)*

Pesquisadora principal: Professora Doutora Annie Gomes Redig. E-mail: annieredig@yahoo.com.br. Endereço e telefone de contato: Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F CEP 20550-900 – Rio de Janeiro (RJ) Tel: (21) 2587-7535

Pesquisadora: Vanêssa Lima do Nascimento. E-mail: vanessa\_lima\_do\_nascimento@yahoo.com.br . Endereço e telefone de contato: Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F CEP 20550-900 – Rio de Janeiro (RJ) Tel: (21) 2587-7535 ou 985029240.

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2569-3490.”

## APÊNDICE A - Questionário



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Centro de Educação e Humanidades**  
**Faculdade de Educação**

Caro(a) professor(a).

Meu nome é Vanêssa Lima do Nascimento, sou aluna do Curso de Mestrado em Educação, ofertado pelo ProPEd/UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. O meu projeto de dissertação tem como título: Um programa de formação docente para transição da escola para vida independente para alunos com deficiência intelectual da EJA.

O presente questionário foi elaborado para subsidiar a construção de um programa de formação para docentes do AEE e os dados que compõe minha dissertação de conclusão do curso acima referido. Peço, por favor, que responda às questões abaixo. Desde já, agradeço pela sua participação e colaboração.

### Dados de identificação

**Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino

**Idade:** \_\_\_ anos

**Escolaridade:** ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

**Área de formação acadêmica:** \_\_\_\_\_

**Tempo de docência:** \_\_\_ anos

**Quanto tempo de atuação em docência no AEE:** \_\_\_ anos

1) Você já participou de algum curso de formação específico para trabalhar com alunos com deficiência intelectual oriundos da EJA?

(  )sim (  )não

2) Em caso positivo, qual era o título do curso?

3) Diga como este contribuiu para ampliar o seu olhar em relação ao trabalho com esse público?

4) Como o AEE auxilia no processo de ensino-aprendizagem na EJA?

---

---

---

---

5) Em sua opinião, quais são as principais dificuldades em relação ao trabalho do AEE com os alunos com deficiência intelectual da EJA?

---

---

---

---

---

---

---

---

6) Qual a contribuição do AEE para a transição do aluno com deficiência intelectual da escola para uma vida independente?

---

---

---

---

---

---

---

---

7) O que você espera dessa formação?

---

---

---

**APÊNDICE B - Modelo de Diário de Campo**

<b>DIÁRIO DE CAMPO</b>	
Data:	
Tema do encontro:	
Textos:	
Vídeo:	
<b>OBSERVAÇÕES</b>	

## APÊNDICE C - Certificado das Participantes

	<b>Certificado</b>	
<p>Certificamos para os devidos fins, que _____ participou do curso de capacitação da pesquisa "<b>Programa de formação docente para transição da escola para vida independente para alunos com deficiência intelectual da EJA</b>", ministrado pela Profª Vanêssa Lima do Nascimento com carga horária de 40h.</p>		
<p>Rio de Janeiro, 08 de julho de 2019.</p>		
		
<p><b>Profª: Vanêssa Lima do Nascimento</b> Mestranda PROPED – UERJ</p>		<p><b>Profª Drª Annie Gomes Redig</b> Profª Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ Profª do Programa de Pós-Graduação de Educação</p>