

**CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**ELIANE ARAÚJO GRIPPA**

**DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PLANEJAMENTO  
NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ÁREA DE  
LINGUAGENS — ARTE E LÍNGUA PORTUGUESA — E NO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**SÃO MATEUS – ES**

**2023**

ELIANE ARAÚJO GRIPPA

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PLANEJAMENTO  
NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ÁREA DE  
LINGUAGENS — ARTE E LÍNGUA PORTUGUESA — E NO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Dissertação apresentada ao Centro Universitário  
Vale do Cricaré para obtenção do título de Mestre  
em Ciência, Educação e Tecnologia.

**Área de Concentração:** Ciência, Tecnologia e  
Educação

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luana Frigulha Guisso

SÃO MATEUS – ES

2023

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Centro Universitário Vale do Cricaré – São Mateus – ES

G868d

Grippa, Eliane Araújo.

Deficiência intelectual: um estudo de caso sobre planejamento na modalidade Educação de Jovens e Adultos na área de Linguagens – Arte e Língua portuguesa – E no Atendimento Educacional Especializado / Eliane Araújo Grippa – São Mateus - ES, 2023.

108 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2023.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luana Frigulha Guisso.

1. Deficiência intelectual. 2. Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3. Educação de jovens e Adultos (EJA). 4. Planejamento. 5. Cariacica – ES. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Título.

CDD: 371.9

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

# ELIANE ARAUJO GRIPPA

## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PLANEJAMENTO NA MODALIDADE EJA NA ÁREA DE LINGUAGEM COM ARTE, LÍNGUA PORTUGUESA E AEE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 14 de dezembro de 2023.

### COMISSÃO EXAMINADORA

LUANA FRIGULHA

GUISSO:0987761870

2

Assinado de forma digital por

LUANA FRIGULHA

GUISSO:09877618702

Dados: 2023.12.18 13:05:21 -03'00'

---

**Dr.<sup>a</sup> Luana Frigulha Guisso**  
**Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)**  
**Orientador (a)**

MARCUS ANTONIUS  
DA COSTA

NUNES:55754732791

Assinado de forma digital por

MARCUS ANTONIUS DA COSTA

NUNES:55754732791

Dados: 2023.12.18 13:05:35 -03'00'

---

**Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes**  
**Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)**

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

TAISA SHIMOSAKAI DE LIRA

Data: 19/12/2023 19:10:05-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dr.<sup>a</sup> Taisa Shimosakai de Lira**  
**Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos os familiares dos meus alunos com deficiência que lutam por uma educação inclusiva e por uma educação especial que valorize a aprendizagem conforme sua capacidade intelectual.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me iluminou nos momentos de dificuldades, fortalecendo-me.

Aos meus familiares, pela compreensão do meu estresse diário.

Aos colegas de trabalho, que não pouparam apoio e auxílio na pesquisa.

A orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luana Frigulha Guisso, que buscou me ajudar no decorrer do tempo da elaboração desta dissertação, tendo toda a paciência e respeitando o momento difícil da vida pelo qual passei.

A maior e pior deficiência que pode haver no ser humano não é o físico.

A maior e pior deficiência está no interior  
de si próprio, digo, à disposição, à vontade,  
A determinação e o comprometimento que leva à ação  
que precisa para o difícil acontecer!

(Marcos Vinícius Trindade Pensador)

## RESUMO

GRIPPA, Eliane Araújo. **Deficiência intelectual**: um estudo de caso sobre planejamento na modalidade Educação de Jovens e Adultos na área de Linguagens — Arte e Língua Portuguesa — e no Atendimento Educacional Especializado. 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2023.

Compreender as deficiências é de fundamental importância para os profissionais da educação, neste mundo competitivo e inclusivo. Vivemos a era do discurso inclusivo e nem sempre ele é possível, mediante as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação. Para o objetivo geral, buscar-se-á compreender o modo como os professores de Arte e Língua Portuguesa estão planejando suas aulas em parceria com a professora do Atendimento Educacional Especializado da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Nossa Senhora Aparecida” que atuam no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, estudante da modalidade Educação de Jovens e Adultos noturno. Para o percurso metodológico, adotou-se a abordagem qualitativa e descritiva. Para os procedimentos técnicos foram utilizados a pesquisa bibliográfica, o estudo de caso e a pesquisa de campo. O local da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Nossa Senhora Aparecida”, em Cariacica/ES. A coleta de dados partiu de entrevistas com três professoras, sendo uma da disciplina de Língua Portuguesa, outra de Arte, a do Atendimento Educacional Especializado e com a Pedagoga, além da ficha de matrícula do aluno. Por meio das entrevistas, foi possível perceber o modo como os professores atuam com o aluno com deficiência e como lidam com seus sentimentos diante da aprendizagem e das dificuldades que ele apresenta. Pensando no auxílio que a pesquisa poderia fornecer para os profissionais da educação, como produto educacional, foi elaborado um *e-book* intitulado *A deficiência intelectual e a escolarização na EJA*. Nas considerações finais, observou-se que os deficientes intelectuais podem superar as barreiras das suas próprias limitações e que deve haver uma redefinição nos modelos de planejamentos adequando à realidade do aluno público-alvo da inclusão.

**Palavras-chave:** deficiência intelectual; Atendimento Educacional Especializado; Educação de Jovens e Adultos; planejamento.



## ABSTRACT

GRIPPA, Eliane Araújo. **Intellectual disability**: a case study on planning in the Youth and Adult Education modality in the area of Languages — Art and Portuguese Language — and in the Specialized Educational Service. 2023. 108 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Science, Technology and Education) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2023.

Understanding deficiencies is of fundamental importance for education professionals in this competitive and inclusive world. We live in the era of inclusive discourse and it is not always possible, due to the difficulties faced by education professionals. For the general objective, we will seek to understand how art and Portuguese language teachers are planning their classes in partnership with the Specialized Educational Service teacher at State Elementary and High School “Nossa Senhora Aparecida” who work in the teaching and learning process of students with intellectual disabilities, students of night Youth and Adult Education modality. For the methodological approach, a qualitative and descriptive approach was adopted. For technical procedures, bibliographical research, case study and field research were used. The research location was State Elementary and High School “Nossa Senhora Aparecida” in Cariacica/ES. Data collection started from interviews with three teachers, one from the Portuguese Language discipline, another from Art, from the Specialized Educational Service and with the Pedagogue, in addition to the student's registration form. Through the interviews, it was possible to understand how teachers work with students with disabilities and how they deal with their feelings regarding learning and the difficulties they present. Thinking about the help that research could provide to education professionals, as an educational product, an E-book was created whose title is: Intellectual disability and schooling in EJA. In the final considerations, it was observed that intellectually disabled people can overcome the barriers of their own limitations and that there must be a redefinition of planning models adapting to the reality of the target student for inclusion.

**Keywords:** intellectual disability; Specialized Educational Service; Youth and Adult Education; planning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tela Bandeiras, de Alfredo Volpi .....	76
Figura 2 – Tela Bandeirinhas, de Alfredo Volpi .....	77
Figura 3 – Tela Sereia, de Alfredo Volpi .....	78
Figura 4 – Uso e tinta acrílica na tela Bandeirinhas .....	80
Figura 5 – Início da pintura da tela na tela Bandeirinhas .....	80
Figura 6 – Momento da releitura .....	80
Figura 7 – Releitura da tela Bandeirinhas, finalizada com tinta acrílica .....	81
Figura 8 – Desenhando a tela Sereia .....	83
Figura 9 – Início da pintura da tela Sereia com giz de cera .....	83
Figura 10 – Pintando a tela Sereira .....	83
Figura 11 – Finalizando a pintura.....	83
Figura 12 – Produção textual .....	84

## LISTA DE SIGLAS

AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Development Disabilities</i> (Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento)
AAMR	<i>American Association on Mental Retardation</i> (Associação Americana de Retardo Mental)
AEE	Atendimento educacional especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASEE	Assessoria de Educação Especial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBE	Câmara de Educação Básica
CEE-ES	Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Ceplar	Campanha de Educação Popular
CES	Centro de Estudo Supletivo
CID-10	Código Internacional de Doença
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Confitea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
DI	Deficiência intelectual
DSM-5	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais)
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Eneja	Encontro Nacional de Educadores de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação

Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Mova	Movimento de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PNEE- PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
PPP	Projeto político-pedagógico
Pronea	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Sedu	Secretaria de Estado da Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
UNE	União Nacional de Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>17</b>
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....	21
2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA .....	34
2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NA EJA .....	40
2.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....	45
2.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO .....	48
2.6 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	50
2.7 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO .....	55
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>59</b>
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA .....	59
3.2 DOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS AOS INSTRUMENTOS DE DADOS UTILIZADOS.....	60
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>66</b>
4.1 ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO .....	66
4.2 A PESQUISA REALIZADA COM O ESTUDANTE .....	70
4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA COM O ESTUDANTE.....	72
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>86</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>91</b>
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES E PEDAGOGA .....	98
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O ALUNO DEFICIENTE ....	100
APÊNDICE C – PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO .....	101
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PRÉVIA .....	102
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS.....	104
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	105

## 1 INTRODUÇÃO

No percurso da educação básica, muitos alunos com deficiência intelectual não têm uma aprendizagem adequada e nem conseguem acompanhar o ritmo da turma devido à imaturidade apresentada pela deficiência, além das dificuldades nos processos das relações interpessoais e cognitivas. Esses alunos são orientados a buscar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para continuarem seus estudos, nem que seja o Ensino Fundamental Anos Finais.

A educação brasileira é concebida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), apresentada no art. 205 como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família”. No art. 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) —, consta que “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar” (Brasil, 1996). Posto isso pela legislação a respeito da educação, a educação especial no Brasil também é definida pela LDBEN no capítulo V, art. 58, assegurando educação aos “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

A Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001, estabeleceu que os sistemas de ensino “[...] devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001b, art. 2º) A mesma resolução estabelece que educação especial — modalidade da educação escolar — é

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001b, art. 3º).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) considera a educação como início dos direitos humanos, em que a igualdade e a diferença são valores indissociáveis, assumindo a necessidade de

extinguir os processos históricos de exclusão (Brasil, 2008, p. 16). Sobre o ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a política aceitou que “[...] as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (Brasil, 2008, p. 16).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis da educação com enfoque na inclusão. É uma área do ensino que necessita de muitos recursos pedagógicos adaptados<sup>1</sup> para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo suporte necessário para cada aluno (Silva Filho; Barbosa, 2015, p. 353). A educação especial<sup>2</sup> é um processo integral que busca atender alunos com deficiências e a educação inclusiva<sup>3</sup> é o avanço da adequação do sistema educacional existente, garantindo a promoção e a continuação dos estudantes com deficiências no ensino regular, conforme a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>4</sup>, que estabelece a garantia de direitos, promovendo a aprendizagem, estimulando a autonomia e independência das pessoas com deficiências durante as fases de sua vida. O PNE foi construído partindo de consultas a vários setores da sociedade, a fim de atender ao princípio da gestão democrática e participativa da educação. Está previsto na Constituição Federal e na LDBEN. O objetivo da Meta 4 é universalizar o acesso à educação para os indivíduos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, bem como o atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, garantindo o sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

De acordo com as orientações da PNEEPEI (Brasil, 2008), todos os estudantes que necessitam de atendimento especializado devem frequentar as escolas regulares, isto é, serem matriculados em turmas comuns, para receber uma complementação pedagógica ofertada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é a

---

<sup>1</sup> Conforme o Parecer CNE/CEB nº17, de 2001, são “[...] recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de maneira, cada vez mais autônoma, do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a sua cidadania” (Brasil, 2001a, p. 14).

<sup>2</sup> Cf. Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

<sup>3</sup> Cf. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009b); Declaração de Salamanca Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, 1994) e Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015).

<sup>4</sup> Cf. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

sala de recursos multifuncionais<sup>5</sup> com um professor especializado<sup>6</sup> que trabalha junto ao regente de sala de aula comum, caso esse profissional necessite do apoio para complementar o trabalho alcançado com os alunos com deficiências; do contrário, é um espaço para atender o aluno público-alvo da educação especial no turno contrário à sua escolarização. O AEE não é apenas o responsável pela inclusão, mas uma parte complementar das ações aplicadas pela escola, não substituindo o ensino regular. Deve ser ofertado no contraturno do ensino regular.

O AEE acontece em dias específicos por semana, no contraturno. O ideal é que o profissional da sala realize um diálogo com os professores em função de realizar os planejamentos específicos para a deficiência do aluno e suas necessidades. É um trabalho que deve estar previsto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, sendo organizado pelos profissionais que atuam nela: gestores, Secretaria de Educação, pedagogos e professores.

Com base nos testes de Quociente Intelectual (QI), elaborados por Binet, no final dos anos 1950, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), hoje AAIDD, fundada em 1876, a organização do mundo mais antiga no âmbito das questões relativas à deficiência intelectual, imputou a essa deficiência o título de deficiência mental, utilizando-se dos seguintes graus para classificá-la: limítrofe, leve, moderado, severo e profundo (Mendes, 1996 *apud* Dantas, 2012, p. 52). De acordo a autora, essa organização considerava os testes de QI como instrumentos referenciais no diagnóstico da deficiência intelectual, valorizando o caráter quantitativo dos resultados das aplicações, o que resultou num grande número de pessoas que recebiam o diagnóstico de deficiência mental limítrofe ou leve.

Na segunda metade do século XX, houve um grande crescimento no ensino especial, embasados em duas abordagens psicológicas: a comportamental e a cognitivista-desenvolvimentista (Dantas, 2012, p. 52). A primeira deu enfoque aos sujeitos mais comprometidos, com uma proposta de atividades mais práticas, enquanto a segunda focou na proposta voltada para a resolução de dificuldades relativas às habilidades acadêmicas dos alunos com deficiência intelectual. Nesse contexto, segundo Dantas (2012, p. 52), as pessoas com deficiência intelectual, no

---

<sup>5</sup> A sala de recursos multifuncionais é um espaço físico, com mobiliários adequados, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para atender aos alunos público alvo da inclusão (Brasil, [2009?], p. 3).

<sup>6</sup> O professor especializado deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada (Brasil, [2009?], p. 4).



que diz respeito aos processos educativos, são chamadas de educáveis, treináveis e dependentes ou custodiais, o que ocasiona algumas divergências no campo das práticas baseadas nas duas correntes psicológicas citadas.

Justifica-se a pesquisa com a discussão sobre a necessidade de se ofertar um ensino com planejamento adequado para pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual que venham a se apresentar na Educação de Jovens e Adultos com efetivo processo de inclusão.

Essa necessidade apresentada provoca outra discussão a respeito do modo como os professores atuam com esses alunos, sendo o problema de pesquisa permeado por esse questionamento: qual a concepção que os professores de Arte, Língua Portuguesa e AEE possuem a respeito do planejamento para alunos com deficiência, em especial o aluno com deficiência intelectual desse espaço educacional?

Para o objetivo geral, procura-se compreender o modo como os professores de Arte e Língua Portuguesa estão planejando suas aulas, em parceria com a professora do AEE da Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) “Nossa Senhora Aparecida”, e que atuam no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, estudante da modalidade EJA noturno.

São objetivos específicos:

- Verificar o modo como os participantes da pesquisa, os professores da área de Linguagem e suas Tecnologias (Arte e Língua Portuguesa) conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e AEE da EJA, se posicionam em relação à educação especial e à inclusão, por meio de entrevistas;
- Averiguar o modo como os professores estão elaborando o Planejamento Educacional Individualizado (PEI);
- Conhecer o modo como o aluno com deficiência intelectual desenvolve as atividades de Arte e Língua Portuguesa, planejadas pelos professores juntamente com a professora do AEE;
- Elaborar um e-book que seja um documento orientador para os professores realizarem o planejamento para o público-alvo da educação especial.

O *e-book* está destinado aos professores da EJA e foi realizado partindo da análise dos resultados alcançados ao longo da pesquisa. O intuito desse produto educacional foi suscitar práticas nos professores que convivem com situações de

inclusão de alunos com deficiência intelectual nas escolas, além de propor possíveis estratégias para auxiliar nos planejamentos.

A metodologia do trabalho permeou pelo estudo de caso, tendo como elementos da pesquisa a atuação dos professores de área (Arte e Língua Portuguesa), da pedagoga e da professora do AEE na realização das atividades planejadas para o aluno com deficiência intelectual da EEEFM “Nossa Senhora Aparecida”.

A escola pesquisada — Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio “Nossa Senhora Aparecida” — fica na periferia do bairro Oriente no município de Cariacica/ES. É uma instituição pública estadual, que atende o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Funciona nos três turnos: turno matutino das 07h00h às 12h00h – nove turmas atendidas; turno vespertino: das 13h00h às 18h00h – nove turmas atendidas e turno noturno das 18h20h às 22h30h – nove turmas regular e EJA. A escola comporta nos três turnos 860 alunos.

Os participantes da pesquisa são os professores da área de Linguagem e suas Tecnologias (Arte e Língua Portuguesa) conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 33) e um professor do AEE, que atendem a EJA, e o aluno com deficiência intelectual que frequenta o 3º ano do Ensino Médio.

A dissertação está dividida em 6 seções, sendo a primeira a Introdução, apresentando o tema que será abordado, junto à justificativa, ao problema de pesquisa, aos objetivos gerais e específicos. Na seção, apresentam-se a revisão de literatura e o referencial teórico abordando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil; o conceito de deficiência intelectual na EJA e a educação especial, bem como o surgimento do Atendimento Educacional Especializado. Na seção 3, foi apresentado o percurso metodológico adotado na pesquisa. Na quarta seção, foram expostos os resultados alcançados e as discussões sobre eles. A seção 5 foi destinada ao produto educacional, que será um *e-book*, com as considerações finais na seção 6, seguida pelas referências.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Após a leitura de algumas dissertações e teses extraídas do *site* da Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior (Capes), *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e *Google Acadêmico* a respeito da deficiência intelectual na EJA, da prática pedagógica, do planejamento e da escolarização dos estudantes, encontraram-se diversos autores abordando a temática, sendo escolhidos aqueles que mais se aproximavam da pesquisa para dar embasamento teórico na escrita do corpo do texto. Além dos teóricos, foram pesquisadas dissertações e teses. O Quadro 1 apresenta autores que pesquisaram sobre a temática abordada nesta pesquisa.

Quadro 1 – Publicações selecionadas para revisão de literatura

AUTOR/ANO	TÍTULO	TIPO
ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de (2014)	Prática Pedagógica Inclusiva: Um Estudo De Caso Em Escola Com Atendimento Educacional Especializado (AEE) Em Jaboatão Dos Guararapes-PE	Tese de Doutorado da Universidade Federal de Pernambuco
BINS, Kátiusca Lara Genro, (2013)	Adultos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem.	Tese de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.
DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes (2012)	A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens E Adultos (EJA): um estudo de caso	Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
LEITE, Graciliana Garcia (2020)	Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA.	Dissertação de Mestrado do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade de São Carlos.
NOGUEIRA, Marcela Fontão (2020)	Educação especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente.	Dissertação de Mestrado do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade de São Carlos.
TRENTIN, Valéria Becher (2018)	Escolarização de jovens com deficiência na Educação de Jovens e Adultos na EJA.	Tese de Doutorado da Universidade do Vale do Itajaí.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Para Ednea Rodrigues de Albuquerque, as políticas educacionais atuais preconizam que todos os alunos com deficiência em idade escolar obrigatória frequentem escolas regulares. No conjunto dessas políticas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume centralidade e oferece atendimento complementar ou suplementar à formação do aluno com deficiência na escola regular. A pesquisa foi realizada de forma qualitativa e analisou a prática pedagógica inclusiva

no interior da rede pública municipal de ensino do Jaboatão dos Guararapes/PE, tendo como foco o potencial inclusivo do setor de AEE no espaço da escola regular. Os resultados revelaram que, na prática “inclusiva”, o que prevalece são as práticas embasadas no modelo tradicional da educação especial — perspectiva médica da deficiência —, que impõe uma condição estática ao sujeito e à sua família; uma psicologia psicométrica, baseada no modelo classificatório e binário; e uma pedagogia terapêutica, cujo esforço se concentra na identificação das faltas contidas na deficiência. Foi verificado ainda que as práticas desenvolvidas no AEE são burocratizadas, solitárias e improvisadas. Com base nos resultados desta pesquisa, afirma-se que, na escola tomada como caso para estudo, a prática pedagógica inclusiva não atinge seus objetivos de forma satisfatória. Afirma-se ainda que políticas públicas educacionais estabelecem normas e diretrizes destinadas à viabilização do processo de escolarização do aluno com deficiência; no entanto, há uma acentuada contradição entre o discurso da inclusão e a prática (Albuquerque, 2014).

Dulciana de Carvalho Lopes Dantas realizou sua pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que tem sido apontada como modalidade de escolarização ajustada às pessoas com deficiência intelectual. Sua pesquisa foi realizada em Natal/RN, revelando os dados obtidos junto à Secretaria de Estado da Educação (SEEC/RN) em 2009. Ao procurar na EJA por alunos com deficiência intelectual, a pesquisadora encontrou um número muito pequeno, motivo pelo qual é necessária atenção ao atendimento dessa população. Para ela, essa foi uma constatação que deu início a sua pesquisa buscando entender a respeito das condições de concretização da inclusão escolar na EJA, que é um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento para esses alunos, nas fases jovem e adulta de suas vidas. Seu estudo foi uma investigação sobre as concepções de professores e alunos a respeito dos aspectos que se revelam nos processos de escolarização de pessoas com deficiência intelectual na EJA e que repercutem nas configurações de inclusão dessas pessoas nessa modalidade educacional. Sua tese evidenciou a necessidade de realizarem mais investigações sobre a temática, com o intuito de reconstruir os processos de ensino, de aprendizagem favorecendo o convívio e a inclusão educacional de todos os alunos (Dantas, 2012).

Katiuscha Lara Genro Bins defendeu que cada ser humano é único, que infelizmente as diversidades, cuja diferença é a deficiência, recebem pouco respeito no espaço educacional e que a escola não está em condições de atuar com as

diferenças. Esclarece que a EJA não se encontra apta para atuar com as diferenças, mesmo sendo uma modalidade que possui pressupostos inclusivos. Nesse espaço educacional, se incluem adultos com deficiência intelectual, que, na maioria das vezes, não conseguem acompanhar os conteúdos impostos pelo ensino tradicional, o que os leva a ficar muito tempo no mesmo nível de aprendizagem sem nenhum avanço, permanecendo na escola por muitos anos. Esses estudantes são um desafio para os professores que atuam na EJA e precisam dar retorno das suas demandas assegurando um bom ensino. A investigação dessa autora perpassou pela reflexão e discussão a respeito de adultos com deficiência intelectual estudando na EJA. A tese foi estruturada nas vertentes em que a adultez na EJA é tratada como infantilidade. A inclusão existe mais por exigência da lei do que por conscientização inclusiva e pela aprendizagem do deficiente intelectual com seus déficits orgânicos, cognitivos e sociais, especialmente seus potenciais. Falta, portanto, respeitá-las e empregá-las nas estratégias de ensino-aprendizagem, pois apenas dessa forma será admissível pensar metodologias e possibilidades de aprendizagens e formação integral. Finalizou com a adaptação e inadaptção da Educação de Jovens e Adultos para as pessoas com deficiência intelectual, formando uma teia de considerações sobre os aspectos positivos e negativos (Bins, 2013).. Diante dessa perspectiva, buscou-se também atuar nesta pesquisa com o processo de aprendizagem, observando-se as habilidades do aluno e o trabalho dos professores de Língua Portuguesa, Arte e AEE.

A pesquisa de Leite (2020) teve como objetivo apresentar as metodologias adotadas pelos professores em sala de aula regular e da educação especial para jovens e adultos (EJA) e aplicar o plano educacional individualizado (PEI) na sala de recursos multifuncionais com uma aluna com deficiência intelectual na EJA. O problema de pesquisa foi compreender e interpretar o fenômeno estudado, que é apresentar as metodologias adotadas pelos professores. Leite (2020) dividiu seus estudos em dois momentos, sendo um para distinguir as práticas pedagógicas que estão sendo realizadas na sala regular e na educação especial que atende os estudantes com deficiência intelectual matriculados na EJA e suas percepções sobre o PEI. Os resultados da pesquisa mostraram a falta de conhecimento a respeito do PEI e de sua seriedade no contexto escolar, além de compreender o problema dos professores em realizar a metodologia preparada para os alunos jovens e adultos com deficiência intelectual. No segundo momento, a pesquisadora identificou as dificuldades e as necessidades de uma estudante com deficiência intelectual

frequentando a EJA, com a aplicação do PEI adaptado, juntamente com a professora da educação especial. Para a pesquisa, usou a metodologia da abordagem quantitativo-qualitativa embasada na pesquisa colaborativa, aplicando uma entrevista semiestruturada com a professora de educação especial, e seguindo com a observação das práticas pedagógicas após a implantação do PEI. No decorrer da aplicação do PEI, as avaliações mostraram que a aluna apresentava um déficit significativo relacionado à Matemática e necessitava de suporte adaptativo na realização das atividades relativas ao item que inclui “aprendizagem ao longo da vida”. Os resultados revelaram que o processo de preparação e implementação do PEI contribuiu para que houvesse uma compreensão da professora de educação especial de modo que desenvolvesse mais atividades para estudantes com deficiência intelectual e realizasse as intervenções por meio do PEI, colaborando para o desenvolvimento acadêmico e adaptativo da aluna.

Nogueira (2020) buscou o seguinte problema de pesquisa em seu estudo: como os professores da sala de aula regular constroem sua prática, seu trabalho docente junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE), levando em consideração sua formação inicial, continuada e em serviço? O objetivo geral foi ponderar os discursos dos professores a respeito do processo de formação e das práticas pedagógicas, considerando que teve como objetivos específicos identificar os tipos de formação inicial e continuada dos professores da sala regular; avaliar o modo como os professores compreendem a formação em serviço realizada na unidade escolar e considerar a maneira como os professores entendem seu desempenho frente aos EPAEE e como esse trabalho afeta suas ações no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Realizou sua metodologia com enfoque qualitativo, fazendo uma pesquisa exploratória e, de forma mais específica, um estudo de caso. Utilizou a coleta de dados por meio de um questionário com questões fechadas, registrando dados das formações em serviço e do planejamento das aulas e do trabalho docente. A análise dos dados foi formulada iniciando com os ciclos de codificação, auxiliado por meio de *software* de análise qualitativa. As pessoas que participaram se dividiram em dois grupos: um grupo somente com aqueles que tinham formação inicial ou continuada em Educação Especial (EE) e outro grupo com aqueles que não a tiveram. Para cada grupo, havia narrativas diferentes com três códigos distintos, que dialogavam por meio das respostas dos professores. O referencial teórico que a pesquisadora adotou foi

Paulo Freire e a *Pedagogia do Oprimido*. Após a análise dos resultados, foi detectado que os docentes tornaram o currículo mais flexível por meio da reflexão a respeito da própria prática, utilizando o diálogo nos planejamentos e nas práticas, agregando valor aos saberes dos educandos; por fim, realizaram, de forma colaborativa, a prática docente em parceria com os demais professores e com os próprios estudantes.

A tese de doutorado de Trentin (2018) foi realizada no Observatório de Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, e teve como problema de pesquisa perceber o modo como ocorriam (e como podem ocorrer) a escolarização dos jovens com deficiência intelectual matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, revelando que as práticas de escolarização concretizadas na EJA estão bem longe das experiências e dos planos futuros dos jovens com deficiência intelectual, mas podem ser renovadas e transformadas por meio de experiências colaborativas de elaboração conceitual. O estudo teve como objetivo geral a análise do processo de escolarização dos jovens com deficiência intelectual na modalidade da EJA e as contribuições desse processo para a aprendizagem e autonomia. Como metodologia, foi adotada a abordagem qualitativa e de cunho etnográfico, sendo uma pesquisa dividida em duas etapas: trabalho em campo e reflexões das práticas pedagógicas. Os resultados da tese indicaram que, para haver uma EJA inclusiva, todos devem construir conhecimentos juntos, tendo a colaboração, a experiência e a elaboração como informações essenciais, em que deve haver compreensão dos sujeitos, reconhecimento das identidades e valorização da vivência desses sujeitos.

## 2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A ideia principal deste tópico é narrar a história da educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, realizando um percurso histórico que terá como ponto inicial o Brasil Colônia e, como marco principal, Paulo Freire e a complexidade de sua produção acadêmica. Será uma releitura elaborada perpassando as idas e vindas dos fatos analisados como mais relevantes para este estudo. É apresentado também um breve panorama de marcos legais e diretrizes que regem a EJA em nosso país, resgatando a trajetória de Paulo Freire nesse percurso educacional.

Quando os portugueses religiosos aqui chegaram, vieram com a missão de ensinar, catequizando os índios (das crianças aos adultos), e transmitir normas de

comportamento e ofício para que a economia da colônia funcionasse. Iniciaram com os índios e depois com os escravos negros; mais tarde assumiram as escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (Haddad; Di Pierro, 2000, p.109).

No período pombalino, as informações a respeito do ensino para jovens e adultos foram sumindo, uma vez que a catequização foi perdendo importância devido à expulsão dos jesuítas em 1759. De acordo com Strelhow (2010, p. 51), com tal situação, a educação começou a ser dividida por classes:

[...] As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas.

A partir desse período, não há registro sobre a educação de adultos, apenas instruções sobre o trabalho.

Segundo Strelhow (2010), com a primeira constituição brasileira, a Imperial de 1824, há um movimento sobre a educação: educação primária e gratuita a todos os indivíduos. Segundo a autora,

[...] essa lei, infelizmente ficou só no papel. Havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos de formação formais (Strelhow, 2010, p. 51).

Embora a lei não tenha sido cumprida, houve, com a Constituição, um maior envolvimento com a educação pública no Brasil, tornando-se um assunto jurídico das constituições brasileiras que vieram a seguir, colaborando para várias ações no sentido de oferecer educação a trabalhadores adultos nos anos seguintes.

Conforme Albuquerque e Leal (2018, p. 33), “[...] os historiadores dedicados à escravidão descobriram que, para os escravos era de grande importância conseguir o acesso à leitura e à escrita”. Essa historiografia colocou o escravo como agente histórico e não simplesmente no papel da vítima, como os estudos clássicos apresentam sobre o tema, retificando o cativo e o cativo.

Com as novas pesquisas, foi descoberto que, embora proibidos legalmente de frequentar os sistemas oficiais de ensino, os escravos se inseriam em diversas redes de sociabilidade em que a leitura e a escrita estavam presentes. Eram classificados em dois tipos de escravos, segundo Wissenbach citado por Albuquerque e Leal (2018, p. 33):



[...] dois tipos escravos pareciam mais próximos do mundo da cultura escrita e das práticas de alfabetização: aqueles que viviam nos plantéis das ordens religiosas e do clero, e os que tinham ocupações urbanas, principalmente os que exerciam atividades autônomas [...]

Quanto aos escravos urbanos, para o comportamento autônomo de seus ofícios particularizados, era fundamental saber ler e escrever para conduzir por conta própria seus serviços. Embora os escravos não tivessem contato diretamente com o texto, eles não desconheciam a escrita que circulava, pois tinham acesso aos impressos e às imagens religiosas, nos almanaques, nos periódicos e folhetins, bem como nos poucos jornais e livros.

O entendimento de analfabeto como uma pessoa sem conhecimento e incapaz tornou-se ainda mais forte no final do Império, devido à discussão da chamada Lei Saraiva, em 1881. Foi uma lei que começou com o impedimento, associado a outras restrições, como os votos dos analfabetos. A lei também determinava que as eleições fossem realizadas de forma direta e admitia a eleição dos acatólicos, ingênuos, libertos e naturalizados.

A Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, já preconizava, tendo em vista a discussão em torno da Lei Saraiva, a necessidade de promover a criação de cursos elementares noturnos, pois o autor acreditava que a restrição ao voto do analfabeto contribuiria para o desenvolvimento da educação (Galvão; Soares *apud* Albuquerque; Leal, 2018, p. 36).

Na primeira Constituição da República, foi referendada a proibição do voto e a eliminação da seleção de eleitores por renda, mas o Censo de 1890 mostrou que 80% da sociedade era analfabeta, o que gerou vergonha e tristeza entre os intelectuais. Com esse fato, nas décadas iniciais do século XX, foram apontadas diversas mobilizações em torno da alfabetização de adultos. Entre tantos movimentos, em 1915, foi fundada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, que tinha como pretensão caracterizar-se como um “[...] movimento vigoroso e persistente contra a ignorância, buscando à estabilidade e à grandeza das instituições republicanas” (Paiva *apud* Albuquerque; Leal, 2018, p. 37). A mobilização em torno das maneiras de erradicar o analfabetismo no menor prazo possível partia de todos os lugares do país.

Nos anos 1930, período em que Anísio Teixeira gestou a Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal, Paschoal Lemme organizou o ensino supletivo para adultos, entretanto, durante o Estado Novo<sup>7</sup>, poucas iniciativas foram tomadas

<sup>7</sup> O Estado Novo foi o período em que Getúlio Vargas governou o Brasil entre 1937 até 1945, de forma ditatorial, concedendo benefícios aos trabalhadores.

em relação à propagação da alfabetização de adultos. Dessa forma, os sujeitos não alfabetizados, sobretudo aqueles que viviam em áreas urbanas, se introduziam em práticas de usos efetivos da leitura e da escrita.

Em Pernambuco, entre os anos 1930 e 1940, procurou-se ajudar os não alfabetizados, com promoção de leituras oralizadas de folhetos de cordel, que eram lidos intensivamente, ou seja, diversas vezes. Isso possibilitava que alguns chegassem a se alfabetizar através da memorização de palavras e versos, dando-lhes mesmo significado a esse novo sistema de representação — a escrita —, que foi devagar estendendo-se para outros objetos de leitura.

A partir de 1940, uma pesquisa foi iniciada e foram detectados altos índices de analfabetismo no país, culminando na decisão do governo quanto a criar um fundo que fosse destinado à alfabetização da população adulta analfabeta.

Em 1945, finalizou a ditadura de Vargas. Getúlio Vargas ficou no governo por 15 anos consecutivos, atuando com uma política autoritária e centralizadora, intensificada a partir de 1937, perseguindo opositores. Apesar desse fato, a Era Vargas modernizou as estruturas políticas, sociais e econômicas brasileiras, partindo da admissão de demandas populares na constituição de políticas públicas e de direitos trabalhistas e do desenvolvimentismo, que procurava modificar o Brasil, por ser um país agrário-exportador, tornando-o urbano e industrial. Tendo essas modernizações, o governo passou a investir em uma propaganda de cunho nacionalista que apontava a legitimação do poder, alcançando decisivamente a educação, que tornou a ser solução para os problemas nacionais e instrumento de transformação social, iniciando-se um movimento de fortalecer os princípios democráticos no país. Com o surgimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), foi requerido aos países integrantes, entre eles o Brasil, que se movimentassem em buscar a educação dos adultos analfabetos.

Para começar a alfabetização de adultos, o Brasil criou dez mil classes de alfabetização em todos os municípios do país. Além disso, a campanha teve o mérito de instituir uma infraestrutura nos estados e municípios para auxiliar a educação de jovens e adultos. Foram também produzidos vários tipos de materiais pedagógicos, que apresentavam noções de saúde, higiene, produção e conservação de alimentos.

O primeiro guia de leitura era organizado em lições que partiam de palavras-chave e sua base era o método silábico com pequenas frases e textos de conteúdo moral e com informações sobre higiene, saúde e técnicas de trabalho se

apresentavam na parte final do livro. A alfabetização inicial estava programada para acontecer em três meses. Depois dessa etapa, o primário deveria ser realizado em duas etapas de sete meses e, em seguida, o adulto poderia fazer cursos que o capacitassem para uma profissão que desenvolveria a comunidade onde estava inserido.

A primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi criada sobre alicerces de bases fracas. Houve dificuldades para que acontecesse a alfabetização da população: foi uma ação de emergência que permanecia sugerindo a erradicação do analfabetismo em curto prazo. Muitas críticas aconteceram à Campanha Nacional de Alfabetização no final dos anos de 1950, realizadas pelos próprios participantes que estavam engajados nela. A mais contundente foi a de Paulo Freire, em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que “[...] recomendava que a organização dos cursos tivesse por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem” (Albuquerque; Leal, 2018, p. 43).

Nos anos 1950, diversas campanhas foram criadas, mas pouco realizou. No final da década de 1950 e início dos anos 1960, muitos movimentos de educação e de cultura popular surgiram, guiados pelas ideias de Paulo Freire. Um deles foi Movimento da Educação de Base (MEB), fundado em 21 de março de 1961, sendo um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), constituído como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos; tinha como missão contribuir para a promoção integral do ser humano e a superação da desigualdade social por meio de programas de educação popular libertadora ao longo da vida. Seu campo de atuação foi a educação de jovens e adultos, que se utilizou dos princípios filosóficos de Paulo Freire: método ver, julgar a agir.

Outra ação importante foi o Movimento de Cultura Popular (MCP) da Prefeitura de Recife, criado em 1961 por um grupo de intelectuais e artistas pernambucanos, na primeira gestão de Miguel Arraes como prefeito de Recife, em que se inovou o conceito de cultura popular para a população pobre, utilizando as escolas para crianças, alfabetizando adultos, construindo praças e núcleo de cultura, renovando radicalmente o livro de leitura para adultos. Houve ainda os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional de Estudantes (UNE); o CPC, foi criado em 1961 pela UNE no Rio de Janeiro por um grupo esquerdista de intelectuais, cujo objetivo era criar e divulgar uma arte popular revolucionária reunindo artistas de diversas

áreas, como música, artes plásticas, teatro, cinema e literatura, sendo extinto pelo golpe militar no Brasil em 1964. A Campanha de Educação Popular foi criada em 1962 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Paraíba (Ceplar), por um grupo de jovens da Juventude Universitária Católica que buscavam alfabetizar um grupo de empregadas domésticas, adotando as práticas de Paulo Freire. Os golpistas de 1964 desmobilizaram a Ceplar, aprisionando seus dirigentes e confiscando todo o material.

A campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, da prefeitura de Natal, foi uma ação criada nessa capital no mês de fevereiro de 1961, com o objetivo de implantar o ensino primário para crianças nos bairros pobres, em escolas de chão batido e, cobertas de palha, com metodologia inovadora, valorizando as festas, as músicas e as danças populares, instalando bibliotecas populares, praças de cultura e museus de arte popular. Ampliou-se com a alfabetização de adultos pelo *Sistema Paulo Freire* e pela campanha *De pé no chão também se aprende uma profissão*. Tal movimento se espalhou pelo Brasil, mas foi no Nordeste que houve sua maior concentração.

Era preciso conscientizar, participar e transformar a sociedade a partir das ações desses movimentos. A alfabetização de adultos surgiu com a intenção de colaborar para a transformação dessa realidade social, na qual o saber e a cultura populares são valorizados.

Para Paulo Freire (2018, p. 35), a educação deveria ser dialógica e não bancária, por isso propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, fosse usada a própria realidade do educando, permitindo que ela estivesse no centro do processo de alfabetização. Partindo dessa realidade, o educador deveria selecionar algumas palavras, denominadas “geradoras”, para que elas desencadeassem um processo de problematização dessa mesma realidade e as formas de superá-la, e simultaneamente servissem como o começo para o ensino dos padrões silábicos da língua. Isso tudo inspirado na proposta de Paulo Freire. [...] “Na conclusão de Paulo Freire, educação e alfabetização se embarçam. Alfabetização é o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e tem como resultado uma postura presente do homem sobre seu contexto” (Porcaro, 2022, p. 3). As ideias de Paulo Freire foram se expandindo no Brasil e ele foi sendo conhecido no país por seu trabalho com a educação popular e, em especial, com a educação de adultos (Porcaro, acesso em 15. ago. 2022, p.3).

Durante o ano de 1963, a Campanha Nacional de Alfabetização iniciada em 1947 encerrou-se e Paulo Freire assumiu junto ao Ministério da Educação a elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização. Esse processo foi interrompido pelo golpe militar de 1964, que extinguiu muitos movimentos e promoveu perseguição a seus participantes, depois exilados. De acordo com Galvão e Di Pierro (2013, p. 32), “[...] com o Golpe Militar, em 1963, a alfabetização se limita em vários casos a atividades de aprender a desenhar o nome”.

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), mas suas atividades só iniciaram em 1969, com muita força e muitos recursos. O material didático proposto era semelhante aos elaborados pelos movimentos de educação e cultura, pois também tinham como palavras-chave as extraídas da realidade do alfabetizando adulto, a partir das quais ensinavam-se os modelos silábicos da língua portuguesa. Era um material padronizado e utilizado em todo o Brasil, independentemente da realidade na qual o estudante estava inserido.

Dessa forma, “[...] as orientações metodológicas e os materiais didáticos esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire” (Porcaro *apud* Espírito Santo, A.R. F., 2020). Surgiu a expatriação de Freire e o começo da concretização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores. Nesse contexto, em 1967, o governo passou a controlar a alfabetização de adultos, com a criação do Mobral, com foco na população de 15 a 30 anos, tendo como objetivo a alfabetização funcional — obtenção de técnicas fundamentais de leitura, escrita e cálculo (Porcaro, acesso em 15 ago. 2022, p. 3). Na década de 1970, com a divulgação do Mobral, em termos territoriais e de sequência, houve o início a uma sugestão de educação integrada, cujo objetivo era a conclusão do antigo curso primário.

Em paralelo a todo esse movimento, alguns grupos que agiam na educação popular deram continuidade à alfabetização de adultos seguindo uma linha mais inventiva. Com a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 —, foi implantado o Ensino Supletivo, que teve origem no período colonial do Brasil e ficou conhecido na década de 1970, quando foi implantada pela LDBEN nº 5.692/71. Com a Constituição de 1988, o Ensino Supletivo passou a ser chamado de EJA e foi difundido em todo o país. O Estado assumiu sua posição de mantenedor da Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas. Não há

diferenças entre Ensino Supletivo e EJA, pois ambos têm o objetivo de ofertar a possibilidade das pessoas concluírem a educação básica.

A Lei nº 5.692/71 restringiu a obrigação do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, porém aceitou a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser estimado como um progresso para a área da EJA no país (Porcaro *apud* Espírito Santo, A. R. F., 2020).

Em 1974, o MEC indicou a instauração dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que estabeleciam o trinômio tempo, custo e efetividade. Diante do período tecnicista<sup>8</sup> que o país vivia e os vários acordos entre o MEC e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), os cursos oferecidos adotaram módulos com instruções, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas — modular e semestral. Como resultado, surgiram as evasões, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (Espírito Santo, A. R. F., 2020).

O Mobral passou a ser alvo de críticas pedagógicas. Muitos adultos que se alfabetizaram por meio do material desaprenderam a ler e escrever. Nos anos 80, surgiram várias experiências e projetos de alfabetização no interior de associações de moradores, sindicatos e comunidades religiosas. Assim em 1985, com a Nova República, o Mobral foi extinto, junto com o fim do regime militar, quando surgiu a Fundação Educar (Galvão; Di Pierro, 2013, p. 32).

Criada em 1985, a Fundação Educar tornou-se parte do Ministério da Educação e tinha como função apenas supervisionar e acompanhar instituições e secretarias que recebiam recursos para tornar os seus programas viáveis. Essa política durou pouco tempo, visto que em 1990 — Ano Internacional da Alfabetização —, o governo Collor, extingue a Fundação Educar e não cria nenhuma outra instância para assumir suas funções. O governo federal torna-se ausente deixando de ser um articulador e indutor da política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Com a desobrigação do governo federal em atender a esse direito garantido pela Constituição Federal de 1988, os municípios iniciaram ou ampliaram a oferta de Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, muitos conhecimentos foram sendo

---

<sup>8</sup> O período tecnicista foi adotado por volta de 1970 que era uma linha de ensino que privilegiava a tecnologia educacional, cujos professores e alunos eram transformados em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam.

desenvolvidos em outros locais, como universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais. Surgiram muitas práticas e metodologias de ensino, influenciadas pelas descobertas da Psicologia, da Linguística e da Educação, que, com as pesquisas de Emília Ferrero, ofereceram subsídios para a compreensão de como se confere a construção das hipóteses de acordo com a leitura e a escrita realizada pelos sujeitos não alfabetizados (Porcaro, acesso em 15 ago. 2022, p. 5).

O Movimento de Alfabetização (Mova) foi criado por Paulo Freire no começo dos anos 1990, abarcando o poder público e as ações da sociedade civil. Os MOVA aumentaram como se fossem uma marca das administrações populares, tendo como finalidade a inclusão social e a garantia do direito humano à educação, a erradicação do analfabetismo no Brasil, a geração de rendas e, dessa forma, contribuindo para a construção de políticas públicas para a EJA, tendo como ação pedagógica a leitura de mundo do educando, com temas geradores e significativos com seu contexto social.

Em 1996, o governo federal iniciou na cidade de Natal o Programa Alfabetização Solidária (PAS) como etapa preparatória para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia). O PAS ficou estabelecido em seis meses: um mês para treinamento dos alfabetizadores e cinco meses para desenvolver a alfabetização. Tinha como proposta realizar uma ação conjunta entre o governo federal, os empresários, as administrações municipais e universidades. Os resultados do PAS foram pouco significativos: menos de um quinto dos adultos foram capazes de ler e escrever pequenos textos (Porcaro, acesso em 15 ago. 2022, p. 3).

Similarmente ao que aconteceu com o Mobral, o PAS se formou paralelamente ao Ministério da Educação, dificultando as ações de continuidades no processo de pós-alfabetização.

De acordo com Cunha (1999 *apud* Porcaro, acesso em 15 ago. 2022, p. 5), “[...] a década de 1980 foi marcada pela divulgação das pesquisas relacionadas à língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos”. Com a Constituição proclamada em 1988, o Estado teve o crescimento de seu dever em relação à EJA, e com isso, proporcionou o ensino fundamental tornando-o obrigatório e gratuito para todos.

Os anos 1990 foi desafiador para a educação de jovens e adultos, devido à criação de uma política e de metodologias criativas, universalizando o ensino fundamental. A educação de jovens e adultos foi reconhecida internacionalmente, o

que fortaleceu a cidadania e a formação cultural da população, de acordo com as conferências que a Unesco estabeleceu. A conferência foi criada pela ONU a qual se responsabilizou por estimular a educação nos países em desenvolvimento (Porcaro *apud* Espírito Santo, A. R. F., 2020).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) dedicou o art. 37 e seus parágrafos à educação de jovens e adultos, referindo-se a essa modalidade sob o olhar do ensino fundamental, o que se aprecia como um ganho para a área:

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

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

A história da EJA começou a mudar a partir de 1997, com o surgimento dos fóruns<sup>9</sup>, que passaram a ter Boletim da Ação Educativa, em que tudo era registrado, bem como a agenda dos fóruns e os relatórios dos Encontros Nacionais de Educadores de Jovens e Adultos (Eneja)<sup>10</sup> eram socializados. De 1999 a 2000, os fóruns passam a ser uma presença frequente nas reuniões do Conselho Nacional de Educação (CNE) para debater as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

A partir de 1996, as escolas públicas brasileiras iniciam um processo de transição com a extinção do ensino supletivo e a implantação da Modalidade EJA no ensino fundamental e médio. O objetivo é buscar o crescimento do educando por meio de um permanente processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Hoff (2016 *apud* Espírito Santo, A. T. F., 2020), a 5ª Confitea,

---

<sup>9</sup> Fóruns são locais e/ou momentos em que se discute publicamente um determinado tema.

<sup>10</sup> Encontro de educadores responsáveis pela alfabetização das pessoas que não conseguiram ingressar em escolar regular.



[...] realizada em julho de 1997, na Alemanha, apresentou, em seus documentos, uma série de orientações a serem seguidas pelos sistemas educacionais que implementaram essa nova modalidade de ensino. As intensas transformações socioeconômicas e culturais das últimas décadas motivaram a produção dessas recomendações com vistas ao desenvolvimento de estratégias educacionais para a produção de conhecimento e aprendizagem permanentes e ao longo da vida.

Nos documentos elaborados na Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confitea)<sup>11</sup>, os cursos de EJA são preparados para alfabetizar o cidadão e auxiliar na sua transição pela sociedade, revelando um sujeito crítico e participativo na esfera social (Espírito Santo, A. R. F., 2020); além disso, a formação permanente dos educadores visa ampliar suas qualificações para a melhoria de suas práticas pedagógicas e da aprendizagem, valorizando as competências e habilidades que os jovens e adultos venham a ter.

Toda a organização da modalidade de ensino EJA encontra-se nos dispositivos da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (Brasil, 2000b) em que se constituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Há também o Parecer CNE/CEB nº 11, de 5 de maio de 2000, que faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Tais documentos são essenciais para compreender o modo como está organizada a modalidade EJA no sistema de ensino brasileiro.

Todos os artigos relacionados à modalidade EJA estão propostos na Resolução CNE/CEB nº1/2000 (Brasil, 2000b, art. 1º):

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Em 1998, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, cujo objetivo foi acolher as populações localizadas nas áreas de assentamentos. O programa estava atrelado especialmente ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)<sup>12</sup>, às universidades e aos movimentos sociais. O programa tinha como

---

<sup>11</sup> A Confitea é um acontecimento intergovernamental, que se realiza a cada período entre 11 a 12 anos desde 1949 (MEC, acesso em 5 dez. 2022).

<sup>12</sup> O Incra é um órgão federal responsável legalmente por colocar em prática ações que asseguram a oportunidade de acesso à propriedade de terra e atua na implantação dos assentamentos rurais.

objetivo alfabetizar os povos das áreas de assentamento. Em 2003, o governo federal disseminou o *Programa Brasil Alfabetizado*, que inicialmente parecia mais uma campanha que dava ênfase ao trabalho voluntário, antevendo a erradicação do analfabetismo em quatro anos, com um total de 20 milhões de pessoas. No entanto, em 2004, com a saída do então Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza Gomm, o programa foi modificado, excluindo a proposta de erradicar o analfabetismo em quatro anos, enquanto a permanência dos projetos de alfabetização foi estendida de quatro meses para oito meses.

Chega-se ao século XXI com um número expressivo de pessoas sem domínio sobre a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas, com um total de quase 20 milhões de analfabetos absolutos, passando para 30 milhões os avaliados analfabetos funcionais, que iniciaram sua trajetória escolar, mas, por falta de uso de leitura e da escrita, voltaram para a posição anterior. Ainda há 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não receberam a escolarização obrigatória como estabelecida pela Constituição, ou seja, o ensino fundamental. “Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita” (Stephanou; Bastos, 2014, p. 273).

Conforme os documentos preparados pela Confinteia, os cursos da EJA são realizados para a alfabetização do cidadão e sua mudança pela sociedade, apresentando um indivíduo crítico e participativo na esfera social; para a formação constante dos educadores com foco na qualificação das práticas pedagógicas; para a aprendizagem de competências e das habilidades que objetivam ofertar a jovens e adultos resguardo para aprender a utilizar as tecnologias e assim alcançar com frequência as mudanças globais e os impactos por elas determinados.

Um dos documentos mostra a construção de propostas educacionais que beneficiam o crescimento de valores solidários, de justiça e tolerância, diante do uso da autonomia e do senso crítico do jovem e do adulto que está vivendo em sociedade. Outros valores, como o respeito aos saberes ditos não formais, elaborados pelos jovens e adultos ao longo da vida, e a criação e implementação de um currículo diferenciado e flexível (Espírito Santo, A. R. F., 2020), conforme a realidade sociocultural do educando, serão melhor avaliados mais adiante.

A criação de documentos internacionais sobre a EJA obrigou o Brasil a realizar compromissos para que o público jovem e adulto fosse bem acolhido, sobretudo se consideradas as taxas de analfabetismo do país, avaliadas como altas em

comparação com outras nações. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996 estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de EJA para aqueles indivíduos que não conseguiram acesso ou não deram prosseguimento aos estudos na idade regular (Espírito Santo, A. R. F., 2020).

A legislação criou diferentes estruturas em nível federal e estadual, como pareceres e resoluções, a fim de regularizar cada vez mais as estruturas balizadoras da Educação de Jovens e Adultos. Como exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000<sup>a</sup>), e a citada Resolução CNE/CEB nº 1/2000 (Brasil, 2000<sup>b</sup>), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, são fundamentais para compreender como está constituída a modalidade EJA no sistema de ensino brasileiro (Espírito Santo, A. R. F., 2020).

A legislação procura garantir a permanência do aluno na escola, ofertando meios de finalizar seus estudos em menos tempo, considerando que os alunos jovens e adultos da EJA são pessoas, em sua maioria, que voltam para as salas de aula após um longo período em que estiverem afastados da escola.

Aberto às aprendizagens, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: curioso, explorador, investigador, interrogativo. Vêm com inúmeros conhecimentos adquiridos ao longo de sua história de vida. Esses conhecimentos de vida são o saber sensível e o saber cotidiano (Espírito Santo, A. R. F., 2020).

O saber sensível está pertinente aos cinco sentidos que todos podem ter, sendo firmado na percepção do eu e do outro e de tudo que o cerca, e um saber pouco compreendido pela classe docente, que em sua maioria também é jovem e não estimula esse saber, pois apenas injeta os conteúdos necessários para a aquisição de novas aprendizagens. Boa parte dos jovens e adultos que frequentam a EJA são receptivos ao saber oferecido para ampliar sua aprendizagem cotidiana.

No processo histórico da EJA, a ênfase foi dada para a alfabetização de Jovens e Adultos de forma superficial, desconsiderando a inserção social desses sujeitos, que acabou incorporando um mundo diverso de estudantes exigindo assim maior organização dos processos educativos (Leite, 2020, p. 31). No entanto, a EJA ainda não está preparada para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, um público que vem aumentando expressivamente, não se restringindo àqueles que não tiveram acesso à escola (Leite, 2020, p. 31).

## 2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA

Para Siems (2012 *apud* Leite, 2020, p. 31),

[...] a justificativa do movimento de inclusão dos estudantes com deficiências na EJA, se deve ao fato das políticas públicas darem preferência às matrículas, especialmente nas salas regulares estendendo o acesso desses estudantes para os espaços da EJA.

Entretanto, Pletsch (2014 *apud* Leite, 2020, p. 31) entende que a maioria dos estudantes com deficiência intelectual vão sendo direcionados para a EJA, que foi batizada de “EJA Especial” e, em algumas vezes, esses estudantes continuam por um bom tempo nas turmas regulares e não conseguem aprender a ler e a escrever. Diante desse cenário, é importante compreender o que é a deficiência intelectual (DI) e suas implicações para o processo de escolarização do jovem e do adulto. O conceito adotado nesta dissertação foi definido pela Associação Americana de Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD) em que a deficiência intelectual é assinalada por limites significativos, seja no funcionamento intelectual, seja no comportamento adaptativo que afetam as habilidades sociais e práticas cotidianas. É uma deficiência que aparece antes dos 18 anos (Leite, 2020, p. 31).

No decorrer da história, as pessoas com essa deficiência têm sofrido um processo de exclusão por não corresponderem ao considerado padrão físico e/ou intelectual dos analisados indivíduos normais aos olhos dos contextos sociais; algumas vezes, são impedidos de conviver em sociedade e de demais bens socioculturais, apesar de haver leis vigentes para ampará-los.

A deficiência intelectual (DI) ainda se encontra permeada por contradições. Conforme Mafezoni, Cesar e Souza (2020, p. 147),

Mesmo com as discussões fomentadas em uma ótica de mudanças por meio de orientações da Educação em Direitos Humanos a partir de 1948 e posteriormente na legislação brasileira recente, que tem uma proposta mais voltada às diferenças sobre a deficiência intelectual, constatam-se alguns atravessamentos, entre os quais a conceituação, o diagnóstico e a classificação da deficiência intelectual pela e na escola. Historicamente o diagnóstico tem sido realizado por meio de parecer médico, subsidiado por manuais diagnósticos e estatísticos, nos quais, com o passar do tempo, são incluída novas definições de deficiência intelectual, que promovem mudança nos diagnósticos.

Para Caiado, Baptista e Jesus (2017 *apud* Mafezoni; Cesar; Souza, 2020, p. 147), apesar de seus estudos revelarem que os conceitos vigentes no Brasil, a

respeito da deficiência intelectual ainda sofrerem muitas discussões, eles destacam as políticas públicas da educação especial em vigência nos estados do Espírito Santo, Rio Grande do Sul e São Paulo. Cada estado, embora sigam os documentos oficiais, apresentam suas orientações elaboradas em nível estadual e municipal, pressupondo que os alunos com DI são vistos de forma diferente e que as maneiras de atuar com eles são diversificadas. Para esses autores, segundo Mafezoni, César e Souza (2020, p. 147), essa “[...] falta de unidade em torno do termo tem se constituído em um complicador nos processos de identificação dos alunos, bem como, nos processos de encaminhamentos aos serviços disponibilizados nos sistemas públicos de ensino”.

Outro aspecto levantado diz respeito à caracterização vigente do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5) e do Código Internacional de Doença (CID-10) com conceituação, diagnóstico e classificação relacionada à deficiência intelectual, e da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que define um padrão. Isso coloca esses indivíduos dentro de critérios construídos ao longo do tempo, de forma que o entendimento fica dúbio quanto às características e o trabalho a ser definido.

Desde antes da Idade Média, há raros registros e documentos sobre os sujeitos com deficiência, tendo o registro de que “[...] em Esparta as crianças que nasciam com alguma deficiência física ou mental eram consideradas sub-humanas, o que concretizava atos de eliminação e abandono dessas crianças” (Rodaski; Gartner, 2020, p. 13).

Um novo olhar se formou para os sujeitos deficientes a partir do cristianismo. Com a moral cristã, receberam um novo tratamento, não podendo serem eliminados ou sofrerem abandonos, sendo acolhidos por pessoas comuns, conventos e igreja. Por estarem vivendo nessas instituições, realizavam pequenos serviços.

Contudo, ainda no período da Idade Média, ao contrário do posicionamento caridoso cristão apresentado, os deficientes mentais foram vítimas das fogueiras do processo inquisitorial do Tribunal do Santo Ofício, provindo da Contra Reformada Igreja Católica (Rodaski; Gartner, 2020, p. 13).

Percebe-se ambiguidade na trajetória histórica desses sujeitos com deficiência. Eles foram vistos como um empecilho, na condição de sub-humanos, uma representação do demônio ou tidos como seres humanos destituídos de alma no decorrer da Antiguidade Clássica e durante a Inquisição. Foram sendo excluídos de modo cruel e, em outras épocas, serviam para que os cristãos praticassem a caridade.

São marcas que ficaram na História e ainda sustentam a discriminação e a exclusão, mas gradativamente vão se transformando em aceitação devido aos movimentos para banir a exclusão.

A primeira definição sobre deficiência intelectual foi apresentada por Tredgold, em 1908.

A deficiência mental era um estado de defeito mental a partir do nascimento ou idade mais precoce em função do desenvolvimento cerebral incompleto, e em consequência disso, a pessoa afetada se tornava incapaz de desempenhar suas tarefas como membro da sociedade. Essa definição enfatizava a incurabilidade e se referia a um status permanente de retardo mental (ALMEIDA, 2004, p. 34).

Almeida (2004, p. 34) assinala que a definição foi baseada na visão médica, partindo de diagnósticos clínicos estabelecidos, revelando que os sujeitos diagnosticados com deficiência mental eram vistos sem possibilidades de cura ou mudanças; com isso não recebiam estímulos para aprender e eram estigmatizados como seres incapazes de conviver em sociedade. Com o tempo, esse conceito de DI foi se transformando, mas ainda com o foco de que era pessoas que não conseguiam manter relações sociais devido a sua incapacidade de adaptar-se aos diferentes ambientes, em que só sujeitos sem deficiências podiam frequentar. De acordo com,

Em 1937, Tredgold apresentou uma nova definição para deficiência mental, conservando o caráter biológico da deficiência, ao defini-la como “[...] estado de desenvolvimento incompleto, de tal tipo e grau que tornava o indivíduo incapaz de se adaptar ao ambiente normal de forma a manter uma existência independente de supervisão, controle e suporte externo” (Mafezoni; César; Souza, 2020, p. 152).

Nas duas definições, percebe-se que a deficiência mental é avaliada como um desenvolvimento mental inacabado e de âmbito pessoal, que desconsidera as demandas sociais e culturais da pessoa, dando destaque para a incurabilidade. Em 1941, uma nova definição para DI foi apresentada por Doll (Almeida *apud* Mafezoni; César; Souza, 2020, p. 152),

[...] como sendo um estado de incompetência social adquirido na maturidade e resultante de um desenvolvimento aprisionado na origem constitucional (hereditário ou adquirido), sendo essa condição essencialmente incurável por meio de treinamento [...].

Almeida (2004) afirma que a deficiência mental é incurável, indicando ser essa definição algo comum nas outras definições. A hereditariedade, o possível surgimento

em diferentes momentos da vida, causas intrauterinas ou nos anos iniciais da vida foram algumas possibilidades apresentadas para a causa da deficiência mental.

Em 1959, surgiu uma nova definição apresentada por Herber de que o “[...] Retardo mental se refere a um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se deriva no período de desenvolvimento e que está relacionado a deficiências em uma ou mais dessas condições: maturação, aprendizagem e ajustamento social [...] (Mafezoni; César; Souza, 2020, p. 152).

Almeida (2004, p. 34) aponta que foram debatidos termos e conceitos relacionando a deficiência ao retardo mental, com a introdução do tema sobre o funcionamento do intelecto, a avaliação do comportamento e os níveis de desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Rick Herber, em 1961, então presidente da *American Association on Mental Retardation* ou Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), apresentou uma nova conceituação sobre o retardo mental, referindo-se ao funcionamento intelectual abaixo da média originado do período do desenvolvimento, associado à deficiências no comportamento adaptativo, segundo Almeida (2004, p. 35). Conforme a autora, Herber sofreu muitas críticas, pela forma como os procedimentos avaliativos do comportamento adaptativo eram realizados, por meio de testes de inteligência, não sendo suficientes para um diagnóstico concreto, de forma que foram testes que não eram suficientes para definir diagnósticos concretos, sem a capacidade de identificar níveis de desenvolvimento em longo prazo, podendo caracterizar indivíduos de diferentes culturas como deficientes mentais.

Por um longo tempo, a deficiência intelectual foi analisada por testes de inteligência, que, muitas vezes, têm caráter discriminatório, quando se refere a um indivíduo ter inteligência abaixo da média ou superior à média, desconsiderando que a pessoa se desenvolve de acordo com o tempo e o meio social. Quando o teste de Quociente de Inteligência (QI) é aplicado em uma pessoa,

[...] busca-se compreender os níveis de sentidos relacionados ao raciocínio lógico, o meio simbólico e a percepção dessa pessoa apenas no momento em que é realizado, sendo necessário considerar o desenvolvimento promovido por intermédio do contato dessa pessoa com o meio social no decorrer do tempo (Mafezoni; César; Souza, 2020, p. 155).

Esses testes eram utilizados em países norte-americanos, desconsiderando-se a realidade sociopolítica-econômica da sociedade brasileira.

No ano de 1973, a AAMR reorganizou o manual, tendo Grossman à frente, com uma nova definição para a deficiência mental como sendo o “[...] funcionamento intelectual significativo abaixo da média, originado no período do desenvolvimento contendo déficits no comportamento adaptativo e manifestado no período de desenvolvimento (Almeida, 2004, p. 35), sendo que o período de desenvolvimento passou a ser até os 18 anos, considerando o período de início e término dos estudos. O manual apresentava o comportamento adaptativo e caracterizava em graus de eficiência, segundo os quais o indivíduo poderia alcançar níveis de independência pessoal e responsabilidade social, conforme sua idade e grupo social. Foram os testes de inteligência que, após sua aplicação, ofertaram a possibilidade de identificação no desenvolvimento da deficiência mental. Reformularam, em 1977, o manual de 1973, mas a definição para deficiência mental continuou a mesma, porém deixando sob a responsabilidade dos profissionais das áreas da saúde a avaliação de que o sujeito possuía ou não a deficiência mental.

Uma nova revisão do conceito de deficiência mental foi estabelecida, em 1983, e mencionava o funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, associado a deficiências no comportamento adaptativo, manifestadas no período de desenvolvimento (Mafezoni; César; Souza, 2020, p. 154).

Em 1992, foram considerados novos fatores para reformular o conceito de deficiência mental, de acordo com os estudos de Luckasson. Almeida (2004, p. 37), esclarece que, no manual de 1992, a AAMR objetivou a problematização da necessidade de não avaliar a deficiência como uma característica da pessoa, mas como fruto de uma interação do funcionamento do intelecto e seu ambiente. Dessa forma, resgataram o conceito teórico de comportamento adaptativo, indicado como o sistema de apoio de que os indivíduos com deficiência mental precisam.

Mediante a alteração do conceito, considerou-se a necessidade de apoio, conforme o nível de deficiência mental, que se caracterizava como leve, moderado, severo e profundo, “[...] os quatro níveis de apoio para o desenvolvimento da pessoa foram classificados como intermitente, ilimitado, amplo e permanente” (Almeida, 2004, p. 37).

De acordo com Mafezoni, Cesar e Silva (2020, p. 155), o manual da AAMR, em 1992, continuou mantendo o sistema de níveis de suporte, descrevendo qual nível era propício para o indivíduo com deficiência mental, conforme o comportamento adaptativo de cada indivíduo, objetivando seu desenvolvimento.



Januzzi (2006 *apud* Mafezoni; César; Souza, 2020, p. 155) explica que o termo deficiente mental foi adotado no Congresso de Genebra, como tentativa para padronizar uma forma de se denominar essas pessoas e substituir o termo anormal.

Em 2002, a AAMR apresentou uma nova denominação para deficiência mental, caracterizando “[...] como deficiência acompanhada de limitações comportamentais e intelectuais” (Mafezoni; César; Souza, 2020, p. 155), evidenciando habilidades pessoais, sociais e conceituais, que devem ser identificadas até os 18 anos de idade. Com esse novo conceito, houve a necessidade de observação de alguns critérios, como funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e idade de início dessas adaptações ou dos sinais indicativos de atraso no desenvolvimento.

O comportamento adaptativo está atrelado a habilidades, práticas sociais e conceituais desenvolvidas pelos indivíduos para dar sentido ao cotidiano em que estão inseridos. Para Pletsch (2014 *apud* Leite, 2020, p. 32),

[...] não basta introduzir um novo conceito para cortar as práticas discriminatórias e o preconceito em relação às pessoas com deficiência intelectual, [...] a mudança de um termo não [...] necessariamente resulta em alterações concretas e melhoria nas condições de vida e escolarização desses sujeitos.

Em 2010, surgiu uma nova definição apresentada pela AADID, caracterizando a deficiência intelectual por “[...] limitações significativas tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas” (Mafezoni; César; Souza, 2020, p. 156).

Leite (2020, p. 32) entende que, no contexto da EJA, modalidade em que há a inserção de estudantes com deficiência intelectual, faz-se necessário que a escola reconheça o cotidiano social e cultural desses estudantes para que possa desenvolver propostas educativas que alcancem as necessidades desses educandos. A escolarização do estudante jovem ou adulto com deficiência intelectual requer a adoção de práticas adequadas, suportes e apoios imprescindíveis no decorrer do seu processo de ensino e aprendizagem.

A EJA para as pessoas com deficiência intelectual deveria ser um espaço que possibilitasse o sujeito experienciar processos de mediações sociais com pessoas igualmente jovens e adultas, podendo vivenciar um mundo de experiências diferentes no coletivo, partindo “[...] do contato com signos, saberes, crenças, valores e modelos de comportamento que fazem parte da cultura jovem e adulta e que, na maioria das vezes, se constitui em algo inatingível para essa população” (Dantas, 2012, p. 83). As

peças com deficiência intelectual são inseridas no processo escolar como produtos e produtores das relações que se constituem e as seus comparecimentos devem estimular uma prática focada na aprendizagem escolar e no desenvolvimento em seu sentido mais amplo, libertando-as do estigma de uma concepção que não considera suas capacidades de transformação e participação. Essas capacidades são desenvolvidas pelos professores e, dessa forma, na discussão sobre o tema, não se pode deixar de lado a maneira como professores, alunos e profissionais envolvidos no campo de atuação da EJA adotam, recebem e vivenciam o cotidiano da escola, com a presença de pessoas com deficiência intelectual, dando uma atenção para os direcionamentos pedagógicos que determinam as práticas de ensino e aprendizagem, e as relações interpessoais que as concebem.

A inclusão escolar no âmbito da EJA possui caráter político e objetivos da modalidade, provoca sentimentos de expectativas naqueles que participam do movimento pro-inclusão escolar. É esperança de que as interações e as mediações pedagógicas que se fazem presentes no diálogo entre as pessoas com deficiência intelectual e os outros adultos (educadores e alunos) produzam mais acessibilidade e compreensão da realidade social, da qualidade de sujeitos jovens e adultos e de suas decorrências. Os processos relacionais que se formam são decorrentes

[...] das atividades partilhadas e, portanto, nas interações sociais que vamos ter o entrelaçamento das dimensões cultural e histórica, constitutivas do funcionamento humano. É nas atividades que se concretiza o relacionamento do microuniverso das funções psicológicas humanas e as condições macro sociais (Ferreira; Ferreira, 2007 *apud* Dantas, 2012, p. 84).

Na atualidade, a história e cultura levam para a EJA jovens e adultos com deficiência intelectual que anseiam pela inclusão escolar, que pode representar um campo de participação social para esses jovens com deficiência.

### 2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NA EJA

Desde a segunda metade do século XX, a EJA é uma temática de relevância, sendo colocada em destaque na agenda das políticas educacionais da América Latina por ser a última opção para os sujeitos que foram marginalizados na escola regular. Esse tema ganhou maior relevância ao se tratar de inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA.

A educação especial é um termo aberto para a educação dirigida aos portadores de deficiência de condutas típicas e de altas habilidades. É considerada pela Constituição brasileira como parte insuperável do direito à educação. A posição da Unesco considera a educação especial como uma forma enriquecedora de uma educação em geral, que deve contribuir para a integração na sociedade dos portadores de deficiência. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado.

Segundo a LDBEN nº 9.394/96, em seu art. 58, entende-se por educação especial para os efeitos legais “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”.

Por educação especial, modalidade de educação escolar conforme especificado na LDBEN nº 9.394/96 e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, art. 24, § 1º. Afirma Mazzotta (2017, p. 40) que

(...) entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica assegurando um conjunto de recursos e serviços para crianças especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos substituir os serviços para crianças comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

A educação especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar como: Educação Básica abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio e Educação Superior bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena.

Tal compreensão permite entender a educação especial numa perspectiva de inserção social ampla historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercitados como modelos formativos, técnicos e limitados de simples atendimento. Trata-se, portanto, de uma educação escolar que, em suas especificidades e em todos os momentos, deve estar voltada para a prática da cidadania em uma instituição escolar dinâmica que valorize e respeite as diferenças dos alunos. O aluno é sujeito em seu processo de conhecer, aprender, reconhecer e construir a sua própria cultura (Mazzotta, 2017, p. 40).

Há uma distorção ou redução de uma ideia principal sobre uma mudança efetiva e de nossas práticas. A discussão em torno da integração e da inclusão cria várias polêmicas provocando assim professores e profissionais da área da saúde que atuam diretamente no atendimento de pessoas com deficiências (Mantoan, 2015, p. 26).

A inclusão mexe com a adoção dos paradigmas tradicionais de assistência às clientelas e afeta os professores da educação especial que acham que vão perder o espaço que conquistaram nas escolas e redes de ensino. Os professores do ensino regular não se sentem preparados para lidar com as diferenças nas salas de aula, principalmente em atender os alunos com deficiência, já que seus colegas especializados sempre se diferenciaram pelo simples motivo de realizarem um atendimento único (Mantoan, 2015, p. 27).

As duas palavras “integração” e “inclusão”, embora tenham significados parecidos, expressam várias situações de inserção e fundamentam-se em posicionamentos teórico-metodológicos diversos. O processo de integração escolar vem sendo interpretado de diversas maneiras e o emprego do vocábulo “integração” refere-se principalmente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas pode ainda ser empregado para designar alunos que são agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência ou em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

Sabe-se ainda que os alunos que migram das escolas comuns para os serviços de educação especial raramente se deslocam para os menos segregados e retornam às salas de aula do ensino regular; nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção dos que estão aptos à inserção (Mittler, 2000, p. 30). Sendo assim, para esses casos, são indicadas a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender.

A inclusão questiona sobre as políticas e a organização da educação especial e da regular como também o próprio conceito de integração. A inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática segundo a qual todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2015, p. 29). As escolas inclusivas propõem ainda que haja um novo modelo de organização em relação ao sistema educacional e considera que

as necessidades de todos os alunos se estruturam em função de cada necessidade (Mantoan, 2015, p. 29).

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, já que não atinge somente alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades em aprender. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos (Mantoan, 2003, p. 28).

O radicalismo da inclusão vem do fato de se exigir uma mudança de paradigma educacional, já que na perspectiva da inclusão suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular para que as escolas atendem as diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, aprender e avaliar.

Assim, pode-se imaginar o impacto que a inclusão pode causar nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração e das turmas especiais. Na perspectiva do especial na educação, a inclusão é uma provocação cuja intenção é a de melhorar a qualidade do ensino das escolas atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula (Mantoan, 2015, p. 33). A escola brasileira é marcada “[...] pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima que é resultado da exclusão escolar e da social” (Silva, 2000, p. 41).

Alguns desses alunos são vítimas de seus pais e de seus professores, como também das condições de pobreza em que vivem em todos os sentidos. Esses mesmos alunos são conhecidos da escola pelas várias repetições de uma série escolar e, muitas vezes, são até expulsos ou evadem, sendo rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.

Assim, pode-se dizer que a inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que se tem para reverter tal situação. A maioria das escolas sempre avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe e analisa o que e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação e exclusão (Santos, 2005, p. 29).

Os professores sabem que é preciso expulsar a exclusão das escolas e que os desafios são necessários a fim de que se possam avançar, progredir e evoluir nos empreendimentos. Já que é fácil receber “os alunos” que aprendem, é mais fácil ainda encaminhar para as classes e escolas especiais os que apresentam dificuldades de

aprendizagem e que, sendo ou não deficientes, para salas de programas de reforço e aceleração.

A intenção é uma proposta de ensino voltada para a formação do cidadão eliminando por completo a discriminação e o preconceito, a fim de valorizar as diferenças. É claro que polêmicas vão acontecer, pois muitos professores vão perceber que não estão preparados para enfrentar essa nova fase no ensino. Para que isso aconteça na prática e não fique só no papel, é preciso que os pais de alunos exijam que a escola dê o melhor para seus filhos considerados “anormais” ou não, que as diferenças sejam valorizadas e que haja na escola um espaço para o diálogo, a cooperação, a solidariedade, a criatividade e a crítica.

Só haverá sucesso desse processo dentro da educação, na prática, se o professor tiver atitude adequada que possa reconhecer e valorizar as diferenças. Além disso, à medida que a integração dessas crianças fica mais evidente, as discussões sobre esse assunto aumentam consideravelmente (Mantoan, 2003, p. 29).

A inclusão escolar de jovens com deficiência intelectual no ensino regular apresenta-se como um novo paradigma na sociedade brasileira. É preciso entender que o jovem com este tipo de deficiência possui as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, desejos e sentimentos que os outros indivíduos.

São inúmeras as polêmicas em torno do tema “inclusão”. Há professores que admitem não estarem preparados para lidar com a diferença em sala de aula. Por sua vez, alguns pais de alunos consideram que as escolas irão diminuir ou piorar a qualidade do ensino por conta da aceitação desses novos alunos.

A inclusão ainda é uma prática que necessita de um olhar diferenciado nas escolas brasileiras; para que possamos entendê-la, é preciso questionar a ética de nossas ações e o desafio de uma escola inclusiva para o deficiente intelectual que deve ser encarado por todas as esferas da sociedade tanto pais como professores. Pedagogos e escola devem constituir o alicerce para que as novas propostas possam ser estabelecidas.

A inclusão também deve começar desde cedo em casa, uma vez que pais e responsáveis de crianças com deficiência mental devem matricular seus filhos desde o maternal em escolas comuns e também exigir o melhor para os seus filhos junto aos outros pais; a escola, por sua vez, deve participar do processo, oferecendo a melhor forma de aprendizagem para o aluno e permitindo que crianças com deficiência mental desenvolvam os seus potenciais e tornem-se cidadãos conscientes de seus direitos e

deveres, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990b).

Quando uma criança nasce com uma deficiência, começa para ela e sua família uma longa história de dificuldades. Não é apenas a deficiência que torna difícil a sua existência, mas a atitude das pessoas e da sociedade diante de sua condição.

Ser portador de deficiência nunca foi fácil nem aceitável com base nos padrões de normalidade estabelecidos pelo contexto sociocultural. No entanto, conforme dito anteriormente, a mudança de atitude de toda a sociedade (ou pelo menos parte dela) é urgente. A conformidade com a exclusão do diferente é indecente e desumana.

Atualmente vive-se um novo paradigma que envolve a integração de crianças com deficiência mental em escolas de ensino regular e esse processo de inclusão social busca dar novas oportunidades a estas crianças que são excluídas da sociedade (Machado, 1970, p. 42).

A Convenção dos Direitos da Criança (Brasil, 1990) lembra os direitos das crianças proclamados na Declaração de Direitos Humanos e garante o direito de todos à educação pública e gratuita, assegurando também para a criança com deficiência mental os mesmos direitos e acesso a uma educação de qualidade.

A ação educacional nesse contexto tem o papel de proporcionar a criança o desenvolvimento de seus potenciais garantindo-lhe a inserção em uma sociedade sem preconceitos e discriminações.

Na década de 60, o movimento mundial de defesa dos direitos das minorias determinou novos caminhos para as relações entre sociedade e pessoas com deficiência, surgindo assim os meios de comunicação eletrônica que permitiram uma grande expectativa de vida e desenvolvimento de pessoas que apresentavam o quadro de deficiência.

No que diz respeito às políticas públicas adotadas no Brasil, houve uma grande “[...] transformação nos sistemas educacionais de forma a garantir a escolaridade básica aos cidadãos sempre atendendo à necessidade de aprendizagem de cada um” (Machado, 1970, p. 43).

## 2.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

De acordo com relatos de Mazzotta (2017, p. 17), até o século XV as crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga. Na Idade Média, os

deficientes encontraram abrigos nas igrejas. Na mesma época, os deficientes ganharam uma função: bobos da corte. Já Martinho Lutero defendia que deficientes mentais eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados.

Do século XVI ao XIX, as pessoas com deficiências físicas e mentais continuavam isoladas do resto da sociedade, mas em asilos, conventos e albergues. Surgiu o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mas todas as instituições dessa época não passavam de prisões sem tratamento especializado nem programas para crianças.

No século XX, os portadores de deficiências passaram a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa. A primeira diretriz política dessa nova visão apareceu em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos que proclamou: “Todo ser humano tem direito à educação”.

Ao considerar os caminhos da Educação Especial no Brasil, pode-se verificar que o caráter assistencialista, segundo Mazzotta (2017, p. 41), perpassa toda a história da Educação Especial em nosso país. Inicialmente as instituições não ofereciam atendimento médico e sanitário de qualidade às pessoas portadoras de deficiência intelectual para que elas pudessem exercer sua cidadania. Essas pessoas eram afastadas da família e retiradas do convívio social. Observa-se que tal fato repercutiu negativamente e até hoje persiste a imagem de que essas pessoas são incapazes, ineficientes e improdutivas. Isso aumentou o preconceito que a sociedade tem em relação aos portadores de deficiência mental.

A partir da década de 30, várias instituições surgiram pelo Brasil como, em 1932 a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, tendo como fundadora a Sra. Helena Antipoff; a quase totalidade dessas instituições eram ligadas a ordens religiosas e revestia-se de caráter filantrópico-assistencialista contribuindo dessa maneira para que a deficiência recebesse a caridade pública.

Em meio a essas circunstâncias, a ação do Estado em relação à educação especial, embora não atingisse a quantidade de atendimentos das entidades privadas e se restringisse basicamente à deficiência mental, foi sistematizando e se organizando por meio da normalização e da centralização do atendimento por parte dos órgãos públicos, com a atribuição de organizar a assistência médico-pedagógico à clientela em questão e o aperfeiçoamento de técnicos especializados no seu ensino.



A revisão da história da educação especial no Brasil indica que, a partir de 1945 — Período Pós-Guerra —, iniciou-se no Brasil o processo de internacionalização da economia, a influência da invasão cultural e econômica norte-americana e o agravamento da pobreza da população. Em meio a esse quadro, aparece impregnado nos debates educacionais a ideia ingênua que buscava explicar as diferenças entre a educação existente e um modelo a ser atingido, tendo como referência as experiências dos países mais avançados, como os EUA.

Durante a década de 50, houve uma grande expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual, conforme os dados encontrados, segundo os quais 77% dos estabelecimentos eram públicos e em escolas regulares. Em função da “provável” omissão governamental quanto ao atendimento dos casos mais graves de deficiência mental, começou a se fortalecer neste período a iniciativa privada, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) em sua maioria com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos.

Em síntese, a partir desse período, década de 50, por um lado houve a implantação das classes especiais nas escolas regulares públicas para portadores de deficiência mental de graus leves socialmente construídas; por outro, as escolas especiais de natureza privada para os casos mais graves.

No final da década de 60, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência mental, o que representa praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de 60. A rede de serviços era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares sendo 74% da maioria delas em escolas estaduais. As instituições especializadas compunham cerca de  $\frac{1}{4}$  (26%) dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) junto ao Ministério da Educação, que se constituiu no primeiro órgão oficial para definir a política de educação especial. No final da década de 70, foram implantados ainda os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial ao nível de 3º grau.

As considerações anteriores refletem alguns fatos importantes que permeiam a história da educação especial no contexto brasileiro. Falar em educação especial em nosso país significa também compreender a origem e o funcionamento das

instituições que atendem a clientela em questão. Dentre as instituições de ensino especial mais importante no Brasil, destacam-se as Associações de Pais e Amigos do Excepcional...

## 2.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

A organização do trabalho na área da educação especial do estado do Espírito Santo está em consonância com os documentos que regulamentam a educação especial no Brasil, tendo como objetivo subsidiar o sistema estadual de ensino com uma organização escolar facilitadora da educação inclusiva. A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu) publicou os marcos legais — leis, resoluções e portarias — que servem de embasamento para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. A seguir, está relacionada a legislação pertinente à educação especial, conforme encontra-se publicada no documento intitulado *Diretrizes Operacionais da Educação Especial* (Espírito Santo, 2023).

- Resolução CEE/ES nº 2152/2010. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (Espírito Santo, 2010).
- Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo. Educação Especial: inclusão e respeito à diferença. Esse documento se constitui como diretrizes para a organização do desenvolvimento de um trabalho da educação especial que busca suprir lacunas das práticas discriminatórias/excludentes, decorrentes de um processo histórico (Espírito Santo, 2011b).
- Lei nº 9.620/2011. Altera a redação da Lei nº 8.958, de 18.7.2008. Assegura “[...] o direito de matrícula às pessoas com deficiência nas escolas públicas estaduais mais próximas de suas residências, independentemente da existência de vagas ou de lista de reserva” (Espírito Santo, 2011a, art. 1º).
- Resolução CEE/ES nº 3.777/2014. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências (Espírito Santo, 2014).
- Resolução CEE/ES Nº 5.077/2018. Revoga os artigos de nº 290 a 296 da Resolução CEE-ES nº 3.777/2014, no que dispõem sobre a organização da

oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências (Espírito Santo, 2018).

- Portaria Nº 148-R, de 17 de julho de 2021. Normatiza a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar – NEAPIEs, e demais providências (Espírito Santo, 2021).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE\_PEI) (Brasil, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009a) determinam que os estudantes público-alvo da educação especial são:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009a, art. 4º)..

Para propiciar uma educação especial na perspectiva inclusiva, a Sedu sustenta, em sua estrutura organizacional, a Assessoria de Educação Especial (ASEE), que, entre outras atividades correspondentes e integradas na sua área de atuação, é responsável pelo planejamento das ações, coordenação, implementação, acompanhamento, avaliação e ampliação do acesso à educação especial e o avanço do processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino com foco na inclusão escolar dos estudantes que são público-alvo da educação especial.

De acordo com a Resolução CEE/ES N. 5.077/2018 (Espírito Santo, 2019), as unidades escolares que fazem parte sistema de ensino do estado do Espírito Santo tem o dever de realizar a matrícula dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns das escolas regulares. Destaca-se que 100% dos estudantes público-alvo da educação especial no estado do Espírito Santo estão matriculados nas escolas comuns, por não existir no estado escola especial ou com classe especial. No entanto, as escolas possuem sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A educação especial, em todas as etapas e modalidades de ensino do Espírito Santo, é constituída na EJA da seguinte forma (Espírito Santo, 2019, art. 2º):

[...]

V. Nas modalidades de educação de jovens e adultos e de educação profissional, por meio de ações que possibilitem a ampliação das oportunidades de escolarização, a formação do educando para ingresso e efetiva participação social no mundo do trabalho; [...].

A Resolução CEE-ES 5.077/2018 estabelece que, para garantir a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, as instituições de ensino do Espírito Santo deverão, conforme determinações previstas nos art. 58 a 60 da Lei nº 9.394/96, com fundamento na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e ainda no disposto na Resolução CEE/ES nº 3.777/2014, considerar a necessidade de se estabelecer a garantia da escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação — público-alvo da educação especial —, assim como seu desenvolvimento de atividades produtivas que os transportem ao exercício da cidadania plena.

De acordo com o art. 1º da Res. CEE-ES 5.077/2018, a educação especial deve perpassar todos os níveis, com ações planejadas e desenvolvidas pelas escolas públicas e privadas, com intervenções na sala de aula regular e por meio do Atendimento Educacional Especializado.

## 2.6 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Historicamente o público que faz parte da modalidade EJA é bem heterogêneo, sendo composto de jovens e adultos que querem terminar uma escolarização não conclusa ou que não conseguiram obter na idade e ano esperado. Também é considerado público da EJA aqueles que não conseguiram alcançar o aprendizado na idade e tempo correto.

Os estudantes com diferentes deficiências são frequentes na EJA. São encaminhados pelas escolas especiais ou remanejados pela própria escola regular para a EJA diante das difíceis possibilidades de atendimento. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhece

[...] que 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; 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 (Brasil, 2008, p. 14).

Para os alunos com deficiência intelectual, fica garantida sua matrícula no ensino regular tendo o direito ao atendimento educacional especializado (AEE), embora esse atendimento não deva ser o único responsável pela escolarização desses alunos público-alvo da educação especial.

O atendimento educacional especializado foi criado para auxiliar o desenvolvimento educacional do aluno público-alvo da educação especial que são àqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sua função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que suprem os obstáculos para que os alunos com deficiência tenham plena participação na sua escolarização e na sociedade, considerando suas necessidades específicas.

Os serviços prestados pelo AEE e os recursos utilizados devem assegurar condições para que os alunos tenham acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares de acordo com sua deficiência (Brasil, 2009).

O AEE acontece, especialmente, na Sala de Recursos Multifuncionais montada na escola ou em outra escola de ensino regular, no turno contrário ao da escolarização, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado público ou privado, sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (Brasil, 2009). No Espírito Santo, esse atendimento se configura conforme o art. 1º, do parágrafo 2º ao 4º da Resolução CEE nº 5.077/ 2018 (Espírito Santo, 2018, art. 1º),

[...]

§ 2º O Atendimento Educacional Especializado deverá ser ofertado pelos sistemas de ensino, não sendo substitutiva da escolarização de oferta obrigatória, e em horário distinto ao da escolarização em sala de aula comum.

§ 3º O Atendimento Educacional Especializado deverá ser realizado de forma complementar ou suplementar preferencialmente na escola regular de origem do aluno, podendo ser ofertado em escola regular da região ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, localizados em instituições filantrópicas sem fins lucrativos, nos termos da Resolução 4/2009/MEC/CNE/CEB.

§ 4º As redes públicas de ensino municipais e estadual poderão criar centros de atendimento educacional especializados – CAEE, bem como solicitar

regularização e regulamentação dos existentes, assegurando as especificidades por área de atendimento.  
[...]

Infelizmente, poucos estudantes com deficiência conseguem ter acesso ao AEE no contexto da EJA, revelando que o aumento das matrículas não é condizente ao processo de inclusão, possibilitando que poucos alunos consigam ter acesso ao AEE devido a uma série de fatores, como ausência de AEE na escola para os estudantes da EJA; falta de condições do estudante da EJA de frequentar a sala no contra turno devido a várias situações sociais: transporte indisponível, trabalho em firmas, ausência de autonomia, difícil locomoção a pé, entre outros fatores.

Para atender à EJA no turno noturno, o AEE pode ter uma organização diferente para as salas de recursos multifuncionais ofertando outras possibilidades com o ensino itinerante e o sistema colaborativo, mas, para isso, é preciso engajamento de todos que permeiam a escola e o AEE.

O modelo do ensino itinerante é caracterizado quando um professor de educação especial realiza atendimentos esporádicos. Nessa proposta, o professor atua em várias escolas oferecendo orientações para os professores e suporte para os alunos nas classes regulares. Trata-se de um modelo de baixo custo, e pode beneficiar de certo modo todos os alunos da classe, mas é diferente do ensino colaborativo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014 *apud* Leite, 2020, p. 50).

O modelo de ensino itinerante é uma proposta que exige parceria entre os professores, para que juntos possam desenvolver uma prática pedagógica adequada a cada deficiência e a cada perfil de estudante, realizando as adaptações necessárias. Um dos meios utilizados para atender os estudantes público-alvo da educação especial é a sala de recursos multifuncionais

A sala de recursos é um serviço de apoio que oferece atendimento complementar ou suplementar no contra turno à sala regular. Por ser privilegiada pela política nacional de inclusão, essa sala dispõe de materiais e equipamentos para atender os alunos com diferentes necessidades educacionais; portanto exige que o professor tenha capacitação para trabalhar com a diversidade dos alunos Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014 *apud* Leite, 2020, p. 51).

“O AEE tem por finalidade colaborar para que o aluno com deficiência seja atendido nas suas especificidades educativas articulando com a proposta curricular, de maneira que garanta a sua participação no ensino regular.” (Redig, 2019). O AEE também pode proporcionar autonomia para o estudante ao finalizar sua escolarização. Conforme apontado por Redig (2019), o objetivo na escola não é apenas a certificação

e a continuidade aos estudos, mas proporcionar aos estudantes uma formação que possibilite a inserção no mundo do trabalho e na vida adulta.

No entanto, a articulação entre o AEE e a EJA ainda é desafiadora. Diferentes estudos revelam que, para essa articulação, é necessário fortalecer as duas áreas para o processo de escolarização dos estudantes (Campos; Duarte, 2011; Ribeiro, 2015 *apud* Leite, 2020).

Referindo-se à EJA, Redig (2019) assinala que, apesar das barreiras que impedem a articulação entre muitos estudantes, não há um professor de educação especial que possa colaborar com os professores da sala regular pra melhorar o processo educacional dos estudantes.

Para Campos e Duarte (2011), embora haja o reconhecimento da legislação e prevaleça o direito de frequentar o AEE sendo matriculado na EJA, poucos frequentam os espaços. Para as autoras, há necessidade de realizar, da melhor forma, a articulação entre os professores da educação especial e da sala regular, ofertando oportunidade de acesso para os alunos com deficiência e apresentando os mesmos conteúdos da sala, para, dessa forma, fortalecer o processo de desenvolvimento.

Para atuar no AEE e na sala de recursos multifuncionais, o profissional deve ter formação inicial, com habilitação para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial e continuada. Esse professor tem várias atribuições, conforme o documento do MEC intitulado *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica*:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

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

i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (Brasil, [2009?, p. 4).

Esse profissional deverá ser habilitado e especializado para atuar por área de atendimento, por deficiências, TGD e Altas habilidades/Superdotação. Deverá agrupar os alunos de acordo com suas necessidades educacionais específicas e interesses particulares dos estudantes público-alvo.

O professor e a equipe técnico-pedagógica deverão realizar a avaliação pedagógica dos estudantes de forma contínua, registrando-a em formulário próprio, respeitando a legislação vigente, de forma a garantir os direitos individuais dos estudantes público-alvo da educação especial.

Redig (2019) relata sobre a atuação dos professores do AEE na EJA enfatizando a importância do professor ter uma formação apropriada, continuada e ter uma bom diálogo com os professores da sala comum e da educação especial. Na colocação de Cezário (2019, p. 48-49), a cooperação na EJA entre os professores irá colaborar para que os alunos obtenham avanços

[...] na conquista do aprendizado e nas interações sociais, na vida familiar e contribuindo para adentrar ou cooperar com habilidades para mercado de trabalho, participação sociocultural e alcançando os direitos como as demais pessoas.

Partindo do apoio e da contribuição, os professores podem criar momentos em que discutam os conteúdos que devem ser necessários para o processo de ensino, de forma que haja organização para a aprendizagem, considerando as adaptações indispensáveis, a avaliação e as estratégias, bem como a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para cada estudante.

O PEI é um modelo de ensino colaborativo que pode auxiliar os professores e beneficiar a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, uma vez que oferece a oportunidade de melhorar a organização e a articulação dos planejamentos entre os professores do AEE e da sala comum.

O currículo da EJA torna-se vulnerável devido à necessidade de sintetizar seus conteúdos e pelo curto tempo proposto para a aprendizagem, entretanto os conteúdos não devem ser sintetizados, mas adaptados para as necessidades de cada estudante. Analisando essa condição, é de extrema importância pensar, conforme assinala



Oliveira (1987) citado por Leite (2020, p, 59), quais conhecimentos escolares devem ser agregados e que possam beneficiar “[...] as ações concretas que os alunos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida como para associar esta com a vida do conjunto da sociedade”

Mediante o apresentado, o PEI é um planejamento que considera as capacidades pessoais e busca adequar os conteúdos específicos, de forma que atenda às questões que envolvem a inclusão dos indivíduos com deficiência intelectual.

## 2.7 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um planejamento pedagógico que deve ser realizado pelos professores da sala de aula comum juntamente com os profissionais da educação e saúde, família e estudantes (quando possível). Ele pode ser um instrumento que auxilia o planejamento dos estudantes e acompanha seu desenvolvimento acadêmico, assim como o social, de acordo com Glat e Pletsch (2013) citadas por Leite (2020, p. 53):

Trata-se de um plano educacional elaborado para atender as necessidades individuais de cada estudante descrevendo o seu nível atual de desempenho acadêmico e estabelecendo metas de ensino com prazos para atingi-las e quais os apoios necessários para garantir o progresso na escola. Desse modo, o PEI possibilita que os professores avaliem melhor o desenvolvimento dos estudantes, revisando-o periodicamente a fim de garantir sua elegibilidade e integridade.

Há uma intensa inquietação para extinguir a exclusão na educação. As tentativas são inúmeras para a busca de alternativas que favoreçam a inclusão e os processos educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial. Ao se falar em deficiência intelectual, há implicações cognitivas que demandam ações específicas para a aprendizagem, incluindo práticas pedagógicas e de avaliação em conformidade com cada estudante. Os planejamentos educacionais devem ser pensados de forma a responder as necessidades de cada indivíduo, pois, mesmo que tenham deficiências iguais, possuem especificidades diferentes. Dessa forma, o planejamento deve atender à demanda de cada um, favorecendo os processos de ensino e aprendizagem.

Os planejamentos educacionais que se estruturam com base na diferenciação, sendo a individualização o meio para responder às necessidades individuais dos estudantes, podem favorecer os processos de ensino e aprendizagem. A individualização deve ser entendida como uma ação contextualizada para os estudantes que demandam alguma especificidade no processo de ensino e aprendizagem (Glat; Vianna; Redig, 2012 *apud* Leite, 2020, p. 53).

Leite (2020, p. 54) assinala que, para Campos (2016), a diferenciação não significa sinônimo de discriminação ou esvaziamento de práticas pedagógicas para os estudantes com deficiência intelectual; a diferenciação “[...] é uma ferramenta que aliada ao processo de individualização poderá potencializar o desenvolvimento desses sujeitos”[...].

Em conformidade com essa colocação, o planejamento deve ser revisado e avaliado periodicamente buscando respeitar o nível da habilidade, dos conhecimentos e do desenvolvimento desse aluno que pode sofrer várias mudanças no decorrer da sua vida acadêmica, levando em consideração as expectativas próprias e as da família, quando já adulto.

De acordo com a integração escolar, o aluno deve ter acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai desde a inserção nas salas de aula do ensino regular até o ensino em escolas especiais. O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar desde a classe regular ao ensino especial em todos os níveis de atendimento, seja em escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, seja em ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, entre outros (Mittler, 2000, p. 30).

No PEI, devem ser estabelecidos metas e objetivos que apresentem as necessidades individuais dos estudantes, devendo estar em consonância com os conteúdos curriculares, mesmo que haja impedimentos para outros conteúdos necessários. A elaboração do PEI deve ser realizada pelos colaboradores, incluindo a família, o estudante, a equipe da escola e os profissionais da saúde caso haja necessidades, buscando meios que facilitem o desenvolvimento, da mesma forma a avaliação adaptadas. De acordo com Glat e Pletsch (2013, *apud* Leite, 2020, p. 54),

No Brasil, destacam-se alguns estudos sobre o PEI que demonstram quanto esse documento contribui para a organização das estratégias de ensino das escolas e apontam as adaptações necessárias do currículo, devendo os objetivos de ensino serem definidos conforme o currículo adotado da sala comum e revelando ajustes e adaptações necessários para que os estudantes alcancem os propósitos estabelecidos sem prejuízo ao ensino.

Dessa foram, pode-se pensar em estratégias de ensino e adaptações que favoreçam o processo de aprendizagem de todos os alunos de forma simultânea (Glat; Pletsch, 2013 *apud* Leite, 2020, p. 54).

Campos (2016 *apud* Leite, 2020, p. 55) faz um alerta quanto ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, explicando que ainda é complexo e frágil, limitado pela ausência de trabalho colaborativo entre os professores, suas práticas pedagógicas empobrecidas e desconectadas com o currículo, o que danifica o desenvolvimento educacional dos estudantes. A realização do PEI pode tornar o currículo flexível dando novo significado ao currículo e tornando as aprendizagens com sentidos e prazerosas.

É importante que os professores tenham formação em serviço ou em grupos para atuar de forma colaborativa na implementação do PEI, tendo uma alternativa para se criar condições de diálogo de forma construtiva entre os profissionais que atuam no AEE e os professores das salas de aula que irão trabalhar com esses estudantes. O PEI deve ser um documento norteador das ações a serem implementadas de forma a favorecer a vida educacional desse alunado

Em muitas escolas, o processo de colaboração para implementação do PEI ainda é um desafio, à vista disso, criar alternativas para que esses professores possam repensar sua prática pedagógica seja no espaço da SRM ou na sala de aula comum favoreceria o aprendizado; além de produzir sentido da escola para a vida de cada estudante (Leite, 2020, p. 55).

O objetivo do PEI é criar estratégias que direcionem o trabalho dos profissionais que atuam com os alunos público-alvo da educação especial, a fim de favorecer habilidades e competências de acordo com sua situação social de forma a auxiliar seu desenvolvimento. Assim, de acordo com Franco (2015 *apud* Leite, 2020, p. 59), “[...] as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, que por sua vez oferece às práticas seu espaço de possibilidade. Por isso, as práticas pedagógicas são organizadas para realização das intenções educacionais”. O planejamento para os estudantes com deficiência intelectual foi caracterizado, dentro da História, por perspectivas em que os conteúdos ficam ocultos e silenciados, quase sempre tratados como secundários e até mesmo sem necessidades.

Dessa forma, o planejamento e a adaptação curricular devem considerar as especificidades individuais de cada estudante, dando a oportunidade de igualdade no aprendizado, compreendendo que as respostas para essas necessidades necessitam estar inseridas no projeto político-pedagógico da escola. Não é necessário realizar um

novo currículo ou torná-lo descontextualizado, mas identificar as especificidades de práticas que promovam o acesso ao currículo formal.

As ponderações sobre as demandas que abarcam o currículo e as práticas pedagógicas contribuem para, a compreensão do que é o currículo e, mais ainda, do que significam as disciplinas e a relação dos seus conteúdos. Nas colocações de Sacristán (1999 *apud* Leite, 2020, p.60),

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (Sacristán, 1999 *apud* Leite, 2020).

Os estudantes com deficiência intelectual, mediante as dificuldades no seu processo de escolarização, saem da escola sem a oportunidade de obter o aprendizado de acordo com sua idade/ano escolar, necessários para sua sobrevivência e construção da autonomia. O PEI é um planejamento que pode beneficiar os estudantes, pois ele prevê um currículo adaptado considerando os diferentes recursos pedagógicos e estratégias que possam atender às especificidades de cada estudante com o objetivo de promover a inclusão escolar e um bom desenvolvimento acadêmico. O PEI pode ser elaborado para um trabalho específico ou pode ser articulado com a sala comum, mediante as adaptações e os recursos adotados podem favorecer todos os estudantes da EJA.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, abordamos os caminhos percorridos para explicar o campo escolhido para a pesquisa, os aspectos metodológicos; os instrumentos que foram adotados; a escolha dos participantes, que receberam nomes fictícios, e os fundamentos teóricos que serviram de base para a obtenção de dados que embasam o trabalho.

A presente pesquisa adotou o estudo de caso para responder aos objetivos da pesquisa, observando os aspectos educacionais, sociais e familiares do aluno com deficiência intelectual na unidade escolar que atende apenas 1 (um) aluno com laudo médico de deficiência intelectual, estudante da EJA, juntamente com os 3 (três) professores atuantes com esse aluno, sendo uma professora de Arte, uma de Língua Portuguesa, uma professora do AEE e a pedagoga. A escolha de um aluno se deve ao fato de ser o único do Ensino Médio – 3º ano na modalidade EJA com deficiência intelectual.

O foco da pesquisa foi compreender o modo como os professores estão planejando as aulas junto com a professora do AEE, para alcançar objetivos educacionais com o aluno com deficiência intelectual.

Para a investigação, foram necessárias a observação e as entrevistas com todos os envolvidos, sendo o lócus para as entrevistas a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Nossa Senhora Aparecida”.

#### 3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

O aluno a ser observado tem o nome fictício de Beto. Beto é aluno da escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Oriundo de família de baixa renda, com mais cinco irmãos, nasceu com deficiência intelectual, mas a família demorou para aceitar que tinha algo diferente dos outros irmãos. Entre idas e vindas ao posto de saúde, ao Sistema Único de Saúde (SUS) e muitas ausências na escola, finalmente veio o diagnóstico de deficiência intelectual, já frequentando o 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, o que muito atrapalhou seu aprendizado. Apresentava muita agressividade, não interagia e falava pouco. Foi alfabetizado no 4º ano, pois, nesse período, já estava sendo medicado e já conseguia ter atenção ao que era ensinado, tendo também um melhor relacionamento com todos, porém mantinha

um pouco de dificuldades em se relacionar. Fazia lindos desenhos e, ao começar a ler, se sentiu outra pessoa. Sorria um pouco mais. A escola para ele era a extensão da sua casa. Conhecia todos os espaços e circulava com facilidade, no começo não ficava na sala, andava o tempo todo, tínhamos que ficar vigiando-o.

Beto foi escolhido para a pesquisa devido a suas mudanças e seu desenvolvimento após tantos anos na escola, como também por ser o único com deficiência intelectual na EJA, o que nos favoreceu nas observações. Esse foi seu último ano e tanto ele e a família quanto a escola estamos na expectativa para sua independência. Ainda não está trabalhando, mas sonha com esse dia. É uma possibilidade que a mãe está buscando: a vaga para embalador de supermercado.

Beto é o aluno pesquisado com deficiência intelectual (DI) matriculado no 3º ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ele tem 19 anos. Possui deficiência intelectual, não se socializa muito, embora esteja em seu 13º ano de frequência na escola. Ainda está cursando o 3º ano foi por ter evadido da escola e, dessa forma, está repetindo o 3º ano do Ensino Médio. A evasão ocorreu devido às adaptações a mudanças de medicamentos e, por muitas vezes, devido às dificuldades para chegar à escola. Fala muito pouco (introspectivo) e não consegue ler de forma fluente, por esquecer o que aprende. Dessa forma, tem dificuldades para memorizar as palavras, mas tem hiperfoco no desenho, motivo pelo qual optou-se por trabalhar com ele na área das Linguagens com a disciplina de Arte e Língua Portuguesa. Suas dificuldades são relacionadas aos cálculos na Matemática. Desenha e pinta bem, o que nos surpreendeu. Utilizamos diferentes materiais e ele teve a habilidade com todos.

Além das observações de Beto, a entrevista será realizada com as professoras com nomes fictícios. A professora de Arte – Beatriz; Língua Portuguesa – Célia; AEE – Ana e a pedagoga – Ângela. Elas receberam um termo de consentimento autorizando as entrevistas e embora Beto já tenham atingido a maioridade, sua mãe assinou o termo autorizando o uso de suas imagens no trabalho.

### 3.2 DOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS AOS INSTRUMENTOS DE DADOS UTILIZADOS

Ao se decidir uma investigação, faz-se necessário ter em mente o que se almeja nas respostas dos entrevistados, o que se deseja observar e quais instrumentos serão

utilizados para os procedimentos técnicos. É preciso ter em mente aonde se quer chegar com a pesquisa, para não se perder no caminho.

A pesquisa é bibliográfica, com estudo de caso com abordagem qualitativa com a realização de entrevistas com os professores e a pedagoga. Para Beto, fizemos as observações. O estudo de caso está amparado em Yin (2014) que expõe a importância do estudo de caso, descrevendo que tal método busca esclarecer sobre uma ou um conjunto de decisões, discutindo os motivos que levarão a tais decisões e como foram implementadas, bem como os resultados alcançados. O estudo de caso como estratégia de pesquisa, pode ser compreendido como

[...] um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente (Yin, 2014, p. 33).

Ao ser comparado a outras estratégias de pesquisa, o estudo de caso “[...] revela um modo de se averiguar um tópico empírico adotando um conjunto de métodos pré-especificados” (Yin, 2014, p. 36).

O estudo de caso foi realizado com o aluno com deficiência intelectual já apresentado por meio de aplicação de atividades, partindo da ideia de que

[...] nos estudos de caso podem incluir, e mesmo ser limitados às evidências quantitativas. Na verdade, o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa. Observe que, como exemplos análogos, alguns experimentos têm como base evidências qualitativas, e não quantitativas. Da mesma maneira, a pesquisa histórica pode incluir enormes quantidades de evidências quantitativas (Yin, 2014, p. 33).

Para Yin (2014, p. 39), o estudo de caso pode ser

[...] descritivo, explanatório e exploratório, tendo suas características classificadas em: especificidades, pluralidade, contemporaneidade e análise intensiva. [...] Outra característica do estudo de caso é a variação de análise que pode vir a existir na pesquisa, sendo que o pesquisador poderá optar pela análise de um caso único ou múltiplo.

A metodologia a ser adotada está embasada no estudo de caso descritivo, com um único caso para análise, que será o jovem com deficiência intelectual. Esta pesquisa também será uma pesquisa de campo:

O estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo. Os estudos de campo são investigações dos fenômenos exatamente como eles ocorrem, sem qualquer intervenção significativa do pesquisador. O estudo de caso

refere-se a uma análise detalhada de um caso específico, supondo que é possível o conhecimento de um fenômeno a partir do estudo minucioso de um único caso (Yin, 2014, p. 41).

Para a coleta de dados, foram realizadas as entrevistas. Manzini (1991, p. 154) enfatiza que as entrevistas são “[...] focalizadas em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. O autor declara que a realização da pesquisa com entrevistas tem a possibilidade de fazer surgir informações de modo mais livre, sem estarem ligadas a um modelo. Assim, a entrevista deixa os profissionais livres para se expressarem de forma concisa sobre suas práticas educativas em relação à educação especial e aos seus planejamentos.

As entrevistas foram realizadas com Beto, para saber um pouco das próprias percepções sobre sua família e o meio em que vive. Dessa forma, conhecemos um pouco mais sobre ele. Também realizaram-se com as professoras das disciplinas de Arte, Língua Portuguesa, AEE como também com a pedagoga, todas de maneira individual, no dia 20 de outubro de 2023, dia da semana em que todos esses profissionais estão presentes na escola. Elas foram escritas em anotações a partir de um roteiro como guia e posteriormente transcritas em formato de texto para obtenção dos resultados. O roteiro com oito perguntas para as professoras e pedagoga consta no APÊNDICE A desta dissertação. Segundo Chizzotti (2014, p. 55), o roteiro,

[...] consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que estabelecem o tema da pesquisa, com o objetivo de levantar dos informantes respostas por escrito ou oralizadas sobre o tema que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada [...].

O roteiro aplicado teve como propósito observar se os profissionais que atuam com Beto possuíam conhecimento a respeito da deficiência intelectual, para identificarmos o modo como estão sendo aplicados e elaborados os planejamentos, as atividades e se tinham conhecimento a respeito do PEI, para os possíveis novos estudantes com deficiências. Elaboramos um roteiro conforme as orientações de Chizzotti (2014, p. 56), que alega ser necessário “[...] que o informante compreenda claramente as questões que lhe são sugeridas, sem dúvidas de teor com termos combinados com seu nível de dados, com sua condição e com suas reações pessoais”.



As perguntas e a aplicação do roteiro foram realizadas no espaço do campo da pesquisa com o objetivo de registrar o conhecimento desses profissionais. A pesquisa de campo fez parte do estudo de caso e o roteiro foi aplicado pela pesquisadora, com autorização da Sedu para realizar seus estudos, tendo a sala do AEE como local dos trabalhos.

O campo da pesquisa foi a Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) “Nossa Senhora Aparecida”, situada na rua Paulicéia, s/n no bairro Oriente, no município de Cariacica/ES. É uma instituição pública estadual, tendo seus atos constitutivos registrados no Conselho Estadual de Educação (CEE) e na Secretaria de Estado da Educação (Sedu), com os seguintes Atos Autorizativos:

- Ato da Criação de 1ª a 4ª série
  - ✓ Ato de Criação: Portaria E 444 de 19/11/1970
  - ✓ Ato de Aprovação: Resolução 41/75 de 28/11/1975
- Ato da Criação do Ensino Médio
  - ✓ Ato de Transf./EM: Portaria nº 030-R de 24/03/2009 - Transforma escolas da rede estadual que oferecem ensino fundamental ou médio na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.
- Níveis de Ensino ofertado:
  - ✓ Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)
  - ✓ Educação de Jovens e Adultos
- Turnos, turmas e horários de funcionamento
  - ✓ Turno matutino: 07h00h às 12h00h – 09 turmas atendidas
  - ✓ Turno vespertino: 13h00h às 18h00h – 09 turmas atendidas
  - ✓ Turno noturno: 18h20h às 22h30h – 09 turmas regular e EJA
  - ✓ Capacidade de matrícula de alunos: 860 alunos nos 3 turnos

Os alunos atendidos são, na maioria, provenientes do bairro Oriente, onde a escola está localizada, e de comunidades adjacentes como Rio Branco, Itanguá, Nova Brasília, Itacibá, entre outros.

Os alunos têm idade a partir de seis anos (iniciando os anos iniciais do Ensino Fundamental, passando para o Ensino Fundamental Anos Finais e EJA), provenientes de famílias de baixa renda. Muitos dos alunos da EJA já desenvolvem atividades remuneradas de trabalho ou estágios cumprindo carga horária diária regular.

A EEEFM “Nossa Senhora Aparecida” foi fundada em 1964, por Osenir Alvarenga Carvalho, que, por amor à Educação, pediu a seu pai, o senhor Máximo

Almeida (*in memoriam*) que cedesse uma casa para que funcionasse como escola. Em seguida, foram agrupadas várias escolas no mesmo espaço com o nome de Escolas Reunidas. Com o crescimento do bairro e conseqüentemente o crescimento populacional, o espaço até então utilizado começou a ficar pequeno. O senhor Máximo Almeida doou seis lotes para que fosse construída a escola e que atendesse às necessidades do bairro. A Secretaria de Educação aceitou a proposta para construção da escola.

A senhora Osenir fez a promessa de que, se o pedido fosse atendido, o grupo receberia o nome de uma santa. Seu pai atendeu a seu pedido e fez a doação, e a Secretaria de Educação construiu a escola, que recebeu o nome de Grupo Escolar “Nossa Senhora Aparecida”, hoje EEEFM “Nossa Senhora Aparecida”.

A organização administrativa, técnica e pedagógica preserva a flexibilidade necessária ao bom funcionamento da unidade de ensino e garante a participação de toda comunidade escolar na tomada de decisão, no acompanhamento e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Compõem o corpo técnico-administrativo da escola: diretor, secretário (a) autorizado(a), ASE e coordenação de turno. O corpo técnico-pedagógico é composto pelo pedagogo. O corpo docente é composto pelos professores da escola que são efetivos na rede estadual e/ou em designação temporária, com qualificação profissional nas respectivas áreas.

Além do diretor, a unidade possuiu os órgãos colegiados que auxiliam no gerenciamento da unidade, a saber:

- Conselho escolar.

Construído nos termos de da legislação vigente, tem como base os artigos do Regimento Comum das escolas da rede estadual de ensino. O conselho escolar, articulado com a gestão escolar e fundamentado nos princípios legais que regem a gestão democrática da educação, constitui-se em colegiado de natureza consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Deve elaborar seu próprio regulamento ou estatuto, seguindo as diretrizes dos órgãos competentes da Secretaria de Estado da Educação, e delegar atribuições às comissões e subcomissões, com a finalidade de dinamizar sua atuação e facilitar a organização.

- Conselho de classe

O conselho de classe é constituído por todos os professores da mesma turma, por representante da gestão pedagógica, da gestão educacional e do educando de

cada série/ano, de acordo com o critério estabelecido pela unidade de ensino, sendo presidido pelo gestor pedagógico e, na ausência, pelo diretor da unidade de ensino, secretariado por um dos membros, que lavrará a ata em instrumento próprio. O conselho de classe deve reunir-se sistematicamente uma vez por trimestre ou quando convocado pela direção da unidade de ensino.

- Grêmios estudantis

É o órgão máximo que representa os educandos, com objetivo de defender interesses individual e coletivo, incentivando a cultura literária, artística e desportiva dos associados.

A escola possui um espaço bastante antigo, com algumas adaptações de salas de aulas, mas com boa ventilação, contendo um sistema de vídeo monitoramento em todos os ambientes da escola e uma quadra sem cobertura. Apesar de algumas instalações não serem adequadas, a gestão escolar consegue oferecer condições ideais para o bom desempenho de todos, principalmente o bom desempenho para a aprendizagem dos alunos.

Possui um laboratório de informática (LIED) que é utilizado como recurso e auxílio na complementação das aulas, visando ao desenvolvimento de conteúdos cognitivos e/ou procedimentais, permanecendo aberto para atendimento de alunos e professores, conforme planejamento. O uso desse espaço é planejado pelos professores juntamente com os pedagogos e está condicionado a normas de convivência, devendo ser agendado previamente, indicando quais os recursos serão utilizados com a observação de assegurar o uso/funcionamento de modo adequado.

A EEEFM "Nossa Senhora Aparecida" tem sua construção em alvenaria com três pavimentos: no 1º pavimento encontram-se secretaria, sala de pedagogo, diretoria, sala de professores, sala de AEE, copa, sanitários masculino e feminino para funcionários administrativos, cozinha, refeitório, pátio coberto, sala multiuso/auditório, biblioteca, sala para atendimento da educação especial, copa e cozinha para funcionários terceirizados, banheiros para funcionários, depósito para materiais de higiene e limpeza laboratório de informática, almoxarifado, sanitário para alunos masculino/ feminino, pátio descoberto, no pavimento 2, há cinco salas de aula e, no pavimento 3, tem quatro salas de aula.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Muito se fala sobre a educação especial e a inclusão nas escolas, entretanto poucos profissionais têm conhecimentos de como atuar com os estudantes público-alvo da educação especial. Poucos se preocupam em adquirir conhecimento a respeito do AEE, por entender que é função do professor da educação especial atender os alunos com deficiência. Nesse contexto, para esta pesquisa, foi realizada entrevista com quatro profissionais da educação, atuantes na EEEFM "Nossa Senhora Aparecida", sendo duas professoras de área como Arte e Língua Portuguesa, uma do AEE e a pedagoga. Usamos nomes fictícios para os entrevistados.

Escolheu-se fazer entrevista por tratar-se de um recurso muito importante para a pesquisa qualitativa, por ser “[...] uma técnica que envolve duas pessoas ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde [...]” (Gil, 2002, p. 90) o que permite a elucidação imediata das perguntas e respostas, conforme Gil, favorecendo um resultado confiável.

Na primeira e segunda pergunta, buscou-se identificar o tempo de formação, de magistério e de atuação na EJA. O tempo revela boa parte da trajetória profissional.

Beatriz: É formada em Artes Visuais há 5 (cinco) anos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), e atua no magistério há 3 (anos), sendo 2 (dois) anos no ensino regular com alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e a 1 (um) ano na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em regime de Designação Temporária com carga horária de 20 horas semanais.

Célia: A professora Célia é formada em Letras pela Faculdade Saberes de Vitória/ES, há 6 (seis) anos e atua no estado em regime de Designação Temporária há 3 (três) anos com carga horária de 25 (vinte e cinco) horas semanais na modalidade EJA no turno noturno e mais 25 (vinte e cinco) horas no turno matutino na modalidade Ensino Fundamental Anos Finais.

Ana: Ana é formada em Pedagogia há 6 (seis) anos pela Fundação de Assistência e Educação FAESA e tem especialização em Educação Especial, atuando há 3 (três) anos na área do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é contratada em regime de Designação Temporária na EJA.

Ângela: Formada em Pedagogia há 18 (dezoito) anos, pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), sendo 10 (dez) anos efetiva na escola campo da pesquisa. Tem várias especializações e atua apenas no noturno com a modalidade EJA.

Para Darling-Hammond (2014, p. 13), “[...] a extensão e a qualidade da formação docente influi na qualidade dos professores, talvez agora ainda mais do que antes. A expectativa de que as escolas ensinem um grupo muito mais diverso de alunos, em um nível muito mais alto, cria demandas muito maiores para os professores”.

Os profissionais sujeitos desta pesquisa possuem pouco tempo de exercício em sala de aula e na escola onde a pesquisa foi realizada, exceto a pedagoga, que já com dez anos na mesma escola. Apesar de terem pouco tempo na regência de sala, são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e devem estabelecer as estratégias para ressignificar práticas de ensino e criar melhorias na aprendizagem.

A terceira pergunta abordou o modo como elas compreendem por Educação Especial e AEE.

Beatriz: Relatou que devido ao término recente da graduação, ainda não se dedicou muito aos conhecimentos a respeito da educação especial, mas entende que é um atendimento para todos os estudantes com deficiências e que o AEE é um suporte especial para os regentes na escola mediante estudante com deficiência.

Célia: Para ela, a educação especial veio contribuir para o atendimento dirigido aos alunos portadores de deficiências, condutas típicas e altas habilidades. Fez curso na área, mas ainda sente dificuldades para atuar com esses estudantes, que, na sua maioria, não estão alfabetizados ou estão em fase de alfabetização e estudam no Ensino Fundamental Anos Finais. Muito difícil ter um atendimento isolado em sala e, dessa forma, sempre precisa da professora do AEE para auxiliar na realização de atividades específicas para que eles não sejam excluídos na sala de aula.

Ana: Relatou que ser professora do AEE é uma missão. Boa parte dos professores acha que ela está na escola para ficar na sala de aula atendendo o aluno deficiente. A procura do AEE pelos profissionais é muito pequena. Eles nos veem como a “salvadora da pátria” e esquecem que sozinha não vamos a lugar nenhum. Segundo a fala dela: *“Na EJA, como só temos Beto, consigo dar um atendimento mais individualizado e com o PEI conseguimos inserir ele nos conteúdos, com atividades específicas, embora ele já tenha superado muitas barreiras, o que o ajuda bastante”*. Para ela, a educação especial é uma forma enriquecedora de integrar os portadores de deficiência na escola e na sociedade.

Ângela: Comentou que nunca se pensou tanto em educação especial como hoje. Antigamente os deficientes ficavam segregados em casa, não evoluíam e não viviam. Hoje eles podem estudar, socializar-se e conviver com os outros. É difícil atuar com alguns, mas, com atendimento diferenciado e paciência, eles vão se adaptando e nós também a eles. O AEE veio somar ao pedagógico e trabalhar com a mobilidade, a coordenação motora global, facilitando a escrita e o raciocínio do estudante com os recursos da sala multifuncional.

Para elas, a educação especial e o AEE são importantes, pois disponibilizam recursos que orientam o processo de ensino e aprendizagem das turmas, sendo o AEE um suporte importante tanto para o aluno com deficiência quanto para o professor, por promover o acesso, oferecer as condições para uma educação de qualidade e sobretudo auxiliar a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Os professores consideram satisfatório o atendimento aos educandos e buscam a professora do AEE para auxiliar na elaboração de atividades, planejando e adequando às reais necessidades dos alunos público-alvo da educação especial. Continuando com as entrevistas e no mesmo foco da educação especial, as respostas a seguir referem-se à questão sobre o que entendem por deficiência intelectual.

Beatriz: Explicou que seu conhecimento sobre a deficiência intelectual mudou por completo quando foi atuar com Beto. *“Ele transformou meu olhar a respeito da deficiência. Esperava encontrar um rapaz dependente, calado e sem coordenação motora ou até mesmo, sem habilidades para o trabalho artístico, e ele me deu uma grande alegria. Superou minhas expectativas. Hoje compreendo que a deficiência intelectual depende do desenvolvimento e das oportunidades que são oferecidas para o estudante”.*

Célia: Descreveu a deficiência intelectual na visão do passado, como sendo um estudante sem capacidades intelectuais para ler, sem coordenação motora fina para escrever e sem habilidades, entretanto, com a presença de Beto na EJA, sendo ele o único, foi capaz de ter um novo olhar sobre a deficiência, percebendo que as atividades diferenciadas o auxiliavam a prestar mais atenção e a reter alguns conhecimentos.

Ana: A deficiência intelectual não é uma deficiência abstrata ou descontextualizada das práticas sociais. Para ela, é necessário atuar com o estudante com deficiência intelectual na mediação social, pois suas dificuldades perpassam pela socialização e memorização de conteúdos.

Ângela: Contou que, quando chegou na escola, Beto já estudava lá, mas no período vespertino e muito se falava sobre seu comportamento arredo, silencioso e da demora de sua família em aceitar a deficiência. Entretanto, como passou um período de 3 anos no vespertino, foi acompanhando o aprendizado de Beto e percebendo que muito se podia fazer por ele dentro da escola. Passou então a colocá-lo mais em contato com a professora do AEE para ter um atendimento com mais tempo, fazendo com que ele se alfabetizasse, pois a regente não conseguia ensiná-lo. Vivia no mundo da lua e escrevia letras soltas. Com o apoio do AEE, revelou ser capaz de aprender a ler e escrever até em letras cursivas. Hoje, vejo que a deficiência intelectual tem, pode-se dizer, suas nuances e níveis. A estimulação e a intervenção com atividades corretas ajudam muito o estudante.

Diante da fala de Ângela a respeito das atividades, planejar é de fundamental importância para o trabalho docente, especialmente para atender o aluno com deficiência. Para a BNCC, o planejamento é fundamental, desde a Educação Infantil.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (Brasil, 2018, p. 15).

Diante do exposto sobre o planejamento, a resposta a seguir se refere à pergunta se o professor tem dificuldades para planejar atividades para o estudante com deficiência intelectual e se recorre ao AEE, pois sabe-se que o planejamento é um desafio diante das diferenças existentes na sala de aula e a maioria dos professores não realizam esse planejamento específico.

Beatriz: De acordo com Beatriz, as aulas de arte, para Beto, eram muito prazerosas. Ele tem habilidades que poucos têm e realiza tudo que se pede, não sendo necessário solicitar ajuda da professora do AEE para elaborar um planejamento específico para ele.

Céia: Já fala o contrário. Relata que sente dificuldades para elaborar as atividades. Embora ele tenha letra legível e saiba escrever, muitas atividades precisam da intervenção da professora do AEE, pois ela, na sala de aula, não consegue orientá-lo em boa parte das atividades que exigem muito de escrita, leitura e compreensão do texto.

Ana: Para Ana, não há dificuldades na elaboração de atividades adaptadas, o que precisa é ter tempo para dialogar com os professores e, dessa forma, utilizar os recursos que a sala multifuncional tem e ainda elaborar materiais específicos, que auxiliam na intervenção com Beto e outros alunos com deficiências. Para ela, o vínculo afetivo que cria com eles torna seu trabalho mais leve e prazeroso, fazendo com que busque cada vez mais formas de atender os estudantes público alvo da educação especial.

Ângela: Na função de pedagoga, em alguns momentos se sente impotente, pois não consegue encontrar meios para auxiliar alguns questionamentos dos professores. Está ciente de que estar na sala de aula é diferente de estar no pedagógico e o que mais faz é dialogar com os estudantes a respeito de seu cotidiano, do trabalho, buscando as famílias, para assim poder auxiliar a professora do AEE e os professores de área. Sempre que pode, busca artigos e textos que abordam as deficiências que estão surgindo nas matrículas.

Segundo Trentin (2018), não é sempre que os professores aceitam a intervenção da professora do AEE. Muitos se negam a realizar o planejamento junto e/ou buscam o apoio deles. Entendem que esse professor tem que ficar na sala de aula acompanhando o aluno e auxiliando na realização das atividades. Nesse contexto, trazemos o processo de inclusão, que, acima de tudo, é uma atitude que se

forma, em um conjunto que requer um comportamento ético-político por parte de todos.

A última pergunta, não mais importante que as outras, questionava se professores conheciam o Plano Especializado Individual (PEI). Eis as respostas:

Beatriz: Relatou que nunca ouviu falar, mas entende que deve ser algo específico para alunos com deficiência.

Célia: Para ela, é uma grande novidade. Só conhece o planejamento educacional e nunca ouviu falar, mas entendeu que ela faz direto esse planejamento específico para Beto com a professora do AEE.

Ana: Já conhecia, mas não tem o hábito de fazer com a estruturação correta, porque não é orientado pelo estado esse tipo de planejamento. Mas, ao fazê-lo, entendeu que seria muito bom se adotassem esse recurso e se comprometeu a usá-lo com os professores. Para ela, o trabalho no AEE é focado na busca de novas metodologias e na sua adaptação conforme as especificidades das deficiências, adotando o Plano Educacional Especializado (PEI).

Ângela: Segundo Ângela, Ana está correta. Em nenhuma reunião pedagógica com a equipe do estado foi abordado esse modelo de planejamento. Achou muito interessante e gostou, porque nele as ações estão descritas, o que facilita na orientação ao professor. Propôs-se a conhecer melhor e auxiliou os professores, incluindo Ana na elaboração de um PEI para ajudar no atendimento a Beto e na pesquisa da diretora (pesquisadora).

O Plano Educacional Individualizado é um documento preparado pelo professor, partindo de uma avaliação realizada com o estudante com necessidade educacional específica. Cada estudante com deficiência tem suas especificidades e aprende de modos diferente. O PEI tem a função de elaborar estratégias adequadas de forma individual de acordo com cada aluno para que ele tenha a oportunidade de aprender, assim como os outros estudantes que frequentam o ensino regular.

O PEI necessita ser revisado no decorrer do período letivo, com o objetivo de auxiliar o professor no acompanhamento do desenvolvimento do estudante e realizar novas estratégias de acordo com o que se observa em sala de aula e no dia a dia desse estudante com a socialização escolar.

Diante das entrevistas já se tem um retorno do conhecimento dos profissionais que atuam com Beto sobre sua situação.

#### 4.2 A PESQUISA REALIZADA COM O ESTUDANTE

No decorrer do processo de entrevista, fomos acolher Beto e obter algumas informações para podermos elaborar sua história. Embora já tivéssemos dados sobre



sua vida, ouvir por ele sua história era muito importante para a pesquisa. Elaboramos um questionário que se encontra no APÊNDICE C.

Pesquisadora: Beto, vou te entrevistar para fazer o meu trabalho de mestrado. Expliquei que a entrevista era, eu pergunto e ele responde. A primeira pergunta foi sobre sua idade e quantos irmãos têm.

Beto: Ele respondeu: “*Eu não sei falar*” e disse que tem 19 anos e cinco irmãos, mas não gosta de todos, e um já foi embora.

Pesquisadora: Que bom! Me fale sobre sua família. Seus irmãos, pai, mãe e sua casa. Como é sua casa?

Beto: Eu não gosto de todos! Meu pai bebe muito e às vezes bate na minha mãe. Eu gosto não e choro! Meus irmãos menores ficam perto de mim, e eu levo eles para o quarto. Os outros não gosto deles e eles saem de casa. A casa que eu moro é velha, eu e meus irmãos dormimos no mesmo quarto, que só tem duas camas. Às vezes, sabe, não tem comida, e aí, eu só como no colégio. Fico com fome o dia inteiro, mas meus irmãos comem também no colégio. Eu sou doente! Tomo remédio e às vezes não tem. Minha mãe vai no posto e não tem. Sinto negócio ruim sem o remédio. (Colocou a mão na cabeça e bateu).

Pesquisadora: Você sabe sobre o que você tem, Beto?

Beto: Sei mais ou menos. Sei que se o remédio acaba, minha mãe começa a reclamar, porque fico muito agitado.

Pesquisadora: Não é uma doença. É uma deficiência chamada deficiência intelectual. Você sente irritação, tem dificuldades para conviver com as pessoas, para aprender, porque você não aprende da mesma forma que os outros, precisa de uma atenção especial, e para se concentrar na escola, você precisa desse remedinho que sua mãe te dá todos os dias e quando ele acaba, ela fica nervosa, porque sabe que vai te prejudicar.

Beto: Agora entendi mais ou menos o que me acontece. Por isso que todo mundo fala na sala, “entendi” e eu não consigo entender.

Pesquisadora: Você sente dificuldades para se relacionar com os colegas da rua e da escola?

Beto: Eu, eu não tenho colegas. Todos chatos. Ficam rindo de eu. Nem posso falar que já estão rindo. Só tenho meus irmãos menores.

Pesquisadora: Em que ano você está estudando?

Beto: E você não sabe, diretora?

Pesquisadora; Esclareci para ele que, embora soubesse, precisava que ele me falasse, afinal era o entrevistado e entrevista é assim: um pergunta e o outro responde. Eu já havia explicado no começo.

Beto: Eu repeti, acho que uns dois anos, mas agora estou no último ano do Ensino Médio. Quero trabalhar de embalador.

Pesquisadora: Beto, você gosta de vir para a escola? E fazer as atividades, você gosta?

Beto: Gosto da escola. Tem tempo que estou aqui. Aqui tem comida todo dia e cheirosa. Todo mundo me conhece. Gosto de poucas atividades. Gosto mesmo de desenhar, mas ninguém dá importância. Quando fico triste gosto de pintar com preto. Não gosto de matemática (bateu na cabeça de novo), ela me confunde a cabeça. Às vezes, gosto de escrever, mas a professora pede para eu ir rápido e não consigo, aí fico nervoso e peço para sair da sala. Ela me manda ir para a professora Ana (AEE).

Pesquisadora: O que mais gosta de fazer durante o dia? Momento em que não está na escola.

Beto: Fico cuidando dos meus irmãos e ajudando minha mãe a limpar a casa. Lavo roupa e banheiro. Na minha casa tem banheiro, mas a água é fria. O banheiro é feio. Eu quero ser embalador para ajudar minha mãe. Quero arrumar a casa para ela e não faltar comida.

Diante da entrevista com Beto, podemos efetivamente perceber que entramos no século XXI, com muitas dúvidas a respeito da deficiência intelectual, suas habilidades e competências, e não se pode negar a influência dos fatores biológicos e fisiológicos que formam o difícil processo de desenvolvimento cognitivo e intelectual de cada ser humano. Também não se pode negar a influência dos fatores sociais e culturais que fazem parte do processo de desenvolvimento, de acordo com o que explica Vygotsky (2008, p. 144):

[...] as causas biológicas da dificuldade intelectual têm consequências no desenvolvimento cultural, mas não o impedem, pois é justamente no âmbito do desenvolvimento propiciado pela inserção na cultura, que possibilidades de compensação podem ser construídas.

As condições externas em que vivem os indivíduos com deficiência intelectual não podem ser negligenciadas, por isso é necessário que todos ao seu redor revisem valores, mitos e crenças sobre a deficiência para poder ofertar uma inclusão saudável a esse indivíduo.

#### 4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA COM O ESTUDANTE

Iniciaremos a apresentação do resultado da pesquisa pela entrevista com Beto. Durante a entrevista percebeu-se como vive a exclusão dentro e fora de casa. Também observou-se o sofrimento que vive no seu lar, os motivos pelos quais se ausenta da escola e porque tem dificuldades na aprendizagem. Gosta de desenhar, tem no desenho uma fuga e faz dele seu hiperfoco; como forma de manifestação

involuntária e inconsciente, usa o preto e assim é notado. Sua percepção de mundo é muito pequena, vive de casa para a escola e da escola para casa.

Infelizmente, a fala da professora Célia demonstrou que não sabe lidar com seu ritmo de aprendizagem. “Ela relatou que sente dificuldades para elaborar as atividades. [...] pois ela na sala de aula não consegue orientá-lo em boa parte das atividades que exigem muito de escrita, leitura e compreensão do texto”.

Algo que deparo com frequência na escola. Logo os enviam para a sala do AEE como forma de se livrar. Célia deixou claro que não consegue acompanhar o estudante. Tem dificuldades para lidar no dia a dia com qualquer deficiência. Isso foi constatado na entrevista com os professores, que demonstraram ter pouco conhecimento a respeito da deficiência intelectual.

Propus uma reunião com todas na sala do AEE para traçarmos o planejamento individualizado para Beto. Precisávamos saber como estava a aprendizagem de Beto e sua coordenação motora fina, afinal muitas mudanças ele já havia apresentado dentro da escola e pouco se entendia das suas atitudes. O que mais chamava atenção era sua habilidade para os trabalhos artísticos, porém gostava muito de pintar com cor escura (preto, marrom, roxo). Isso deixava todos intrigado, embora já tivesse me revelado o motivo, mas me ative no silêncio. Deixei a professora Beatriz manifestar suas observações. Era preciso incluir Beto, e os trabalhos artísticos iriam dar vez e voz para ele, pois iríamos expor seus trabalhos depois de concluídos, é claro que precisávamos da autorização dele.

A sala do AEE possuía duas mesas redondas com seis cadeiras cada. Havia muitos cartazes com escritas e desenhos, além de um armário com diversos recursos pedagógicos para manuseio dos alunos.

Durante o planejamento, Beatriz sugeriu que trabalhássemos com Alfredo Volpi ou Romero Brito, ambos usavam cores fortes e alegres, porém optamos por Alfredo Volpi devido às linhas retas, o que facilitaria no recorte e no uso da tesoura. Célia disse que iria pedir a ele para descrever o trabalho que havia feito, assim poderíamos ver sua escrita e interpretação do que se pede.

A sala do AEE foi o local em que se utilizaram os diferentes recursos para observar o hiperfoco do estudante e como conseguia se expressar por meio do desenho, das linhas e cores na produção de suas telas e na produção textual, pois, após a realização dos trabalhos artísticos, iria produzir um texto em que expressaria o que sentiu sobre os trabalhos artísticos. As telas que foram oferecidas para que

fosse realizada as releituras são de Alfredo Volpi, que pintou suas telas com linhas retas e coloridas.

Elaboramos o Plano Educacional Individualizado (APÊNDICE C) como um novo modelo. Partimos para o diferente com a intencionalidade de descobrir a importância desse planejamento e das parcerias formadas. O PEI considerou capacidades e interesses; necessidades; metas e prazos; recursos e estratégias; e os profissionais envolvidos. Esse planejamento não é algo que acontece diariamente, pois muitos conteúdos Beto não consegue acompanhar. Diante das dificuldades em compreender algo diferente, elaboramos um planejamento direcionado ou quando queremos realizar algo novo para valorização da autoestima de Beto. Sempre que elaboramos um planejamento, o fazemos por períodos, sendo ele por uma semana ou por mês ou meses, dependendo das ações que irão acontecer. Dividimos o trabalho com Beto por meio de momentos.

1º momento: Junto com a pedagoga Ângela, a pesquisadora conversou com Beto e perguntaram se ele aceitaria fazer parte de uma pesquisa para o trabalho da pesquisadora (diretora). Ele, com seu jeito silencioso, respondeu sem olhar nos olhos de ninguém — *“Eu não sei falar”* —, quase sussurrando. As duas explicaram que ele não precisava falar, elas queriam que ele fizesse uns trabalhos com a professora de Arte e depois iria produzir um pequeno texto. Ele respondeu que não sabia pintar. A negação e a baixa autoestima ficaram evidentes. Achávamos que, depois dessa conversa, ele não voltaria mais para o colégio, pois tinha um histórico de evasão muito forte, entretanto ele voltou.

As atividades do AEE eram realizadas de acordo com o conteúdo que os professores estavam trabalhando, porém adaptadas<sup>13</sup> de forma que o aluno conseguisse realizá-las. A Matemática era algo mais complexo. Os professores entenderam que Beto, depois de anos, tinha uma concepção de escola e uma aprendizagem significativa para sua deficiência, embora vivendo no seu silêncio. Escrevia com fluência e tinha uma letra legível, o que foi constatado no decorrer da pesquisa com o material fotográfico e texto escrito por ele.

2º momento: A princípio, a professora de Língua Portuguesa explicou para Beto que, após o trabalho artístico, ele iria produzir um texto sobre o que compreendeu do

---

<sup>13</sup> A atividade adaptada surge devido às necessidades do aluno que podem ser físicas, cognitivas, sensoriais, emocionais e linguísticas. É uma atividade planejada para as necessidades individuais de um aluno de forma que permita a ele acessar, participar e avançar no currículo (Rodrigues, 2023).

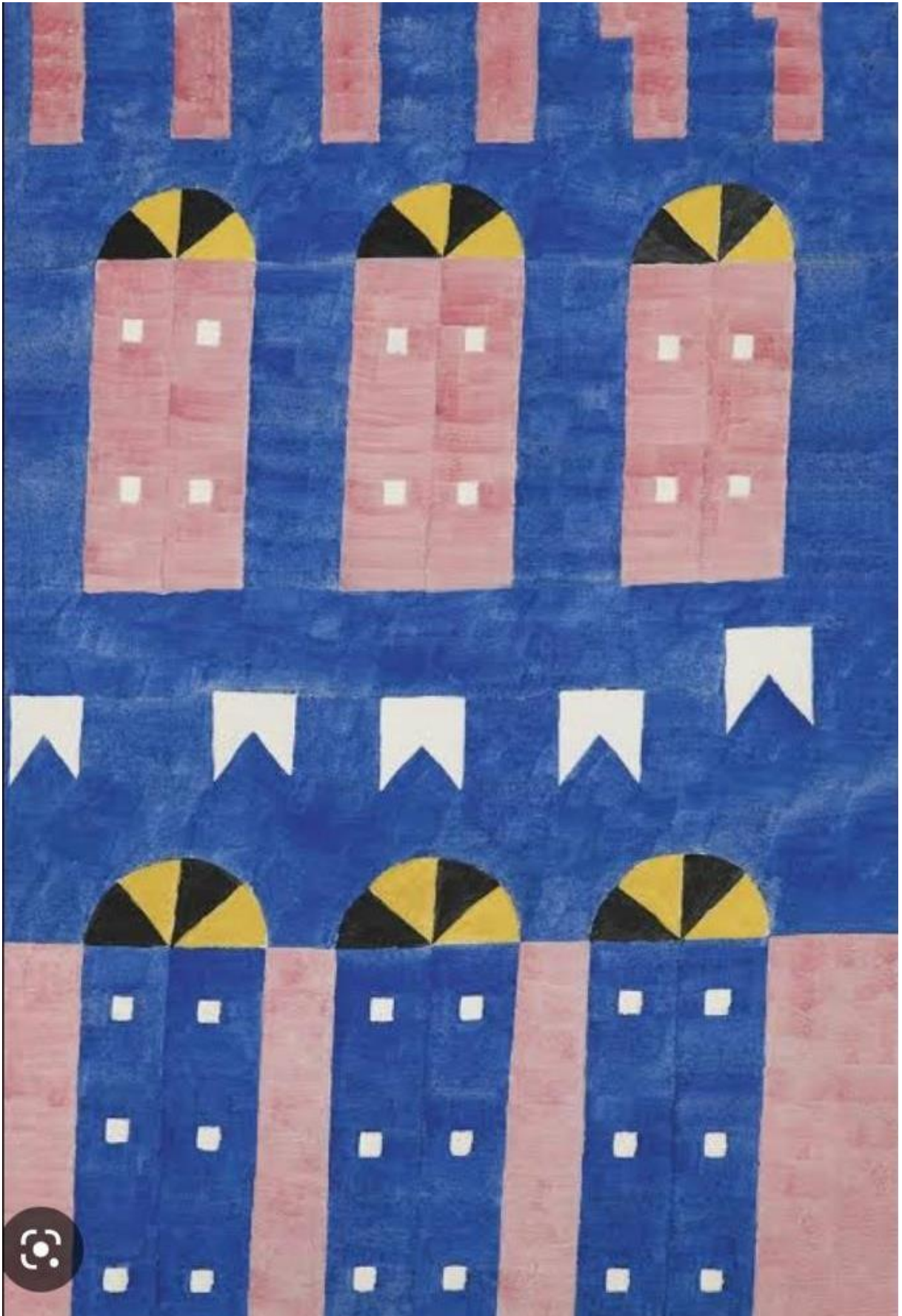
artista e das suas telas, se gostou das cores, das figuras e de realizar a releitura, bem como manusear os materiais, afinal eram diferentes texturas. Depois a professora de Arte explicou o que era a releitura, como ele iria fazer e quais os materiais que ele poderia usar.

3º momento: Pensando na tecnologia, a professora Beatriz levou-o até o computador e navegou sobre a história de vida de Alfredo Volpi, mostrou as telas e deixou que ele se manifestasse. Falou sobre a combinação das cores, pediu que observasse as telas, as linhas e combinou os dias dos encontros, incentivando-o a não faltar para dar continuidade aos trabalhos, mostrando o quanto ele era importante. Pediu que olhasse atentamente para as imagens e pediu que escolhesse qual iria desenhar e depois iria pintar. Também deixou ele livre para escolher o material a ser utilizado. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 475),

[...] é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais e instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias.

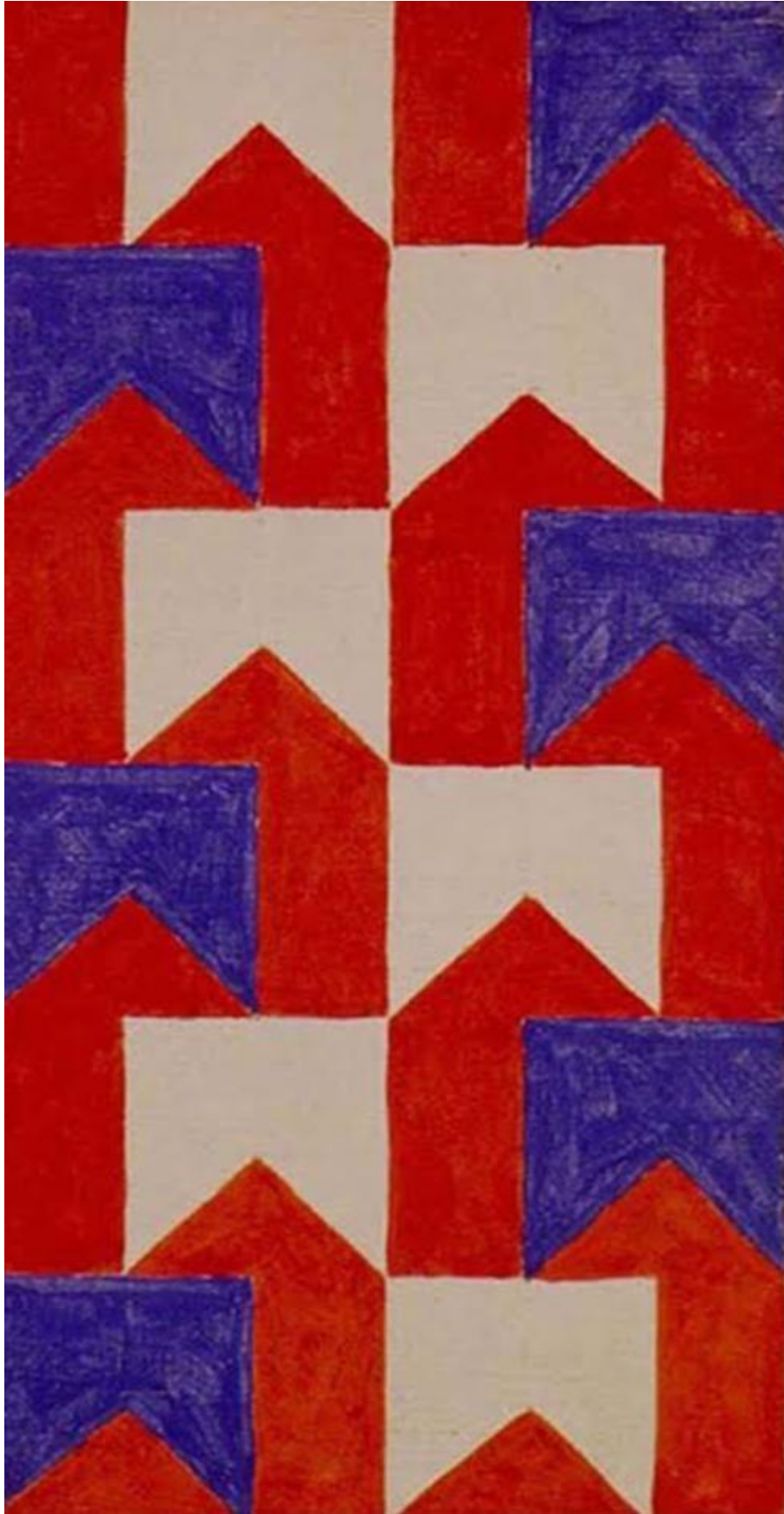
No momento dos trabalhos, foram utilizados como recursos didáticos tela, papel Canson tamanho A4, tintas acrílicas, cartolina dupla face, lápis de cor, giz de cera, lápis grafite 6B e gravuras de telas de Alfredo Volpi para a realização das releituras. Abaixo as imagens que foram apresentadas.

Figura 1 – Tela Bandeiras, de Alfredo Volpi



Fonte: Toledo (2022).

Figura 2 – Tela Bandeirinhas, de Alfredo Volpi



**Fonte:** Comitativa Artes e Leilões (acesso em 23 jan. 2023):

Figura 3 – Tela Sereia, de Alfredo Volpi



Fonte: Fuks (acesso em 23 jan. 2023).

4º momento: Inicialmente a professora de Arte narrou a biografia de Alfredo Volpi para que o estudante pudesse entender os motivos que levaram Volpi a retratar tantas bandeirolas em suas telas.

Alfredo Volpi nasceu em 1896 na cidade de Lucca na Itália e faleceu em 1988 em São Paulo. Foi um pintor ítalo-brasileiro, sendo o mais importante da Segunda Geração da Arte Moderna Brasileira, tendo suas pinturas destacadas por terem como características casarios e bandeirinhas coloridas. Foi aluno da Escola Profissional Masculina do Brás e, em 1911, iniciou sua aprendizagem pintando frisos, painéis e murais nas paredes das mansões das famílias da alta sociedade paulistana. Gostava de pintar sobre madeira e tela.

As telas de Volpi revelam um olhar sensível para a luz e sutileza na aplicação das cores, sendo, dessa forma, igualado aos impressionistas. No ano de 1950, Volpi fez uma viagem para a Europa, onde ficou por uns seis meses e, depois desse tempo, sua obra foi de forma gradativa caminhando para a abstração. Ainda na década de 50, a pintura de Volpi passou para a fase do abstracionismo geométrico em que suas telas passaram a ser com linhas, forma e cor. No decorrer dos anos de sua carreira, Alfredo Volpi perpassou várias fases, sofrendo influência de pintores clássicos e impressionistas; dessa forma criou sua própria linguagem, partindo das representações de cenas da natureza para telas onde as cores se destacavam, assim criando seu estilo próprio com o abstrato e geométrico. O que ficou registrado nas



suas telas foram os casarios e as bandeirinhas em vários formatos e bem coloridas, sendo assim batizado "mestre das bandeirinhas". Alfredo Volpi não usava tintas industriais, ele criava suas próprias tintas, em que dissolvia verniz, clara de ovo e pigmentos naturais, como terra, ferro, óxidos etc.

Depois foi explicado ao aluno como seriam realizadas as releituras, utilizando diferentes recursos como tintas acrílicas, lápis de cor e de cera; em seguida, foram apresentadas as telas para releitura, atribuindo-se ao aluno o poder de escolha

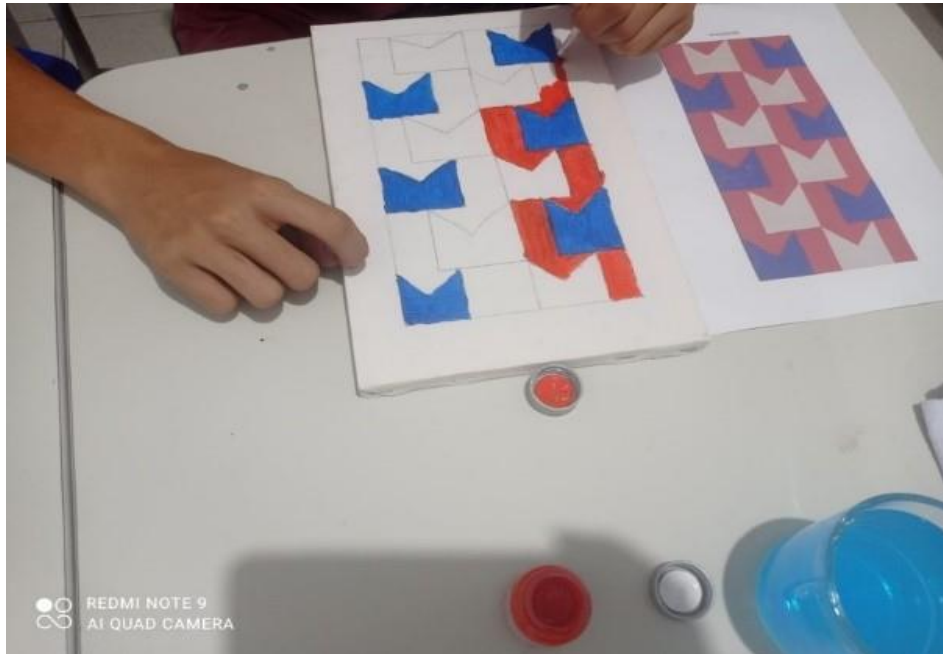
5º momento: Ele apresentava muita inquietude e um visível tremor devido aos medicamentos utilizados. Pensamos até que não conseguiria realizar as atividades propostas, mas a professora do AEE foi tranquilizando-o e assim ele foi realizando a releitura junto com a professora do AEE. Mesmo com o tremor, ele revelou uma enorme aptidão para a arte, explorando os diferentes recursos. O uso da tinta acrílica exige certa destreza para o manuseio do pincel, o que pode ser prejudicado pelo tremor.

Figura 4 – Uso e tinta acrílica na tela Bandeirinhas



Fonte: Acervo da autora (2023).

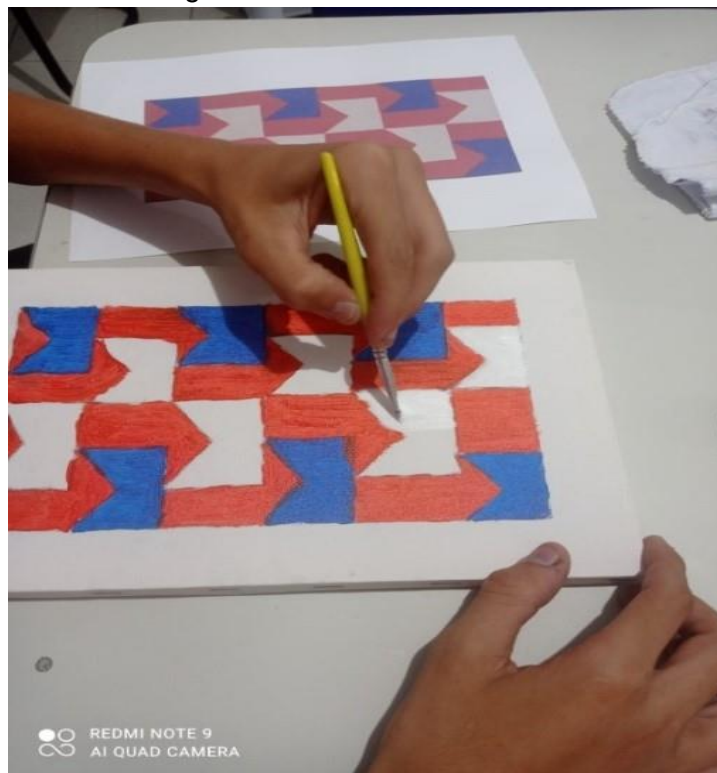
Figura 5 – Início da pintura da tela na tela Bandeirinhas



Fonte: Acervo da autora (2023).

Apesar da preocupação, o tremor não impediu o aluno de realizar o trabalho de forma prazerosa e bonita. Percebe-se linhas trêmulas, mas com significativo da releitura.

Figura 6 – Momento da releitura



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 7 – Releitura da tela Bandeirinhas, finalizada com tinta acrílica



Fonte: Acervo da autora (2023).

As Figuras 4, 5, 6 e 7 mostram que Beto optou pela tela Bandeirinhas, trabalhando com tinta acrílica. Usou o lápis para desenhar e se dedicou na pintura, finalizando a tela. Até as cores ele usou as mesmas da tela. Webster ( 2021), com apoio em observações e sugestões da arte-educadora Miriam Celeste Martins, destaca:

Ao observar diferentes obras, os estudantes têm a possibilidade de fazer suas próprias conexões, principalmente em relação à liberdade na forma de se produzir arte. A percepção do modo singular como cada artista se expressa e a pluralidade de seus processos de criação, os alunos podem compreender que não necessitam buscar similaridades entre o seu “fazer” e um modo específico com que um artista produz seu trabalho. Ao propiciar a comparação entre várias formas de produzir arte, o professor se distancia de práticas que enaltecem a cópia superficial de uma obra, privilegiando, assim, a criatividade e a autonomia (Celeste, 2021).

6º momento: Na segunda atividade, Beto decidiu que iria pintar com lápis de cera a tela Sereia. Ele teria que desenhar e depois pintar. A habilidade de Beto para a arte é incrível, pois não houve necessidade de muitas explicações. Ele estava muito feliz, sentindo-se valorizado! Barbosa (2005, p. 5) resume que

[...] não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento visual que caracterizam a Arte.

O ensino da arte destaca a sua importância como uma das áreas de conhecimento essenciais na formação do cidadão, uma vez que o conhecimento é significativo para a vontade de se expressar, afirmar e interagir com a realidade. Essa informação sobre as artes permite a formação estética do indivíduo, como quem produz ou aprecia o belo.

Figura 8 – Desenhando a tela Sereia



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 9 – Início da pintura da tela Sereia com giz de cera



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 10 – Pintando a tela Sereira



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 11 – Finalizando a pintura



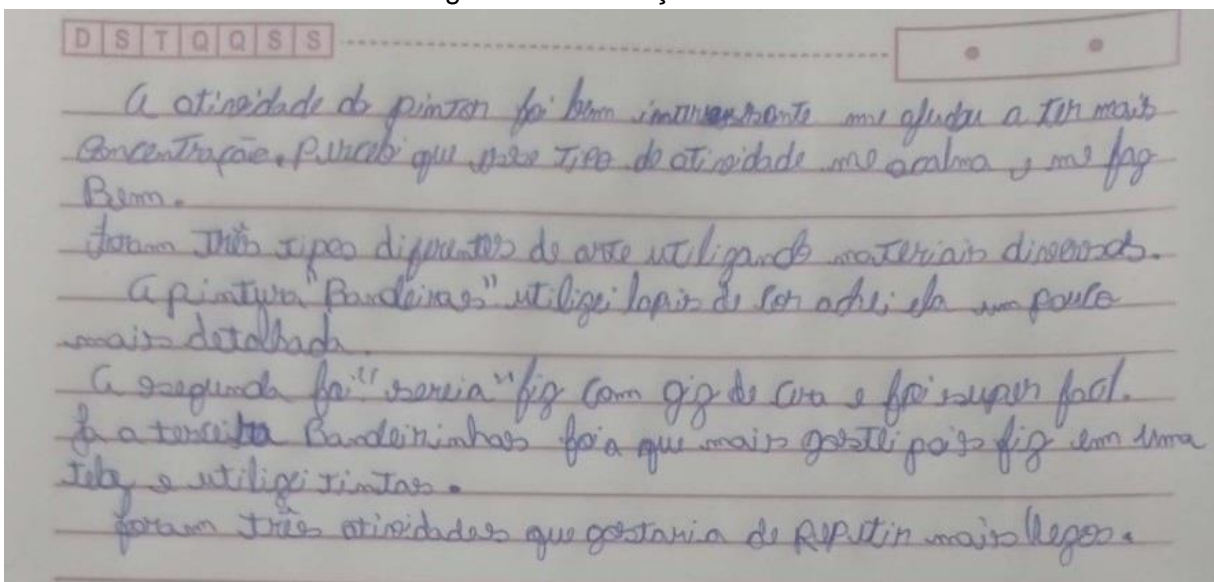
Fonte: Acervo da autora (2023).

As Figuras 8, 9, 10 e 11 são a sequência da pintura com giz de cera. O trabalho com Beto durou mais de 30 dias, entre ausências e presenças.

7º momento: A professora de Língua Portuguesa iniciou sua estratégia de produção textual, em que ele deveria escrever a respeito do trabalho que realizou com a professora de Arte e do AEE. O objetivo dessa produção era observar a formação

de ideia, a letra, como estava seu processo de alfabetização, já que tínhamos a informação do atraso na sua alfabetização, e a coerência ao escrever, pois poderia haver muitas dificuldades para transpor seus pensamentos e ter uma letra trêmula, entretanto, o que mais impressionou, foi a escrita. A letra se apresentou bem legível e sua produção foi bem coerente com sua linha de raciocínio, revelando que já possuía maturidade e compreensão do que ouvia e lia. Como a professora de Língua Portuguesa dava aula para a turma de Beto, decidimos que ela iria avaliar sua escrita e interpretação, observando a coerência e a coesão. Notamos que a letra dele tem um formato infantil e trêmula, porém é legível.

Figura 12 – Produção textual



Fonte: Acervo da autora (2023).

O texto revelou que ele compreendeu a dinâmica da proposta, como também revelou seus sentimentos e o gosto pela arte. Por dar a oportunidade ao aluno de expressar suas ideias, a arte revela a habilidade que muitas vezes está obscura na vida do indivíduo. Ela faz com que o sujeito expresse seus sentimentos e pensamentos, proporcionando o processo de criação, melhorando seu potencial para solucionar problemas cotidianos e sociais. A música, que tem o poder de transformar os indivíduos, une-se à arte .

Diante do exposto relatamos os resultados alcançados que foi ter percebido no sentimento de aceitação e na observação do desenvolvimento das habilidades e competências de Beto. De acordo com a BNCC (BRASIL, BNCC, 2023), deve-se “[...] levar o aluno a conhecer e explorar as diferentes culturas visuais em distintos tempos

históricos associado ao diálogo a respeito das diferenças entre elas, para ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e produção cultural”.

A finalidade das atividades desenvolvidas com Beto atendeu, conforme a BNCC (Brasil, 2018), a competência 3 e a habilidade para o Ensino Médio:

Competência 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Habilidade: Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

Além das competências e habilidades, a finalidade foi desenvolver a autoaceitação e melhorar a autoestima, seguindo um PEI, algo novo para os professores, mas que teve a preocupação de inserir o aluno no meio escolar, expondo seus trabalhos para que todos pudessem elogiar e admirar, possibilitando que se sentisse incluído no grupo por meio das atividades expostas.

Diante do que foi observado e explorado entre a equipe da escola e o estudante Beto, ficou a intenção de realizar mais atividades em grupo para que possam ajudar a escolarização do estudante, com propostas de elaboração de painéis e cartazes, ou seja, ações que revelem suas capacidades para que o aluno se sinta valorizado e, dessa forma, mude sua visão de mundo e de socialização.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Diante dos resultados obtidos e das discussões realizadas no decorrer da pesquisa, ficou definido o título do *e-book*: *A deficiência intelectual e a escolarização na EJA*. O título tem a missão de apresentar como a deficiência intelectual tem diferentes especificidades na escolarização dos estudantes, em especial na EJA.

A elaboração do *e-book* partiu da experiência dos professores sobre o conhecimento a respeito da deficiência e do ato de planejar, que, para o professor da EJA, era algo não realizado até a apresentação do PEI. A elaboração do *e-book* perpassou diversos encontros com muito diálogo no decorrer da pesquisa, pois, além dos professores que participaram da pesquisa, estenderam-se os conhecimentos aos outros profissionais de áreas distintas. Objetivou-se, com os encontros,

- compreender as múltiplas facetas da deficiência intelectual, pois cada indivíduo tem suas especificidades;
- despertar nos professores a intencionalidade do planejamento;
- incentivar na busca de atividades diversificadas;
- apresentar a importância de valorizar o hiperfoco do estudante com deficiências por meio da arte;
- mostrar a importância do atendimento no AEE em parceria com os professores;
- dialogar sobre a importância da história de vida de cada deficiente, buscando entender sua socialização e aceitação e assim realizar sua inclusão;
- oferecer sugestões de PEI para os professores aplicarem aos alunos com deficiência intelectual.

Para alcançar esses objetivos, fez-se necessário muito diálogo no interior da escola em pequenas reuniões, de forma que todos expusessem suas dificuldades e seus sucessos, bem como suas incertezas, para que possamos diminuir, se não acabar com a exclusão de Beto e de outros que porventura venham a ser matriculados.

Dividimos nosso trabalho em quatro momentos. O primeiro correspondeu às entrevistas, momento em que fomos nos aproximando mais, até o segundo encontro, quando realizamos uma reunião entre a pesquisadora, a pedagoga, as professoras de Arte, Língua Portuguesa e AEE para discutirmos e elaborarmos o PEI, bem como tratarmos das ações quanto à inclusão de Beto na sala de aula e na escola, visto que



declarou que todos os colegas são chatos e que a professora o apressava na finalização dos deveres.

No terceiro momento, elaboramos o PEI, em que descrevemos os passos que iríamos seguir para ajudar Beto a participar dos trabalhos artísticos e a melhorar sua autoestima. O quarto momento configurou-se na realização dos trabalhos artísticos e a posterior exposição no mural para apreciação de todos e a valorização do trabalho de Beto. No quinto momento, nos reunimos para realizarmos uma avaliação sobre o PEI e o desenvolvimento dos trabalhos realizados. Foi um momento muito especial, quando a professora do AEE se sentiu muito à vontade para falar (algo que não falou durante a entrevista), que ela sente o quanto é excluída na escola, porque fica vários dias sem ter contato com os professores que não buscam o seu apoio.

Apesar de boa parte dos professores sentirem dificuldades para elaborar atividades, em especial, para Beto, não buscam seu apoio. Ele vem para a sala dela em um dia quando está muito agitado, como ele mesmo já declarou sobre a professora Célia. E não é só ela, o de Matemática, vira e mexe manda ele ir para lá. *“Fico com pena dele, pois tem dificuldades para entender os conteúdos, aí nesse momento procuro trabalhar com ele, por meio de recursos pedagógicos o dever que não alcançou a explicação”*.

“A presença de alunos com deficiência tem provocado nos educadores sentimento de impotência, frustração e angústia frente às limitações dos alunos, e por não conseguirem oferecer atendimento individualizado a esses alunos” (Matos; Mendes, 2014). As especificidades apresentadas pelas pessoas com diferentes características, como as síndromes e os distúrbios no neurodesenvolvimento, aliadas ao desenvolvimento de uma prática pedagógica não específica, impedem o trabalho apropriado de intervenção para esses alunos, ocasionando insegurança dos professores ao trabalharem com esses estudantes, sendo necessária a intervenção do AEE.

A professora Célia se posicionou e falou que realmente ela pede para ele ir para o AEE, porque não tem paciência para ficar repetindo o conteúdo e porque atrasa o resto da turma. Para Ângela, faz-se necessário que todos tenham mais conhecimentos a respeito da deficiência intelectual e o que podem fazer para auxiliar Beto, e provavelmente outros que possam vir a ser matriculados na escola. Ela sugeriu que fizessem uma jornada pedagógica abordando a multiplicidade da deficiência

intelectual e os planejamentos. Dessa forma, ficou combinado com a pesquisadora (diretora) solicitar um palestrante para enriquecer a jornada.

Com a exposição, foi possível identificar a dificuldade e a necessidade do grupo, o que deu ideia a respeito do que poderá constar no *e-book* sobre a pesquisa, abordando a deficiência intelectual e a importância do planejamento, bem como o trabalho com artes visuais.

O produto educacional, portanto, é um *e-book* produzido com fotografias, com o registro das produções do aluno com deficiência intelectual, revelando como os estudantes com deficiência intelectual podem ser capazes de aprender ao serem adotadas novas metodologias. Além das fotografias, o *e-book* apresenta orientações a respeito da deficiência intelectual e uma série de releituras feitas pelo aluno com diferentes materiais, para que se possa observar suas habilidades e comportamentos mediante o que será oferecido para sua realização. Também mostra as imagens das telas do pintor Alfredo Volpi, extraídas da internet e utilizadas na releitura.

A escolha do pintor ocorreu porque suas telas apresentam linhas, cores e formas de fácil releitura; como são cores primárias (azul, amarelo e vermelho), em sua maioria, torna-se de fácil compreensão, pois, na pesquisa, pudemos observar que o aluno gosta muito de utilizar a cor preta.

O produto educacional tem a proposta de mostrar que a pesquisa pode ser utilizada no dia a dia da escola, auxiliando os professores nos seus planejamentos diários, como também é comprovação da temática pesquisada, que pode ser metodologicamente um estudo de caso, uma pesquisa de campo ou até mesmo bibliográfica, servindo como referência para outros estudos.

O objetivo do *e-book* é torná-lo algo concreto que possa orientar os professores diante das dificuldades que porventura venham a surgir na sala de aula com os alunos com deficiências intelectuais. Com ele, iremos alcançar outros profissionais da educação que não se manifestam, mas que têm muitas dificuldades e dúvidas quanto ao trabalho com a parceira do AEE para a elaboração dos planejamentos, seja o PEI, seja outra estratégia, e atendimento aos alunos com deficiências. Não será muito fácil a mudança na prática, mas, se não tentarmos, não saberemos a importância de tal ação. *Link* para acessar o *e-book*: <https://dialogocom.com.br/2023/12/09/a-deficiencia-intelectual-e-a-escolarizacao-na-eja/>.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI) ainda é exercida com muita dificuldade pelos profissionais da educação, em especial pelos professores. A legislação da educação especial ampara a inclusão, mas sua essência ainda se revela muito frágil.

Em relação aos objetivos específicos, que foi analisar o modo como os professores de Arte, Língua Portuguesa e AEE da EJA se posicionam em relação à educação especial, a pesquisa permitiu perceber que, para eles, não cabe apenas aos professores de sala de aula se apropriarem dos conhecimentos a respeito da educação especial, mas cabe a todos da escola, em parceria com a professora do AEE, criar metodologias que favoreçam a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Ao verificar o modo como os professores estão elaborando o planejamento adotando o PEI, percebeu-se que esse planejamento é usado para facilitar o trabalho e os professores compreenderam que é muito bom ter esse tipo de plano. Em relação a constatar se os professores da EJA recorrem à professora do AEE para desenvolver suas atividades/práticas e de que maneira é realizado esse trabalho, compreendeu-se, mediante as respostas do questionário, que gostam do apoio da professora do AEE e a buscam sempre que precisam trabalhar um conteúdo que entendem ser de difícil compreensão para o aluno público-alvo da educação especial, embora a professora do AEE reclame que poucas vezes vão ao seu encontro.

Outro objetivo foi conhecer como o aluno com deficiência intelectual desenvolve as atividades de Arte e Língua Portuguesa, o que foi realizado por meio do estudo com ele e suas habilidades. Percebeu-se que, embora o aluno tivesse seus momentos de apatia, desmotivação e introspecção, ele demonstrou estar desenvolvendo a leitura e a escrita, bem como o desenho e a pintura.

O objetivo de elaborar um *e-book* com material teórico acompanhado de fotos da pesquisa realizada e orientações legais, pretende alcançar os professores de Arte, de Língua Portuguesa e AEE quando atuarem com o público-alvo da educação especial, focando na deficiência intelectual, o que também poderá atender às outras áreas disciplinares.

As informações colhidas nas entrevistas foram feitas durante o período da dissertação até chegar às considerações finais possibilitaram muitos ensinamentos e

vivências das práticas pedagógicas efetuadas pelos professores. Com os recursos metodológicos que permitiram dialogar e compreender a partir de questionamentos sobre o modo como atuar com o estudante com deficiência intelectual, foi possível focar no objetivo desta pesquisa e ampliar as referências teóricas, reforçando assim, o conhecimento sobre esse assunto. Por meio da pesquisa, descobriu-se que há uma falta na formação dos professores quando tratamos do assunto de educação especial. Poucos tiveram orientações de como atuar com o aluno público-alvo da educação especial, tendo que realizar curso de pós-graduação em Educação Especial para adquirir conhecimentos e atuar com eles em sala de aula.

Sabe-se que nem todos os dias haverá o PEI. Na maioria das vezes, o professor atua sozinho em sala de aula, do jeito que entende ser a melhor forma de trabalhar com esses alunos, mas percebemos que há uma grande necessidade de conhecimento para atuação com eles.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Prática Pedagógica Inclusiva**: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE. 2014. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12988>. Acesso em: 14 out. 2023.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ALFREDO Volpi, Bandeirinhas. *In*: COMITIVA ARTES E LEILÕES. **Catálogo**: Lote 146. Disponível em: <https://comitivaarteleiloes.com.br/peca.asp?Id=13839769>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação**, Campinas, n. 16, p. 33-48, jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/284>. Acesso em: 1 out. 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BINS, Katiusca Lara Genro. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3770/1/451410.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 1990a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/linguagens-e-suas-tecnologias-no-ensino-medio-competencias-especificas-e-habilidades>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE)**. Brasília, DF, [2009?]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CAMPOS, Juliane de Paula Perez; DUARTE, Márcia O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, p. 271-283, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127402010.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CEZÁRIO, Andreza Patricia Balbino. **Atendimento educacional especializado e a educação de jovens e adultos: arte e estéticas inclusivas**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/41b6eaf3-91ac-4724-8206-41e8e69dd290/content>. Acesso em: 5 fev. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa de ciências humanas e sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49591>. Acesso em: 12 out. 2023.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos CENPEC**, v. 4, n. 2, p. 230-247, 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>. Acesso em: 29 out. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Diretrizes Operacionais da Educação Especial**. 3. versão. Vitória, 2023. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/EXT/202311281549033614.pdf?identificador=3300390039003000300038003A005000>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 9.620/2011**. Altera a redação da Lei nº 8.958, de 18.7.2008. Vitória, 2011a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/lei-ordinaria-n-9620-2011-espirito-santo-altera-a-redacao-da-lei-n-8958-de-18-7-2008>. Acesso em: 5 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Resolução CEE/ES nº 3.777/2014**. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Vitória, 2014. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/3777-2014/Res3777-2014-atualizada.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Resolução CEE/ES nº. 2.152/2010**. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Vitória, 2010. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Importacao/Arquivos/resolucoes/res.2152.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Resolução CEE-ES nº 5.077/2018**. Revoga os artigos de nº 290 a 296 da Resolução CEE-ES n.º 3.777/2014, no que dispõem sobre a organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Vitória, 2019. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%205077-2018.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo. Educação Especial: inclusão e respeito à diferença**. 2. ed. Vitória, 2011b. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especial%20no%20ES%20-%20Sedu.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 148-R, de 17 de junho de 2021**. Normatiza a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar - NEAPIEs, e demais providências. Vitória, 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20n%C2%BA%20148.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO, Adriana Rocha Furtunato do. **As dificuldades para inserção no mercado de trabalho**: análise das trajetórias de alunos da EJA em uma escola de periferia. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/trajetorias-de-alunos>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.



FUKS, Rebeca. **Alfredo Volpi**: obras fundamentais e biografia. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/alfredo-volpi-obras-biografia/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.  
HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

LEITE, Graciliana Garcia. **Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12911/Dissertacao%20Graciliana%20Garcia%20Leite.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 set. 2022.

MACHADO, Maria Therezinha de Carvalho. **As crianças excepcionais e um ensino novo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

MAFEZONI, Andressa Caetano. CÉSAR, Thayná Marins de Almeida. SOUZA, Damaris Santos de. Deficiência Intelectual em perspectiva: concepções e evolução conceitual. **Comunicações**, Piracicaba, v. 27, n. 3, p. 143-161, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n3p143-161>.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/368219932/A-entrevista-na-pesquisa-social-pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun., 2014.

MAZZOTTA, Marcos J. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Acompanhe debate sobre educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/confintea#:~:text=Coordenada%20pelo%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,%2C%20Jap%C3%A3o%2C%20Fran%C3%A7a%20e%20Alemanha>. Acesso em: 5 dez. 2022.

MITTLER, Clevelen. **O educador e a criança especial**. São Paulo: Thompson

Learning, 2000.

NOGUEIRA, Marcela Fontão. **Educação especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13029/NOGUEIRA\\_Marcela\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13029/NOGUEIRA_Marcela_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 15 set. 2022.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil.** S. l.: [20- -?]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8241757-A-historia-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

REDIG, Annie Gomes. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. e45/1-19, abr. 2019. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>. Acesso em: 19 out. 2023.

RODASKI, Janaina Isis. GARTNER, Giselle Priscila Scheidt Martins. Deficiência intelectual: análise de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 7, n. 2., P. 11-11, jul./ dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2020.v7n2.p11>.

RODRIGUES, Leandro. **O que é atividade adaptada?** Texto disponibilizado em 25 set. 2023. In: INSTITUTO ITARDS. Cursos de Educação Especial. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-atividade-adaptada/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS, Maria Emília dos. **O desenvolvimento da criança especial em escola normal.** São Paulo: Pioneira, 2005.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa de; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2015.2.20575>.

SILVA, Lúcia Helena da. **A Educação está no afeto.** São Paulo: Cortez, 2000.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. **Breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>. Acesso em: 15 ago. 2022.

TOLEDO, Tomás. **Alfredo Volpi.** Texto disponibilizado em 30 jun. 2022. In: DASARTES. Disponível em: <https://dasartes.com.br/materias/alfredo-volpi/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

TRENTIN, Valéria Becher. **Escolarização de Jovens com deficiência na educação de jovens e adultos na EJA**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018. Disponível em:

<https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/176/Val%C3%A9ria%20Becher%20Trentin.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEBSTER, Maria Helena *et al.* **O ensino da arte e a releitura das obras no contexto da Educação**. Texto disponibilizado em 17 mar. 2021. *In*: Editora do Brasil. Disponível em: <https://www.editoradobrasil.net.br/o-ensino-da-arte-e-a-releitura-das-obras-no-contexto-da-educacao/>. Acesso em: 23 out. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES E PEDAGOGA

**CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**  
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES E PEDAGOGA

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PLANEJAMENTO**  
**NA MODALIDADE EJA NA ÁREA DE LINGUAGEM COM ARTE,**  
**LÍNGUA PORTUGUESA E AEE**

Desde já, agradecemos a colaboração para as respostas deste questionário, pois é de extrema importância para a realização da dissertação de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação. A pesquisa irá abordar a educação especial, a deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado (AEE) na modalidade EJA. É de caráter acadêmico e, por esta razão, os dados pessoais e de identificação dos entrevistados não serão solicitados, portanto contamos gentilmente com a sinceridade nas respostas. Obrigada!!!

Mestranda: Eliane Araujo Grippa

1. Quanto tempo você atua na sala de aula na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
2. Qual sua formação?
3. Como você compreende a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE)?
4. O que você entende sobre deficiência intelectual?
5. Sente dificuldades para preparar atividades para o aluno em foco? Se sim, qual dificuldade?
6. O AEE da escola atende o aluno de forma satisfatória? Por quê?

7. Você recorre ao AEE como apoio?

8. Conhece o Planejamento Educacional Individualizado (PEI)? Sabe como ele é elaborado?

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O ALUNO DEFICIENTE

### **CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ** **MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO** **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O ALUNO DEFICIENTE**

#### **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PLANEJAMENTO NA MODALIDADE EJA NA ÁREA DE LINGUAGEM COM ARTE, LÍNGUA PORTUGUESA E AEE**

Desde já, agradecemos a colaboração para as respostas deste questionário, pois é de extrema importância para a realização da dissertação de mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação. A pesquisa irá abordar a Educação especial, a deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado (AEE) na modalidade EJA. É de caráter acadêmico e, por esta razão, os dados pessoais e de identificação dos entrevistados não serão solicitados, portanto contamos gentilmente com a sinceridade nas respostas. Obrigada!!!

Mestranda: Eliane Araujo Grippa

1. Qual sua idade?
2. Fale sobre sua família: quantos irmãos, pai, mãe, sua casa; como é sua casa.
3. Toma algum medicamento?
4. O que você entende sobre a deficiência intelectual?
5. Sente dificuldades em se relacionar com os colegas da rua e da escola?
6. Em que ano você está estudando?
7. Gosta de vir para a escola? E de fazer as atividades, você gosta?
8. O que mais gosta de fazer durante o dia no momento em que não está na escola.

## APÊNDICE C – PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

**EEEFM NOSSA SENHORA APARECIDA**  
**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)**



<b>Aluno (a):</b> Beto	
<b>Escola:</b> EEEFM “Nossa Senhora Aparecid”a	<b>Ano:</b> 3º do Ensino Médio
<b>Equipe de elaboração:</b> Beatriz, Ana e Célia	<b>Período:</b>

<b>Capacidades e interesses</b> (O que sabe? Do que gosta?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desenhar</li> <li>➤ Pintar</li> <li>➤ Jogos de encaixe</li> <li>➤ O educando encontra-se alfabetizado, porém tem dificuldades com cálculos matemáticos e com a interação na escola</li> </ul>
<b>Necessidades</b> (O que aprender e ensinar?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desenvolver a escrita</li> <li>➤ Produzir texto, de forma coerente</li> <li>➤ Biografia de Alfredo Volpi</li> </ul>
<b>Metas e prazos</b> (Em quanto tempo?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entre um e dois meses</li> </ul>
<b>Recursos/Estratégias</b> (O que usar para ensinar? Como?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lápis, papel e canetinha</li> <li>➤ Lápis de cor e giz de cera</li> <li>➤ Tinta acrílica</li> <li>➤ Tela</li> <li>➤ Papel <i>Canson</i></li> <li>➤ Releitura de Alfredo Volpi</li> </ul>
<b>Profissionais envolvidos</b> (Quem planeja e aplica?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O planejamento foi feito em conjunto com as Professora de Arte; de Língua Portuguesa e do AEE</li> <li>➤ Quem irá aplicar será a professora do AEE e depois as outras professoras vão observar o que foi feito, com o olhar da pesquisadora</li> </ul>

## ANEXOS

### ANEXO A – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PRÉVIA



**GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

#### ANEXO VI

#### DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PRÉVIA

Eu, **VITOR AMORIM DE ANGELO**, na qualidade de responsável pela **SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO – SEDU/ES**, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**Deficiência Intelectual: um estudo de caso na modalidade EJA na área de linguagem com Arte e Língua Portuguesa**”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Eliane Araújo Grippa**, sendo orientada pela professora **Luana Frigulha Guisso**. Declaro, ainda, que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa.

Vitória, 24 de fevereiro de 2023.

---

**VITOR AMORIM DE ANGELO**  
**Secretário de Estado da Educação**



---

Av. César Hilal, 1111 - B. Santa Lúcia - Vitória-ES - CEP 29056-085  
☎ (27) 3636.7700 / 3636.7701 / 3636.7702

---

---

**ASSINATURA**

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

**VITOR AMORIM DE ANGELO**  
SECRETARIO DE ESTADO  
SEDU - SEDU - GOVES  
assinado em 27/02/2023 10:29:19 -03:00

**INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO**

Documento capturado em 27/02/2023 10:29:19 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)  
por VITOR AMORIM DE ANGELO (SECRETARIO DE ESTADO - SEDU - SEDU - GOVES)  
Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2023-619V2G>

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PLANEJAMENTO NA  
MODALIDADE EJA NA ÁREA DE LINGUAGEM COM ARTE,  
LÍNGUA PORTUGUESA E AEE

Aluna: Eliane Araújo Grippa

### AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS

Eu, MARIA DOS SANTOS, inscrito no CPF 001.428.525-89, AUTORIZO a divulgação de fotos, filmagens e gravações se necessário, do meu filho HIALREI DOS SANTOS BEZERRA desde que sejam feitas e utilizadas pelo pesquisador do mestrado do Centro Universitário Vale do Cricaré para fins de utilização da elaboração da dissertação de mestrado.

Cariacica-ES, 24 de Fevereiro de 2023.

Maria dos Santos

Assinatura do responsável

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PLANEJAMENTO NA MODALIDADE DA EJA COM ARTE, LÍNGUA PORTUGUESA E AEE

**Pesquisador:** ELIANE ARAUJO GRIPPA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69955123.6.0000.8207

**Instituição Proponente:** INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.181.914

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisadora apresenta em seu resumo do projeto: "A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera a educação como início dos direitos humanos, onde a igualdade e a diferença são valores indissociáveis, assumindo a necessidade de melhorar os processos históricos de exclusão. No tocante ao ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a política aceitou que as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social. A pesquisa será um estudo de caso com abordagem qualitativa com a aplicação de questionário para os professores de Arte, Língua Portuguesa e AEE que atuam com o aluno com deficiência intelectual. Para o objetivo geral buscar-se-á compreender a prática pedagógica da professora de arte, de língua portuguesa e do AEE da EEEFM Nossa Senhora Aparecida que atuam no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, estudante da modalidade EJA noturno".

#### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora apresenta como objetivo primário:

Compreender a prática pedagógica da professora de arte, de língua portuguesa e do AEE da EEEFM Nossa Senhora Aparecida que atuam no processo de ensino e aprendizagem do aluno com

**Endereço:** Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 29.933-415

**UF:** ES

**Município:** SAO MATEUS

**Telefone:** (27)3313-0000

**E-mail:** cep@ivc.br



Continuação do Parecer: 6.181.914

deficiência intelectual, estudante da modalidade EJA noturno.

A pesquisadora apresenta como objetivos secundários:

Verificar junto aos professores de arte, língua portuguesa e AEE da EJA, o que eles compreendem por educação especial;

Identificar quais metodologias são adotadas pela professora de arte, língua portuguesa e AEE;

Observar se os professores da EJA recorrem à professora do AEE para desenvolver suas atividades/práticas e de que maneira é realizado este trabalho;

Elaborar um Caderno informativo (Apostila com material teórico acompanhado de fotos da pesquisa realizada) com orientações legais e fotográficas, para auxiliar os professores de arte, de língua portuguesa e AEE atuarem público alvo da educação especial, focando na deficiência intelectual.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** Segundo a pesquisadora "Ao trabalhar com estudos de caso, é fundamental proteger a identidade e a privacidade dos participantes envolvidos. Por isso é importante obter consentimento informado e garantir a anonimidade ao relatar os resultados. A deficiência intelectual é um assunto sensível. Portanto é importante abordar a questão com respeito e empatia, evitando qualquer estereotipação ou discriminação. Usando terminologia adequada e evite generalizações. Para minimizar esses riscos, é recomendado conduzir uma revisão ética do projeto de pesquisa, buscar orientação de especialistas na área de deficiência intelectual, manter um diálogo constante com os participantes e garantir uma abordagem inclusiva e respeitosa em todas as etapas do estudo".

**Benefícios:** Segundo a pesquisadora "Realizar um estudo de caso sobre a deficiência intelectual, contribui para a inclusão e igualdade de oportunidades educacionais para os alunos com deficiência intelectual na modalidade da EJA. Isso pode ajudar a diminuir as barreiras e estigmas associados à deficiência. Oportunidade de aprofundar sua compreensão sobre as características, necessidades e desafios enfrentados por esses alunos. Isso pode ajudar a desenvolver estratégias mais eficazes de planejamento e intervenção. O planejamento adequado e adaptado às suas necessidades individuais pode ajudar a promover a aprendizagem efetiva e o progresso acadêmico".

**Endereço:** Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

**Bairro:** UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415

**UF:** ES **Município:** SAO MATEUS

**Telefone:** (27)3313-0000

**E-mail:** cep@fvc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 6.181.914

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de caráter acadêmico, realizado para obtenção de título de mestrado profissional em Ciência, Tecnologia E Educação no Centro Universitário Vale do Cricaré. Serão 11 participantes, sendo eles professores que atuam no atendimento ao aluno com DI na modalidade EJA da escola EEEFM Nossa Senhora Aparecida localizada no município de Cariacica – ES. Apresenta um orçamento de R\$5,00. Conforme cronograma apresentado no PB – Informações básica do projeto – a aplicação do questionário com os participantes está prevista entre os dias 01 de janeiro de 2024 e 30 de janeiro de 2024.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

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

. Documentos apresentados:

- \_ Declaração do pesquisador assegurando pesquisar após a assinatura do termo de autorização da instituição coparticipante devidamente assinado;
- \_ TCLE – documento dos participantes;
- \_ Cronograma de ações (no PB);
- \_ Roteiro de entrevista.

Portanto, encontra-se apto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI 2.d.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2039203.pdf	30/06/2023 09:53:57		Aceito

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br



Continuação do Parecer: 6.181.914

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_mestrado.docx	30/06/2023 09:53:26	ELIANE ARAUJO GRIPPA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ELIANE.docx	30/06/2023 09:37:28	ELIANE ARAUJO GRIPPA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_do_pesquisador.pdf	30/06/2023 09:37:22	ELIANE ARAUJO GRIPPA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	30/06/2023 09:37:07	ELIANE ARAUJO GRIPPA	Aceito
Folha de Rosto	Eliane_Folha_de_Rosto.pdf	05/05/2023 15:23:20	ELIANE ARAUJO GRIPPA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO MATEUS, 13 de Julho de 2023

---

**Assinado por:  
FRANK CARDOSO  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217  
**Bairro:** UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415  
**UF:** ES **Município:** SAO MATEUS  
**Telefone:** (27)3313-0000 **E-mail:** cep@fvc.br