

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EJA PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Adult Education Organization for intellectually disabled students

Organisation d'enseignement EJA pour les étudiants handicapés intellectuels

Ana Maria Tassinari¹
Claretiano/Centro Universitário

Marcia Duarte Galvani
Universidade Federal de São Carlos²

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos³
Universidade Federal de São Carlos

RESUMO: A pesquisa objetivou descrever a organização do ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os alunos com deficiência intelectual matriculados nessa modalidade. Foram participantes quatro professores da sala comum da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de dois municípios do interior paulista, foram realizadas entrevistas e observação em sala de aula. Os resultados evidenciaram a necessidade de a Secretaria Municipal de Educação, dos municípios estudados, investir na formação continuada dos professores atuantes nessa modalidade, tendo como base o apoio da Educação Especial e adaptações curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT: This study aimed at describing the organization of the teaching process of Adult Education for intellectually disabled students enrolled in this modality. Participated in this study four teachers of a regular Adult Education class in two municipalities in the countryside of the State of São Paulo, interviews and observations in the classroom were conducted. The results showed the need of investment, by the Municipal Secretariat of Education of the municipalities investigated, in the continuous training of teachers acting in this modality, based on the support of Special Education and curriculum adaptations.

KEYWORDS: Special Education. Intellectual Disability. Adult Education.

¹ Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente no Claretiano – Centro Universitário, Batatais, São Paulo, Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD). *E-mail:* anatass104@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4069-4716>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9239293467958080>.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. Professora pesquisadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD). *E-mail:* marciaduar@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-746X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6866106661255961>.

³ Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2006). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. Professora pesquisadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD). *E-mail:* jappcampos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0789-808X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3169299095370522>.

RÉSUMÉ: La recherche visait à décrire l'organisation de l'enseignement de l'éducation des jeunes et des adultes (EJA) à l'intention des étudiants handicapés mentaux inscrits dans cette modalité. Quatre enseignants de la salle commune d'éducation des jeunes et des adultes (EJA) de deux municipalités de l'intérieur de São Paulo ont participé à l'étude, qui a mené des entretiens et des observations en classe. Les résultats ont mis en évidence la nécessité pour le secrétaire municipal à l'éducation des municipalités étudiées d'investir dans la formation continue des enseignants agissant selon cette modalité, en se basant sur le soutien de l'éducation spéciale et des adaptations des programmes.

MOTS-CLÉS: Éducation spécialisée. Déficience intellectuelle. Éducation des jeunes et des adultes.

Recebido em: 01 de novembro de 2019

Aceito em: 02 de dezembro 2019

INTRODUÇÃO

Como parte do movimento de educação inclusiva, grupos historicamente excluídos têm tido acesso à escola de Educação Básica. Esse é o caso dos alunos público-alvo da Educação Especial¹, os quais foram atendidos, ao longo da história, predominantemente pelos serviços especializados e, na maioria das vezes, não puderam participar dos contextos comuns de ensino.

Neste cenário de expansão do movimento de educação inclusiva, nas últimas décadas o Brasil tem definido políticas, estabelecido instrumentos legais e elaborado diretrizes para garantir sua organização, porém, a inclusão escolar vem avançando no país apenas quanto ao acesso, ou seja, na ampliação do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas de Educação Básica, mas a melhoria em relação à permanência e à apropriação de conhecimento ainda não é meta alcançada.

Conforme destacada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a EJA apresenta-se como possibilidade de ampliação de oportunidades de escolarização e formação para a inserção no mundo do trabalho, além da participação social efetiva das pessoas com deficiência.

Na EJA, estão incluídos jovens e adultos com deficiência intelectual, porém, na maioria dos casos estes não conseguem dar conta dos conteúdos e das exigências que o ensino tradicional impõe e exige, além da falta de diretrizes educacionais orientadoras.

¹ De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e reafirmado pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Hass (2013) destaca que tanto a EJA quanto a Educação Especial vivenciam um momento de reformulação de suas políticas, ao compartilharem sua atuação no contexto escolar e exercerem a responsabilidade pública do Estado nesse universo, haja vista o crescente ingresso de jovens e adultos com deficiência nos bancos escolares.

Na formalização e desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Especial e para a EJA, historicamente, observam-se trajetórias que convergem na tradição do descaso dirigido a essas duas modalidades. Isso representou, para os sujeitos da Educação Especial, a legitimação de espaços externos à Educação, de cunho quase sempre assistencialista e medicalizante, em detrimento do acesso aos saberes pedagógicos, e, para a EJA, tais iniciativas não governamentais ou filantrópicas expressaram a ampliação de ações de alfabetização de adultos apenas de forma compensatória (HAAS, 2013).

Nota-se que, tanto para as pessoas com deficiência como para os jovens e adultos em defasagem escolar, as discussões sobre o direito à educação, por muito tempo, foram ignoradas ou minimizadas, desconsiderando-se o fato de tais grupos exercerem uma demanda real do campo da Educação, reivindicando saberes e fazeres específicos às suas peculiaridades.

Em estudo realizado, Gonçalves (2012) procurou identificar e analisar as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA, no Brasil. Dentre outros aspectos, os resultados indicaram alto índice de alunos com deficiência nas séries iniciais da EJA: concentração de matrículas de alunos com deficiência física e deficiência intelectual em espaços segregados, bem como alto percentual de matrículas de alunos com deficiência intelectual.

No contexto educacional, as proposições relativas à educação de jovens e adultos com deficiência intelectual ainda se apresentam tímidas e pouco consistentes, indicando que, mesmo com o movimento em prol da inclusão educacional e social, tais pessoas continuam cerceadas da participação em contextos sociais mais amplos, como as escolas regulares.

O movimento em favor da educação inclusiva prescreve, entre outras práticas, uma ampla reformulação do contexto escolar, mudanças consistentes no interior da escola, reflexões acerca de sua estrutura e funcionamento, metodologias, recursos e práticas pedagógicas, objetivando atender à diversidade de alunos que nela estão.

Em um estudo sobre a educação de jovens e adultos com deficiência intelectual, foi constatada, conforme Campos (2014, p.19) “(...) a necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas, a importância da interação dos jovens e adultos com deficiência intelectual e seus professores, bem como o entendimento quanto à certificação de escolaridade desses alunos.”

Nesse sentido, entendemos o processo de ensino inserido nos múltiplos contextos que interferem na escola. Enfatizamos, portanto, que a complexidade dos processos formativos deve ser considerada, principalmente porque estratégias de negociação e tomada de decisões

sustentam as práticas pedagógicas em sala de aula, as quais precisam ser reconhecidas e analisadas na perspectiva da totalidade.

Para que possamos compreender as práticas pedagógicas dentro das escolas, é fundamental conhecermos o professor, ou seja, sua formação básica e como este se constituiu como profissional. Tornar-se professor envolve um processo de longa duração, de novas aprendizagens, em um desenvolvimento contínuo e ilimitado (NÓVOA, 2009).

Diante da contextualização e das variáveis levantadas pela literatura que trata dessa temática, pode-se considerar que a presença de alunos com deficiência na EJA constitui um desafio para os professores, na medida em que estes precisam responder às suas demandas e assegurar um ensino de qualidade. Desta forma, surgiram indagações sobre como tais professores têm promovido práticas pedagógicas e organizado o ensino para esses jovens e adultos. De acordo com o exposto, o objetivo da pesquisa foi descrever a organização do ensino dessa modalidade para os alunos com essa deficiência.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participantes

Participaram do estudo quatro professores que lecionavam na EJA Ensino Fundamental I cujas classes eram frequentadas por alunos com deficiência intelectual. Vale destacar que os roteiros de entrevista respondidos pelas participantes foram identificados por meio de uma letra e um número, formando uma nomeação para cada sujeito da pesquisa (Participante 1= P1; Participante 2 = P2 e assim sucessivamente).

Considera-se relevante citar que, das professoras participantes, 2 professoras (P1, e P4) têm formação em Pedagogia e 2 professoras (P2 e P3) fizeram magistério. E, posteriormente, (P2) concluiu Licenciatura em História e (P3) Bacharelado em Direito.

Como formação complementar, somente P1 tem formação específica em Educação Especial/Sala de Recurso Multifuncional em Atendimento Educacional Especializado (AEE/MEC) e, também, curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Local de coleta dos dados

A coleta de dados com as professoras foi realizada nas dependências de duas escolas municipais da EJA do Ensino Fundamental I, sendo uma localizada em um município

paulista de grande porte e a outra em um de médio porte. A seleção dos municípios foi feita por conveniência, por amostragem não aleatória, tendo como critério contemplar matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA.

Instrumentos

Foram utilizados dois roteiros. O roteiro de observação teve como finalidade obter informações acerca das aulas: descrição da sala de aula, práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, metodologias utilizadas, dinâmica da aula, participação e interação do aluno deficiente intelectual nas atividades desenvolvidas. Este instrumento foi preenchido durante cada sessão observada. O roteiro de entrevista foi constituído por blocos temáticos de perguntas abertas, voltado ao público de professores da EJA, com questões adaptadas e baseadas em Freitas (2014).

Procedimentos de coleta dos dados

Após o projeto de pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar⁵, foram selecionadas as escolas de EF I que possuíam EJA com alunos com deficiência intelectual e estabelecido um contato com seus responsáveis a fim de verificar o interesse da instituição em participar do estudo. Com os professores que consentiram sua participação, foi assegurado o sigilo sobre a identificação, assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e agendado horário para a realização da entrevista individual.

A duração das entrevistas variou de 25 a 40 minutos cada uma, utilizando-se um gravador de áudio para registrar os dados. As observações das aulas ocorreram em cinco aulas de cinquenta minutos cada uma, cujas anotações foram registradas no roteiro de observação.

Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos por meio do roteiro de observação e das questões do roteiro de entrevista direcionados aos professores foram transcritos na íntegra e verificados qualitativamente mediante análise de conteúdo (FRANCO, 2005).

As categorias foram organizadas com base nos temas abordados pelos participantes durante a entrevista, sendo possível observá-las por meio da Organização do Ensino.

⁵ A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, com o nº número do Protocolo CAEE: 55491716.3.0000.5504.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos as descrições da organização do ensino utilizadas pelas professoras, sendo as subcategorias desse item: Planejamento; Prática pedagógica; Apoio da Educação Especial; Dificuldades e Facilidades de trabalhar com o aluno com deficiência intelectual.

Planejamento

Ao se tratar de uma investigação sobre a organização do ensino, foi perguntado aos professores como eles organizam o planejamento de suas aulas.

As falas, a seguir, ilustram opiniões das professoras sobre se elaboravam plano de aula.

Na verdade, eu preparo um semanário (P1).

Eu preparo as aulas, mas não elaboro planos formais, diários não. Então tem o planejamento já anual e faço uma base, um eixo assim por semana (P2).

Todos os dias eu elaboro planos de aula. Venho com as aulas preparadas faço modificações nos planos de aulas durante as aulas (P3).

Sim. Elaboro e trabalho com todos os materiais que eu posso. Eu uso um pouco do método tradicional, eu uso o livro, eu uso o trabalho do projeto. Então assim, eu busco várias alternativas e preparo minhas aulas nesse sentido (P4).

Esses relatos colhidos nas entrevistas demonstram-nos que:

(...) realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (PADILHA, 2001, p. 63).

Apesar das diferenças entre as falas apresentadas, reconhece-se que a improvisação ainda se faz presente na prática educativa, principalmente em razão da ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes em seu trabalho (FUSARI, 1998).

Consideramos que, na prática pedagógica do professor, o plano de aula torna-se válido na medida em que organiza e norteia o trabalho pedagógico que se pretende, dimensionando tanto a importância de sua aula, como também os objetivos a que ela se destina.

Pelas observações feitas em sala de aula pela pesquisadora, pode-se reconhecer que, embora haja unanimidade entre as professoras com relação ao planejamento de suas aulas, as atividades para os alunos com deficiência intelectual, eram improvisadas, pois, caso este aluno não conseguisse desenvolver o proposto, oferecia-se uma atividade, muitas vezes, descontextualizada.

Outro ponto observado é que muitas vezes se desconsidera o interesse do aluno sobre o tema proposto. Nas salas das professoras P2 e P4, havia alunos totalmente distraídos, enquanto professoras abordavam o conteúdo programado.

Quanto ao tratamento dado a alunos com deficiência intelectual na modalidade EJA, as discussões sobre o direito à educação, por muito tempo, ignoraram ou minimizaram os debates pedagógicos e, com isso, não levaram em conta a demanda real que esses alunos apresentavam ao campo da Educação bem como sua necessidade de saberes e de fazeres específicos às suas peculiaridades (HAAS, 2013).

Tendo em vista esses aspectos, o professor deve organizar seu plano de aula não apenas para ensinar conteúdos, mas também para formar o aluno, a fim de que este possa se tornar atuante na sociedade e perceber e aproveitar o que está sendo ensinado para o seu dia a dia.

Prática pedagógica

Quando questionadas sobre como é sua prática pedagógica diante do aluno com deficiência intelectual em sua rotina de trabalho e se faziam uso de algum material didático específico ou adaptado para esse(s) aluno(s), obtivemos as seguintes respostas:

[...] na verdade a minha tentativa é no sentido de usar o mesmo material para todo mundo. Como ele não tem problema de visão, que exija um material ampliado, como ele não tem nenhum problema assim... físico né, que exija um material adaptado nesse sentido, o material que eu uso para ele (DI) é o mesmo que eu uso para os demais. O eixo que eu trabalho com ele é o mesmo que eu trabalho com os demais (P1).

Material específico não. Todos usam bem o caderno. Então material que a gente está tendo: caderno, lousa, os livros. Então esses alunos trabalham bem esses recursos. O que gente faz é adaptar (P2).

É., na verdade o trabalho é individualizado. Eu trabalho só com os materiais que têm na escola, que seria o material dourado, o alfabeto móvel, são materiais que eu possuo. Eu não possuo materiais diferenciados para os alunos com DI. Se esses materiais existem, pelo menos eu não tenho acesso a eles, que eu não conheço, né. Então, eu procuro material na internet, eu trago, faço esses trabalhos individualizados com eles. Mas, a maioria das vezes eu trabalho com a parte formal da escola, eu vou trabalhando com cartilhas, com o que eu posso ter mais acesso (P3).

Adaptado. Igual. [...] Uma das atividades que eu procuro fazer são cópias das atividades e trabalhar mesmo a alfabetização, cruzadinha, identificar imagens, eu procuro sentar ao lado deles e procuro ajudá-los (P4).

Os relatos apresentados sinalizam que as professoras desconhecem que o aluno com deficiência intelectual, para o seu desenvolvimento e aprendizado, necessita de estratégias diferenciadas e/ou adaptações curriculares.

Essas lacunas podem ser explicitamente observadas no relato da P1, ao dizer que usa o mesmo material para todos, uma vez que o aluno com deficiência intelectual, “[...] não tem problema de visão, que exija um material ampliado, como ele não tem nenhum problema assim... físico né, que exija um material adaptado nesse sentido [...]”, reafirmando o que mencionamos sobre o desconhecimento das necessidades e especificidades da deficiência intelectual.

Especialmente nas falas das professoras P2 e P3, nota-se preocupação em fazer adaptações utilizando diferentes recursos. Contudo, a falta de conhecimento sobre adaptações curriculares é um entrave para a elaboração destas.

Por adaptações curriculares compreendem-se as possibilidades educacionais de atuação ante as dificuldades apresentadas pelos alunos, para que o currículo se torne assim apropriado às suas especificidades, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998).

Com relação à observação realizada em sala de aula, pode-se constatar que as professoras (P2, P3 e P4) ainda recorrem à didática de aulas expositivas, as quais se apresentam para os alunos pouco estimulantes. Além do exposto, observa-se que, de forma unânime, as professoras não se sentem preparadas para trabalhar com alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos.

Em sua dinâmica educacional, a modalidade de ensino que aqui contemplamos, requer uma organização mais específica, com elementos próprios, tais como, materiais didáticos específicos e práticas pedagógicas e curriculares diversificadas.

A atuação do professor e o sucesso de suas intervenções, especialmente com alunos com deficiência intelectual, depende da implementação de grandes mudanças em suas práticas pedagógicas, o que:

[...] requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar as demandas do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos e antagônicos (SILVA, 2013, p. 28).

A prática do professor não deve postular apenas a transmissão, tendo de um lado o transmissor (professor) e, de outro, o receptor (aluno), mas, sim, deve levar ao “aprender a aprender”, ou seja, deve proporcionar a formação de um sujeito participativo no trabalho, produtivo, não reprodutivo, consciente de seus atos (CAPELLINI; MENDES, 2007).

Reconhece-se, portanto, a necessidade do professor, por meio de uma formação continuada, refletir e se instrumentalizar de diferentes formas de ensino e aprendizagem a fim de contribuir para atender às necessidades do aluno com deficiência intelectual, munir-se de práticas pedagógicas adequadas para esse grupo.

De acordo com as singularidades dos jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, considera-se relevante propor um “novo olhar” das práticas pedagógicas, compreendendo que este espaço escolar pode constituir-se como lugar legítimo e potencializador, em que seriam acolhidos os modos e os tempos de aprendizagem de cada sujeito.

Apoio da Educação Especial

Ao serem questionadas se recebiam algum tipo de apoio para trabalhar com os alunos com deficiência intelectual, as quatro professoras foram unânimes em apontar que não recebiam nenhum tipo de apoio.

Não. Não existe essa articulação dentro da EJA especificamente para a DI, não existe! O que existe, são os cursos que a rede oferece e aí, vai do professor buscar. Por exemplo, esse curso do AEE, eu fui atrás, porque o ano passado eu estava numa sala que só tinha deficientes, né. Então eu tive essa necessidade. Mas não é um projeto específico de EJA que dê esse apoio para o trabalho com DI (P1).

Nenhum. Nenhum e não penso que é por falta de vontade das pessoas que trabalham na escola. Penso que é pela estrutura (P2).

Não! Não recebo nenhum tipo de apoio, nem material e nem de formação, né. Então, por enquanto, aqui na EJA, a gente não tem cursos de capacitação (P3).

Então..., nós temos uma (como chama...) um professor que ele poderia nos auxiliar né. Mas, não estão sendo atendidas, né (P4).

Ainda sobre o serviço de apoio, P2 e P4 relataram que na escola em que trabalham tem a sala com professores de apoio - AEE, porém, os alunos com deficiência intelectual, matriculados na EJA, não recebem esse atendimento:

[...] Tanto é que as professoras da sala multifuncional quando eu entrei, disseram: “o que você precisar você pode contar comigo”. Foram as palavras dela, mas não há esse momento, não há esse espaço, não há essa orientação (P2).

[...] já foi mandando cartinha tudo. Aí eu não sei te explicar melhor, né. Mas tem aí um profissional que poderia auxiliar melhor [...] (P4).

Destacamos que, dentre os vários profissionais responsáveis pela eficiência da inclusão, está o professor de apoio, que se constitui em um interlocutor privilegiado do professor do ensino regular, sendo a colaboração entre os dois, fundamental para o sucesso escolar dos alunos com deficiência (CARVALHO, 2008).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, como suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola regular, é permanente a necessidade de construção de redes de apoio e/ou redes de colaboração entre as diferentes áreas de conhecimento.

Sobre a rede de apoio,

(...) os sistemas educativos têm organizado um recurso para as escolas, chamado rede de apoio, que se constitui de um conjunto de serviços oferecidos pela escola e comunidade em geral, que objetiva dar respostas educativas para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com deficiência (HEREDERO, 2010, p. 199).

Embora documentos oficiais – Lei de Diretrizes e Bases/1996, Art. 61 (1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos CNE/CEB nº 11/2000 (2000) –, reconheçam as necessidades educacionais e particularidades da EJA, principalmente em relação aos jovens e adultos com deficiência intelectual, “não se tem verificado uma alteração substantiva no trabalho pedagógico com jovens e adultos capaz de responder, com qualidade, à variedade de situações trazidas para o âmbito escolar (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 73).

Dirigindo-se aos alunos da EJA, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 22), sobre o AEE, assim se expressa: “Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, as ações da Educação Especial possibilitam a ampliação das oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social”.

Todavia, ressalte-se aqui, este atendimento não vem ocorrendo, uma vez que o AEE, segundo os dispositivos operacionais da Res. n. 04/2009 CNE/CEB, deve ocorrer prioritariamente em turno inverso ao da escolarização, tendo, como dispositivo pedagógico e locus principal, as Salas de Recursos Multifuncionais.

Como pode ser constatado nas aulas, por desconhecimento, as professoras (P1, P2, P3 e P4) não utilizavam estratégias para incluir o aluno com deficiência nas atividades escolares. A fim de criar, pois, alternativas para a oferta do AEE, reconhecemos a urgência de uma reflexão sobre a diferença dos tempos pedagógicos da EJA em relação aos do ensino regular,

para que os professores envolvidos possam efetivamente atuar na escolarização do aluno com deficiência intelectual nessa modalidade.

Dificuldades e facilidades

A fim de compreender quais eram as dificuldades de trabalhar com o aluno com deficiência intelectual, as professoras trouxeram os seguintes relatos:

[...] a dificuldade é a questão realmente cognitiva, intelectual. Muitas vezes, com o aluno DI, da primeira vez que eu explico determinado problema ou texto, ele não capta, não interpreta adequadamente. Então eu tenho que procurar outras maneiras de explicar a mesma coisa, né. [...] é repensar maneiras de passar o conteúdo, essa é a dificuldade (P1).

A dificuldade é não ter nenhum apoio, nenhum respaldo. Na verdade, é uma sala que vai para atribuição de aulas para nós professores sendo uma sala de EJA. Eu tenho toda uma expectativa de um trabalho com EJA. Eu vou trabalhar com temas geradores, com toda essa teoria. E aí na prática eu fui vendo que não dá. Eu teria que adequar certos assuntos tanto no universo EJA estando com aluno adulto, eu tenho que ficar caminhando entre o universo adulto, mas eu tenho que estar no universo mais lúdico também. E aí nisso eu não tenho o apoio, respaldo nenhum. [...] Essa para mim é minha maior dificuldade (P2).

[...] eu acho que a maior dificuldade é você não ter a formação e não ter os materiais para trabalhar com eles, né? [...] Eu acredito que essa é a parte pior mesmo (P3).

[...]. as dificuldades eu acho que é conseguir perceber em que ponto que eles estão e... e trazer um desafio que realmente possa contribuir para o conhecimento deles (P4).

Percebe-se que as dificuldades são desconhecimento do trabalho a ser feito com o jovem com deficiência intelectual (P2), falta de adequações curriculares que efetivamente promovam a aprendizagem desse aluno (P4), falta de atendimento individualizado, necessidade de explicar várias vezes ao aluno (P1) e falta de formação especializada (P3).

Ainda que de forma velada, verifica-se o sentimento de angústia nesses relatos, uma vez que, ao receberem o aluno com deficiência intelectual, não recebem, no entanto, a formação específica para um trabalho adequado, bem como, não contam com uma rede de apoio da Educação Especial da Secretaria Municipal dos municípios em questão.

Observamos como é essencial a essas professoras dar sequência em sua formação, uma vez que, para ofertarem um atendimento de qualidade aos alunos com deficiência intelectual, necessitarão de conhecimento conceitual e prático, pois tais alunos requerem em seu processo de ensino-aprendizagem técnicas e recursos diferenciados.

Corroborando com nossa percepção, Campos (2014), em estudo realizado sobre o aluno com deficiência intelectual na EJA – contexto e percurso escolar –, expressa que, diante do aluno

com deficiência intelectual, os professores reconhecem a necessidade educacional própria desse aluno; no entanto, não conseguem meios para viabilizar esse atendimento.

Já em relação às facilidades de trabalhar com o aluno com deficiência intelectual, as professoras disseram:

A facilidade é a relação interpessoal. Porque é um indivíduo assim, muito puro no sentido de olhar no olho, de estar aberto, de querer aprender, né. Isso para a gente é muito gostoso...(P1).

E as maiores facilidades, é que são, em geral, pelo menos os alunos com DI, que eu conheço, são alunos bons para trabalhar, são alunos assim, que já vem de casa com os pais ajudando, a gente já tem um pouco de apoio dos pais, então essa é a facilidade. [...] Mas, a parte fácil é porque eu acredito que eles são pessoas [...] mais dependentes, parece que eles são mais amorosos, eles, né, gostam da gente. Então, o fato deles se apegarem na gente e ter esse sentimento, essa troca, eu acredito que isso é um facilitador da aprendizagem (P3).

E, as facilidades é quando a gente consegue encontrar um caminho e assim, esse aluno também poder participar, poder fazer alguma atividade que ele consiga mais rendimento..., que ele consiga, eu acho que essa parte é uma parte assim quando a gente consegue acertar uma proposta que tenha desafios e que ajude né, que contribua (P4).

Evidencia-se nas falas das professoras (P1, P3 e P4) um clima de acolhimento, bem como a boa relação interpessoal (P1 e P3) que mantêm com os alunos com deficiência intelectual, não havendo resistência por parte deles ao trabalho feito por elas.

Apesar das barreiras educacionais, entrevistê-se que as professoras são receptivas em acolher os alunos com deficiência intelectual e ressaltam a importância da relação interpessoal para o trabalho que fazem. Nesse sentido, conforme Araújo (1998, p. 44), “a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto à organização do ensino na EJA para os alunos com deficiência intelectual, os resultados apontam para a necessidade de a Secretaria Municipal de Educação, dos municípios estudados, investir na formação continuada de seus professores nessa área, enfatizando as práticas pedagógicas com o apoio da Educação Especial e mediante adaptações curriculares.

Sugere-se, portanto, novos estudos sobre o trabalho pedagógico, na busca de acompanhar o desenvolvimento e aproveitamento do aluno com deficiência intelectual na EJA e, conseqüentemente, sua visibilidade no cenário educacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 31-47.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016. <https://doi.org/10.11606/d.7.2013.tde-10092013-151829>

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 7 de junho de 2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302000000100011>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. <https://doi.org/10.17648/galao-cbee-6-29723>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782012000100012>

BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 29 abr. 2016. <https://doi.org/10.17648/galao-cbee-6-28370>

CAMPOS, J. A. P. P. O aluno com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: Contexto e Percorso Escolar. In: ALMEIDA, M. A; MENDES, E. G. (Org.). *A escola e o público-alvo da Educação Especial: apontamentos atuais*. São Carlos: Marquezine & Manzini., 2014. p. 17-34. <https://doi.org/10.17648/galao-cbee-6-30197>

CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare. Revista de Educação*, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/1659/1346>>. Acesso em: 18 nov. 2018

CARVALHO, R. E. Diálogos desde a indisciplina: para além da diversidade, a diferença. In: MORAES, S. C.; MEDEIROS, I. L; & SOUZA, M. (Org.) *Inclusão Escolar: práticas e teorias*. Porto Alegre: Redes, 2008. p. 15-32.

FRANCO, M.L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREITAS, M. A. *Estudantes com deficiência intelectual na educação de Jovens e Adultos: interfaces do processo de escolarização*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. <https://doi.org/10.17648/galoa-cbee-6-30677>

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Série Idéias*, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016.

GONÇALVES, T. G. G. L. *Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros*. 2012. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. <https://doi.org/10.17648/galoa-cbee-6-28982>

HAAS, C. *Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: “Isso me lembra uma história”*. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. <https://doi.org/10.29289/259453942018v28s1059>

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>>. Acesso em: 6 nov. 2016. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772>

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PADILHA, P. R. *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político/ pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2001. <https://doi.org/10.26514/inter.v9i26.2946>

SILVA FILHO, R. B. Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: algumas implicações. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 15-31, jul. 2013.

VENTURA, J.; RUMMERT, S. M. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, J. S.; SALES, S. R. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2011. p. 67-85. <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-94-7-0-f.143-162>