



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ANÁLISE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CASO DA UEES PROF^a.
YOLANDA MARTINS E SILVA EM BELÉM-PARÁ-BRASIL

Sandra Mara Carvalho Campelo

Asunción-Paraguay

2024



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ANÁLISE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CASO DA UEES PROF.^a
YOLANDA MARTINS E SILVA EM BELÉM-PARÁ-BRASIL

Tese apresentada à Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Asunción como requisito final para a obtenção do título de Doctorado en Ciencias de la Educación.

Orientador: Professor Doutor _____

Asunción-Paraguay

2024

**ANÁLISE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CASO DA UEES PROF.^a
YOLANDA MARTINS E SILVA EM BELÉM-PARÁ-BRASIL**

Esta tese foi avaliada e aprovada na data ____/____/____ para a obtenção do título de Doutora
em Ciências da Educação do Curso de Doutorado em Educação da Facultad de Ciencias de la
Educación y de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Asunción– UAA

Orientador: Professor Doutor _____

BANCA EXAMINADORA

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Asunción-Paraguay

2024

DEDICATÓRIA

A Deus, fonte suprema, a meus pais: Francisco Campelo Filho (in memorian) e Iaci Carvalho Campelo, pelo amor incondicional que sempre me dedicaram.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pelo dom da vida.

Meus pais Iaci Carvalho Campelo e Francisco Campelo Filho (in memorian), por terem me conduzido da melhor forma, para que eu pudesse estar aqui hoje.

Ao meu companheiro Bartolomeu Falcão, que jamais se opôs aos meus projetos de vida e que até aqui tem me ajudado a prosseguir, mesmo sem dizer nada, seu silêncio me ajuda.

Meus filhos Erika e Erik, quantas vezes precisei deixá-los para poder estudar.

Meus netos Gabriel e Sophya, quero ser exemplo a vocês.

Meus irmãos e irmãs pelo estímulo de sempre.

Aos meus Professores, desde o início da minha escolarização, pois sempre acreditaram no meu potencial.

A Professora Raimunda Mendes, mulher de garra que me serviu de exemplo na trajetória pedagógica.

A Professora Odineia Teles de Figueiredo, que sempre me estimulou a continuar estudando.

Aos Professores da UAA por todo apoio para que eu pudesse escrever minha tese.

Ao Professor Dr. Luiz Ortiz, meu muito obrigada por me conduzir nesta difícil tarefa que foi escrever.

Aos colegas Dra. Eliete Belém, Dra. Ângela do Céu, pelos encontros de estudo e que até aqui me acompanharam e me incentivaram a construir esta pesquisa, especialmente a Dra. Rosimary Lobo, mulher pequena de uma força sem tamanho, que me cobrando o foco na tese, não me deixou sem ajuda.

A toda a equipe de apoio da UAA, pelo acolhimento de sempre.

A UEES Prof.^a Yolanda Martins e Silva, que me permitiu executar a pesquisa para a tecitura de minha tese.

Aos colegas de trabalho pelo incentivo em todos os momentos em que precisei de ajuda.

A todos que, direta ou indiretamente me possibilitaram estar concluindo mais uma etapa da minha vida profissional no campo educacional.

EPÍGRAFE

“Para que a inclusão de pessoas com deficiência venha existir de fato, é preciso mudar a consciência e garantir a permanência das pessoas em todos os setores da sociedade. Todos somos capazes de algo, basta criarem metodologias e garantir as oportunidades.”

Thiago Fernando de Queiroz

SUMÁRIO

LISTA DE TABELA.....	x
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE ABREVIATURA	xii
RESUMEN	xiii
RESUMO	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
CAPÍTULO 2. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	30
CAPÍTULO 3. O PROGRAMA EJA	40
CAPÍTULO 4. O PROGRAMA EJA NO ESTADO DO PARÁ	46
CAPÍTULO 5. MARCO METODOLÓGICO	50
5.1. METODOLOGIA DA PESQUISA	50
5.1.1. O Problema da Pesquisa	51
5.1.2. Objetivos deste estudo	52
5.1.2.1. Geral	52
5.1.2.2. Específicos	53
5.1.3. Características e fases da pesquisa	53
5.1.4. Enfoque de estudo	54
5.1.5. Tipo de pesquisa	55
5.1.6. Lugar e época da investigação	56
5.1.7. Sujeitos participantes da pesquisa	64
5.1.8. Técnicas e instrumentos da coleta de dados	65
5.1.9. Validação	68
5.1.10. Análise de conteúdo	69
5.1.11. Ética na Investigação	70
CAPÍTULO 6. MARCO METODOLÓGICO	71
6.1. CATEGORIAS DE ANÁLISES	71

6.1.1. CATEGORIA 1: ASPECTO ORGANIZACIONAL DO PROGRAMA EJA PARA ALUNOS COM DI	75
6.1.1.1. Subcategoria: 1.1 - Implantação do Programa na Escola UEES-PA e a resposta dos sujeitos pesquisados	76
6.1.1.2. Subcategoria 1.2 – Formação Docente	80
6.1.1.3. Subcategoria 1.3 – Atendimento	85
6.1.1.4. Subcategoria 1.4 - Tempo das atividades	87
6.1.1.5. Subcategoria 2.1 - Participação da família	88
6.1.1.6. Subcategoria 2.2 - Participação dos alunos	89
6.1.1.7. Subcategoria 2.3 - Contribuição	90
6.1.1.8. Subcategoria 2.4 - Avanços	91
6.1.1.9. Subcategoria 2.5 - Interação	92
6.1.1.10. Subcategoria 3.1 – Metodologia	93
6.1.1.11. Subcategoria 3.2 - Fortalezas e Debilidades	94
6.1.1.12. Subcategoria 3.3 - Participação escolar	95
6.1.1.13. Subcategoria 3.4 - Experiência profissional	96
6.1.1.14. Subcategoria 3.5 - Contribuição socioeducativa do programa aos alunos com DI	97
6.1.2. CATEGORIA 2 - CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO	98
6.1.2.1. Subcategoria 2.1 - Participação da família	98
6.1.2.2. Subcategoria 2.2 – Participação dos alunos	102
6.1.2.3. Subcategoria 2.3 – Contribuição	105
6.1.2.4. Subcategoria 2.4 – Avanços	109
6.1.2.5. Subcategoria 2.5 – Interação	112
6.1.3. CATEGORIA 3 - CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DI	115
6.1.3.1. Subcategoria 3.1 – Metodologia	115
6.1.3.2. Subcategoria 3.2 - Fortalezas e Debilidades	118
6.1.3.3. Subcategoria 3.3 - Participação escolar	124
6.1.3.4. Subcategoria 3.4 - Experiência profissional	127
6.1.3.5. Subcategoria 3.5 - Contribuição socioeducativa do programa aos alunos com DI	130

DISCUSSÕES DOS DADOS E CONCLUSÕES	134
RECOMENDAÇÕES GERAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXOS	151
ANEXO I – História da UEES	151
ANEXO II – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE ESPECIALIZADA YOLANDA MARTINS E SILVA	157
ANEXO III – PROJETO DA EJA DA COEES-SEDUC-PARÁ	166
ANEXO IV – RESOLUÇÃO DE IMPLANTAÇÃO	169
ANEXO V – RESOLUÇÃO 2023	170
ANEXO VI – MATRIZ CURRICULAR INICIAL	171
ANEXO VII – MATRIZ CURRICULAR ATUAL	172
ANEXO VIII – PLANEJAMENTO GLOBAL	173
ANEXO IX – FOTOS DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA UEES YOLANDA MARTINS	176
APÊNDICES	180
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Destinado à Direção Escolar	180
APÊNDICE II – Termo de Consentimento para Autorização de Imagem aos pais	181
APÊNDICE III – Termo de Participação na Pesquisa destinado aos Professores	182
APÊNDICE IV – Termo de Participação na Pesquisa destinado aos Coordenadores Pedagógicos	183
APÊNDICE V – Solicitação de Documento de autorização do Conselho Estadual para a implantação da EJA na UEES Yolanda Martins	184
APÊNDICE VI – Formulário de Validação	185
APÊNDICE VII – Roteiro de entrevista destinado aos professores	188
APÊNDICE VIII – Roteiro de entrevista destinado aos Técnicos Pedagógicos posteriormente modificado	190
APÊNDICE IX – Roteiro de entrevista destinado aos Técnicos Pedagógicos definitivo.....	192

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela de operacionalização	67
Tabela 2 – Arranjo Explicativo	73
Tabela 3 – Criação do Programa – Respostas dos Técnicos	76
Tabela 4 – Formação Inicial e Continuada – Respostas dos Técnicos	80
Tabela 5 – Frequência no Atendimento – Respostas dos Técnicos	85
Tabela 6 – Interação Família/Escola – Respostas dos Técnicos	88
Tabela 7 – Participação dos Alunos com DI – Respostas dos Técnicos	89
Tabela 8 – Contribuição do Programa – Respostas dos Técnicos	90
Tabela 9 – Avanços dos Alunos no Programa – Respostas dos Técnicos	91
Tabela 10 – Reforço Positivo e Interação – Respostas dos Técnicos	92
Tabela 11 – Práticas Pedagógicas e Aprendizagens – Respostas dos Técnicos	93
Tabela 12 – Fortalezas e Debilidades – Respostas dos Técnicos	94
Tabela 13 – Participação na Escola – Respostas dos Técnicos	95
Tabela 14 – Experiência e Aperfeiçoamento do Programa – Respostas dos Técnicos	96
Tabela 15 – Contribuição do Programa – Respostas dos Técnicos	97
Tabela 16 – Interação Família/Escola	98
Tabela 17 – Participação dos Alunos com DI	102
Tabela 18 – Contribuição do Programa	105
Tabela 19 – Avanços dos Alunos no Programa	109
Tabela 20 – Reforço Positivo e Interação	112
Tabela 21 – Práticas Pedagógicas e Aprendizagens	115
Tabela 22 – Fortalezas e Debilidades	118
Tabela 23 – Participação na Escola	124
Tabela 24 – Experiência e Aperfeiçoamento do Programa	127
Tabela 25 – Contribuição do Programa	130
Tabela 26 – Consonância entre respostas dos sujeitos pesquisados	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Avenida Presidente Vargas	57
Figura 2 – Loja Paris N’américa.....	58
Figura 3 – Mapa do estado do Pará.....	59
Figura 4 – Pimenta do Reino.....	60
Figura 5 – UEES. Prof. ^a Yolanda Martins	61

LISTA DE ABREVIATURAS

ABC – Cruzada de Ação Básica Cristã

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COEES – Coordenadoria de Educação Especial

DEES – Departamento de Educação Especial

ECA – Estatuto da Criança e dos Adolescentes

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UEES – Unidade Especializada de Educação

RESUMEN

La presente investigación, con el título: Análisis del Programa de Educación de Jóvenes y Adultos para alumnos con Discapacidad Intelectual: El caso de la Unidad Educativa Especializada Prof.^a Yolanda Martins e Silva, en la ciudad de Belén – Pará – Brasil, programa este, destinado al servicio de los alumnos con DI en la EJA, que tuvo como problematización la contribución social y la implantación del programa de jóvenes y adultos en la referida unidad. El objetivo general de este estudio fue: analizar la contribución socioeducativa del Programa de Educación de Jóvenes y Adultos – EJA, junto a los alumnos con discapacidad intelectual de la Unidad de Educación Especializada, y los objetivos específicos: describir el proceso de implantación del Programa de Jóvenes y Adultos en relación a las personas con discapacidad; Identificar la contribución socioeducativa del programa de EJA en el proceso de inclusión social del alumno con DI; Conocer si las prácticas pedagógicas en el atención del alumno con discapacidad intelectual contribuyen para su aprendizaje. Para la realización del referido trabajo se adoptó la investigación cualitativa, caracterizada por un Estudio de Caso del Programa EJA para los alumnos con DI, aún fueron aplicadas encuestas abiertas dirigidas a los técnicos y profesores, actuantes en el programa EJA, los sujetos firmaron el término de consentimiento libre y esclarecido. Para el embasamiento teórico, esta investigación tuvo aporte de Mantoan (2003), que trae una reflexión acerca de la inserción y la inclusión de la persona con discapacidad en la enseñanza regular, Quixaba (2015), que, en sus escritos, evidencia que la escuela es el lugar ideal para desarrollar prácticas inclusivas, que posibilitan al alumno, conocimiento, autonomía, mientras le despierta la autoestima. Sobre la metodología, el estudio tuvo la fundamentación en Campoy (2018); Lakatos y Marconi (2018); Prodanov & Freitas (2013); Sampieri (2016) y Clemente Jr. (2012). Los resultados obtenidos durante la realización de la investigación fueron organizados y fundamentados en el análisis del contenido de Bardim (2016), lo cual adentra a las categorías, subcategorías y respuestas consensuales, que fueron presentados a través de arreglos explicativos en tablas para mejor visualización. Los encuestados mostraron ser favorables al proceso de continuidad del Programa EJA en la UEES Yolanda Martins e Silva, pues la mayoría de las respuestas convergieron con los objetivos propuestos en la investigación y en cuanto a la contribución socioeducativa del mismo junto al alumno con DI, las encuestas evidenciaron que el Programa ayuda en el desarrollo personal, en el respeto, autonomía, independencia, y autoestima de ese alumno con DI. Eso dicho, se propuso a la Secretaría de Educación del Estado, ideas para la permanencia del Programa, lo amenizar a través de formación tanto para los profesores cuanto para los padres, ofreciendo también, talleres de construcción de materiales pedagógicos, como medios de garantizar la calidad del atención al alumno atendido en la Unidad Educativa Especializada, foco de la investigación.

Palabras-clave: Deficiencia Intelectual, EJA, Prácticas Pedagógicas y Educación Inclusiva.

RESUMO

A presente investigação intitulada: Análise do Programa de Educação de Jovens e Adultos para alunos com Deficiência Intelectual: O caso da Unidade Educacional Especializada Prof.^a Yolanda Martins e Silva, na cidade de Belém – Pará - Brasil, programa este, destinado ao atendimento aos alunos com DI na EJA, o qual teve como a problematização a contribuição social e a implantação do Programa de Jovens e Adultos na referida unidade. O objetivo geral deste estudo foi: Analisar a Contribuição Socioeducativa do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto aos alunos com deficiência intelectual da Unidade de Educação Especializada, e como objetivos específicos: Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência; Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com DI; Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado. Para a realização do referido trabalho foi adotada a pesquisa qualitativa, caracterizada por um Estudo de Caso do programa EJA para alunos com DI, todavia foram aplicadas entrevistas abertas direcionadas aos técnicos e professoras, atuantes no programa EJA, os sujeitos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Para o embasamento teórico, esta pesquisa contou com Mantoan (2003), que traz uma reflexão acerca da inserção e inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, Quixaba (2015), que em seus escritos, evidencia que é na escola o lugar ideal para se desenvolver práticas inclusivas, que possibilitam ao aluno, conhecimento, autonomia, além de despertar sua autoestima. No concernente a metodologia, este estudo contou com a fundamentação de Campoy (2018); Lakatos e Marconi (2018), Prodanov & Freitas (2013); Sampieri (2016) e (Clemente Jr, 2012). Os resultados obtidos durante realização da pesquisa, foram organizados e fundamentados na análise de conteúdo de Bardin, o qual adentra as categorias, subcategorias e respostas consensuais, que foram apresentados através de arranjos explicativos em tabelas para melhor visualização. Os entrevistados mostraram-se favoráveis ao processo de continuidade do Programa EJA na UEES Yolanda Martins e Silva, já que a maioria das respostas convergiram com os objetivos propostos na pesquisa e quanto a contribuição socioeducativa do mesmo junto ao aluno com DI, as entrevistas evidenciaram que o Programa ajuda no desenvolvimento pessoal, no respeito, autonomia, independência e autoestima desse discente com DI. Isto posto, pretendeu-se propor a Secretaria de Educação do Estado, ideias para a permanência do programa, além de fortalecê-lo através de formações tanto para os professores como para os pais, ofertando também, oficinas de confecção de materiais pedagógicos, como meios de garantir a qualidade do atendimento ao aluno atendido na Unidade Educacional Especializada, foco da pesquisa.

Palavras chave: Deficiência Intelectual, EJA, Práticas Pedagógicas e Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The present investigation entitled: Analysis of the Youth and Adult Education Program for Students with Intellectual Disabilities: The case of the Specialized Educational Unit Prof.^a Yolanda Martins e Silva, in the city of Belém - Pará - Brazil, this program, aimed at serving students with ID in the EJA, which had as its problematization the social contribution and implementation of the Youth and Adult Program in the referred unit. The general objective of this study was: To analyze the Socio educational Contribution of the Youth and Adult Education Program - EJA, together with students with intellectual disabilities from the Specialized Education Unit, and the specific objectives: To describe the implementation process of the Youth and Adult Program - EJA, in relation to people with disabilities; Identify the socio educational contribution of the EJA program in the social inclusion process of the student with ID; Know if pedagogical practices in the care of students with intellectual disabilities contribute to their learning. For the realization of the mentioned work, qualitative research was adopted, characterized by a Case Study of the EJA program for students with ID, however open interviews were also conducted with technicians and teachers, active in the EJA program, the subjects signed the informed consent form. For theoretical foundation, this research counted on Mantoan (2003), who brings a reflection on the insertion and inclusion of people with disabilities in regular education, Quixaba (2015), who in his writings, shows that school is the ideal place to develop inclusive practices, which enable the student, knowledge, autonomy, as well as awakening their self-esteem. Regarding the methodology, this study was based on Campoy (2018); Lakatos and Marconi (2018), Prodanov & Freitas (2013); Sampieri (2016) and (Clemente Jr, 2012). The results obtained during the research were organized and based on the content analysis of Bardin, which enters the categories, subcategories, and consensual responses, which were presented through explanatory arrangements in tables for better visualization. The interviewees showed themselves favorable to the continuity process of the EJA Program at UEES Yolanda Martins e Silva, since most of the responses converged with the objectives proposed in the research and regarding the socio educational contribution of the same to the student with ID, the interviews showed that the Program helps in personal development, respect, autonomy, independence, and self-esteem of this student with ID. Therefore, it was intended to propose to the State Department of Education, ideas for the permanence of the program, as well as to strengthen it through training for both teachers and parents, also offering workshops to produce educational materials, as means of ensuring the quality of care to the student attended at the Specialized Educational Unit, focus of the research.

Keywords: Intellectual Disability, EJA, Pedagogical Practices, and Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A temática desenvolvida na presente pesquisa, versa sobre o título de Análise do Programa de educação de jovens e adultos para alunos com deficiência intelectual: O caso da Unidade Educacional Especializada Prof.^a Yolanda Martins e Silva em Belém-Pará-Brasil. Realizada na região Amazônica, especificamente na cidade de Belém, a capital do estado do Pará

Desse modo, pensou-se em analisar a EJA- Educação de Jovens e Adultos com Deficiência intelectual, que teve como:

Objetivo geral:

Analisar a contribuição Socioeducativa do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto aos alunos com deficiência intelectual da Unidade de Educação Especializada Professora Yolanda Martins e Silva,

E como objetivos específicos:

Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência;

Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com deficiência intelectual;

Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado.

Este foi um estudo de caso, em que se buscou entender um programa pioneiro de EJA destinados especificamente aos alunos com Deficiência Intelectual (DI) que o estado do Pará experimentou.

Esta pesquisa contou com a participação dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no programa, todavia, foram aplicadas entrevistas destinadas aos mesmos, no intuito de responder as questões norteadoras e objetivos deste estudo.

Para dar fundamentação nesta pesquisa contou-se com: Mantoan (2003), que nos faz refletir sobre a inclusão e sobre a inserção dos alunos nas salas regulares de ensino, também que esta inclusão implica em transformações educacionais, uma vez que atinge a todos na escola.

Quixaba (2015), que revela que a escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas, também um local que deve possibilitar autonomias e conhecimentos aos alunos.

Temos também as legislações que fundamentam este estudo, como: Declaração dos direitos humanos (1948); Constituição Brasileira (1988); Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Jomtien (1990); LDB 9394/96; Política Nacional de Inclusão (2007); Lei Brasileira de Inclusão (2020); Cartilha educação Inclusiva do estado do Pará (2022).

No campo metodológico, este estudo contou com a fundamentação de Campoy (2018); Lakatos e Marconi (2018), Prodanov & Freitas (2013); Sampieri (2016) (Clemente Jr, 2012) e Bardim (2016).

Por muito tempo, admitiu-se que pessoas com deficiência mental não aprendiam o que se ensinava na escola. Razão pela qual sua educação era pautada apenas na crença de que teriam acesso apenas na aprendizagem em relação a atividades de vida diária como: autocuidado e segurança, incluindo atividades de lazer e sociais, além de trabalho supervisionado.

Também, por um longo período, a pessoa com deficiência sofreu todo tipo de exclusão, desde os primórdios da humanidade, sendo rechaçado de todas as formas, vistas como aberrações, estes indivíduos passaram por tratamentos que eram desde a exterminação, por serem considerados como um sério obstáculo à sobrevivência de determinada comunidade, além de alguns que eram protegidos por outros grupos que buscavam a admiração de seus deuses.

Fatos dessa natureza aconteceram na Grécia antiga, onde crianças que nasciam com alguma deficiência eram abandonadas a própria sorte, ou, eram exterminadas, pois sua deficiência a condenava. Já em Esparta, esse rótulo as condenava a serem tachadas de sub-humanas, o que também determinava sua eliminação ou abandono. (Pessotti, 2012, p. 52).

Porém, a vergonha e a ideia desse aluno, foi sendo suprida pela possibilidade e esperança de aprendizado, onde, hoje percebe-se que a pessoa com deficiência já não está mais enclausurada, mas buscando seu espaço no cotidiano da sociedade de forma geral.

Pensando na diversidade como parte da identidade brasileira, todo indivíduo deve ter o respeito de todos, e, reconhecendo essa realidade, é um grande passo para o combate dos prejuízos que existem em torno dela. Desse modo, partindo da premissa de que toda a

humanidade é diversa cultural, linguística, histórica, étnica social e religiosa, desrespeitar as diferenças, torna-se um empecilho para o acesso a cidadania.

Ainda assim, há controvérsias, embora se tenha avançado no processo de inclusão, persiste no Brasil de certa forma, a segregação e exclusão das diferenças, nesse processo a educação surge para mudar o cenário visando a aceitação e o respeito por todos os seres humanos, visto que a educação para a diversidade é um largo passo para eliminar os prejuízos assim como a discriminação.

Desse modo pensou-se em discutir a EJA-Educação de Jovens e Adultos para alunos com deficiência intelectual, sob o tema Análise do Programa de educação de jovens e adultos para alunos com deficiência intelectual: O caso da Unidade Educacional Especializada Prof.^a Yolanda Martins e Silva em Belém-Pará-Brasil.

O estudo em questão, despertou o interesse da pesquisadora por tratar-se de uma realidade pouco usual no contexto educacional, já que envolve pessoas com deficiência intelectual num processo de escolarização diversificado, na modalidade EJA- Educação de Jovens e Adultos, sendo um programa diferenciado que tem por objetivo dar a esse indivíduo, possibilidades de desenvolver habilidades para sua autonomia e independência, estimular o processo de escolarização atendendo suas reais necessidades, além de despertar capacidades que, por conta da deficiência, muitas vezes não são trabalhadas nesse aluno.

A escolha da temática também é de grande relevância no cenário da Educação especial, pois tratando-se de um universo diverso, com nuances diferentes, desperta a motivação para muitos em descobrir o potencial desse indivíduo que muitas vezes, sofre rechaço por ter o rótulo da deficiência.

Pretendeu-se demonstrar o resultado dessa pesquisa como proposta para que mais pessoas com deficiência intelectual, principalmente aqueles com um comprometimento maior, tenham a oportunidade de vivenciar a experiência da escolarização diferenciada na EJA especial desenvolvida na referida Unidade Especializada.

Para a construção dessa pesquisa, foi necessário pensar de que forma esta seria elaborada, assim, as fases da pesquisa, foram distribuídas:

1^a. Fase: Seleção do tema a ser pesquisado; 2^a. Fase: Construção do pré-projeto de pesquisa e submissão a aprovação;

3^a. Fase: Aprofundamento teórico;

4ª. Fase: Construção, validação e aplicação dos instrumentos;

5ª. Fase: Análise e descrição dos dados obtidos;

6ª. Fase: Análise final, recomendações e repercussões.

Todas as fases da investigação foram ricas de descobertas, o que proporcionou a curiosidade da investigadora em buscar mais informações possíveis que subsidiassem os resultados.

Para tanto, este estudo foi dividido em 06 capítulos, sendo que o primeiro fala sobre: Educação Inclusiva; o segundo sobre a Deficiência Intelectual e o processo educacional; o terceiro sobre o programa de educação de jovens e adultos para alunos com Deficiência Intelectual; o quarto, discutiu o Programa EJA para alunos com DI no Pará;

O quinto capítulo retrata a metodologia deste estudo, onde mostrou-se o problema da pesquisa, os objetivos, características, enfoque, tipo de pesquisa, lugar e época da investigação, sujeitos participantes, técnica e instrumentos da coleta de dados e validação.

O sexto e último capítulo vem trazendo a análise dos resultados, o qual foi dividido em categorias e subcategorias, advindas de palavras chaves extraída dos objetivos, tal estratégia visa facilitar o entendimento dos resultados.

Após a análise, os resultados foram discutidos com os autores que referendaram este estudo, também foram feitas recomendações para os coordenadores pedagógicos e professores que atuam no programa, assim como para a Secretaria de Educação do Estado.

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Delinear sobre inclusão é discorrer sobre diversidade, que é a capacidade de reconhecer o outro e de ter o privilégio de conviver com as diferenças, segundo Mantoan (2003, p. 32), “a inclusão é produto de uma educação pluralista, democrática e transgressora, pois provoca uma crise de identidade institucional e aborda o aluno como um sujeito que não possui uma identidade baseada em modelos ideais”.

Ao pensar em inclusão, Comenius considerado como o precursor da educação moderna, principalmente em função do seu trabalho desenvolvido em sua obra, *Didática Magna*¹, grandemente pesquisada, mas que por sua densidade conceitual, pode ainda provocar discussões interessantes sobre vários temas que versam sobre educação, dentre estes, a educação inclusiva tem muita importância.

Certamente, o anseio de garantir uma educação para todos, de popularizar o acesso de todos os cidadãos à escola, e, evidentemente, de manter a permanência deste nela, de projetar a educação como uma ferramenta de mudança para uma nova forma social, em que as estratégias que destaquem a voz das minorias, que são silenciadas por lideranças, teve início com as ideias as quais eram defendidas por Comenius, que buscou relacionar o conhecimento científico dos tempos modernos com a necessidade de reabilitação do homem, assim como uma possibilidade de “salvação” deste, já que defendia a ideia de que “a educação era oriunda da graça e misericórdia do Criador”, (Comenius apud Alcântara 2021, p.3), tal projeto, basicamente intencionava possibilitar ao homem, a conquista de sua liberdade, assim como de suas almas.

Relacionando as ideias de Comenius, que propunha ensinar tudo a todos, a educação especial, foi pensada para atender a alunos com algum tipo de deficiência que o impedem de se desenvolver no mesmo grau de igualdade com os demais da sala de aula, sem o rótulo, pessoas que de certa forma viviam segregadas, muitas vezes em suas casas, sem perspectiva de desenvolvimento.

A proposta de inclusão escolar na esfera do atendimento educacional de discentes com deficiência, vem alcançando espaço no ideário de muitos familiares, educadores, além da sociedade de um modo geral, que ocorreu a partir dos anos 90, e teve grande influência da Declaração de Salamanca (1994) – Espanha, que elaborou uma moderna forma de pensamento das relações e interações entre as pessoas com deficiência

Partindo dessa premissa, criou-se a concepção de educação inclusiva, consorciada a ideia de direitos humanos, fraternidade e igualdade. A criação da ideia está evidenciada na Declaração de Salamanca (1994), além de definir o conceito de educação inclusiva, indica a educação como prioridade, possibilitando a aprendizagem socializada e compartilhada, embora nesse caminho, os alunos enfrentem dificuldades de toda ordem, visto que a sociedade ainda não está preparada para reconhecê-los com suas peculiaridades.

Nesse contexto, falar de inclusão remete a muitas discussões sobre o direito à igualdade além do direito de ser diferente. As sociedades têm características multiculturais, embora tentem aparentar homogeneidade, dessa forma, o processo de inclusão envolve *todos* os sujeitos, sejam eles deficientes ou não.

Incluir é muito mais que atender ao aluno com dificuldades de aprendizagem oriundas de uma deficiência, de um rótulo, é acolher a *todos* sem distinção, seja quem for o cidadão, sua cor, religião, classe econômica, família, e etc. não significa homogeneizar, ao contrário, é um grande cenário onde as diferenças são expressas.

A Educação especial é entendida por uma “modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 1996-2013). Como modalidade, percorre diferentes níveis, etapas, além de outras modalidades e em articulação com os princípios, finalidades e diretrizes da educação escolar.

No arquétipo educacional, a inclusão das pessoas com deficiência, qual seja o tipo, percebe-se que acontece, mas de forma ainda muito demorada no chão da escola assim como da legislação em vigor no país, onde aprender é um direito de todos, e esse *todo* circunda também a pessoa com deficiência intelectual como preconizado na Declaração de Salamanca (1994):

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (p. 17-18).

Dessa maneira, percebe-se que a educação tem como consequência a eliminação de barreiras que se contrapõem a aprendizagem e a participação de crianças e jovens e adultos,

com a intenção de que as diferenças, individuais, de gênero, culturais, socioeconômicas não sejam transformadas em desigualdades educacionais.

Decididamente, a educação inclusiva centraliza sua preocupação no cenário educativo e em como melhorar as condições de ensino e aprendizagem, para que todos os alunos participem e tenham os benefícios de uma educação igualitária. (Alves, 2005, p. 23).

O processo de inclusão, remete aos anos 90, cenário onde se descortina o novo paradigma, garantindo significativo espaço de reflexão em todo o mundo. Porém são inúmeras as contradições no agir e pensar a escola quando o assunto a ser tratado é o processo de inclusão.

Teoricamente, a proposta de educação inclusiva está, de forma inverídica, relacionada apenas às pessoas em situação de deficiência. Organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), estão desenvolvendo profundo e importante trabalho em favor de uma educação que atenda a toda e qualquer criança em idade escolar.

Existe uma variedade de documentos que asseguram o atendimento para os alunos com deficiência, dentre eles, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira-9394/1996, (LDB 9394/96) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e outros. Ocorre que, apesar de muitos debates e defesas, o processo de inclusão é muito cauteloso, como afirma (Souza e Góes, 1999, apud Figueiró & Moussa, 2014, p. 02), pois mesmo com a escola abrindo as portas, ainda existem inúmeras mudanças a serem feitas para receber estes alunos, assim como proporcionar-lhes uma educação eficaz, ou seja, é necessário a adequação de espaço físico, também a formação profissional, dessa maneira atingir-se-á os reais objetivos no processo de inclusão.

Muitos chamamentos para reuniões têm sido feitos, para discutir esse assunto, pode-se destacar dentre tantos a Convenção dos Direitos da Criança, realizada em Nova York em 1989; a Conferência Mundial de Educação Para Todos, que ocorreu em Jomtien (Tailândia), no ano de 1990; a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, que se desenvolveu em Salamanca (Espanha) no ano de 1994 e mais recentemente, no ano de 2000, em Dakar (Senegal) sob o título de “Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos”.

Talvez, entre todas essas conferências, caiba destacar aqui a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, de 1994, em Salamanca, por ser a que de

maneira mais decisiva e explicitamente contribuiu para impulsionar a educação inclusiva em todo o mundo. (Sánchez, 2005, p. 09).

Vale ressaltar que a década de 90 foi muito decisiva para o deslanchar do processo de inclusão e apoio às diferenças da pessoa com deficiência na escola.

Na referida a Conferência, compareceram noventa e dois governos, além de vinte e cinco organizações internacionais que entenderam a prontidão e necessidade de que o ensino pudesse chegar a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular.

Porém, vale observar que o objetivo principal que orientou o texto de Salamanca, foi a da escola para todos e não somente para pessoas com deficiência, como supõem muitos. Ao ler o texto da declaração, este não deixa dúvidas de que os sujeitos da inclusão:

(...) são todos: os que nunca estiveram em escolas, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem as respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa sociedade, os que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves (Carvalho, 2005, p. 38).

A autora é clara quando se refere a esses indivíduos, enfatizando que são **todos**, independentemente de suas condições, sejam elas quaisquer, visto que é garantido em legislações que todos tem os mesmos direitos, sejam eles, sociais ou educacionais, no sentido de estar gozando em plenitude, as oportunidades de desenvolvimento acadêmico, encaminhamento ao mundo do trabalho, direito dado a todo cidadão.

Com o processo de democratização da escola, fica evidente o paradoxo inclusão/exclusão, a partir da universalização do acesso dos sistemas de ensino, que ainda continuam a excluir aqueles indivíduos e também grupos considerados fora do padrão homogeneizador da escola, que tem garantias de acesso postadas na Declaração de Salamanca. Debatermos a exclusão e, assim deixamos de contestar as formas mesmo pobres de inclusão presentes nas políticas de inclusão escolar.

Uma alternativa de fato includente impõe a necessidade de criticar, de recusar e resolver a exclusão social, visto que a exclusão não se explica apenas pelo fenômeno em si, mas também, e sobretudo, pela interpretação mesmo com as discussões e propostas de uma

escola para todos, perdura a interpretação errônea sobre as pessoas em condição de deficiência, serem incapazes de progredir no processo de escolarização.

Incluir propõe mudança de valores sociais, que levam em conta, as diferenças. Bueno (1999, p.23), diz que se deve pensar, “para que a inclusão realmente ocorra, não é só garantir através da legislação, mas também requer mudanças profundas nos sistemas de ensino, que não podem se ater somente às pretensas dificuldades das crianças com necessidades educativas especiais, mas que precisam se estender aos processos de exclusão da mais variada gama de crianças”. Ação essa, que exige da escola uma reestruturação e reorganização, recursos pedagógicos adequados e novas metodologias, além do que é o principal, a conscientização e a formação dos profissionais para esse novo desafio.

Mantoan (1996, p. 17), recomenda a inclusão como forma de modernização da escola, “[...]a inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar”.

Nesta mesma perspectiva, Tilstone, et al (2003), destaca que inclusão significa oportunizar aos indivíduos com deficiência, a participação nas atividades sociais, comunitárias, educativas e todas mais que se caracterizam no cotidiano de uma sociedade. Assim, incluir necessita em primeiro lugar aceitar, amar e procurar desenvolver o aluno, respeitando suas limitações, mas sempre buscando integrá-lo. Uma tarefa que exige do professor um esforço diferenciado, pois na maioria das vezes ele tem uma sala superlotada e precisa trabalhar com todos de forma harmônica e eficaz, propondo a participação de forma ativa do processo de aprender e apreender, além construção do conhecimento.

Diante disso, pode-se destacar que, a educação especial exige que o professor domine um conjunto de conhecimentos e tecnologias, para tornar possível para qualquer um aluno independentemente de sua condição, as aprendizagens efetivas. Ainda refletindo sobre educação inclusiva, vale ressaltar que o pressuposto da mesma é a educação de qualidade para todos, caracterizando-se “por lutar pelo ensino público e gratuito, além de garantir o direito à educação de todos os sujeitos como um direito à cidadania” (Oliveira, 2005, p. 73).

Para Mantoan (2003), incluir:

Implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...] é uma provocação, cuja

intenção é melhorar a qualidade do ensino nas escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em sua sala de aula. (p. 24-25).

Mantoan (2003), revela, no processo de inclusão escolar, que buscas por alternativas pedagógicas exequíveis são necessárias, para o melhor desenvolvimento do aluno com deficiência, além de facilitar o trabalho pedagógico nas escolas. Dessa forma, a interface entre a educação especial e educação de jovens e adultos implica na compreensão de que a escola necessita de superação das práticas tradicionais, viabilizando a inclusão escolar do aluno com deficiência.

Apesar de muitos avanços na educação inclusiva, ainda temos muitos desafios a superar, principalmente a escola para se tornar um espaço inclusivo e de respeito a heterogeneidade e que seja um local de todos e para todos, Jiménez (1997, apud Melo, 2011, p. 19), evidencia que não basta inserir fisicamente o educando na escola e sim fazer do local, um espaço de participação de todos, é fundamental também que:

O governo adote, efetivamente, políticas inclusivas e não apenas divulgue, através dos meios de comunicação que está promovendo a inclusão escolar e que, em decorrência disto, as escolas estão receptivas para receber a todos os educandos sem exceção. Buscar formas a fim de contribuir para mudar a escola, para torná-la receptiva às necessidades de todos os alunos, ajudar os professores a refletir e aceitar a sua responsabilidade quanto a aprendizagem de todos os educandos, propiciar o envolvimento dos vários elementos que constituem a escola - do porteiro ao diretor - no processo inclusivo, adequar o espaço físico e materiais para o desenvolvimento do trabalho escolar de qualidade, buscar uma pedagogia centrada no aluno, que por sua vez, suscite a construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas.

Diante do exposto, vale dizer que a inclusão para acontecer de fato, necessita de cooperação, em que todos possam estar cumprindo seu papel. Esta responsabilidade inclusiva, passa pelo campo da formação continuada em que os professores devem ter para melhorar sua prática pedagógica, pelo campo administrativo escolar em que a visão democrática permita um trabalho coletivo, pela sensibilização da comunidade e da família no intuito de ser parceira da escola e cumprir seu papel de primeira instância educacional, dos governantes com políticas públicas de inclusão e investimentos na acessibilidade para todos.

Contudo, a inclusão deve ser entendida como um processo de responsabilidades de todos. Pois para Melo (2011, p. 20), “A inclusão sendo responsabilidades coletiva, nessa perspectiva todos são responsáveis pelo êxito ou pelo fracasso de cada aluno”. Assim, a escola deve viver o ambiente inclusivo, de cooperação, empatia e afetividade, assegurando um contexto de mudanças paradigmáticas para se chegar a um patamar que alcance os alunos que por ela passe.

Ainda nessa linha de pensamento é fundamental parcerias e investimentos educacionais, pois para Melo pautado nos compartilhamentos de saberes pedagógicos (2011, p. 24):

É necessário investir, cada vez mais, neste sentido. A partir da realidade vivenciada nas escolas, que se constituíram em campo para as investigações empreendidas por integrantes de nossa base de pesquisa, vemos avanços significativos ocorrendo, como por exemplo: barreiras do medo, do desconhecimento, do preconceito, da descrença, sendo aos poucos derrubadas. Vemos o progresso pedagógico, de muitos alunos nos ambientes comuns de ensino. Professores se empenhando para conhecer mais sobre como atuar com as diferenças de seus alunos.

Assim, a escola e a sociedade como um todo, devem trabalhar e atuar em uma linha que permitam oferecer e vivenciar os direitos que por muito tempo foi negado às pessoas com deficiências.

Neste intuito, lutar por uma sociedade que reconheça os direitos de todos é romper com elitismo e desmitificar os laços do fracasso educacional e lutar por um espaço atuante e de favorecimento a inclusão e as práticas de uma escola aberta e coletiva em que a diversidade possa ser um fator de enriquecimento pessoal e pedagógico.

É dever da escola possuir um currículo inclusivo que atenda a demanda que por ela passa, assim, sua missão também é adentrar ao currículo funcional, ou seja, aquele que favoreça a vida dos educandos, que os prepare para a vida dentro e fora da escola.

Ainda refletindo os pensamentos de Melo (2011, p. 84), a escola na atualidade deve ser diferenciada e inovadora, pois:

A grande aposta da escola da diferenciação afirma-se como uma comum-unidade, sem territórios fechados, uma comunidade educativa caracterizada pela ausência de barreiras e aberta ao diálogo e ao intercâmbio de ideias e experiências rumo a

mudança. Ainda o autor citando (Hargreaves,1998). É transformá-la numa comunidade educativa de partilhas de trabalho e de cultura, com o envolvimento de todos, no processo educativo comum da inclusão.

Criar as próprias ações escolares, configura-se na construção de saberes inerentes a vida, as limitações, com abertura ao diálogo e as inferências pertinentes aos hábitos salutarres de respeito e empatia, de reflexão, de dialogicidade, interação e de aceitação, em que os alunos se sintam acolhidos e aceitos em seu contexto e que possam aprender a ser, a conviver e a estar em um espaço que é de todos e para todos.

Mesmo a escola sendo um espaço de contradições existem mudanças que ela precisa iniciar e buscar, dentre eles, não ter rótulos e nem rotular aqueles que por ela passa.

Veja as mudanças no ambiente escolar segundo Melo (2011, p. 103):

Não negar o acesso as pessoas com necessidades especiais; construir e reconstruir seu projeto político pedagógico, com flexibilidade no currículo, avaliação, tempo e espaços escolares e que viabilizem a estas pessoas o direito de participarem das atividades escolares, mudanças de concepção e práticas pedagógicas dos docentes, com as exigências de novas tarefas ao/a educador/a, direcionar o olhar para as potencialidades dos alunos, para o ritmo de aprendizagem, estabelecer relação de afetividade e atenção com os alunos buscando identificar seus valores, confiar na sua capacidade profissional para superar o medo do novo, compreender que é capaz de aprender com os alunos, desenvolver atividades que possibilitem a autonomia e a criatividade por parte dos discentes, efetuar uma reflexão permanente sobre a prática, desenvolver atividades de formação continuada de professores, desenvolver atividades pedagógicas coletivas, atividades com a família e estabelecer um número reduzido de alunos em classe.

Estas são mudanças fundamentais que a escola precisa adentrar, para se tornar um ambiente inclusivo, acolhedor e com práticas exitosas, sejam elas longe dos preconceitos atitudinais e das ações imediatista que possam não surtir efeitos.

Este ambiente bem-sucedido, ajuda na progressão e na ascensão dos alunos com deficiência, todavia auxiliam aos demais a tornarem-se pessoas mais sensíveis, acolhedoras e mais humanas.

Para Camargo (2004, apud Melo, 2011, p. 124): “A inclusão não é algo natural. O ser humano tem uma tendência de acreditar que as dificuldades que temos são dificuldades de sempre e que não podem ser mexidas”, este é um equívoco grandioso, pois a inclusão necessita ser algo pensado e agido como natural, pois todos temos os mesmos direitos e, esta concepção de exclusão precisa de um ponto final, pois necessitamos de um vislumbre de uma imersão inclusiva e social.

Esta interação inclusiva, nos levará a uma sociedade dialógica e democrática, de caráter emancipatório, construtivo, colaborativo, inovador e com solidez de pensamentos futuristas e que rejeita qualquer tipo de ações excludentes. Estas reações comportamentais ajudarão a sociedade a tornar-se mais inclusiva como um todo.

Se a escola tem que cumprir seu papel de construir e reconstruir conhecimentos, ela precisa então ter princípios norteadores que atenda a demanda escolar. Nesta perspectiva, criar ambientes que supram as necessidades dos alunos é ter possibilidades de desenvolver e se chegar a um patamar inclusivo.

Partindo da premissa que a escola é um espaço de todos, as oportunidades que ela possa oferecer também necessitam ser para todos, esse acolhimento pedagógico rompe com estruturas tradicionais e seletivas, focando assim, no bem-estar comum e na aprendizagem coletiva.

Bem sabemos que cada ser humano, difere um do outro e cada particularidade precisa de um olhar diferenciado, pois a homogeneidade já não pode ter mais lugar para uma sociedade que bem sabemos que é heterogênea, plural e com inúmeras especificidades.

Para Perrenoud (2001, apud Silva 2012, p. 101-102):

Grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor, deve ser adaptada às características dos alunos, à composição da classe e a história das relações entre os alunos e entre eles e o professor. Em vista disso acreditamos que para garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular, é preciso que a prática do professor, seja baseada nas necessidades, nas potencialidades e nos interesses desses estudantes

É de suma relevância que a escola construa um currículo inclusivo, flexível e desafiador; notadamente os profissionais da educação que nela esteja, tenham a destreza de

estarem em constante formação, pois estes conhecimentos adquiridos potencializam e facilitam as ações inclusivas escolares.

Se despir das práticas arcaicas, que prima pela metodologia homogênea é uma necessidade, para que a escola possa construir e vivenciar ações que possibilitem o fazer pedagógico inclusivo. Pautada nos pensamentos de Schaffner e Buswell (1999), Silva (2012 p. 104) evidencia que:

Para que a inclusão escolar seja efetivada com êxito, não basta que apenas alguns professores dentro de uma escola, acredite nela; pelo contrário é necessário que toda comunidade escolar, incluindo familiares e alunos, acreditem e sigam os princípios básicos da inclusão, ou seja, democracia, igualdade, busca de uma educação de qualidade para todos os alunos, também os benefícios que todos irão encontrar.

Essa parceria entre escola, família e comunidade é o eixo norteador que fortalecerá o processo de inclusão escolar, todavia, facilitará a efetivação com sucesso do estudante durante seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Diante disso, os atores envolvidos no processo educacional devem acreditar que a inclusão poderá dar certo e que pode facilitar a aprendizagem dentro dos limites de cada educando.

Ainda se tem na escola uma visão segregadora para muitos, mesmo que as falas sejam de inclusão, espaços e conhecimentos comum a todos, para Caldas, Cavalcante e Santos (2024. P.20):

Na tentativa de inclusão, pessoas com deficiência partilhariam as mesmas oportunidades de acesso à escola. Entretanto, a realidade apresentou a segregação deste público da sala de aula comum, com a justificativa pautada nas limitações biológicas apresentadas pelo aluno.

Esta é uma visão que deverá ser extinta, pois a segregação não pertence mais a este século de rupturas, visionário e libertador. Os alunos, notadamente os com DI, devem comungar de uma educação realmente igualitária.

Mesmo que a educação seja um processo lento e desafiador, podemos evidenciar que a inclusão deve ser um movimento com a participação de todos, onde cada figurante desempenhe seu papel, permitindo o acesso e o desenvolvimento de práticas inclusivas.

CAPÍTULO 2. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A concepção de deficiência mental como um fenômeno que tem como característica a incompetência e limitações no funcionamento individual, tem sido assunto de muitos estudiosos, que muito se evidencia na atualidade, fundamentando-se em uma convicção clínica e literatura especializada, como apontam os Códigos de Identificação das Doenças-CIDs e transtornos mentais, como informa a *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID 10*, publicado pela Organização Mundial de Saúde – OMS e o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV*, uma publicação da Associação Psiquiátrica Americana-APA.

Sendo a educação um direito de todos como preconiza a Declaração dos direitos humanos, também a Declaração de Salamanca (1994), que reafirma o compromisso em prol do movimento de educação para todos na escola regular, garantindo assim, a qualidade no atendimento realizado, ou seja, proporcionar ao aluno uma educação independente de suas diferenças. A proposta da Declaração é, que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso as escolas, regulares, que a elas devem se adequar [...]”, pois nas referidas escolas se “constituem os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para *todos*” (UNESCO, 1994, p. 8-9).

No Brasil, pessoas com algum tipo de deficiência, viveram a estigmatização por longo tempo, pelos mais diversos motivos, principalmente pela ausência do conhecimento, pelo preconceito as diferenças, além de vários outros motivos. Situação que perdurou por longos períodos, de maneira que as definições, conceitos e termos utilizados para esses sujeitos, foram se modificando, especificamente no caso das pessoas com Deficiência Intelectual (DI), foco do estudo em questão.

Não sendo uma patologia, a Deficiência Intelectual, tem como característica uma limitação que se atribuiu em sujeitos com atraso em seu funcionamento cognitivo, causando dificuldades de aprendizagem entre outras situações que fazem com que esses indivíduos, não se desenvolvam na idade correspondente em relação a outros da mesma faixa etária. Tal situação deixa a família muitas vezes com muitas dúvidas, e, também por falta de conhecimento não busca de pronto, informações acerca do que pode ser feito ainda precocemente para minimizar os efeitos causados pela dificuldade de aprendizagem desse indivíduo, por meio de atendimento realizado por profissionais especializados, com o objetivo de melhorar seu desempenho acadêmico.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2010), a estimativa de que a população com DI seja em torno de 1 a 3%, ressalta-se que a medicina ainda pesquisa muito sobre as causas, pois são vários os fatores até o momento, que tem direcionado muitos dos casos, como fatores ambientais e aspectos biológicos, o que contribui muito para essas dificuldades, causando atraso no desenvolvimento global do discente. Outras situações que também podem desencadear a DI são os fatores genéticos, a prematuridade, problemas durante o período gestacional, sequelas de meningite, dentre outras situações.

Essa definição da DI descrita pela OMS, em muitos documentos antigos, tinha a nomenclatura de retardo mental, como sendo uma capacidade muito reduzida do cidadão compreender informações, tanto novas quanto complexas, assim como de a apreensão e aplicabilidade de novas habilidades.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSMV), que teve sua última publicação veiculada em 2014, *American Association on Intellectual and Developmental Disability* – AAIDD (Associação Americana em Deficiência Intelectual), criadora de uma definição para DI. A referida associação foi fundada em 1876, tendo como o primeiro presidente Séguin, que teve publicado vários manuais nessa área.

Ainda referindo-se a questão da definição sobre DI, a 11ª edição da AAIDD (2010, p. 5), revela que a caracterização da Deficiência intelectual se dá por:

Limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades adaptativas conceituais sociais e práticas, originando-se antes dos 18 anos.

A DI causa muitas dificuldades relacionadas ao funcionamento intelectual e adaptativo desses indivíduos, desenvolvendo muito problemas no raciocínio, no aprendizado, nas habilidades sociais, assim como na resolução de tarefas simples do dia a dia, entre outras situações que acabam por dificultar o desenvolvimento global do sujeito com DI.

Continuando a tratar sobre a conceituação de Deficiência intelectual, segundo Honora & Frizcano (2008, p. 103), “a deficiência intelectual, não é considerada uma doença, ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro”.

As autoras deixam claro que não é uma patologia, embora ainda hoje, o candidato a matrícula na escola, para ter direito ao Serviço de Atendimento Especializado, necessita apresentar um laudo contendo um CID para a comprovação da deficiência, assim, esse indivíduo rotulado tem possibilidades do apoio especializado nas dificuldades que apresenta por conta da defasagem cognitiva em relação aos demais alunos.

Atualmente, com muitas pesquisas que vem sendo realizadas, essas diferenças têm sido bem mais aceitas como nos primórdios da história da humanidade, pois era vergonhoso ter um deficiente na família e até considerava-se como um “castigo divino”, situação que muitas vezes afastava o ente diferente de sua convivência familiar por conta de sua “limitação”.

Hoje, vivemos um processo em que incluir é em primeiro lugar, aceitar o diferente. Segundo Carmo (2001, apud Figueiró & Moussa, 2014, p. 02), atualmente no processo de inclusão a escola ainda se encontra pouco preparada para incluir de fato o aluno com deficiência, pois muito falta para o real preparo dos profissionais para que indubitavelmente *todos* sejam incluídos.

Não se pode esquecer das diferentes formas de aprendizagem, pois cada aluno tem seu tempo de assimilação, principalmente os discentes com DI, os quais apresentam um processo mais lento, porém em suas limitações aprendem e desenvolvem suas capacidades.

Vygotsky (1993, apud Elaine Cristina, 2023, p. 79), revela que a aprendizagem da criança que apresenta uma problemática preliminar, ou seja, um ensino não sistematizado, ao adentrar a escola, esse ensino será oferecido e isso acontecerá no momento em que a escola começar a atuar na zona de desenvolvimento propínquo, isto é, aquilo que a criança ainda não se apropriou, que são aqueles conteúdos os quais são denominados como científicos, mediados pelo professor.

O aluno, nesse início de aprendizagem acadêmica, no que diz respeito a formação de conceitos, é envolvido num processo bastante complexo, pois na infância começa a formação de conceitos científicos, dessa maneira a escola exerce um papel importantíssimo, pois está encaminhando esse indivíduo na construção do seu conhecimento.

Ao pensar em práticas inclusivas, adentramos as possibilidades de auxiliar o desenvolvimento das pessoas com deficiência. A escola quando está respaldada e fundamentada nas ações que dignificam o ser humano, mostra-se como um espaço de acolhimento, de ações de valorização, de visibilidade e experiências bem-sucedidas.

Quando pensamos na implantação e atendimento educacional para pessoas com deficiência e as práticas escolares, nos reportamos a Quixaba (2015, p. 28), quando revela que:

A implantação do atendimento às pessoas com deficiência se deu, também, como resultado de movimentos internacionais de caráter sociopolítico, e as vozes que ressoavam dessas lutas defendiam a eliminação de práticas discriminatórias em defesa dos direitos humanos. No que se refere aos direitos educacionais, o movimento de luta em favor das pessoas com deficiência ganhava força, e as políticas educacionais se sustentaram nos princípios constitucionais de educação para todos, cujo enfoque se direcionava para o processo de democratização do ensino.

Neste contexto, com a intensificação destes movimentos em prol da educação especial e inclusiva, ganhou-se mais espaço e passou-se a ter possibilidades das pessoas com deficiência, incluindo a pessoa com DI, a ser vista como seres de possibilidades e capacidades dentro de suas limitações, dando assim vez e voz para aqueles que viviam na exclusão.

A escola, neste sentido, deve atrelar-se às vivências de igualdade de oportunidades, pois partindo desta premissa a pessoa com deficiência viverá a inclusão escolar. Estas práticas educativas vivenciadas no âmago do contexto escolar não são fáceis, mas necessárias, uma vez que não depende tão somente da escola e sim de todo um contexto de políticas de inclusão.

O espaço educacional não pode negligenciar sua parte na responsabilidade e mesmo em meio às dificuldades, ela necessita construir suas metas e objetivos, aos quais só serão alcançados quando minimizar suas ações de exclusão e construir um currículo inclusivo vivo, onde os alunos sejam incentivados à responsabilidade, ao respeito e aos valores éticos inerentes a ação humana, como revela Quixaba (2015, p. 301), “a escola é um espaço que muito pode contribuir a que os alunos tenham a possibilidade de acesso ao conhecimento e com isso construam sua autonomia crítica por meio de práticas inclusivas”.

A escola não pode ser vista apenas como espaço de escolarização das pessoas com DI, e sim como um local de construção de saberes sistemáticos e de vivências diárias, ajudando assim os alunos com deficiência a terem autonomia, satisfação própria e vontade de continuar a aprender, mesmo que seja uma aprendizagem que não seja aquela de

conhecimentos das letras, mas sim de conhecimento de mundo, como evidenciam relatos de alunos pesquisados por Quixaba (2015, p. 32):

[...] Maria, “aprendi a me comportar, a ser educado”, [...] Matheus, “a ler, a escrever, a falar com as pessoas educadamente”, [...] “a respeitar as pessoas, ler eu não sei, mas comecei a entender melhor as coisas” (Samuel).

Não podemos deixar de evidenciar que estas falas revelam a importância da escola em enxergar os alunos, dar oportunidades de aprendizagem a todos, de possibilitar o crescimento pessoal, social, educacional e emocional, pois a aprendizagem dos signos e das letras para muitos se torna “insatisfatório”, e para outros, a aprendizagem de mundo representa a possibilidade de viver como um ser social neste mundo que tanto exclui. Assim, a escola torna-se um espaço de significados e de permanência, com sucesso, dos alunos que por ela passa.

Muitos são os documentos que fundamentam o direito das pessoas com DI, assim como aos atendimentos que esse indivíduo necessita para seu desenvolvimento global. Tais documentos foram pensados para reafirmar que, cada pessoa com deficiência pudesse usufruir de benefícios como qualquer ser humano.

Vejamos o que diz as legislações sobre a Pessoa com Deficiência Intelectual.

- Declaração dos direitos humanos

Em 10 de dezembro de 1948, nasce a Declaração Universal dos Direitos Humanos, instituída para declarar que todos os indivíduos são iguais perante a lei, inclusive aqueles nascidos em qualquer outra condição, não podendo ser discriminados perante a sociedade como trata o Artigo 2º.

Artigo 2º - Todos os seres humanos fazem jus aos direitos e liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção de espécie alguma, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, de origem nacional ou social, propriedade, nascimentos ou qualquer outra condição. Além disso, não será feita distinção alguma fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, seja esse independente, ou sob tutela, não autônomo, ou sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

O referido artigo revela, que todos os seres humanos tem seus direitos e liberdade iguais, não sendo permitido nenhuma forma de discriminação, mas se reportando às pessoas

com DI, ainda se tem observado que nem todos os direitos são garantidos, visto que, no que se refere aos esses alunos, fica evidente a falta de oportunidade de escolarização e inclusão, principalmente por apresentar o diagnóstico da deficiência, o que os impede de alguma maneira de concorrer em igualdade junto aos demais alunos.

Artigo 7º - Todos os seres humanos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos os seres humanos têm direito à igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração, e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Nesse sentido, a escola deve proporcionar ao aluno com DI atividades e oportunidades para esse indivíduo caminhar com maior independência, além de compreender seus direitos enquanto cidadão, desenvolvendo sua autonomia e autoestima.

Outros documentos legais, garantem a promoção, acesso e permanência com sucesso desse indivíduo na escola como a flexibilização curricular, atividades adaptadas, tudo mais que possa garantir a aprendizagem e inclusão da pessoa com DI, seja no contexto social, familiar ou no mercado de trabalho.

- Constituição Brasileira

A Constituição Brasileira, datada de 1988, no seu capítulo III, seção I, artigo 205, preconiza que: “À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Tal documento vem reforçar os direitos de todo e qualquer cidadão, garantindo as oportunidades para seu pleno desenvolvimento, isto inclui também aqueles com deficiência, que por sua condição, necessitam seja, de um tempo maior para aprender, assim como de recursos que atendam suas necessidades específicas.

- Declaração de JOMTIEN

Esta declaração, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos, ocorrida na Tailândia, na década de 1990, preconizou:

No Artigo1-Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, enfatizando que:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de

aprendizagem. (...). Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo, (1990, pág. 03).

A referida declaração preconiza sobre os conteúdos básicos para a aprendizagem, em se tratando do aluno com DI, desenvolver habilidades, melhorar a qualidade de vida dentre outras coisas são fundamentais para esse indivíduo, de acordo com suas especificidades.

- Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca, 1994, e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais tendo sido aprovada pela “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais”, vem reiterar a ‘Declaração dos Direitos Humanos’, ratificar a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, reafirmando que as necessidades específicas de todo indivíduo, devem ser atendidas, considerando-se as diferenças de cada um no que concerne a educação desse cidadão com o rótulo da deficiência, especificamente a pessoa com DI, foco do presente estudo.

As ações a serem propostas vem ao encontro do que está previsto nos vários documentos, pois tratam de adequações, planejamentos específicos e todas as possibilidades para melhor qualidade na aprendizagem dos educandos com DI, permitindo-lhes mais independência e autonomia no seu ir e vir.

Em relação a DI, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no capítulo V, que trata da Educação Especial enfatiza no seu art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. O artigo 59, revela que, “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

A proposta estabelecida na LDB, aponta para o direito à educação para os jovens e adultos, expressa as funções da modalidade, além de possibilitar a escolarização, adaptação, flexibilização e utilização de recursos que possam atender as necessidades específicas de cada aluno, pois também reforça que as especificidades deste devem ser observadas. Neste sentido, pode-se dizer que a Educação especial e inclusiva adentra a percepção de assegurar a educação aos alunos com deficiência, visto que esses indivíduos têm direitos adquiridos para seguir no processo de escolarização, sendo obedecidas as regras para o atendimento de suas peculiaridades na escola. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, tem como objetivo:

A inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação 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 comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (2008, p. 14).

Nesse momento em que se discutiu a inclusão, a Política veio reforçar outros documentos na perspectiva de que todos os indivíduos tenham seus direitos garantidos desde

o início da escolarização, até o nível superior, independentemente de suas peculiaridades, cabendo ao sistema, promover todas as possibilidades a cada um.

No segmento da legislação a Lei Brasileira de Inclusão, (LBI) em seu Capítulo IV que versa sobre o direito à educação, no artigo 27, estabelece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (2015, p. 13).

Mais uma vez, documentos que reforçam os direitos das pessoas com deficiência, apontam para a inclusão daqueles que tem o rótulo, mas que de alguma forma tem possibilidades de avanço.

A Cartilha educação Inclusiva do estado do Pará, (2022, p. 16), traz em seu bojo, as principais garantias do estudante com deficiência vejamos:

1- DIREITO À EDUCAÇÃO: A educação é um direito fundamental da pessoa com deficiência, em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida.

2- CONDIÇÕES DE IGUALDADE: A CF/88, em seu artigo 206, I, traz princípios norteadores para a educação, como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, que garante meios para a realização e obtenção de direitos a tratamentos que permitam resultados semelhantes.

3- SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: É o conjunto de atividades pedagógicas, administrativas e estruturantes relacionadas à inclusão do estudante com deficiência, que compreende a educação superior, a educação profissional e tecnológica.

4- ADAPTAÇÃO: Estudantes com deficiência não podem ser inseridos no ensino regular sem a adoção das medidas adaptativas. Não basta inserir o aluno na escola regular, é preciso dar condições de acesso, permanência, aprendizagem e sociabilização.

5- RECUSAR MATRÍCULA É CRIME: A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que a matrícula de pessoa com deficiência é obrigatória pelas escolas regulares, e não limita o número de alunos nessas condições por sala de aula. Instituições de ensino, públicas e

particulares, não podem recusar a matrícula do estudante com deficiência pautadas na deficiência.

Vale dizer que refletindo sobre os direitos das pessoas com deficiência, cabe a escolas a garantia destes direitos educacionais e a preparação desse indivíduo para uma vida independente e uma possível vida autônoma, para inserção no mercado de trabalho.

Para Carvalho, (2023, p.20):

Efetivamente, as pessoas com deficiência têm suas trajetórias de desenvolvimento análogos a quaisquer outras pessoas da mesma idade, demandando, de acordo com suas especificidades, maior ou menor mediações e apoios, sendo necessário, para ter um papel facilitador e impulsionador neste processo.

Dessa maneira, o docente como mediador do conhecimento deve estar preparado e buscando mecanismo de atualização de seu currículo acadêmico, para junto ao aluno desenvolver o potencial global do discente e garantir seus direitos de aprendizagem.

No que se refere as políticas públicas, historicamente as pessoas com deficiências vivenciaram a segregação, porém, na atualidade esta exclusão não é mais permitida, como evidencia Carvalho, (2023, p.31): “Hoje as políticas públicas apontam para a promoção da participação social, compreendendo a saúde, a reabilitação, a educação e o emprego como possibilidades de inclusão e de transformação social”.

Esta vida adulta do DI, deve ser de qualidade e de condições de acesso e permanência na escola, por este motivo o espaço educacional deve ter um olhar atento e grandioso no que se refere a identidade deste aluno, suas limitações e suas possibilidades de desenvolvimento biopsicossocial.

Contudo para Marques (2024, p. 17): “Uma escola se torna inclusiva quando todos os seus educadores reconhecem as particularidades de cada estudante, e assim, investem na diversidade de estratégias pedagógicas para possibilitar a aprendizagem”.

Diante do exposto, somos sabedores que o desenvolvimento global do aluno é papel da escola, neste contexto os jovens com DI, devem fazer parte de um currículo vivo, integrador, social, político e acima de tudo inclusivo.

CAPITULO 3. O PROGRAMA EJA

A história conta que no início da escolarização no Brasil, a preocupação era apenas com as crianças. Mas esse pensamento muda com o processo de industrialização e da aceleração da urbanização no país, pois os índices de analfabetismo eram muito altos, assim como a escolarização precária ao se comparar com outros países.

“No Brasil, a primeira escola de “ler e escrever”, foi fundada por Jesuítas, na cidade de Salvador em 1549, sendo aí o começo da criação das escolas elementares e secundárias que proliferaram no país, e por cerca de 210 anos permaneceram, quando inicia a era pombalina” (Aranha, 2006, p. 139). Naquele momento, entra no Brasil o que se poderia chamar de “mundo ocidental”, que envolve três aspectos de articulação como: a colonização, a educação e a catequese (Saviani, 2010, p. 25).

Pautado nos pensamentos de Saviani, tanto os indígenas como a elite foram contemplados com a educação Jesuítica, embora tivesse objetivos distintos, já que estes não precisavam de muito, sua educação baseava-se no aprendizado da catequese, operações matemáticas básicas e língua portuguesa, sendo desconsiderada sua cultura e modo de vida, com isso, era possível, nessa forma de educação, torná-los escravos para o trabalho, assim como a facilitação da colonização, já os filhos da elite, uma educação mais ampla.

Tal organização de ensino, que foi realizada pelos jesuítas, até o ano de 1570, atravessando todo o território brasileiro que estava sob o domínio português, sendo chamado de período heroico. A referida ação ficou conhecida como “esboço de um sistema de educação”, que durante 09 (nove) anos, de fato tornou-se um sistema educacional Jesuíta, que demonstrava ser uma característica elitista e universalista, como expressa Saviani (2010):

Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial (p. 56).

Embora reconhecidamente universalista e elitista, essas escolas constituíam-se na única forma em que brasileiros, mestiços e brancos tinham um desejo, o de entrarem nessas universidades, ali teriam interações com outros modos de vida da Europa, assim, brotar novas ideias sociais e políticas que se confrontassem com o panorama atual daquele momento., lembrando que ainda estavam sob o domínio dos jesuítas.

Muitos movimentos de educadores e da população, se formaram conjuntamente ao processo de industrialização, todos em busca do direito à educação, ampliação do número de escolas, melhoria na qualidade e da oferta do ensino. Tais movimentos configuraram-se como importantes instrumentos para exigir e cobrar do Estado, a responsabilidade pela educação no país e no contexto dessas transformações, sociais, políticas e econômicas é que surgem condições promissoras à implantação de políticas para a Educação de Jovens e Adultos.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos, teve seu início na década de 40 (1940), quando foi dada a largada na Política Educacional, que conforme aponta Ribeiro (2001, p. 59), se constitui como uma política educacional.

O autor revela um pouco do que foi a história, além da importância naquele momento e do entendimento sobre quem eram aqueles sujeitos da aprendizagem, como deveriam aprender, o que se entendia que seria significativo para aqueles educandos.

Com a criação da UNESCO, imediatamente após a 2ª Guerra Mundial, a mobilização em favor da EJA, auferiu destaque internacional, de modo que:

A UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”. (Haddad & Pierro, 2000, p. 111).

Nesse mesmo período, respondendo aos movimentos populares e as deliberações da UNESCO, que os países aumentassem suas atribuições e as responsabilidades para com a Educação de Jovens e adultos (EJA).

A promoção da Educação de Jovens e adultos, representava para o Estado, uma técnica para acabar com movimentos e as demandas populares, como aumentar as qualificações mínimas para o trabalho (o que correspondia e beneficiava projetos nacionais de desenvolvimento oferecido pelo governo federal), bem como transformava-se em condição para que o Brasil se esculpisse como uma nação desenvolvida. (Haddad e Pierro, 2000, p. 111).

Esse novo sistema de educação, vindo logo após a educação jesuítica, configurou-se como um sistema “diferenciado e significativo” para o contexto da educação brasileira. Sendo que desde então vem evoluindo estando qualificado a melhorar a cada dia.

Vale ressaltar que sua política não foi criada em uma sala ou gabinete, foi por conta da defasagem no processo de educação, assim como a implantação das indústrias no Brasil, na era Vargas, juntamente com o povo, o que causou a criação de tal política.

A partir de 1920, nascem questões, de como o Estado deveria fazer nas políticas educacionais para os adultos, já que observava-se ser uma questão de necessidade. Como houvesse uma certa “pressão”, teve início a criação de um fundo denominado de Fundo Nacional de Ensino Primário, no ano de 1942, vindo junto, programas para adultos, proporcionando a ampliação dessa modalidade de educação, justamente por conta de o Brasil, naquele momento, estar com uma taxa extremamente alta de pessoas analfabetas e o referido fundo buscava dar um salto no combate ao analfabetismo infantil e adulto.

Foi no ano de 1947, que aconteceu um movimento muito positivo, que só trouxe ajuda no desenvolvimento do processo da EJA no nosso país, onde o SEA- Serviço de Educação de Adultos que, por área educacional, ficaria responsável por desenvolver ações junto ao educando naquele momento, propondo a criação do Curso Primário para adultos, tendo para tanto, profissionais que tivessem capacitação para tal proposta, tal ação foi positiva, pois a educação popular ganhou mais força.

O cidadão analfabeto, nesse período, era visto com muito preconceito, pois da maneira como a sociedade o percebia, este não teria muito a contribuir para o desenvolvimento econômico do país, o que gerou muita discussão nos diversos órgãos governamentais, até porque não entendiam esse novo modelo de educação, segundo Paiva (2001, p. 184):

A ideia central (...) é a de que o adulto analfabeto é um ser marginal que não pode estar à corrente da vida nacional. E associam-se a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o indivíduo Alfabetizado (...).

Errônea ideia, pois o indivíduo mesmo sem ter o conhecimento das letras e números, tem muito de conhecimento de mundo, de vida, tendo também a essência de ser humano. Todo esse movimento em torno da criação da EJA, foi um marco na educação, principalmente para a massa menos privilegiada que teve a oportunidade de adquirir conhecimentos que poderiam levá-los a uma universidade, ou a buscar por uma profissão como técnico.

Muitos movimentos populares foram criados, campanhas em favor de uma educação transformadora, igualitária e que atendesse a todos, buscando a erradicação do analfabetismo

como revela Cunha (1999, p. 12), “(...) antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (...)”.

Dessa maneira, a população em defasagem na escolarização, poderia prosseguir nos estudos, assim como aquelas que, ainda não tinham tido a oportunidade de estar no espaço educacional de ensino, pudessem vislumbrar a possibilidade do aprendizado. Tais ações culminaram por surgir em vários lugares do Brasil, movimentos de alfabetização em campanhas de EJA, sendo os mais conhecidos o Movimento de Cultura popular de Recife, “De pé no chão também se aprende a ler”, de Natal e o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, dentre muitos outros.

A educação libertadora, com o tema gerador foi uma grande referência para a EJA na proposta de alfabetização e educação, esta maneira diferente de ensino, onde o indivíduo em sua aprendizagem tenha uma educação e alfabetização de forma crítica e dialógica. Estas ideias foram claramente observadas no Plano Nacional de Alfabetização, que tinha por objetivo atender ao maior número de indivíduos analfabetos no país, mesmo que outros movimentos tenham sido criados para atender essa demanda excluída.

Muitos movimentos estudantis, assim como entidades sindicais se empenharam para que a alfabetização EJA se concretizasse dentro do MEC- Ministério da Educação e Cultura, que, passo a passo gerou ótimos resultados políticos, o que fez com que houvesse mais apoio do governo. Muitos programas tiveram perdas no período da Ditadura Militar, mas alguns se mantiveram e deram importantes contribuições sociais, dentre eles podemos citar:

O Mobral- Movimento Brasileiro de Alfabetização, que nasceu em 1967, ainda no regime militar, esse movimento foi resultado de um trabalho realizado pelo grupo interministerial, que objetivou buscar alternativa ao trabalho da cruzada ABC- Cruzada de Ação Básica Cristã, embora muitas partes desse projeto foram substituídas, pois havia outros interesses no governo militar naquele momento (Haddad, 2000, p. 114).

Também pode-se observar que nesse momento a forma de educação desenhada, não preparava mão de obra, mas apenas ensinar o aluno a ler e escrever, como forma de uma complementação pedagógica. Dessa maneira, no ano de 1971 nasce o Supletivo, com o objetivo de complementar o analfabetismo e escolarização, levando para as salas de aula, indivíduos que não conseguiram completar os estudos na idade certa, com isso, esse sujeito estaria na situação de distorção de idade série.

A lei 5.692/71 de 11 de agosto, preconizava, portanto: “Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tinham seguido ou concluídos os estudos na idade própria”. No ano de 1996 surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que no Art. 37, afirma que:

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; § 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.

Para os alunos com DI, o rótulo da deficiência os deixou em defasagem com relação aos demais, dessa maneira, o Programa da EJA, propunha a esse educando a escolarização diferenciada, onde seriam aplicadas estratégias que atendessem suas necessidades específicas.

Vale ressaltar que, em relação a escolarização de pessoas com DI, existe uma baixa expectativa entre os professores, as práticas muitas vezes são descontextualizadas, além da homogeneização dos estudantes, o que pode restringir a qualidade da ação pedagógica direcionada a esses educandos. Assim, compreende-se que:

A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais. Ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações com as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma, também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças (Oliveira, 2013, p. 16).

O cenário da EJA, onde estão inclusos os educandos com DI, requer da escola, o reconhecimento cultural e social dos alunos para que se estruture propostas educativas que sejam capazes de apresentar respostas as necessidades específicas desses estudantes.

O processo de escolarização desse jovem ou adulto com DI, vem demandar a utilização de suportes, apoios necessários e estratégias adequadas, durante o processo de ensino e aprendizagem, com vistas ao pleno desenvolvimento desse cidadão com o rótulo da diferença.

Neste contexto, pode-se também fazer referência ao currículo da EJA, voltado para os estudantes com DI, como cita Oliveira (2007, p. 90):

Se os conteúdos aparentemente abstratos fossem trabalhados em relação com sua utilidade concreta, a escola poderia ter, na adesão dos alunos à necessidade de aprendizagem deles, um contributo fundamental para a facilitação dos processos pedagógicos, nas ações concretas, onde os alunos são capazes.

No processo de aprendizagem do estudante com DI, faz-se necessário observar que o tempo exíguo para a construção do conhecimento, a seleção dos conteúdos por vezes, inadequada muito interfere para a completa compreensão por parte desse educando, assim, desenvolver estratégias que atendam suas reais necessidades é de suma importância.

O currículo da EJA, pelo tempo que se destina a aprendizagem e a sintetização dos conteúdos parece de certa maneira, vulnerável e, a considerar essa dimensão, vale lembrar da importância de se repensar em quais conhecimentos escolares devem ser integrados no programa para sua aplicabilidade e que venham a auxiliar “[...] 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 como a vida do conjunto da sociedade.” (Oliveira apud Leite, 2020, p. 36).

Dessa maneira, urge o cumprimento da garantia de condições para que o aluno que concluir a EJA, tenha a possibilidade de desenvolver com autonomia seu papel social, também tornando-se um cidadão crítico e posteriormente, ser inserido no mercado de trabalho, assim como dar continuidade aos estudos.

CAPÍTULO 4 – O PROGRAMA DE EJA PARA ALUNOS COM DI NO ESTADO PARÁ

O Programa EJA para alunos com DI no estado do Pará, teve seu início em 2013, para se trabalhar com alunos adultos, que tinham comprometimentos severos que não lhes permitiam estarem inclusos no ensino regular, uma vez que suas limitações eram grandiosas e acentuadas.

O alunado atendido na Unidade Educacional Especializada Professora Yolanda Martins e Silva (UEES), é oriundo ainda, das classes especiais que foram redimensionadas e esses discentes, foram matriculados no processo de inclusão nas escolas regulares, não conseguindo acompanhar os demais no processo de escolarização e, estando em defasagem em relação ao aprendizado, retornaram para a UEES, embora nesse espaço, os programas existentes eram em forma de oficinas, ou seja, apenas atendimento especializado, assim foi necessário repensar como prosseguir atendendo a essa demanda que ficou à margem e sem expectativa de continuar o processo de desenvolvimento acadêmico, mesmo tendo o rótulo da deficiência.

Como a unidade estava perdendo seus alunos devido a matrícula destes, na rede regular de ensino, o Conselho Estadual sugeriu que a UEES criasse a escolarização de modo a possibilitar a dupla matrícula do educando, favorecendo com isso, o aumento da inserção desses na escola, além de oportunizar aos discentes uma educação flexibilizada, de acordo com suas especificidades, partindo da concepção de que a educação é um direito de todos, segundo a constituição brasileira, uma vez que estes alunos, por terem um comprometimento intelectual maior, não conseguiram acompanhar o processo pensado para sua inclusão na rede regular de ensino.

A partir deste contexto, foi elaborado um projeto para a implantação do programa denominado de “Educação de Jovens e Adultos para alunos com Deficiência Intelectual”. Convém dizer que nos preâmbulos do projeto, foi pensado em uma grade curricular específica ao qual pudesse atender estes alunos em suas limitações, pois o ensino regular não oferecia em sua matriz curricular assuntos e conhecimentos pertinentes, que chegasse ao cotidiano escolar dos alunos com DI.

Após a criação do projeto para implantação do programa, houve a necessidade de se buscar autorização do Conselho Estadual de Educação para o funcionamento do mesmo, onde este foi favorável a referida implantação da EJA especializada, conforme a Resolução nº 332 de 13 de junho de 2013 que preconizou no artigo 1º.

Fica autorizado o funcionamento do Ensino Fundamental 1ª e 2ª etapas na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, por um período de 05 (cinco) anos, na UNIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA PROFESSORA YOLANDA MARTINS E SILVA, sediada à Passagem Hortinha, nº 590, bairro Marco, Município de Belém/PA.

Neste intuito, o currículo que o projeto construiu, passou a atender os alunos de primeira e segunda etapas do ensino fundamental, sendo que este atendimento acontecia no turno matutino e vespertino dentro da unidade escolar, sendo constituído inicialmente por dez turmas de alunos, em que cada turma era composta de no máximo dez alunos, devido à complexidade e a heterogeneidade dos mesmos.

A matrícula aconteceu de forma regular e como primeira matrícula, pois a segunda dava-se através dos atendimentos especializados na própria Unidade. Assim, a proposta curricular deste programa, fez uma grande adaptação do currículo regular ao funcional, que era o que mais se aproximava da realidade dos alunos com DI.

Com as duas matrículas dentro da unidade, isto é, uma da escolarização e outra do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os alunos iniciaram seu processo de aprendizagem sistematizado e adaptado.

A matriz curricular estava pautada nas ciências do ensino regular, como: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências, todavia, a parte diversificada que levava em consideração a Educação Ambiental, Orientação Profissional, Educação e Cidadania entre outros.

O calendário contava com 200 dias letivos, carga horária de 800 horas, sendo 05 (cinco) dias por semana, numa jornada de 4 horas/aula de 60 minutos, mas por conta da tolerância do aluno em permanecer por 04 (quatro) horas em sala de aula com apenas uma disciplina, esse tempo de aula foi organizado da seguinte maneira: 02 (duas) horas em escolaridade e mais 02 (duas) horas em atividades de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) para complementar o desenvolvimento das habilidades para a escolarização, sendo utilizada também a parte diversificada do currículo.

Vale dizer, que essa matriz curricular passou a ter representatividade no Projeto Político Pedagógico da unidade, que em seu capítulo III, referente ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) 1ª e 2ª etapas, o qual preconiza:

A organização dos atendimentos educacionais na UEES segue as diretrizes definidas na resolução 04/2009- CNE/CEB, a qual institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade educação especial. Este documento normatiza o Atendimento Educacional dos alunos com deficiência por meio de seu Art. 1º, o qual vincula o Atendimento Educacional Especializado à matrícula do aluno com deficiência na educação básica. Na prática, entretanto, percebe-se que o documento não levou em consideração a realidade da especificidade de cada aluno, em que requer, além do AEE, escolaridade com desenvolvimento curricular funcional e flexibilidades mais específicas e adequadas às peculiaridades de cada aluno.

Mesmo que o documento geral do Conselho não atendesse as especificidades dos alunos, a unidade foi mais adiante em seu currículo, ela se respaldou na lei de criação e reorganizou sua matriz curricular, oferecendo um currículo aberto, dinâmico, significativo e com espaço de criatividade e transformação.

Na atualidade, ou seja, no ano de 2024 o programa funciona nos turnos da manhã e tarde, com o quantitativo de até dez alunos por turma, respeitando os limites individuais e suas peculiaridades, principalmente no processo avaliativo que observa, registra e avalia a capacidade do aluno para socialização e o desenvolvimento de suas habilidades escolares e da vida diária.

Não se pode esquecer, que currículo foi projetado para se trabalhar em nove anos inicialmente, mas prevalece até o presente ano, sendo pensado em duas etapas: A primeira a ser desenvolvida em um período de cinco anos, com o objetivo de construir e fixar conhecimentos básicos para o desenvolvimento de habilidades, que possa subsidiar os discentes em suas vidas cotidianas.

A segunda etapa aconteceria em mais quatro anos, objetivando o desenvolvimento das capacidades cognitivas e conhecimentos da vida diária, sempre de forma contextualizada.

Em suma, os docentes para trabalharem com este público devem ter a formação inicial em Pedagogia com Especialização na área de Educação Especial e/ou Inclusiva.

No que concerne ao planejamento docente, este acontece de forma anual e mensal e pautado nas estruturas das atividades práticas. O planejamento está basicamente estruturado da seguinte forma:

É elaborado o planejamento global de EJA conforme a BNCC, proposta nos anexos, porém é adaptado para a realidade dos alunos com DI, seguidamente, esse planejamento é desmembrado para ser aplicado nas práticas junto ao aluno, nas aulas diárias.

O currículo funcional vigente, continua visando a melhoria da qualidade de vida diária dos educandos como prioridade, ofertando assim oportunidades para o conhecimento de habilidades importantes a sua vivência.

Não podemos esquecer que o atendimento dos alunos na EJA, acontece de acordo com a tolerância, física e intelectual dos mesmos, no que diz respeito a permanência deste discente no ambiente de sala de aula, uma vez que em função das debilidades, este aluno não consegue completar as 4 horas aulas das salas regulares. Todavia, os educandos permanecem aproximadamente duas horas diárias em sala e o restante do tempo os alunos participam das atividades do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE).

Contudo, a legislação do estado do Pará, vem redimensionando a proposta da Educação de Jovens e Adultos, dando a continuidade do programa, com a proposição de acontecer por ciclos, distribuindo-se através da EJA Especial de 1º e 2º ciclo do ensino fundamental I e EJA Especial 1º e 2º ciclo do ensino fundamental II.

De acordo com esse novo sistema, a matriz curricular torna a ser alterada, atualmente, de acordo com as diretrizes do novo ensino fundamental, já autorizada pelo Conselho Estadual de Educação.

CAPÍTULO 5 – MARCO METODOLÓGICO

5.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A considerar a importância do estudo sobre a Contribuição Socioeducativa da EJA-Educação de Jovens e Adultos para alunos com Deficiência Intelectual, da Unidade de Educação Especializada Professora Yolanda Martins e Silva, em Belém-Pará, é válido ressaltar que esta pesquisa só foi possível mediante planejamento organizado, visto que, para Gil (1991, p. 42, apud Barros, 2022, p. 40), a pesquisa tem um caráter pragmático pois obedece a um conjunto de regras, já que se trata de “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”.

Para Campoy, (2018, p. 41, apud Quiroz 2003, p. 74), “el método científico, es el método propio del investigador, que es el camino que se aplica al ciclo entero de la investigación en el marco de cada problema (objeto) de conocimiento”.

Vale ressaltar que o método científico é realmente o caminho da descoberta de novas possibilidades ou aquilo que não é de domínio público. Também é fato que o método científico, é o real caminho para a finalização de um processo de estudo sobre uma temática que pode resultar em novos desafios no processo de uma investigação.

O objetivo relevante deste estudo é a descoberta de respostas para problemas, mediante o emprego do método de procedimentos científicos, que para Campoy (2018, p. 34),” é um modo de proceder e o tipo de conhecimento buscado”. O procedimento de ação utilizado na pesquisa científica, pode-se dizer que se configura no método científico.

A pesquisa desenvolve-se num procedimento de vários estágios, que vão desde formular o problema até a fase da coleta de dados e discussão destes. Por outro lado, para tornar a pesquisa confiável, deve-se adotar uma metodologia com o intuito de corporificar o objetivo delineado. Para Campoy (2018, p. 31), “a investigação científica é um processo que, mediante a aplicação do método científico, busca informações dignas de confiança e relevante para entender, verificar, corrigir ou aplicar o conhecimento”.

Dessa forma, a ciência tem por finalidade, “analisar, explicar, prever e atuar” (id. p. 35), isto posto, a investigação tem início no conhecimento através da ciência, o que possibilita se explicar os fenômenos que serão encontrados no decorrer do processo. Assim, a indagação, tem que seguir um sistema estrito de confiabilidade, que ocorre com base na observação e na experiência. Portanto a investigação busca desvendar referências e

conhecimento, já que seu procedimento é o de investigar, averiguar, analisar, organizar e até inquirir a teoria da ciência.

Ainda referindo-se a Campoy (id. p. 35), “entre as principais atividades de uma investigação científica, destacam-se as de medir fenômenos, comparar os resultados obtidos, interpretar resultados em função dos conhecimentos atuais que se tem sobre um tema”. Assim, torna-se possível analisar minuciosamente todos os resultados e compreender o processo da investigação, que proporciona uma reflexão acerca de questões encontradas durante o estudo.

Partindo dessa premissa, observou-se que o tema proposto tem extremo valor social e científico, pois, elaborar o projeto para o atendimento em EJA para os alunos com DI, oriundos das classes especiais, redimensionadas para o atendimento especializado, que ficaram sem perspectiva de continuidade no processo educacional, fez com que houvesse, para esse público, a possibilidade de retorno a escolarização, visto que o objetivo do referido Programa é o de promover a autonomia e independência nesse indivíduo, caso contrário esse contingente ficaria de certa maneira impossibilitado de avançar no desenvolvimento de suas habilidades.

A referida pesquisa buscou revelar como a proposta da EJA para alunos com Deficiência Intelectual, vem contribuindo para o desenvolvimento desses discentes.

Assim, neste capítulo, inicialmente apresenta-se os objetivos, geral e específicos, o tipo de pesquisa, suas características, fases, o local e época da investigação, os sujeitos participantes, a validação, as técnicas e instrumentos utilizados para a coleta de dados, e finalmente os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa em questão, perpassando por uma ótica de análise de categorias e discussões finais.

5.1.1. O Problema da Pesquisa

O problema de uma investigação também perpassa por uma ótica de uma indagação, ou incógnita a ser descoberta, isto é, um questionamento sobre alguma situação em que se pode encontrar dificuldades em proporcionar solução eficaz para algo que não se tem respostas adequadas, o que pode advir de leituras, experiências e de reflexões acerca de observações realizadas.

Formular um problema, supõe abarcar uma representação com vistas a reduzi-lo, ou seja, levar a respostas concretas, precisas e claras.

Com os inúmeros problemas a serem estudados na educação, enfatizou-se neste, a contribuição social e a implantação do Programa de Jovens e Adultos na Unidade Educacional Especializada Professora Yolanda Martins e Silva em Belém- Pará-Brasil.

A Unidade a ser pesquisada atende a alunos com deficiência intelectual, autismo e outras comorbidades associadas, nos turnos manhã e tarde, tendo matriculados cerca de 300 educandos, onde também são desenvolvidos outros programas de atendimento educacional especializado.

A partir das reflexões sobre o que permeia esse trabalho junto a alunos que vem de uma demanda reprimida pelo fato de ter o rótulo da Deficiência Intelectual e por não terem conseguido acesso ao sistema regular de ensino por suas peculiaridades.

Convém dizer que, no decorrer desse estudo surgiram tais questionamentos:

- Como surgiu a necessidade de implantação do programa de educação de jovens e adultos na escola?

- Em que aspectos da inclusão socioeducativa, influi o programa de educação de jovens e adultos para os alunos com deficiência intelectual?

- Como contribuem as práticas pedagógicas aplicadas na EJA no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?

A partir dos questionamentos acima, surgiu a seguinte problemática: **O programa de Educação de Jovens e Adultos para alunos com deficiência intelectual responde às necessidades socioeducativas desses alunos?**

É notório que, para atender as diferenças de cada aluno, existe todo um processo pedagógico diferenciado, no caso de alunos com DI, as regras, procedimentos e práticas a serem aplicadas pelo professor, necessitam do olhar mais detalhado para assim, ser traçada uma programação que venha contribuir para o desenvolvimento desse indivíduo.

5.1.2. Objetivos deste estudo

5.1.2.1. Geral: Analisar a contribuição Socioeducativa do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto aos alunos com deficiência intelectual da Unidade de Educação Especializada Professora Yolanda Martins e Silva.

5.1.2.2. Específicos:

- Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência;
- Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com deficiência intelectual;
- Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado.

5.1.3. Características e fases da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se por um **Estudo de Caso**, o qual configura-se segundo Prodanov & Freitas (2013, p. 02) em:

Um tipo de pesquisa que consiste em coletar e analisar informações sobre determinado individuo, família, ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. E um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação, que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, um grupo de pessoas, de uma comunidade.

Para (Campoy, 2016, p. 255,):

O estudo de caso, pois pôde relacionar-se com a investigação-ação, pois o foco esteve em gerar uma troca no caso do objeto de estudo. Como os estudos de caso em geral, se realizam a partir de experiências e práticas reais, podem vincular-se com a ação e contribuir para mudar a prática. Um estudo de caso pode ser um projeto de investigação-ação mais amplo.

Neste contexto, o estudo de caso possibilita investigar de forma exaustiva e aprofundada, as experiências e casos da vida real, reunindo informações através da análise e categorização. Contudo, o agrupamento das informações deve ser clara e precisa, de forma a evidenciar o propósito do estudo e as categorias definidas para melhor interpretação e entendimento dos dados.

Este estudo obedeceu às seguintes fases: fase pré-ativa; fase Interativa e fase Pós-ativa. Pois segundo Campoy, (2018, p. 302):

A Fase Pré-ativa, é aquela que conta com os fundamentos epistemológicos, que sustentam a pesquisa. Nessa técnica busca-se alcançar os objetivos, todavia selecionar os casos a serem pesquisados; analisar o contexto; buscar técnicas e recursos utilizados em um período de tempo.

A fase Interativa é aquela em que se busca levantar dados pertinentes ao que se pretende pesquisar, com a aplicabilidade de entrevistas a professores e técnicos, observação in lócus e análise de documentos.

A última fase, a Pós-ativa é o período da elaboração das informações finais, onde se interpretou e descreveu os resultados, com considerações e sugestões para possíveis tomadas de decisões.

5.1.4. Enfoque de estudo

Este foi um estudo descritivo, pois possibilitou a pesquisa do dia a dia dos sujeitos investigados, e a explicação dos dados obtidos. Segundo Danhke (1989 apud Sampieri 2016, p.101) “os estudos descritivos procuram especificar as propriedades, as características e os perfis importantes das pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que se submeta a análise”. Dessa forma descrever, configura-se no entendimento que passa por questões de coleta de dados e organização das informações.

Considerou-se nesta pesquisa o enfoque descritivo, pois possibilitou a observação, a análise e a melhor compreensão da realidade do objeto do referido estudo, o que contribuiu positivamente para a amenizar os problemas que são inerentes ao tema.

Segundo Prodanov & Freitas (2013, p. 52), na pesquisa descritiva, “o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”, esclarecendo que não há interferência do pesquisador, ele apenas observa e vai descrevendo o que vê na aplicação de seu trabalho.

Para (Campoy, 2016, p. 156).

[...]o método descritivo se faz com o uso da observação e descrição na qual deve responder perguntas do tipo: para quem, para que, para onde, quando e como, os objetivos da investigação descritiva é de descrever situações direcionadas a determinar como são ou como se manifestam as variáveis em uma determinada situação.

Convém ressaltar que o pesquisador, ao eleger o método descritivo, este deve mostrar-se o mais imparcial possível, levantando interrogações que possam auxiliá-lo na obtenção de resultados os quais pretendeu-se alcançar.

Quando se fala em organização redacional adentra-se aos fatos pesquisados, dotada de significados, e interações na pesquisa, pois segundo Lakatos (2011, p. 274), “os estudos interpretativos, advêm de comentários pessoais sobre os fatos que se está percebendo, (significados, emoções, interações e reações)”.

5.1.5. Tipo de pesquisa

A pesquisa científica é um agrupamento de ações que indicam novas descobertas, assim como novos conhecimentos. Dessa maneira, pesquisar reflete num processo sistemático de busca, de questionamentos, para assim, encontrar respostas para as inquietações de determinada situação.

Vale ressaltar que toda pesquisa tem por obrigação a utilização de um método, que por sua vez deve ser organizado e sistematizado, a fim de que o resultado de dados atenda aos objetivos propostos.

Para justificar uma investigação científica, Lakatos e Marconi (2018, p. 29), revelam que: “consiste numa exposição sucinta, porém completa, das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante a realização da pesquisa”.

Esta pesquisa foi do tipo qualitativa, visto que para Lecompte (1995, apud Campoy, 2018, p. 254), “a investigação qualitativa se entende como uma categoria de desenhos de investigação que extraem descrições a partir das observações que adotam a forma de entrevistas, narrações, notas de rodapé, gravações, filmes, registros escritos de todo tipo ou fotografias”.

Em sendo uma pesquisa qualitativa, esta tem a preocupação de realizar a análise e interpretação dos dados criteriosamente, para assim, descrever os resultados na sua maior profundidade, caracterizando-se pela busca, como axioma do conhecimento

Não há também na pesquisa qualitativa, a preocupação com números representativos, mas com o entendimento. Como refere Goldenberg (2015, p. 14), “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição de uma trajetória e etc.”

O tema da referida pesquisa é atual e tem valor social e científico, pois a proposta desenvolvida no objeto do estudo é de muita importância, visto que, buscar alternativas para atender a alunos com DI é um desafio constante para os docentes que utilizam os diversos caminhos, buscando desenvolver no aluno, várias formas de aprendizado, sem levar em conta suas dificuldades, mas observando e apostando nas possibilidades que estes apresentam.

Neste intuito, esta pesquisa torna-se viável, devido abranger um tema de suma importância, que proporciona a inclusão do aluno com DI nos vários espaços que também são seus por direito, garantindo a eles a oportunidade da leitura de mundo, autonomia, melhorar a autoestima, vivenciar novos desafios dentre outras possibilidades.

A pessoa com deficiência intelectual tem grande necessidade de aprender a ser e a viver, também precisa ser capaz de valorizar sua própria visão, de forma positiva, ter estímulo e confiança em si mesmo. Mantoan e Batista (2006, p. 15), agregam a reflexão de que “a deficiência intelectual não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber”. A deficiência intelectual, por si só, não pode ser um determinante na condição desse discente, mas sim pode servir de oportunidades para seu desenvolvimento.

5.1.6. Lugar e época da investigação

A pesquisa foi realizada aproximadamente no período entre os anos de 2020 e 2023, em Belém, capital do estado do Pará, sendo considerada a maior cidade na linha do equador, possuindo o maior IDH entre as capitais nortistas, todavia, é a cidade mais populosa, também possui a maior Região Metropolitana da região norte, sendo conhecida como "Metrópole da Amazônia".

Figura 1 – Mapa do Pará

Arquivo Mapas do Mundo 2012

A capital Paraense, excluindo-se da população metropolitana, conta com cerca de 1.424.124 habitantes. Assemelhando-se a uma península, cercada por água, áreas militares e de proteção ambiental, teve pouco espaço para expansão, ocasionando conurbação com municípios próximos dando origem a Grande Belém que tem população estimada em 2,1 milhões de habitantes.

Está localizada na baía de Guajará, na porção norte do território paraense, em uma zona caracterizada pela elevada umidade. A cidade foi fundada pelos colonizadores portugueses, que, mediante a importância geoestratégica local, construíram instalações militares no território belemense.

O grande auge econômico de Belém ocorreu durante o ciclo da borracha, no qual a cidade exercia um importante papel de entreposto comercial. Na atualidade, **a economia local está ancorada no setor terciário**. O governo da cidade é estruturado em uma divisão dos Três Poderes.

A infraestrutura local modernizou-se nos últimos anos, porém há uma grande deficiência de atendimento em determinados serviços públicos, como o saneamento básico. A população belemense é muito rica em termos culturais. A cidade é famosa pela culinária tipicamente amazônica.

Figura 2 – Avenida Presidente Vargas



Arquivo TripAdvisor 2023

A Avenida Presidente Vargas, no centro de Belém representa nossa capital, com esse corredor de mangueiras que enfeitam e dão sombra aos que por aí passam.

Pela abundância de mangueiras em suas ruas, é popularmente chamada de "Cidade das Mangueiras". Denominada também de "Cidade Morena", característica herdada da miscigenação do povo português com os índios Tupinambás, nativos habitantes da região à época da fundação.

Uma das expressões das mudanças ocorridas no processo de urbanização de Belém a partir do final da década de 1930 e início da década de 1940, a avenida Presidente Vargas guarda inúmeras memórias que, ainda hoje, podem ser vivenciadas em uma rápida caminhada pela via extensa. Em meio às copas das mangueiras que margeiam a avenida, ainda é possível ver edificações que ajudam a contar parte da história do processo de urbanização de Belém.

Antes que chegasse à atual nomenclatura que homenageia o ex-presidente da República Getúlio Vargas, a avenida que hoje é uma das mais conhecidas do centro de Belém recebeu o nome de Avenida 15 de Agosto, em alusão à adesão do Pará à Independência do Brasil.

A via ganha efetivamente o nome de Presidente Vargas já na década de 1950, passando a uma forma de organização mais próxima da vista hoje. “A estrutura que a gente vê hoje já é uma estrutura mais próxima dessas mudanças ocorridas na década de 40, 50 e 60, onde você vai ter mais presente essa ideia dos arranha-céus.

Figura 3 – Loja Paris N'américa



Arquivo Foursquare 2016

Em seus mais de 400 anos de história, Belém viveu plenos momentos entre os quais o período áureo da borracha, no início do século XX, quando município recebeu inúmeras famílias europeias, o que veio a influenciar grandemente a arquitetura de suas edificações, ficando conhecida na época como *Paris n'América*.

O terreno foi comprado da Irmandade da Misericórdia para se tornar, primeiramente, a residência da Família Castro, para logo após vir a ser o palacete comercial.

Seu fundador e idealizador, o português Francisco de Castro, trouxe toda a rouparia, perfumaria, maquilagens e estoque em geral da França para revender em Belém, pois as senhoras copiavam as tendências europeias e careciam de um ambiente local que lhes oferecesse tal serviço.

A casa foi pioneira no conceito de loja no estilo loja de departamento, à moda dos atuais shoppings. Entretanto, com a finalidade exclusiva de venda das roupas e artigos de luxo e moda para mulheres, além de diversos tecidos, que ficavam em exposição e só eram vendidos após a escolha dos clientes, evitando o acúmulo de poeira nos mesmos. Hoje em dia, o edifício é aberto a visitação durante o horário comercial, podendo ser vistas as consideradas mais famosas escadarias da cidade, com duas estátuas femininas segurando os lustres antigos e centenários.

Hoje, apesar de ser cosmopolita e moderna em vários aspectos, Belém não perdeu o ar tradicional das fachadas dos casarões, das igrejas e capelas do período colonial. A loja de tecidos finos, para atender os europeus que aqui se instalavam, recebeu o referido nome por ter seu design atendendo a nova ordem social do momento.

Figura 4- Pimenta do Reino



Arquivo Agência Pará 2021

Há 200 anos, a corte portuguesa embarcava em direção ao Brasil, numa viagem que mudaria completamente o rumo da história brasileira. A família real foi para o Rio de Janeiro, mas na região norte, outra cidade se preparou para ser a capital do reino: Belém do Pará, virou a *Capital das Especiarias*.

No século XX, na década de 1970, a imigração japonesa fez do Pará um dos maiores exportadores mundiais da pimenta do reino, a mais nobre das especiarias da Índia. O Pará hoje é o maior produtor de pimenta do reino do Brasil, por ser um país de clima tropical, seu solo é bem propício para o cultivo desta especiaria.

Na região Norte brasileira, a cultura tem grande importância econômica e social. Trata-se de uma cultura que absorve a mão de obra rural e representa um fator de incremento da renda familiar, devido ao alto preço alcançado no mercado doméstico e internacional.

A pimenta-do-reino é usada em larga escala como condimento, proporcionando sabor agradável e facilitando a digestão dos alimentos, sendo consumida também pelas indústrias de carnes e conservas e, ainda, nas indústrias farmacêuticas. É utilizada na culinária de diversos países. Tem sabor forte, levemente picante, proveniente da piperina, um dos seus principais compostos químicos ativos. Por isso, foi muito utilizada, desde a idade média até alguns séculos depois, para disfarçar o sabor dos alimentos em início de decomposição.

Figura 5 - UEES. Prof.^a Yolanda Martins



Fonte Própria 2024

No contexto educação, o estado Pará possui 844 (oitocentas e quarenta e quatro) escolas estaduais, sendo 342 (trezentas e quarenta e duas) com atendimento Educacional Especializado, realizado em SRM (Sala de Recurso Multifuncional), nas escolas regulares, no contraturno da escolarização do aluno.

Conta também com 09 (nove) Unidades Especializadas, sendo 02 (duas) para atender alunos cegos, 01 (uma) para alunos surdos, 04 (quatro), para atender alunos com Deficiência Intelectual, onde está inserida a UEES Prof.^a Yolanda Martins e Silva, alvo da presente pesquisa.

A Unidade de Educação Especializada Prof.^a Yolanda Martins e Silva foi fundada no dia 09 de março de 1979 com a designação de Unidade Técnica de Habilitação Profissional (UTHP), para atender alunos a partir dos 14 anos de idade com Deficiência Mental/Intelectual (DM/DI), associada ou não a outras comorbidades, oriundos de escolas regulares e comunidades. Objetivava preparar os alunos – dentro de suas limitações – para

uma autonomia de vida e desenvolvimento social, incluí-los no mercado de trabalho por meio de oficinas de orientação profissional e ações pedagógicas, a fim de ampliar e/ou melhorar sua qualidade de vida. Em suas atividades iniciais, a Unidade contava com três oficinas – gráfica, couro e vime e atendia 37 alunos. A demanda foi, gradativamente, se ampliando e outras oficinas foram criadas, tais como: marcenaria; corte e costura; serviços gerais; higiene e nutrição; cabeleireiro e manicure; artesanato e jardinagem.

Em dezembro de 1993, a Unidade Técnica de Habilitação Profissional recebeu autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionar como Unidade Educacional Especializada, localizando-se à Avenida Almirante Barroso, nos fundos do Colégio Estadual Lauro Sodré, configurando-se em uma instituição pública estadual, vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA).

Com a necessidade dos pais se organizarem, foi criada a Associação de Pais e Amigos da Yolanda Martins (APAYAM), que surge com a finalidade de reivindicar, junto aos órgãos governamentais, iniciativa privada, ONGs e afins, os direitos comuns extensivos na prática de todas as pessoas com necessidades especiais, conforme rege o Art. 2º do Estatuto. Ao longo da sua existência, a APAYAM vem tentando contribuir, junto à comunidade escolar da UEES, com a garantia de um melhor direcionamento da política de educação, relacionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais da Unidade.

Uma das ações mais importantes da APAYAM foi a conquista da mudança para o prédio onde atualmente funciona a UEES Prof.^a Yolanda Martins e Silva (passagem Hortinha, número 590, bairro do Marco, Belém/PA), visto que em janeiro de 2005 a comunidade escolar foi comunicada pela Secretaria de Educação do Estado que o prédio onde até então funcionava (fundos do Colégio Estadual Lauro Sodré) seria entregue ao Tribunal de Justiça do Estado/TJE e outro prédio seria construído na Rodovia Augusto Montenegro para receber a Unidade e até a conclusão dessa obra seria alugado um prédio com o espaço bem mais reduzido para o atendimento dos alunos.

Devido a insatisfação total com essa proposta, a APAYAM junto com a comunidade escolar, mobilizou várias instituições com objetivo de conseguir apoio para garantir a continuidade das atividades no espaço da UEES no mesmo prédio ou em outro lugar mais adequado a realidade do público assistido na unidade.

No dia 13 de junho de 2005, em reunião no auditório do CISNE, com a presença de representantes da comunidade escolar, da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), do Ministério Público do Estado, Tribunal de Justiça do Estado do Pará, Coordenadoria de Educação Especial (COEES), do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), conseguiram garantir o espaço onde atualmente funciona a UEES. Na ocasião, conseguiu-se também a cessão de um microônibus pela SEDUC, que se responsabilizou pela manutenção e fornecimento de combustível.

Com a falta de infraestrutura necessária e a inadequação do novo prédio ao público que atendia (falta de quadra de esportes, passarelas, problemas de alagamento e problemas com a cisterna), muitas reivindicações se fizeram e no ano de 2010 uma reforma foi conquistada: “a inauguração do novo prédio é uma conquista de 18 anos de batalha por melhores condições na educação especial, em Belém” (diretora Rosilene Mesquita, 23/09/2010, Jornal Amazônia).

A UEES homenageia a Professora Yolanda Martins e Silva – Doutora em Psicologia, formada pelo Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A Professora Yolanda nasceu a 15 de fevereiro de 1927, na cidade de Belém, no Estado do Pará, e faleceu a 7 de abril de 1975, no mesmo Estado.

Nos anos de 1958 e 1959, exerceu a função de professora das oficinas pedagógicas da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, onde se sobressaiu pela criatividade e capacidade de sondagem de alunos. Foi Professora de Métodos e Técnicas de Educação Especial em cursos promovidos pelo MEC em Belém, Manaus e Maceió. Formou-se em Musicoterapia (nível universitário) no Conservatório de música do Rio de Janeiro, cidade onde morou até abril de 1975, quando teve que voltar para Belém para fazer tratamento de Cobalto terapia.

Partindo dos novos paradigmas implementado pela LDB 9394/1996, bem como dos parâmetros curriculares de educação especial, a UEES Prof.^a Yolanda Martins e Silva, passou a organizar-se de acordo com os pressupostos legais, políticos e filosóficos da Educação Inclusiva entendida aqui como,

Uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à

ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SEESP, 2008).

Nessa perspectiva, em sua nova proposta pedagógica, a UEES visa oportunizar a seus educandos, um conjunto de recursos e atendimentos especializados organizados a partir dos princípios da autonomia, da independência e do empoderamento, trabalhando suas potencialidades e promovendo o desenvolvimento sociocognitivo do aluno e a sua inclusão no ensino regular e no mercado de trabalho.

O Programa de Jovens e Adultos realizado na UEES Prof.^a Yolanda Martins e Silva é desenvolvido para atender a alunos com DI, que ainda não alcançaram, o processo de escolarização no ensino regular, pois ao completar 15 anos, tendo passado pela classe especial e não reuniam condições de estar recebendo conhecimentos unificados juntamente com outros que não tinham o rótulo da deficiência. A ideia de realizar a proposta de ensino aprendizagem diferenciada para esse estudante surge de modo a atender suas necessidades e específicas distribuídos em turmas de 1^a e 2^a etapas.

O programa hoje conta com 02 Coordenadores, sendo uma específica da EJA, 10 professores, todos os profissionais têm formação em Pedagogia e especialização na área de educação especial e inclusiva. As turmas são distribuídas em 04 pela manhã e 04 pela tarde, compostas por no máximo 10 alunos, que são atendidos por duas horas dada a sua tolerância em função da deficiência.

Todas as atividades são planejadas dentro de um currículo funcional, que visa a atender as peculiaridades de cada educando, seu tempo de aprendizagem, através do lúdico, com jogos, brinquedos cantados, banda rítmica, atividades extraescolares com aulas passeio dentre outras.

Nas aulas de musicalização, a UEES conta com uma banda de rock, composta por alunos atendidos no programa, sob o título de Banda Revolução Nuclear, tendo eles composições autorais, sobre o ecossistema e meio ambiente, também, o atendimento no grupo de artes, são criados pelos alunos, brinquedos com materiais alternativos.

5.1.7. Sujeitos participantes da pesquisa

Em primeiro lugar, vamos entender o que é sujeito da pesquisa. Ao nos referirmos aos sujeitos pesquisados, fazemos referência a um determinado tipo de pesquisa científica, o qual, no processo de coleta das informações, é realizado mediante a aplicação de certos métodos e técnicas.

Tais métodos e técnicas, terminam por exigir uma tarefa de consulta e conversa com pessoas ou grupos diferentes de indivíduos. Um estudo que trabalha com sujeito de pesquisa, via de regra tem uma configuração metodológica a qual *intitulamos de pesquisa de campo*. Vale ressaltar que o sujeito da pesquisa, pode ser um indivíduo qualquer, desde que tenha relevância para o estudo a ser desenvolvido, também podem ser:

- Sujeitos que fornecem dados obtidos através de narrativas e histórias;
- Sujeitos que respondem questionários ou entrevistas, incluindo dados que são registrados sem ou com a identificação do sujeito da pesquisa.
- Dados obtidos a partir de terceiros: neste caso a coleta de informações dos membros os converte em sujeitos da pesquisa.

Segundo González Rey (2005), o pesquisador não se apropria da realidade, mas gera a inteligibilidade no conjunto das informações que o sujeito pesquisado revela no ato da investigação.

Partindo dessa premissa, a tese em pauta, pretendia envolver como sujeitos pesquisados, 10 (dez) docentes o qual configura em a totalidade de professores que atuam na EJA, sendo todas do sexo feminino, porém, por questões pessoais dos professores, apenas 08 (oito) do Programa EJA- Educação de Jovens e Adultos da UEES Yolanda Martins e Silva, que atuam nos diversos turnos da escola, junto aos alunos com deficiência participaram desta pesquisa, também fizeram parte deste estudo 02 (dois) Pedagogos, sendo uma, a coordenadora do programa em estudo, e o outro técnico pedagógico, que responderam a uma entrevista organizada em torno de 10 questões para os professores e 15 para os técnicos, totalizando assim, 10 (dez) sujeitos pesquisados.

Os professores alvo deste estudo, para trabalhar com alunos na EJA, necessitam ser pedagogos, especialistas em educação especial ou inclusiva e áreas afins, o que lhes habilitam ao trabalho, dentro da legalidade exigida pelo programa.

5.1.8. Técnicas e instrumentos da coleta de dados

As **técnicas** utilizadas nesta pesquisa foram, entrevistas estruturadas, destinadas aos professores contendo (10 dez) perguntas, em que estes puderam responder presencialmente, mesmo a cidade ainda num momento delicado em função da Pandemia por COVID 19, as entrevistas aconteceram obedecendo todos os protocolos de proteção, também um roteiro de entrevista destinados aos técnicos com 15 questões a serem respondidas, convém dizer que de início foi pensado em apenas cinco perguntas destinada aos técnicos, mas foram

acrescentadas mais 10, devido a sugestões dos especialistas no ato da validação do roteiro de entrevista.

Se tratando dos **instrumentos**, os mesmos foram construídos a partir de uma tabela de operacionalização a qual continha os objetivos deste estudo, os indicadores que foram elencados como: (perfil do programa, aprendizagem e metodologia), que posteriormente foram transformados em categorias para serem melhor explicados e compreendidos, também na tabela tinha evidenciado os sujeitos da pesquisa e perguntas que pudessem responder aos objetivos deste estudo.

Após a construção da tabela de operacionalização, foi extraído o roteiro de perguntas para compor o instrumento de validação, para que os especialistas pudessem analisar as e fazerem suas considerações.

Dando segmento aos instrumentos de pesquisa, após validação, foram acrescentadas as sugestões dos especialistas que culminaram na entrevista propriamente realizada.

Tabela 1 - Tabela de operacionalização

Objetivo	Indicadores	Fonte/Sujeito da pesquisa	Perguntas
Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência.	Perfil do Programa	Técnicos pedagógicos	1- Que tipo de profissional atende esse alunado da EJA? 2- Com que frequência é realizado o atendimento aos alunos com DI? 3- Como surgiu a necessidade de implantação do programa de educação de jovens e adultos na escola? 4- O tempo proposto pelo projeto é suficiente para a realização das atividades com os alunos com DI? 5- Os recursos que o programa dispõe atende as necessidades dos alunos com DI?
Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com deficiência intelectual.	Aprendizagem	Professores	6- Que contribuições socioeducativas o Programa traz ao aluno com deficiência intelectual? 7- Que avanços são percebidos nos alunos que participam do Programa? 8- Você percebe interação da família com o Programa? 9- Você como profissional, o que deixaria como experiência para aperfeiçoar o programa? 10- Para você, qual a principal contribuição do programa, permite o avanço no desenvolvimento do aluno.
Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado.	Metodologia	Professores	11-Como você percebe participação do aluno no momento das atividades? 12-Você percebe o reforço positivo do aluno na interação com o programa? 13-Como as práticas pedagógicas aplicadas na EJA contribuem no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? 14-Quais suas fortalezas e debilidades referentes a prática pedagógica junto ao aluno com deficiência intelectual? 15-Quais as atividades desenvolvidas em que os discentes participam com mais frequência?

Fonte própria/2024

Baseada nos estudos de Lüdke e André (1986), subentende-se que a entrevista, retrata uma das ferramentas básicas para a coleta dos dados, contudo, possui em relação a outras técnicas, o benefício de permitir a captação imediata e o fluxo da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante, e sobre os mais diversos tópicos.

Como se realiza cada vez mais de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistado e entrevistador (Lüdke & André, 1986, p. 34).

Lakatos & Marconi (2014, p. 111), revelam que “a entrevista é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente a informação necessária. Tipos: padronizada ou estruturada, despadronizada ou não estruturada, painel”.

Percebeu-se que na aplicabilidade da entrevista não estruturada, os sujeitos mostraram-se à vontade, o que possibilitou um diálogo aberto entre as partes.

Porém é importante dizer que para a entrevista acontecer, o pesquisador necessita da permissão dos sujeitos pesquisados, havendo necessidade de autorização assinada, como mostrado em anexo neste estudo.

Nesta linha de pensamento, Apoluceno, Teixeira & Marcondes (2010, p. 49), evidenciam que ao desenvolver a pesquisa, o pesquisador necessita de alguns cuidados éticos dentre eles:

- O respeito ao entrevistado, que envolve desde o cumprimento do dia e horário da entrevista, como a garantia do sigilo das informações e o respeito a sua cultura e valores pessoais,
- A não indução das respostas, respeitando o ponto de vista do entrevistado;
- Saber ouvir e tratar cordialmente as pessoas entrevistadas;
- O reconhecimento das limitações dos entrevistados e o respeito ao seu silêncio;
- Não interromper nem divergir dos entrevistados; (Lüdke & André, 1986).

A referida citação reforça a necessidade do código de ética entre as partes. Discorrer sobre ética, é fazer alusão as normas básicas de conduta científica, em que o pesquisador se isenta de emitir juízo de valor, dando credibilidade e confiança a pesquisa e ao sujeito pesquisado. Todavia, a prática de divulgar dados incorretos e resultados falsos nestes termos, passa a ser menos utilizado.

Para Sampieri (2008, p. 382):

É importante que o entrevistador gere um clima de confiança no entrevistado (*rappor*) e desenvolva empatia com ele. Mesmo assim, devendo evitar elementos que impossibilitem a conversa tais como o toque de telefone, o barulho da rua, a fumaça de um cigarro, as interrupções de terceiros, o som de um aparelho etc. É importante também que o entrevistado relaxe e mantenha um comportamento natural. Nunca se deve interrompê-lo, mas, sim, guiá-lo com discrição.

Neste sentido, vale ressaltar que quando se fala no entrevistador *rappor*, é remeter-se a ideia de criação de um elo de ligação entre entrevistador e entrevistado, construindo uma relação de empatia entre ambos.

5.1.9 Validação

Esta pesquisa foi validada por seis (06) especialistas da área, sendo três (03) Espertos da Espanha e três (03) especialistas do Brasil.

De início organizou-se um formulário de validação com as perguntas atreladas aos objetivos, com itens **lógica, clareza e sugestões** para os especialistas fazerem suas considerações, também se pretendia fazer 10 perguntas aos professores e 05 aos técnicos.

Com o advento da validação alguns especialistas propuseram que as mesmas perguntas destinadas aos professores, também fossem realizadas com os técnicos para que pudesse fazer uma análise comparativa das respostas e da melhor forma possível entender o tema em questão e alcançar os objetivos propostos neste estudo.

Assim, as entrevistas foram destinadas a 10 (dez) professores contendo 10 (dez) perguntas e 02 (dois) técnicos aos quais responderam 15 (quinze) perguntas, as 05 (cinco) já oficializadas para os mesmos e mais 10 (dez) que foram acrescentadas por sugestões dos especialistas.

Na aplicabilidade da entrevista, dois professores não participaram, um devido a problemas de saúde e outro que não se mostrou disposto a colaborar. Portanto a entrevista final foi aplicada a 08 (oito) professores e 02 (dois) técnicos.

Vale dizer que, este foi o quantitativo total dos profissionais que trabalhavam na EJA destinadas a alunos com DI, portanto este estudo contou com a população total dos sujeitos destinados a esta modalidade de ensino da Escola Iolanda Martins.

Referente a validação, esta é fundamental na parte metodológica de uma pesquisa,

pois segundo Campoy, (2018, p. 95):

A validade tomou muitas formas e significados para descrever os diferentes componentes do processo investigativo e tradicionalmente tal processo tem se dividido em quatro componentes básicos, que são: 1-Medição e ou manipulação de uma variável teórica, 2- A seleção de um desenho de investigação, 3-A análise dos dados obtidos a partir do estudo e 4- A interpretação e solidez dos resultados.

Esta citação, faz alusão a organização metodológica que o pesquisador deve alcançar para que seus estudos sejam referendados e que tenha validade dentro da academia científica, sendo um estudo com uma maior neutralidade possível por parte do pesquisador, todavia, para que uma pesquisa tenha credibilidade dentro da ciência é interessante que o estudo seja subordinado a “apreciação ou juízo de valor” por outros pesquisadores mais experientes.

Convém dizer que para as entrevistas acontecerem, foram solicitadas autorização via ofício, documento este, encaminhados a direção da escola, os quais foram permitidos o acesso ao ambiente escolar.

Também, foi entregue aos docentes e coordenadores pedagógicos, um termo de consentimento, para a aplicação das entrevistas, sendo referendado neste termo, que os sujeitos pesquisados estavam isentos de ônus.

As entrevistas de início foram encaminhadas, via correio eletrônico, com agendamento para o momento presencial, o qual aconteceu no ambiente escolar, em que foi entrevistado um sujeito por vez. Essas entrevistas foram realizadas em um período de aproximadamente um mês, dependendo da disponibilidade dos sujeitos pesquisados.

5.1.10 Análise de conteúdo

Para Bardim (2011 apud Sousa 2020, p. 1401). Ao tratar-se do processo de análise de conteúdo de uma pesquisa científica, tem-se nesse procedimento uma sequência lógica, que obedece a uma estrutura, assim organizada, sendo distribuída em:

1- Pré análise, que é a primeira etapa para que se estruture a análise do conteúdo, nesse momento, o pesquisador inicia a organização de material que tenha utilidade para ao estudo, momento preliminar para as demais etapas como: Leitura flutuante que configura-se nos contatos iniciais com os textos de fundamentação da pesquisa; Escolha dos documentos, isto é, a busca pelos documentos comprobatórios da temática estudada; (Re)formulação de

objetivos, ou seja, o repensar do se quer pesquisar; Hipóteses e formulação de indicadores, que é uma construção de possibilidades que adentra a construção de indicadores.

2- Exploração do material, que perpassa pela elaboração de indicadores, adentrando aos textos e construindo de certa forma o “alinhamento” e “criação das categorias” para futuras análises.

3- Tratamento dos resultados, o qual configura-se na “interpretação dos resultados”, advindos das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, para posterior tabulação através de quadros e tabelas, dando relevância as respostas extraídas em campo.

Este estudo aqui referendado, pautou-se nos estudos de Bardin, no intuito de esclarecer da melhor forma possível os resultados, e que dentro da análise de conteúdo, fez-se a categorização dos dados em categorias e subcategorias.

Esta categorização foi um procedimento o qual foi classificado e reunido os resultados com ênfase as particularidades consensuais entre os sujeitos da pesquisa.

5.1.11 Ética na Investigação

No referente a questão da ética na investigação, os entrevistados foram informados e assinaram o termo de consentimentos o qual os mantiveram em anonimato, isto é, os sujeitos da pesquisa não seriam expostos no ato da socialização do estudo e poderiam responder a entrevista em segurança e de forma clara e precisa, sem a preocupação de terem seus nomes atreladas as entrevistas reveladas.

Com relação ao processo de análise dos resultados, as entrevistas gravadas, foram transcritas na íntegra ao roteiro de entrevista, todavia, foi realizada a leitura e análise da mesma, sendo elas discutidas e fundamentadas com os autores deste estudo.

CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1. CATEGORIAS DE ANÁLISES

Para discutir sobre categoria de análise, faz-se necessário falar, da temática defendida por Bardin (2004, p.41) apontando que a análise de conteúdo “é compreendida da como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que objetiva analisar diferentes aportes de conteúdo sejam eles verbais ou não verbais, por meio da sistematização de métodos empregados numa análise de dados.

Dessa maneira pode-se dizer que a categorização facilita a interpretação dos dados sendo uma fase muito importante da pesquisa, pois processa as informações obtidas, que nada mais é que um procedimento que consiste em agrupar dados levando em consideração a singularidade entre ambos, ou seja, classificam-se por sua semelhança e outros comparativos, obedecendo critérios estabelecidos, é uma importante fase da investigação.

Ainda tratando-se de categorias de análise Bardin, (2016, p. 134), diz que, “a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), de fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”.

A afirmação da autora vem corroborar com o estudo em questão, visto que os dados apurados nas entrevistas, foram agrupados para fazer uma análise da consonância das respostas dos entrevistados, para posterior análise dos resultados obtidos, estes foram tabulados obedecendo aos critérios da abordagem de Bardin (2016).

Para aplicar as entrevistas, muitas dificuldades foram vivenciadas, dentre elas, a principal foi a pandemia, que muito limitou o andamento dessa tese, visto que os professores, alvo da referida pesquisa, assim como todo o trabalho da escola pesquisada passou a ser realizado através das plataformas digitais.

Segundo Costa & Nascimento, (2020, p. 01) com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o MEC que propôs.

(...) A substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia. O Conselho Nacional de Educação (CNE), de forma a apoiar e legalizar a utilização do ensino remoto, em 28 de abril de 2020 lançou parecer tornando favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da

pandemia do COVID – 19. O parecer foi homologado pelo Ministério da Educação, em 29 de maio de 2020.

Foram momentos difíceis, porém de muita criatividade, os professores tiveram que reformular planejamentos, estruturar as aulas de forma que todos pudessem participar, mesmo aqueles sem acesso às plataformas digitais, esses também puderam realizar suas atividades. As aulas remotas foram organizadas para serem corporificadas via live, uma vez por semana, com duração de uma hora, sendo as tarefas apresentadas de forma mais lúdica para estimular a participação dos alunos.

Aos que não tinham acesso às plataformas digitais, foram construídas atividades em forma de cadernos estruturantes, que se configurou em material impresso, sendo entregue aos responsáveis para serem realizadas em casa pelos educandos, também com orientação dos professores quando o aluno apresentasse dificuldades, após a confecção da tarefa, devolvidas para a correção pelo professor. Assim, os discentes com DI não ficaram fora do processo educacional no período da pandemia, além de cumprir a portaria do CNE.

Com relação a aplicação das entrevistas, ressalta-se que as mesmas só foram possíveis de serem realizadas no período pós pandemia, embora a pesquisa tenha sido iniciada anteriormente. A entrevista para Lakatos e Marconi, (2003, p. 196), “tem a função de averiguar os fatos, determinar opiniões, compreender condutas, descobrir dados e outros”.

Para se chegar à análise dos resultados obtidos, utilizou-se a entrevista padronizada, em que o entrevistador seguiu um roteiro preestabelecido e com perguntas determinantes na perspectiva de responder os objetivos propostos neste estudo. Elaborou-se também uma tabela explicativa, para que o entendimento fosse de forma clara e precisa.

Esta tabela foi dividida em categorias e subcategorias, na perspectiva de correlacionar as respostas obtidas nas entrevistas realizadas com os Professores e Técnicos Pedagógicos.

A análise dos dados foi realizada da forma mais imparcial possível por parte do pesquisador, para obedecer aos rigores da ciência, configurando-se em uma pesquisa acadêmica.

Tabela 2 - Arranjo Explicativo

CATEGORIA 1- ASPECTO ORGANIZACIONAL DO PROGRAMA
SUBCATEGORIAS
SUB CAT. 1.1 Implantação do Programa SUB CAT. 1.2 Formação Docente SUB CAT. 1.3 Atendimento SUB CAT. 1.4- Tempo das Atividades
CATEGORIA 2- CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO
SUBCATEGORIAS
SUB 2.1 Participação da família SUB 2.2 Participação dos alunos SUB 2.3 Contribuição SUB 2.4 Avanços SUB 2.5 Interação
CATEGORIA 3- CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DI
SUBCATEGORIAS
SUB 3.1 Metodologia SUB 3.2 Fortalezas e Debilidades SUB 3.3 Participação escolar SUB 3.4 Experiencia profissional SUB 3.5 Contribuição socioeducativa

Elaboração própria, 2024

Para Flick, (2009, p. 133): “A categorização são formas de analisar que podem ser aplicadas a todos os tipos de dados e não se concentram em um método específico de coleta. Essa não é a única maneira de analisar dados, mas é a única mais destacada quando os dados resultam de entrevistas”.

Sobre analisar dados, Marconi & Lakatos, (2003, p. 167) referem que “uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”.

Dessa maneira, a interpretação dos dados deve demonstrar os resultados do que foi analisado a partir das respostas dadas aos questionamentos evidenciados nas entrevistas junto aos sujeitos pesquisados.

Neste contexto, este estudo buscou analisar qualitativamente os dados, através da categorização, como proposta abrangente de intercalar o tema com os resultados desta pesquisa. Em se tratando da pesquisa qualitativa, segundo Stake, (1999, p. 47):

Ya he señalado que la epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructivista. Estas dos visiones van unidas habitualmente a la idea de que los fenómenos guardan una estrecha relación entre sí debida a acciones fortuitas, y que la comprensión de los mismos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales.

Convém dizer que evidenciar a pesquisa enquanto categorias, é dotar-se de passos, rumo a uma visão mais abrangente na decodificação a partir dos resultados obtidos.

6.1.1. CATEGORIA 1: ASPECTO ORGANIZACIONAL DO PROGRAMA EJA PARA ALUNOS COM DI

Refletindo sobre escolarização dos alunos com DI na EJA e suas implicações, convém dizer que a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, evidencia que o processo educacional deve ser em sua totalidade, isto é, de todos e para todos, independente das limitações que o educando possa vir a ter, no referente a ampliação de conhecimentos de métodos e processos na escolarização das pessoas com deficiência. Oliveira (2013, p. 04) reafirma que:

A educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino, pensada originalmente para atender jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso à educação básica, fundamental e média, em idade inadequada. A junção de duas modalidades de ensino (Ed. Especial e EJA), uma complementando a outra, se faz realmente necessária, para atendimento apropriado ao desenvolvimento dos alunos jovens e adultos, com deficiência intelectual. Nesta modalidade de ensino a preocupação dos professores se dá com o desafio de pensar e organizar das metodologias e avaliação, dos alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA, para que esta possa contemplar os aprendizados destes alunos. Conhecimento este, este que o permita apropriar-se das habilidades básicas e de gestão para sua melhor autonomia e independência ou que o ajude a ter acesso ao mundo do trabalho.

Pode-se dizer que, atender nos espaços escolares as pessoas com deficiências é um princípio imperioso da Lei de Diretrizes e Básica da Educação Nacional Brasileira pautada em leis internacionais. As quais preconiza: “a preservação da dignidade humana, onde se busca a identidade, a igualdade de cada cidadão, não permitindo qualquer tipo de discriminação e de desrespeito”. (BRASIL, 1991).

A LDB, (2018, p. 39), no capítulo V, Artigo 58, no parágrafo 1º, este preconiza que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.

Todas as necessidades do aluno com deficiência deverão ser atendidas para seu melhor desempenho no processo de escolarização, porém no mesmo artigo, parágrafo 2º, também indica que o “atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços

especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”

Ressalta-se que a UEES Yolanda Martins e Silva, quando idealizou a EJA, foi justamente pensando nesses alunos, que por suas limitações tem muitas dificuldades de estarem inseridos nas salas de aula regulares, por vários motivos, sendo que principalmente por conta do horário de funcionamento dessa modalidades ser no turno da noite, onde acontece a escolarização dos que estão matriculados.

6.1.1.1. Subcategoria: 1.1 - Implantação do Programa na Escola UEES-PA e a resposta dos sujeitos pesquisados

O programa da educação de jovens e Adultos para pessoas com Deficiência Intelectual na Unidade Educacional Especializada professora Yolanda Martins e Silva, deu-se devido a necessidade de reparação de um débito social, também vivenciado neste espaço sistemático da educação, pois segundo Freire, (2018) apud Lopes, (2021 p. 14) “EJA é uma modalidade que visa superar a dívida social não reparada para aqueles que não tiveram acesso a escolarização e oportunidade de permanência”.

Tabela 3 - Criação do Programa - Respostas dos Técnicos

Pergunta	Resposta	Consonância das respostas
Como surgiu a necessidade de implantação do programa EJA, na escola?	Sujeito x: demandado ensino regular e segregação dos DI Sujeito y: idade avançada; vulnerabilidade de horário; falta de flexibilização curricular; avaliação não adaptada.	Programa criado para atender as necessidades específicas do aluno com DI.

Construção própria, 2024

Convém dizer que, a criação do programa, como evidencia a tabela 2, veio corroborar no processo de construção e exercício da cidadania, desse sujeito que embora com o “rotulo da deficiência Intelectual”, é um sujeito de possibilidades, que mesmo com suas limitações pode ser criativo, autônomo, perseverante e capaz.

Segundo o sujeito pesquisado, aqui denominado como técnico X, a EJA surgiu devido a necessidade de se ter um programa: “(...) decorrente da demanda de alunos do ensino regular, com necessidades educacionais especiais, diante da segregação dos mesmos frente aos demais alunos e a estrutura da EJA ofertada na rede regular de ensino”.

Para o técnico Y:

O atendimento surgiu para suprir uma demanda de alunos “já habilitados”, para o prosseguimento acadêmico no ensino regular, porém fato que não acontecia em virtude da idade avançada desses alunos, por esta razão, deveriam ser matriculados na EJA, que até então só havia disponibilidade no horário noturno, além de relatos daqueles que frequentavam a escola e que diziam que a mesma não realizava as devidas flexibilizações curriculares, avaliações diferenciadas, bem como o horário de funcionamento da EJA, que para os pais, o noturno era um desafio aos educandos, por suas características de imaturidade.

Verifica-se nesse contexto, que segundo os sujeitos pesquisados, que a necessidade do surgimento do Programa deu-se em função da desconformidade entre a idade mental e a cronológica do aluno, causando inquietação aos pais em função da vulnerabilidade dos filhos para frequentar a escola no período da noite.

É fato que esses alunos, por serem sujeitos com limitações, necessitam de propostas que atendam suas reais necessidades, assim, a UEES a criou o Programa que por sua vez, buscou essa alternativa para dar continuidade ao processo educacional desse discente de forma organizada.

Freire, (2005, p. 40) enfatiza que: “Não se pode deixar de propor aos educandos, uma relação crítica sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente - o da reconstrução, com seus desafios a responder e suas dificuldades a superar”.

Partindo dessa premissa, é fato que todo indivíduo tem possibilidades de construir sua história, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, necessitando vivenciar as propostas educacionais, que, de acordo com Freire, é preciso desenvolver o senso crítico sobre sua realidade e assim superar seus desafios.

Neste intuito, Vygotsky (1996) revela que:

Todas as crianças têm condições de aprender, assim como desenvolver. As deficiências mais sérias, podem ter sua compensação em um ensino apropriado para

atender as necessidades do educando com DI. Contudo a expressão “ensino” não se aplica a transmissão de conhecimento, de outro modo, em sua abordagem, o autor reforça a importância da vivência experimental no processo de aprendizagem, que pode ser claramente associada ao que se pode nomear de *flexibilização curricular*.

No livro intitulado “Teoria e método em psicologia” Vygotsky revela que, especialmente para os alunos com DI, o aprendizado deve ter um grande significado em sua vida.

Dessa maneira, o olhar do educador deve estar focado nas possibilidades e não nas dificuldades dos estudantes, pois as limitações podem representar potenciais impulsionadores do desenvolvimento. A neurociência reafirma que esse é um dos aspectos presentes na referida teoria.

Portanto, é necessário a ludicidade, a alegria e esperança em vislumbrar o desenvolvimento acadêmico do aluno. Quando se trata de alunos com deficiência, essa esperança e alegria são ainda maiores, pois observando o esse indivíduo avançando, mesmo com suas limitações, é possível perceber quando os resultados são positivos.

Sendo o foco do diálogo, é notório que a educação e o amor também é diálogo, dessa maneira no processo de aprendizagem tem que existir amor entre as partes, professor e aluno, daí surgem a confiança, o respeito, o que facilita o entendimento do educando que por sua vez recebe desse mediador as orientações para o avanço no processo acadêmico.

Convém ressaltar que a escola neste contexto, precisa ter um olhar mais flexível, aberto, com vistas a acolher “*todos*”, independente das diferenças, todavia deve possuir um currículo inclusivo que atenda às necessidades daqueles que por ela passa, tornando-se um espaço de vivências inclusivas e de respeito as diferenças, como revela a Declaração de Salamanca (1994, p. 01):

Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; - as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;

A Declaração de Salamanca, propôs que *todas* as crianças deveriam estar na escola, mesmo aquelas com características diferenciadas, ou seja, com dificuldades de aprendizagem e que não acompanhassem o resto da turma.

Nesse contexto, *todas* também se aplica ao grupo que está sendo atendido na Unidade pesquisada, visto ser uma demanda com um grau de dificuldade maior ainda, que os impede de se alfabetizar no processo regular de ensino comum, assim possibilitar ao discente, uma forma de melhor autonomia e independência.

Em tratando-se da escolarização do aluno com DI na Educação de Jovens e Adultos, é válido ressaltar que é um tema muito abrangente já que aborda um contingente muito grande de indivíduos, embora a escolarização dessa demanda sofre exclusão pois como revela Souza & Silva (2016, p. 31), “a EJA é destinada a jovens, adultos e até mesmo idosos que não iniciaram ou devido a algum motivo interromperam a sua escolarização e a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todas as outras atendendo o público das pessoas com deficiência”.

Pode-se perceber que o aluno com deficiência enfrenta ainda mais dificuldades para o processo de escolarização dada a sua complexidade e peculiaridade no modo de aprendizado.

Na subcategoria a seguir, será tratada a formação do docente, que realiza atividades com vistas a proporcionar ao discente, formas variadas de ensino e aprendizagem.

6.1.1.2. Subcategoria 1.2 – Formação Docente

Tabela 4 - Formação Inicial e Continuada- - Respostas dos Técnicos

Docente	Formação
Docente A	Pedagoga, Especialista em Ed. Especial e Inclusiva; Psicopedagogia Clínica e Institucional
Docente B	Pedagoga, Especialização em Educação Especial
Docente C	Pedagoga, Especialização em Educação Especial e Inclusiva
Docente D	Pedagoga, Especialização em Psicopedagogia
Docente E	Pedagoga e Especialização em Educação Especial
Docente F	Pedagoga, Mestre em Educação
Docente G	Pedagoga, Especialização em Atendimento Educacional Especializado
Docente H	Pedagoga, Especialização em Educação Especial e Inclusiva

Construção própria, 2024

A referida subcategoria, revela que os profissionais que atendem aos alunos com deficiência intelectual na UEES Prof.^a Yolanda Martins e Silva, necessitam da formação docente em Pedagogia e especialização em Educação inclusiva e especial como revela a tabela 3.

A formação continuada do professor, circunda uma interlocução constante entre a teoria e as práticas do cotidiano da escola, em um processo permanente de apropriação e elaboração da prática, que tem como consideração os saberes e a experiência para que se produza conhecimentos novos.

É o investimento em novos desafios que o mantenha atualizado e atendam sua necessidade. Através do aperfeiçoamento de sua prática, docente, este terá como trabalhar com o aluno DI, assim como planejar suas atividades de forma a favorecer a aprendizagem do aluno.

Segundo Nóvoa (1995, p. 25):

[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O homem, como ser social, busca sentido, enquanto elabora significados, adquirindo hábitos, atitudes, pensamentos e ações, sendo influenciado e influenciando suas relações e ideias.

Sendo assim, para que o processo de aprendizagem ocorra, sendo o professor o ator principal, a formação inicial e continuada são fundamentais para que esse docente tenha possibilidade de ampliação de conhecimento.

No caso do aluno com DI, a busca por métodos e técnicas diferenciadas em um contexto de formação, muito contribuem para o sucesso da aprendizagem, assim como a realização de práticas pedagógicas exitosas.

A articulação entre o progresso profissional, o conhecimento, o trabalho docente e a formação continuada, segundo Lima (2001, p. 32), deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade”.

Ainda sobre a formação, Nóvoa (2008, p. 56), reforça que a escola é um lugar idealizado para todos e todos devem apoiar sua existência, é o lugar de aprender, de diálogo social e desenvolvimento pessoal, e deve estar sustentada nos quatro pilares da educação, onde a escola torna-se uma instituição insubstituível para as futuras sociedades.

Vejamos os quatro pilares educacionais segundo Jacques Delors (1998):

- *Aprender a conhecer*

Esse pilar remete a ideia de conhecimento do outro, nessa perspectiva o professor que busca sua formação continuada, tem subsídios para promover no aluno, o

desenvolvimento de senso crítico durante seu processo de aprendizagem, a habilidade de pensar e tirar suas próprias conclusões a respeito de determinado tema.

- *Aprender a fazer*

Aprender a fazer corresponde a saber colocar em prática os conhecimentos aprendidos, isso falando-se da relação professor/aluno e, o fazer juntos promove o desenvolvimento do aprendizado neste discente com maior segurança

- *Aprender a conviver*

Empatia é a chave para que esse pilar seja realmente colocado em prática, cabe ao professor estar em busca das várias formas de atuação docente junto ao aluno, para desenvolver neste a confiança necessária a fim de atingir os objetivos propostos no seu trabalho, além de oportunizar ao educando, na convivência com o outro respeito as diferenças.

- *Aprender a ser*

Como o último dos quatro pilares, aprender a ser, trata do desenvolvimento da personalidade do ser humano, neste sentido, o professor como estimulador das capacidades acadêmicas do aluno, deve propor ações que levem esse indivíduo a descobertas sociais, culturais, artísticas, dentre outras como a autonomia e responsabilidade social.

Ainda nesta linha de pensamento, reporta-se nesta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual enfatiza que a formação continuada é um processo de longa duração, pois durante o tempo em que o professor estiver atuando junto aos discentes, este deve estar sempre em busca de novos saberes e práticas para que possa atender as necessidades de cada aluno.

A LDB 9394/96, em seu artigo 59, inciso III, (p. 39), preconiza que os “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Seguindo as normas propostas pela legislação, a UEES em seu quadro de professores lotados na EJA, são todos Pedagogos, com especialização em AEE-Atendimento Educacional Especializado e Educação inclusiva, aprovados em concurso específico. Embora o professor necessite ser especializado para o atendimento do aluno com DI, há

também a necessidade desse profissional estar em formação constante, buscando novas formas de saber, além de novas estratégias para o fazer diário junto ao aluno.

Freire (2007), revela que a formação permanente precisa ser contextualizada para dar conta das exigências profissionais, além da contribuição na composição de um profissional que seja comprometido, com a transformação pela qual passa a sociedade na perspectiva de emancipação:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. Seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Freire, 2007, p. 39).

Freire vê na formação permanente o espaço onde o professor deve se preparar para os obstáculos que poderão estar à frente, e, que fortalecido pela formação, possa ter estimulada sua curiosidade, a criatividade, entre outras possibilidades, visto que a inclusão é realidade em todos os espaços, sejam os educacionais ou não, torna-se necessário o saber diverso para as demandas que a escola apresenta.

Contudo, para conseguir formar os educandos adequadamente, se faz necessário que o professor vivencie a formação continuada e tenha um posicionamento ético, que o impossibilite fazer qualquer tipo de discriminação, cujo respeito e valorização faça parte de sua práxis.

Sobre a formação do professor Perrenoud (1993, p. 82) pontua que:

Há sérias limitações nas implicações da investigação educativa na prática, e uma ilusão "mágica" no papel da formação do professor para a transformação dessa mesma prática. Segundo ele, a formação dos professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites. A formação inicial tem sua importância, mas ela é superestimada, justamente porque continuamos

acreditando na prática como a concretização de métodos aprendidos, e subestimamos a razão prática do professor. Além disso, na falta de uma transformação estrutural, a formação de professores se mantém mais como uma "correia de transmissão" das opções do sistema educacional que como um centro de inovação.

Nessa prerrogativa deve-se observar que o professor não pode oferecer ao aluno o que ele mesmo não possui. Reconhecimento, salários dignos e formação continuada são condições mínimas para qualquer profissional exercer a sua função com excelência. O país vive onde no ensino, observa-se uma realidade dicotomizada do que se pretende buscar, escolas com salas de aulas lotadas, que para o aluno com deficiência é muito mais difícil, visto suas necessidades específicas em relação a aprendizagem.

Vale ressaltar que a formação permanente do professor tem início nos primeiros anos de faculdade, mediante um currículo flexível e dinâmico, integrando teoria e prática, que se prolonga por toda sua vida profissional, o que se pode chamar de revitalização da vida acadêmica, desenvolvendo nesse docente, a capacidade de promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país.

Martins (2011, p. 21), reforça que sobre a formação,

Não existe uma receita a ser seguida. É importante que o professor seja apoiado e orientado, no cotidiano escolar de maneira a ser capaz de refletir de forma crítica e constante sobre sua prática, com base nos recursos teóricos e metodológicos, a fim de recriá-la constantemente. Essa reflexão não deve se restringir apenas a uma teorização para compreender e explicar a prática, mas ser efetivamente crítica, de forma que – seja capaz de reformular e recriar a realidade vivenciada em classe.

Daí vale evidenciar que o processo de formação proporciona ao docente, elementos necessários para uma postura crítica, além de oportunizar a reformulação das propostas de trabalho junto ao aluno com deficiência, no intuito de fazer com que esse indivíduo tenha suas necessidades específicas atendidas, evoluindo em sua aprendizagem.

6.1.1.3. Subcategoria 1.3 – Atendimento

Tabela 5 - Frequência no Atendimento - Respostas dos Técnicos

Pergunta	Resposta	Consonância
Com que frequência é realizado o atendimento?	Sujeito X: 4 dias na semana e no contraturno AEE Sujeito Y: todos os dias, exceto, na quarta-feira	O atendimento é realizado durante a semana, sendo um dia disponível para CAD (Complementação de Atividades Didáticas do Professor)

Construção própria, 2024

Quando se fala na frequência do atendimento ao aluno com DI, os sujeitos pesquisados responderam que os atendimentos acontecem às 2ª, 3ª, 5ª e 6ª feiras, visto que na 4ª feira, os docentes estão em atividade pedagógica denominada de CAD- Complementação de Atividades Didáticas, momento em que se realiza a avaliação das atividades desenvolvidas no Programa durante a semana, assim como se replaneja e se redimensionam as práticas futuras.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), expandir o atendimento na educação de jovens e adultos é um desafio e já não reside mais apenas na população que nunca foi à escola, mas abrange aqueles que frequentaram a escola e, no entanto, não obtiveram a aprendizagem necessária para ter plena participação na vida política, econômica e cultural do país, além de seguir aprendendo ao longo da vida.

Nesse dia, os alunos do programa em questão, estão em atividade no SAEE- Serviço de Atendimento Educacional Especializado, vivenciando experiências nos diversos apoios desse serviço como: Psicomotricidade; Música; Artes, Sala de leitura; Informática; Educação física; Estimulação multi coletiva e individual, pois além da escolarização, os discentes têm necessidades que são atendidas nos diversos programas especializados, o que contribui muito no seu desenvolvimento na EJA.

Em se tratando de atendimentos desenvolvidos no Programa, os alunos participam de atividades complementares que auxiliam no seu desenvolvimento pessoal e social, que são: Música que desenvolve a percepção e habilidade auditiva; Psicomotricidade, que

trabalha movimento, equilíbrio, percepção do seu corpo e sua força motriz; Artes que objetiva despertar a sensibilidade para a descoberta do potencial através de pintura, desenho, recorte e colagem; Estimulação multi coletiva onde o aluno participa de atividades em grupo para socialização; Estimulação individualizada para aqueles que ainda necessitam de um apoio mais intenso.

No que se refere a musicalização desenvolvida na UEEs e segundo Bréscia, (2003) apud Souza & Fernandes (2023, p. 01):

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo a sensibilidade, a criatividade, a noção rítmica, o prazer pela audição musical, além de desenvolver a imaginação, a concentração, estimulando o respeito ao próximo, a socialização e a afetividade. A música contribui, enfim, para uma efetiva consciência corporal. A musicalização na educação relaciona-se a uma motivação diferente do ensinar, pois favorece a autoestima das crianças, sendo uma grande aliada para a sua saúde emocional.

Refletindo sobre a referida citação, os professores de música da UEEs, desenvolveram uma proposta de atendimento em musicalização para despertar no aluno com DI, sua potencialidade no que se refere ao gosto e discriminação musical, além das habilidades para os instrumentos.

Dessa maneira, surge a Banda Revolução Nuclear, composta por alunos com DI e TEA – Transtorno do Espectro Autista. Esses grupos, tem composições inéditas que versam sobre meio ambiente, além do grupo interpretar algumas canções de autores paraenses. O referido trabalho oferece a esses sujeitos, através da musicalização, possibilidades de externar potenciais, que em um planejamento organizado, propicia momentos de criatividade musical, em que o grupo cria alternativas musicais.

6.1.1.4 Subcategoria 1.4 - Tempo das atividades

Tabela 5 - Tempo/Atividades- - Respostas dos Técnicos

Pergunta	Respostas	Consonância
Tempo prosto pelo projeto é suficiente para realização das atividades com aluno?	Sujeito X: sim, mas o aprendizado é diferente, devido a escolarização limitar as habilidades e saberes Sujeito Y: sim, mas as especificidades devem ser ponderadas, discordo de regras de aprovação.	Sim Olhar diferenciado

Construção própria, 2024

Quando se reporta ao tempo na realização das atividades, os sujeitos pesquisados responderam que o tempo proposto é suficiente, porém existe discordância nas regras estabelecidas para a aprovação desse aluno, uma vez que este necessita de um tempo maior para a absorção de conhecimentos, “Considero o tempo proposto suficiente, mas discordo das regras estabelecidas para aprovação, uma vez que eles necessitam de um tempo maior para absorver os conceitos, assim como cada um apresenta especificidades, fato que deve ser considerado e ponderado”. (sujeito Y).

Para o sujeito pesquisado X “Diante do que rege o projeto, sim, concordo com ressalvas, mas há uma complementação de forma transversal dentro do currículo funciona, mediando os saberes e a aprendizagem”.

Estas falas, remetem ao repensar sobre o nivelamento a que o aluno com DI é submetido, em detrimento do aluno do ensino regular. Vale ressaltar que o discente com deficiência necessita de estímulos variados, para melhor interação social, posteriormente a aquisição dos conhecimentos sistemáticos que a escola se propõe, necessita também, de um olhar diferenciado, caso contrário ficará em desvantagem em relação aos alunos das salas regulares.

E bem nítido que, cada ser humano tem seu jeito particular de evoluir e seu tempo de aprendizagem, pois as histórias e vivências de cada um são particularidades do indivíduo que a escola precisa estar atenta e repensar suas práticas, enquanto espaço de saberes distintos.

Com relação contribuição do programa na aprendizagem do aluno e a participação da família – Subcategoria 2

6.1.1.5 Subcategoria 2.1: Participação da família

Tabela 6 - Interação Família/Escola - Respostas dos Técnicos

Pergunta	Respostas	Consonância
Como você percebe a Interação da Família com o Programa?	Sujeito X: Família participando de reuniões e ficam na escola esperando filho Sujeito Y: Famílias participativas na escola	Há interação entre família e escola; Gostam da metodologia utilizada

Construção própria, 2024

Quando se perguntou como você percebe a Interação da Família com o Programa?

O Sujeito X respondeu que:

As famílias até são bem participativas, participam de reuniões, gostam dos trabalhos desenvolvidos, interagem entre si, trocam experiências domésticas vividas com o discente, existe uma certa carência de conhecimento para que esse responsável perceba que embora deficiente, esse indivíduo tem capacidade para desenvolver-se.

O sujeito Y reiterou que:

As famílias são bem participativas, falam que a metodologia da escola é boa, algumas ficam no espaço escolar aguardando seus filhos, porém percebo ainda que necessitam de orientação, apoio no lidar e também em acreditar efetivamente nas possibilidades, são situações que sistematicamente pontuamos com através de roda de conversa, palestras e reuniões.

6.1.1.6 Subcategoria 2.2: Participação dos alunos**Tabela 7** - Participação dos Alunos com DI - Respostas dos Técnicos

Pergunta	Respostas	Consonância
Como você percebe a participação dos alunos no momento das atividades?	Sujeito X: Bem assíduos e gostam de competir Sujeito Y: Gostam de estar na escola e participam das atividades	São assíduos, e participam das atividades

Construção própria, 2024

Quando se perguntou sobre a participação dos alunos no momento das atividades o

O Sujeito X respondeu “A participação do aluno nas atividades é até bem interessante, a maioria deles aceitam participar nas coletivas, as que são de desafios, pois desperta neles o senso de competição são bem assíduos”.

O Sujeito Y enfatizou:

Vejo na maioria deles entusiasmos em estar no ambiente escolar, arriscando dizer que aqui eles se sentem parte deste processo, respeitados, valorizados. Isso são fatores que efetivamente favorece a participação deles, em especial os mais autônomos.

6.1.1.7 Subcategoria 2.3: Contribuição

Tabela 8 - Contribuição do Programa - Respostas dos Técnicos

Pergunta	Respostas	Consonância
Para você qual a principal contribuição do programa que permite o avanço no desenvolvimento do aluno?	Sujeito X: Planejamento idividualizado, trabalha o respeito, tolerancia e autonomia. Sujeito Y: Respeito e autonomia	Trabalha o respeito e Autonomia

Construção própria, 2024

Referente a pergunta qual principal contribuição do programa que permite o avanço no desenvolvimento do aluno?

O Sujeito X evidenciou que:

Percebo que a principal contribuição do Programa é, o planejamento individualizado, pois atende justamente a necessidade específica do aluno, o respeito a capacidade, tolerância e ritmo do mesmo, ajuda na autonomia, também a flexibilização no momento das atividades quando se leva em consideração as especificidades de cada um, isso promove a possibilidade de melhor desenvolvimento do educando com DI.

Sujeito Y enfatizou que era “Respeito ao ritmo deste aluno(a), flexibilização de atividades considerando as especificidades de cada um, planejamento individualizado são aspectos preponderantes ao desenvolvimento global da autonomia”.

6.1.1.8 Subcategoria 2.4: Avanços**Tabela 9** - Avanços dos Alunos no Programa - Respostas dos Técnicos

Pergunta	Respostas	Consonância
Que avanços são percebidos nos alunos que participam do programa?	Sujeito X: Independencia e autoestima Sujeito Y: Autonomia e autoestima	Avanços na autonomia e autoestima

Construção própria, 2024

Quando se perguntou que avanços são percebidos nos alunos que participam do programa?

O Sujeito X respondeu que:

São muitos os avanços percebidos nestes alunos, visto sua capacidade de compreensão ser mais limitada em relação ao aluno que não tem o rótulo da deficiência, percebe-se de alguma maneira, mais autonomia e independência nesse sujeito, além de melhorar a autoestima.

O Sujeito Y evidenciou que:

É difícil falar de maneira generalizada sobre avanços, primeiro é preciso avaliar cada aluno, suas peculiaridades, mas é impossível negar que não ocorra mudanças significativas a nível dos aspectos cognitivos, social, psicomotores, autonomia e autoestima...

6.1.1.9 Subcategoria 2.5: Interação

Tabela 10 - Reforço Positivo e Interação - Respostas dos Técnicos

Pergunta	Respostas	Consonância
Você percebe o reforço positivo dos alunos na interação com o programa?	Sujeito X: Sim, participam mais, são mais críticos. Sujeito Y: Sim, expõe seus desejos	Sim, se tornam mais participativos e críticos

Construção própria, 20243

Ao ser perguntado: Você percebe o reforço positivo dos alunos na interação com o programa?

O Sujeito X evidenciou que “Sim para os que apresentam ter desenvolvido certa independência, conseguem se expor mais, participar mais efetivamente de atividades que exigem mais deles, são mais críticos e até refletem sobre futuro”.

O Sujeito Y respondeu que “Sim, aqueles já num processo avançado falam suas expectativas, fazem suas críticas, expõe seus desejos”

Contribuição das Práticas Pedagógicas na Aprendizagem dos Alunos com DI – Subcategoria 3

6.1.1.10 Subcategoria 3.1 - Metodologia

Tabela 11 - Práticas Pedagógicas e Aprendizagens - Respostas dos Técnicos

Pergunta	Resposta	Consonância
Como as práticas pedagógicas aplicadas na EJA contribuem no processo de aprendizagem do aluno com DI?	Sujeito X: Se tornam criticos e se desenvolvem mais Sujeito Y: Favorece o aluno a novas experiências	Senso crítico Novas experiências

Construção própria, 2024

Quando foi perguntado como as práticas pedagógicas aplicadas na EJA contribuem no processo de aprendizagem do aluno com DI?

O Sujeito X respondeu que:

Pensar nas práticas pedagógicas, essa questão me leva a refletir que realmente há um desenvolvimento mais positivo nesse aluno, pois o mesmo não fica restrito aos atendimentos complementares, as práticas pedagógicas têm contribuído sim para o avanço nesse indivíduo.

Sujeito Y enfatizou que a contribuição se da pela: “A utilização de estratégias e recursos que removam as barreiras do conhecimento favorecem ao aluno o acesso ao conhecimento e a novas experiências”.

6.1.1.11 Subcategoria 3.2 - Fortalezas e Debilidades

Tabela 12 - Fortalezas e Debilidades - Respostas dos Técnicos

Pergunta	Resposta	Consonância
Quais suas fortalezas e debilidades referentes a prática pedagógica junto ao aluno com DI?	Sujeito X: Debilidade em trabalhar com a diversidade Fortaleza ajudar na autonomia e independência do aluno através de meus conhecimentos Sujeito Y: Debilidade do sistema, maneira como são avaliados em notas. Fortaleza perceber a diversidade de aluno, minhas formações	Fortalezas Compromisso Formação Autonomia dos alunos Debilidades Múltiplas Deficiências do aluno Sistema falho

Construção própria, 2024

Ao se perguntar quais suas fortalezas e debilidades referentes a prática pedagógica junto ao aluno com DI?

O Sujeito X reiterou que:

Como DEBILIDADES percebo que a realidade do Programa está em discordância com o sistema educacional, pois existem cobranças que me parecem ser para o ensino regular, o que faz com que se entenda é que esse contingente continua à margem de possibilidades do desenvolvimento em igualdade com outros. Buscar atividades para atender ao aluno com DI é sempre um desafio, daí percebo como FORTALEZA a forma que Programa propõe ao alunado atendido, desafios que faça com que este tenha mais autonomia e independência no seu caminhar e minha vida profissional ao qual eu me especializei.

O Sujeito Y respondeu que:

Penso que a maior DEBILIDADE ainda é um sistema educacional desconectado da realidade da Instituição, que geram cobranças a curto prazo inadmissível a aquisição da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual, a maneira como são avaliados, utilização um sistema de notas e modelo de aprovação e reprovação. As FORTALEZAS é maneira de olhar o aluno nos aspectos gerais assim como, a realização do processo de aprendizagem no cotidiano da sala de aula e também as formações ao qual aprendi muita coisa.

6.1.1.12 Subcategoria 3.3 -Participação escolar

Tabela 13 - Participação na Escola - Respostas dos Técnicos

Pergunta	Resposta	Consonância
Quais as atividades desenvolvidas que os discentes participam com mais frequência?	Sujeito X: arte, jogos, projetos... Sujeito Y: Informatica. Arte e projetos	Projetos Arte jogos

Construção própria, 2024

Quando foi perguntado quais as atividades desenvolvidas querem os discentes participam com mais frequência?

O Sujeito X evidenciou que seria” Nas atividades que envolvem um grupo maior como as coletivas de artes, música, educação física, jogos, além dos projetos desenvolvidos pela Unidade que aglomeram grande número de pessoas”.

Sujeito Y falou que seria: “As aulas diárias, Informática, Arte, Educação Física, Música e da pedagogia de projetos”

6.1.1.13 Subcategoria 3.4 - Experiência profissional

Tabela 14 - Experiência e Aperfeiçoamento do Programa - Respostas dos Técnicos

Pergunta	Resposta	Consonância
Você como profissional o que deixaria como experiência para aperfeiçoar o programa?	Sujeito X: Trabalho em pares Sujeito Y: Aprendizagem adquirida e socializada	Aprendizagem Trabalho coletivo Troca de experiências

Construção própria, 2024

Quando foi perguntado você como profissional o que deixaria como experiência para aperfeiçoar o programa?

O Sujeito X respondeu que :

Mais estudos na área de DI, formação continuada para os professores que atendem ao aluno com deficiência que proporcionem mais conhecimentos para melhor elaborar propostas de atividades que auxiliem esse indivíduo no seu desenvolvimento global e mais trabalho em pares.

O Sujeito Y enfatizou que seria: “As minhas práticas e aprendizado que adquiri em minha vida como docente e a socialização com meus colegas.

6.1.1.14 Subcategoria 3.5 - Contribuição socioeducativa do programa aos alunos com DI

Tabela 15 - Contribuição do Programa - Respostas dos Técnicos

Pergunta	Resposta	Consonância
Na sua visão quais as contribuições socioeducativas o programa traz ao aluno o com Deficiência Intelectual?	Sujeito X: Independencia e autonomia, oportunidades Sujeito Y: Respeito as necessidades dos alunos, acreditar no potencial	Desenvolvimento social e pessoal oportunidades Autonomia

Construção própria, 2024

Quando se perguntou na sua visão quais as contribuições socioeducativas o programa traz ao aluno o com Deficiência Intelectual?

O Sujeito X respondeu que seria:

Na minha visão essa pergunta me parece ser o ponto chave do Programa, pois percebo uma importante contribuição socioeducativa, através das oportunidades, já que quando esse aluno adentrou à Unidade sem perspectiva de avanço em função de sua dificuldade de aprendizagem foram sendo preparados para ter sua independência e autonomia mesmo tendo o rótulo da Deficiência intelectual.

O Sujeito Y disse que seria: “Reunir diferenças e trabalhar com o devido respeito, observando sempre as necessidades apresentadas. Acreditando no pleno avanço educacional e social”.

6.1.2. CATEGORIA 2 - CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO

RESPOSTAS DOS PROFESSORES

6.1.2.1. Subcategoria 2.1 - Participação da família

Tabela 16 - Interação Família/Escola

Pergunta	Respostas	Consonância
Como você percebe a Interação da Família com o Programa?	Professora A: participação positiva e busca de informações referente ao filho; Professora B: Família fundamental devido confiar no programa; Professora C: Dedicção da família e preocupação com o desenvolvimento do filho; Professora D: Boa aceitação da família nas atividades, participativos e compreensivos; Professora E: interação e um bom caminho para o desenvolvimento do aluno; Professora F: A maioria das famílias participam de eventos na escola; Professora G: Participam de eventos, reuniões, festas e culminância de projetos; Professora H: As famílias são sempre parceiras, mas sempre são as mesmas que participam.	Há interação entre família e escola; E positiva a interação; Boa aceitação do programa Confiança na metodologia utilizada Sempre são as mesmas pessoas que participam e as que precisam não vão

Nesta subcategoria, tanto os Professores quanto os Técnicos responderam que: a família é fundamental para o Programa, devido a descentralização de responsabilidades, porém, a maior participação dessas famílias dá-se principalmente em culminâncias de projetos, reuniões, festas, mas que não é o suficiente para a parceria entre família e escola, que a família tem boa aceitação na metodologia do programa.

Para o **sujeito pesquisado A**: “Há uma participação positiva da família com o programa. Estão sempre em busca de informações de acordo com a necessidade do seu filho”.

A docente B: “A família é fundamental para o Programa, visto que sem a confiança na metodologia e principalmente nas potencialidades do aluno, todo processo seria comprometido. Sem duvidas os familiares são nossos principais parceiros”.

A professora C:

Percebe-se que as famílias são muito dedicadas aos filhos. No período pandêmico participaram das aulas remotas, foram em busca dos cadernos de atividades na escola, se preocupam com o desenvolvimento dos filhos, não só acadêmico, mais social, emocional.

Para a docente D: “Na maioria dos casos, sempre houve uma boa aceitação e compreensão das atividades e socialização, escola e professores, sempre se mostram participativos e compreensivos, principalmente no momento pandêmico que tivemos que nos adequar as aulas remotas”.

A professora E evidencia que na sua percepção em relação a interação da família e pregaram: “É o caminho para a construção do melhor desenvolvimento do aluno, muitas veze difícil, mas este pode ser o valor do aprendizado”.

A docente F enfatiza que: “A maioria dos pais conseguem participar da vida escolar do aluno, principalmente durante as atividades remotas e nos eventos realizados na escola, onde os pais contribuem juntamente com os filhos das danças, teatro, das apresentações em geral”.

A educadora G reforça que: Na maioria dos casos a família é participativa, principalmente na culminância de projetos, festas, reuniões, comunicam-se e trocam ideias sempre que necessário, procuram seus direitos e informações de acordo com a necessidade”.

A docente H revela que:

A família é uma grande parceira, mas embora aquelas que participam são sempre as mesmas, são participativas e ativas, com grande interesse que seus filhos sejam assíduos, temos alguns responsáveis que temos muita dificuldade, pois são famílias que tem muitos problemas.

Outro ponto de reflexão que se faz nas respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, é que sempre são os mesmos pais que participam das atividades em que se faz necessário a presença deles de uma forma geral.

Vale ressaltar que os alunos que mais precisam de apoio da família na escola, são os mais desassistidos e, nesta perspectiva cabe a escola buscar estratégias para aproximar mais esses responsáveis da construção aprendizagem do aluno com DI.

É importante dizer, que é no ambiente escolar que o aluno passa grande parte de sua vida, não tão somente absorvendo conhecimentos teóricos, mas também num processo de socialização junto aos demais, sejam os colegas, professores, gestores, pessoal de apoio, todos presentes no ambiente escolar. Desse modo, o espaço educacional deve estar organizado de maneira que atenda a todas as necessidades do aluno, sejam elas, motoras, cognitivas ou sociais.

O que é importante também que a infraestrutura da escola deva considerar o tipo de atividade que será aplicada aos discentes, haja vista que de acordo com a proposta elaborada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p. 40), “O Estado tem o dever de garantir o mínimo de ensino, com qualidade e definindo sua variedade, quantidade e especificidade por aluno, com insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”.

É na escola onde o aluno se socializa, sendo um dos principais meios de interação com os demais, espaço este, que exerce função primordial para a aquisição de novos sentimentos e conhecimentos, visto que pode-se considerar a escola como um ambiente que gera curiosidade da aprendizagem, mas a família é a primeira instância na educação da criança, em seguida a escola que tem o papel de dar continuidade e essa parceria para o desenvolvimento do aluno é crucial, pois assim, promove o crescimento social, intelectual, o caráter, além da formação educacional desse indivíduo.

Desse modo, Silva e Varani, (2010, p. 516), apud Freitas e Santos (2017, p. 77), revelam que a sociedade chamada família, tem como função principal “[...] a socialização

da criança, ou seja, a inclusão desta no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos, das regras de convivência em sociedade”, uma vez que “[...] o objetivo primordial da escola é o ensino e também a aprendizagem dos alunos”.

Dessa maneira, a escola precisa responsabilizar-se por seus alunos, tendo ela de incumbir-se pelo:

[...] reconhecimento da importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar, o auxílio às famílias no exercício de seu papel na educação, no desenvolvimento e no sucesso profissional de seus filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade (Silva, Varani, 2009, p. 515, apud Freitas e Santos 2017, p. 77).

As autoras revelam que a integração dos genitores acontece de diversas maneiras, seja em momentos de atividades festivas, cívicas ou em programações realizadas pela escola, que propiciem a efetiva participação destes junto a seus filhos no ambiente escolar.

Dessa maneira, para os sujeitos pesquisados a família tem papel fundamental na participação no processo de aprendizagem do aluno, pois a parceria entre escola e família gera mais confiança do discente em estar no ambiente educacional, o que para o sujeito B, também perpassa pela confiança na metodologia aplicada nas atividades.

Neste sentido, é válido refletir que a construção de uma relação de confiança, com diálogo e respeito, entre a família e a escola, vai contribuir de maneira fundamental no desenvolvimento do educando no processo de aquisição de conhecimentos para seu crescimento, além de uma metodologia que atenda às necessidades específicas deste, pois “a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso diálogo entre escola, pais e filhos[...]” (Reis, 2007, p. 6).

Vale observar que essa parceria é um processo contínuo durante toda a vivência escolar do educando, durante sua escolarização.

6.1.2.2. Subcategoria 2.2 – Participação dos alunos

Tabela 17 - Participação dos Alunos com DI

Pergunta	Respostas	Consonância
Como você percebe a participação dos alunos no momento das atividades?	Professora A: cada aluno tem suas particularidades, mas sentem-se satisfeitos coma as atividades; Professora B: Alunos aceitam bem as atividades, mas tem resistências devido não se acharem capaz; Professora C: São participativos, nas atividades de dança, e tecnologias; Professora D: Há interesse e participação nas atividades; Professora E: Eles participam nos projetos; Professora F: Atividades de leituras e escrita são adaptadas e os alunos os gostam e conseguem resolvê-las; Professora G: Eles participam, mas em acaso tem insegurança e total dependência; Professora H: são participativos e tem bastante interesse	São participativos, tem interesse nas atividades, mas apresentam insegurança em determinados momentos e gostam mais das atividades lúdicas (arte)

Construção própria, 2024

Quando se fala na participação do aluno no Programa, evidencia-se as questões de **assiduidade** deste, que embora apresente dificuldades, os discentes **gostam de participar** das atividades propostas pela Unidade.

Os sujeitos pesquisados foram unânimes em dizer que os alunos são assíduos e gostam de participar das atividades, principalmente as que envolvem musicalidade, atividades rítmicas, esportivas e tecnológicas.

Porém, alguns Professores evidenciaram que, por suas limitações, alguns se sentem inaptos e até sem interesse na atividade, demonstrando certa resistência como revela a **professora A** “Cada aluno tem suas particularidades. Percebo quando falo ou mostro qual será a atividade e vejo o quanto eles ficam satisfeitos”.

Já a **professora B** evidencia que “Na grande maioria os alunos aceitam bem as atividades, mas também acontecem de algum aluno por não achar hábil demonstram alguma resistência”.

A **professora C** revela em sua entrevista que: “os alunos são bastante participativos, principalmente nas atividades que envolvem música, dança e uso das tecnologias”.

A **docente D** reforça dizendo que: “Mesmo diante de cada limitação, percebo que existe um interesse nos alunos em desenvolver as tarefas sejam individuais ou coletivas, com boa aceitação, em que eles participam e ajudam os colegas que sentem maiores dificuldades nas conclusões das tarefas”.

A **professora E** aborda que: “a partir do momento em que traço projetos e discuto com os alunos, sobre os conteúdos importantes a serem abordados, percebo a aproximação do conhecimento com a realidade e isto, facilita o aprendizado dos alunos e os aproxima da escola”.

A **docente F** relata que “Em atividades de leitura e escrita adaptadas de acordo com a realidades dos alunos eles conseguem participar de forma prazerosa de acordo com seu ritmo de aprendizagem”.

A **sujeita pesquisada G**, fala que “os alunos são assíduos e participativos devido a variedade de atividades que a escola propõe, os quais os motivam a participar, porém, há um agravante que não os levam a participação mais ativa, que é a insegurança de não acreditarem em si próprio e a ansiedade que os deixam eufóricos e temerosos”.

A **professora H** revela que: “Os alunos são participativos e com bastante interesse, gostam de falar e contribuir com seus conhecimentos, mostram que conseguem do seu jeito”.

Partindo desta premissa, cabe a escola proporcionar estratégias que estimulem os alunos a participarem mais ativamente das atividades propostas, pois mesmo os alunos sendo assíduos, ainda se precisa resgatar aqueles que tem resistência, todavia, a escola deve compreender a importância da assiduidade escolar, como ferramenta crucial de possibilidades de aprendizagem, uma vez que os discentes ao se ausentarem do contexto educacional, deixam de acompanhar as vivências e as atividades propostas pela escola.

Para Lima (2016, p. 4), a assiduidade consiste na frequência propriamente dita na sala de aula, durante o ano letivo, participando ativamente, desenvolvendo atividades e discutindo os assuntos. O aluno assíduo é aquele que está sempre presente e quase nunca falta. É aquele aluno que além de frequente, cumpre todas as suas obrigações didático pedagógicas a contento.

Partindo da reflexão da citação supracitada, assiduidade e frequência assumem uma nova roupagem, que abrangem tanto a presença do aluno na sala de aula quanto a sua participação efetiva nas práticas educativas desenvolvidas a partir do que foi planejado pelo professor. Segundo o Dicionário Escolar (2012, p. 35), “assiduidade é estar sempre presente, constante, ininterrupto, esforçado e pontual”.

Vale ressaltar que os alunos matriculados na UEEs pesquisada, embora tenham o diagnóstico de DI, demonstram ser capazes, e participativos, como é evidenciado na fala dos professores entrevistados, assim os docentes necessitam perceber as necessidades dos mesmos e respeitar suas peculiaridades, promovendo um olhar acolhedor para com este discente.

6.1.2.3. Subcategoria 2.3 – Contribuição

Tabela 18 - Contribuição do Programa

Pergunta	Respostas	Consonância
Para você qual a principal contribuição do programa que permite o avanço no desenvolvimento do aluno?	Professora A: Trabalhos em equipe, coletividade; Professora B: Resgate da autoestima, e a metodologia utilizada; Professora C: Práticas do currículo funcional; Professora D: Planejamento em equipe com respeito as especificidades do educando Professora E: Linguagem e Leitura Professora F: Mobilidade do aluno, funcionalidade do conteúdo para a sua vivência Professora G: Crescimento do aluno, amadurecimento pessoal, intelectual e seu posicionamento em situações do cotidiano Professora H: Currículo da EJA associado ao currículo funcional	Crescimento e Amadurecimento do aluno e respeito Resgate de autoestima Autonomia

Construção própria, 2024

Esta subcategoria que trata do desenvolvimento da contribuição do programa aos alunos com DI, atendido no Programa EJA da UEES Prof.^a Yolanda Martins e Silva, por unanimidade os sujeitos da pesquisa evidenciaram que a **autonomia** foi o maior fator de relevância para a aprendizagem dos mesmos, pois com o Programa, os discentes, mostraram-se mais amadurecidos, pessoalmente e socialmente em situações do cotidiano.

Quando se trata de autonomia, mesmo este sendo usado amplamente, nos mais variados campos, principalmente o do saber, como aqueles do direito, da ética e da teologia, assim como da psicologia e filosofia, não é tão fácil ser definido, principalmente por ter uma imensidade de situações em que é utilizado.

E em relação a pessoa com DI, o papel da escola é fundamental para que esse processo seja concretizado, pois a relação de confiança entre professor e aluno é imprescindível, visto que essa afinidade, facilita o aprendizado do aluno.

O conceito de autonomia para Paulo Freire denota um sentido sociopolítico-pedagógico, onde a educação voltada para o desenvolvimento crítico e ativo, oferece ao indivíduo, noções de responsabilidade e liberdade, além de possibilitar a tomada de consciência e de decisões, ou seja, de uma práxis que leva à libertação, que é possível entender a transformação de um sujeito passivo e heterônomo, para um sujeito ativo e autônomo.

A autodeterminação se desenvolve conforme a crianças e adolescentes vão se inserindo – e sendo inseridos – na teia de relações sociais, que sustentam o viver humano. Características como idade, oportunidades para regular o próprio comportamento, para governar-se em situações cotidianas, a experiência na resolução de problemas.

A **professora A** enfatiza que a principal contribuição do programa: “São os trabalhos em equipe, a coletividade para crescimento pessoal de cada profissional desse programa, para desenvolver as atividades que possibilitem o aprendizado do aluno”.

Esta resposta gira em torno do trabalho em equipe, em função da coletividade para o crescimento pessoal e coletivo, auxiliando na socialização de conhecimentos que possibilita o aprendizado do aluno.

A **professora B** diz que o programa contribui para que: O resgate da autoestima e uma metodologia que atenda às necessidades individuais e funcionais de cada aluno

Para a **Professora C**: “a principal contribuição do programa EJA, são as práticas do currículo funcional, tais como: O estímulo a autonomia, a socialização, as práticas de vida diária, a sensibilização de cuidar do meio ambiente, o ensino sobre higiene pessoal, corpo humano etc.”.

A **professora D** corrobora dizendo que:

Contribuímos de forma significativa desde o nosso planejamento que fazemos juntamente com a equipe. Conversando, pensando, refletindo e avaliando as possíveis tarefas, analisando suas potencialidades e de que maneira será executada cada atividade respeitando a especificidade de cada educando. De forma a trabalhar a funcionalidade e a realidade a sua vivência.

Para **professora E** em sua fala, enfatiza que “A linguagem, leitura e comunicação, faz do aluno um ser mais falante das ideias do imaginário e faz deles protagonista”. Convém dizer que quando o aluno é estimulado a interagir com seus pares, ele torna-se mais participativos, com autoestima mais elevada e desenvolve melhor seu potencial acadêmico.

A **professora F** evidencia que “a mobilidade do aluno de ir e vir, onde trabalhamos a funcionalidade de acordo com sua realidade”.

A **docente G**, revelou que uma das principais contribuições do programa e “ o crescimento do aluno, amadurecimento pessoal, intelectual, social e seu posicionamento diante de situações do cotidiano”

A **docente H** enfatiza que “O programa EJA teve uma grande reformulação, principalmente na questão da junção entre o acadêmico, através do currículo da EJA associando ao currículo funcional, com isso pode dar formato mais direcionado aos nossos alunos com diferentes deficiências”

Assim as docentes reforçam que além do resgate do exercício da cidadania, as ações do programa contribuem para a elevação da autonomia, a socialização e o autocuidado consigo com o outro, assim o programa é crucial para o desenvolvimento do aluno com DI referente de seu desenvolvimento global.

Percebe-se que o referido Programa desenvolvido na UEES, contribui para a autonomia desse aluno, haja vista os relatos dos sujeitos pesquisados. Neste sentido, proporcionar atividades que despertem a autonomia dos alunos, é contribuir para a elevação de sua autoestima, é adentrar também no exercício motivador da valorização do eu e do outro.

É válido ressaltar que o Programa EJA desenvolvido na UEES Profa. Yolanda Martins e Silva, foi proposto não para alfabetizar o aluno com DI, mas para que esse cidadão tenha autonomia de ir e vir, realizar sua leitura de mundo, ser um indivíduo com liberdade mesmo tendo dificuldades próprias da Deficiência Intelectual.

Para Freire apud Lajolo, (2003, pp. 01-02):

A leitura boa é aquela que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo, que nos interessa a viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental, que o ato da leitura e aquilo que se lê, faça sentido para quem está lendo. Ler assim é uma forma de estar no mundo. Desde que nascemos, aprendemos a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciam a chuva, lemos as cascas das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos o sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua, e quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já liamos, antes ainda de sermos alfabetizados.

A reflexão que se faz, refere-se ao ato de ir e vir do homem, notadamente saber posicionar-se referente as questões sociais. Mesmo com as limitações, os alunos com DI são capazes de ler o mundo que os cercam, todavia, eles necessitam de estímulos para vivenciar as práticas do contexto social aos quais estão inseridos.

Assim a importância da leitura de mundo para os alunos com DI, é fundamental para que desenvolva a sua autonomia e a destreza de ir e vir, posicionando-se e/ou sabendo exercer as condições básicas de sobrevivência de uma pessoa.

Convém dizer que, e nesta linha de reflexão que o programa UEES Profa. Yolanda Martins e Silva trabalha, os quais desenvolve metodologias e atividades que faça o aluno a realizar ações de leituras diversas, sejam elas imagéticas, incidentais, sensoriais, emocionais e racionais, assim o aluno torna-se um ser de vivências e de formação integral a sua realidade.

6.1.2.4. Subcategoria 2.4 – Avanços

Tabela 19 - Avanços dos Alunos no Programa

Pergunta	Respostas	Consonância
Que avanços são percebidos nos alunos que participam do programa?	Professora A: Interação social e mobilidade física e interesse nas atividades; Professora B: Resgata a autoestima enquanto aluno; Professora C: Avanços na área cognitiva e nas habilidades sociais; Professora D: Interação social e interesse nas atividades sociais; Professora E: interação social, aprender a ouvir; Professora F: Interação social; Professora G: Avanços no comportamento, linguagem, posicionamento, autoestima; Professora H: Interação entre seus pares, participação nas atividades.	Mudanças comportamentais, independência Participação nas atividades Resgate da autoestima

Construção própria, 2024

Esta subcategoria versa sobre os avanços percebidos nos alunos com DI, os sujeitos pesquisados relataram, que a autoestima foi um grande avanço na aprendizagem dos discentes, a interação com seus pares, melhoria na linguagem, no posicionamento social, a visão de mundo e notadamente na área cognitiva, em que a autoestima foi fator relevante do desenvolvimento do discente, assim relatado pelos sujeitos pesquisados, como ficou evidenciado pela **Professora A**: “o que se nota nos alunos é uma maior interação social, uma mobilidade física pelo ambiente escolar, o interesse em participar das atividades coletivas e individuais e avanços na leitura e escrita de acordo com suas dificuldades de aprendizagem”.

Reafirmando a fala da Professora A, acima citada, a **Professora B**, relatou que: “além dos avanços na aprendizagem, é notório que o discente, muitas vezes oriundo de um “fracasso” no ensino regular, resgata sua autoestima, enquanto aluno. Acredito ser uma das principais conquistas deste programa”.

A **docente C** revelou os avanços percebidos foram: “na memória, pensamento, comportamento e linguagem, além de maior interação com seus colegas e corpo docente”

A **professora D** diz que "Houve uma melhor interação social e interesse em participar nas atividades sociais, além de melhor compreensão da mobilidade física em todo espaço escolar”

A **docente E** enfatiza que “O programa auxilia no desenvolvimento social do aluno, em que estes aprendem a dosar conflitos, aprendem a ouvir e a participarem das atividades coletivas, fazendo que os alunos elevem sua autoestima”.

A **professora F**, diz que “Os alunos interagem melhor nas atividades do programa e quando não frequentam a escola regridem em suas ações”

A **docente G** revela que os avanços são evidenciados em vários aspectos, “desde os comportamentais, aos de linguagem, posicionamento, além dos de socialização, autonomia, visão de mundo, compreensão de realidade e elevação da autoestima.

A **Professora H**; diz que “ela percebe uma maior interação entre seus pares, suas amizades e seus interesses em estar presentes e assíduos nas aulas e atividades, isso eleva sua autoestima”

Em relação às respostas das entrevistadas, sobre as questões da autoestima do aluno atendido na UEES Prof.^a Yolanda Martins e Silva, pode-se considerar que por muito tempo, a Deficiência Intelectual nas culturas mais variadas, tinham como entendimento, que havia uma perda de racionalidade por parte desse indivíduo.

Dessa maneira, a pessoa com DI, era marginalizada, sendo excluída em todo e qualquer contexto social, não era vista inteiramente como um ser humano, mais tarde, com o avanço da ciência positivista se sobrepondo ao conhecimento, a deficiência passou ser vista como uma doença, definida especificamente numa dimensão biológica, tendo como foco principal, o déficit intelectual.

No curso da história, a deficiência vem sendo conhecida pelo fato de excluir aquele que não se enquadra no padrão físico e/ou intelectual em comparação aos sujeitos que se enquadram no contexto social.

Para Mafezoni (2020, p. 02),

O indivíduo que está fora deste padrão tem sido impedido, muitas vezes de compartilhar com os demais, os bens socioculturais construído pela humanidade, lidar de forma normalizada com estes sujeitos subentende, enxergá-lo somente como um corpo orgânico, visto em desvantagem se comparados ao corpo padrão normal.

A escola UEES Prof.^a Yolanda Martins e Silva, em sua organização curricular, diverge do entendimento da citação anteriormente citada, pois ela enquanto espaço sistemático educacional, mas adentrando a uma grade curricular inclusiva, ela objetiva organizar a vida funcional desse aluno que por ela passa, na perspectiva do despertar da autonomia, e por conseguinte a valorização da vida, e o desenvolvimento da autoestima, para que os discentes possam se ver enquanto seres capazes.

Ainda para Mafezoni (2020, p. 02), “o processo de aprendizagem torna-se imprescindível para que os alunos aprendam e por conseguinte signifique as trocas sociais entre as pessoas”.

Neste sentido, a escola torna-se um local de “aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”, assim, este espaço configura-se em como um lugar de exercício de potencialidades, destrezas, habilidades e vivências sociais para o desenvolvimento global do discente.

Neste intuito, vale dizer que o programa desenvolvido na escola Yolanda Martins e Silva, traz em sua essência, o estímulo do despertar da autoestima, sendo este também um dos maiores pontos de avanços do programa, assim como a autonomia que os mesmos precisam ter para participarem ativamente de suas vivências.

6.1.2.5. Subcategoria 2.5 – Interação**Tabela 20** - Reforço Positivo e Interação

Pergunta	Respostas	Consonância
Você percebe o reforço positivo dos alunos na interação com o programa?	Professora A: Sim, através dos projetos educacionais, eles interagem mais; Professora B: Sim, as atividades são pensadas para que o aluno seja desafiado; Professora C: Sim Professora D: Sim, por meio dos projetos; Professora E: Sim, grande evolução dos alunos nas comunicações ativas; Professora F: Sim, pelos estímulos através dos temas trabalhados; Professora G: Sim, principalmente através de temas unificados; Professora H: Sim, através da inclusão vividas por eles que sonham com o futuro.	Sim, por meio dos projetos Maior participação Interação com seus pares Novos desafios Evolução na comunicação Planejam futuro

Construção própria, 2024

Esta subcategoria, evidencia que os novos desafios apresentados nas atividades, são também frutos do reforço positivo do aluno na interação com o programa, os sujeitos pesquisados, tanto professores, quanto os técnicos pedagógicos evidenciaram que os desafios nas atividades pedagógicas que a escola propõe, à medida que o aluno realiza, os mesmos são estimulados a ultrapassar barreiras buscando novos desafios para seu

desenvolvimento, todavia interagem mais com seus pares, aprimoram sua comunicação e planejam um futuro profissional.

Quando se fala em percepção do reforço positivo dos alunos na interação com o programa, todas entrevistadas responderam que **SIM**, que há um reforço positivo.

A **Professora A** revela que: Sim, através dos projetos educacionais desenvolvidos no programa”;

A **Docente B** evidencia que:

As atividades são pensadas para que o aluno seja desafiado, mas que contemple as suas habilidades, desta forma o aluno tem a possibilidade de desenvolvê-las. À medida que o aluno executa o proposto, a recompensa afetiva do sucesso o incentiva a ultrapassar novos desafios.

A **Professora C**, respondeu apenas Sim;

A **Professora D** respondeu: “Sim, por meio dos projetos desenvolvidos e o retorno efetivo deles das atividades proposta”

A **Professora E** evidenciou que:

Estamos diante de grandes evoluções os alunos muitas vezes nos mostram de como proporcionar uma comunicação ativa, as vezes nos deixa um pouco atônitos porque parece que estou fazendo coisas ineficazes... tenho que sempre repensar junto com eles, e isso, faz de como o trabalho de participação do aluno tem um formato no qual ele aprende melhor.

A **Docente F** respondeu que sim: “Os alunos são estimulados diariamente de acordo com os temas trabalhados que são propostos pelos professores e que são bem significativos”.

A **Professora G** respondeu que: Sim, principalmente quando trabalhamos temas unificados com outros atendimentos (programas)

A **Professora H** evidenciou que:

Sim, o programa EJA é um reforçador positivo para os nossos alunos. se sentem verdadeiramente incluídos, pois sentem que participam da vida escolar e sonham em avançar e as vezes alguns até de se formarem. com o programa os alunos podem ir

todos os dias para escola e sentem-se acolhidos e atores principais dentro de nossa unidade.

Para Skinner, apud La Rosa (2003), o reforço consiste:

Em qualquer evento que aumenta a probabilidade da ocorrência de um determinado comportamento. Vejamos um exemplo: Quando uma criança chora (comportamento operante) e este choro traz como consequência a presença da mãe ou o colo da mãe, estas consequências (a mãe ou o colo) são consideradas reforços e como tal retroagem sobre o comportamento aumentando sua frequência. Na escola: o aluno fica conversando durante a aula (comportamento operante) e o professor lhe dá atenção (reforço), estará condicionando este aluno a falar. Em função do que foi exposto pode-se compreender o primeiro princípio do condicionamento operante: todos aqueles comportamentos que os alunos emitem e que pretendemos mantê-los devemos então reforçá-los.

Vale refletir que que o processo educacional, precisa estar desenvolvendo estímulos comportamentais, em sintonia da interação com o outro, seja entre alunos ou relação alunos professores.

O estímulo ao diálogo, o respeito e a interação são molas propulsoras para o desenvolvimento das habilidades que os precisam ter, principalmente as sociais, aja vista a condição das pessoas com deficiências.

Para Hilário, (2015, p. 13) apud Silva & Galuch (2009, p. 147):

A criança que apresenta algum tipo de necessidade educacional especial, necessita de contínuos momentos de interação, uma vez que sua condição social, não é equivalente a das pessoas que não apresentam alguma deficiência. Entretanto, o enfoque não é na quantidade das interações entre os alunos, mas a afetiva participação de todos os alunos, nas atividades propostas e orientadas pelo professor.

6.1.3. CATEGORIA 3 - CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DI

6.1.3.1. Subcategoria 3.1 - Metodologia

Tabela 21 - Práticas Pedagógicas e Aprendizagens

Professores	Pergunta	Resposta	Consonância
Professora A:	Como as práticas pedagógicas aplicadas na EJA contribuem no processo de aprendizagem do aluno com DI?	Prática diversificada Trabalho em grupo Interdisciplinaridade Interação	Interação Desenvolvimento global Senso crítico Capacidade de comunicação experiências novas Socialização Atitudes Valores
Professora B:		Metodologia funcional; Aluno protagonista Atitudes e valores	
Professora C:		Autonomia Socialização Senso crítico Raciocínio lógico Comunicação	
Professora D:		Atividades diversificadas Atividades individuais e coletivas Jogos Práticas interdisciplinares, que auxiliam na interação e desenvolvimento do raciocínio lógico	
Professora E:		Melhoras as habilidades Capacidade de comunicação Espírito crítico Experiencias novas Usando a tecnologia	
Professora F:		Práticas interdisciplinares Jogos Eventos culturais que ajudam na socialização	
Professora G:		Atendendo as necessidades dos alunos Buscando o desenvolvimento global	
Professora H:		Desenvolve atividades sistemáticas Currículo funcional Desenvolvimento das habilidades, atitudes e valores	

Nesta subcategoria, os sujeitos pesquisados relataram por unanimidade, que as práticas pedagógicas aplicadas no ensino da EJA, exercitam no aluno, a autonomia, a socialização, a interação com seus pares, o senso crítico, a responsabilidade perante o meio, o raciocínio lógico, a linguagem, o desenvolvimento global e etc.

Dessa maneira a **Professora A** evidencia que: “As práticas são diversificadas, existem os trabalhos em grupo onde os alunos interagem um com o outro, e existe interdisciplinaridade no qual ocorre a interação entre os mesmos”.

Confirmando esta fala, a **Professora B**, ressalta que:

Em mundo letrado que a cada momento nos lembra da importância do êxito educacional, muitos de nossos alunos experimentam o gosto amargo do fracasso de uma educação que não os contempla, e com ele a frustração do aluno com deficiência intelectual e de sua família, reforçando o ciclo da exclusão. O Programa da EJA vem como alternativa para superar esse problema e resgatar sua autoestima, propondo uma metodologia funcional que melhor atenda suas necessidades e o coloque no lugar de protagonista.

Dessa forma a **Professora C**, evidencia que: “As práticas pedagógicas fundamentadas no currículo funcional, desenvolvem mais autonomia e socialização, e baseada na concepção Freireana e na BNCC, desenvolve o senso crítico e a responsabilidade pelo meio em que vive, raciocínio lógico nas diversas situações do dia a dia a linguagem como comunicação e ferramenta de luta por direitos sociais”.

A **Docente D** enfatiza que as práticas pedagógicas aplicada na EJA acontecem através de: “Atividades diversificadas, individual e coletiva, com culminâncias culturais, planejamentos adaptados as necessidades do aluno, jogos pedagógicos e práticas interdisciplinares as quais auxiliam na interação e no desenvolvimento do raciocínio lógico”.

A **Professora E** revela que:

As práticas de aplicabilidades convém de um planejamento adequado, de adaptação a cada necessidade dos alunos de rever novas formas de ensinar, novos métodos e processos que facilitem na vida cotidiana, eles melhoram habilidades, reflexão, capacidade de se comunicar de espírito crítico e fazer uso também da tecnologia tem sido considerados como fundamentais para seu aprendizado e experiências novas.

A **Professora F** respondeu que: “As práticas são interdisciplinares, em que os alunos têm a totalidade da realidade em que estão inseridos e as nossas atividades são: Planejamento adaptado, jogos pedagógicos, eventos culturais. sempre o aluno é nosso bem maior.

A **Professora G** reforça as falas anteriores dizendo que: “As práticas pedagógicas por serem sempre bem diversificadas, procuram atender as necessidades dos alunos nos seus diversos aspectos, buscando sempre o desenvolvimento global dos mesmos.

A **Professora H** respondeu que:

As práticas pedagógicas na EJA desenvolvem no nosso aluno com DI prática em que eles se envolvem em atividades sistemáticas e sustentadas em uma autoeducação, através de nosso currículo funcional, a fim de obter novas formas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e ter nesse aluno uma participação ativa e que ele se sinta sujeito de seu aprendizado.

Neste contexto Freire (2010, p. 16), nos faz refletir que: “A pedagogia deve ser fundamentada na ética, no respeito à dignidade, e na própria autonomia do educando”.

Assim, Paulo Freire em seus escritos, sempre enfatizou que a ética e o respeito pelo outro, é essencial, pois promove um ambiente favorável, além da confiança que o professor poderá despertar no aluno, dessa forma o aprendizado torna-se mais prazeroso, mas para que se possa compreender as práticas pedagógicas na escola, é fundamental que se conheça o professor, ou seja, como este se construiu como profissional, sua formação básica, como ressalta Imbernón (2010, p. 75).

Contudo, não podemos esquecer da importância da formação docente, porque esta faz a diferença nas práticas pedagógicas, pois sem isso, dificilmente estabelecer-se-á uma proposta eficaz de atividades igualitárias entre os estudantes com deficiência. Ainda nesta linha de pensamento, Lima (2023, p.43), reforça que “a reflexão que paira sobre a resignificação do ser professor, está alinhada à necessidade contínua de formação, que deve iniciar na graduação e permanecer durante toda a trajetória do professor.

Assim, não podemos pensar as práticas pedagógicas sem formação continuada, uma vez que elas se dão através de diálogos, reflexões, trocas de experiências etc., que são fundamentais ao processo de inclusão no contexto escolar.

6.1.3.2. Subcategoria 3.2 - Fortalezas e Debilidades

Tabela 22 - Fortalezas e Debilidades

Professores	Pergunta	Resposta	Consonância
Professora A:	Quais suas fortalezas e debilidades referentes a prática pedagógica junto ao aluno com DI?	Fortaleza-Trabalho em equipe	Fortalezas Troca coletiva Estudos Projetos interdisciplinares União da equipe Compromisso Formação
Professora B:		Fortaleza-Troca coletiva Apoio e direcionamento da escola Debilidades- Falta de rede de apoio,	
Professora C:		Fortaleza- Estudos Freireanos, pesquisas na área de currículo	
Professora D:		Fortaleza- União, interação e participação da equipe Debilidades- Não conseguir alcançar os objetivos esperados	
Professora E:		Fortaleza- Projetos interdisciplinares	
Professora F:		Fortaleza- União em equipe, compromisso educacional e não temer o novo Debilidades- O não retorno do trabalho, ritmos de aprendizagens lentos, falta de investimentos financeiros	Debilidades Falta de rede de apoio Ritmo lento de aprendizagem Medo do novo Múltiplas deficiências do aluno
Professora G:		Fortaleza- Trabalho em equipe, formações, compromisso, confiança e respeito das famílias Debilidades- Medo do novo	
Professora H:		Fortaleza- avanços no aluno Debilidades- As múltiplas deficiências do aluno	

Construção própria, 2024

Quando se fala em fortalezas e debilidades, os sujeitos pesquisados evidenciaram:

Professora A: “Nosso trabalho em equipe onde a parceria é essencial para melhor o desenvolvimento do aluno”.

Professora B:

Posso listar como fortalezas em minha vivência pedagógica, as trocas com meus colegas, que sempre me trazem múltiplas percepções do trabalho desenvolvido e sobre os potenciais dos alunos, a parceria com a família e o apoio e direcionamento da Unidade Especializada. Todo aluno é um desafio. Particularmente, o aluno com a comunicação em desenvolvimento é um desafio maior ainda. Também considero como debilidade a falta de uma rede de apoio eficiente fora da unidade, visto que alguns alunos precisam de atendimento clínico constante e também social.

Professora C: “As fortalezas são os estudos Freireanos, pesquisas na área do currículo funcional. Todo educador deve ser um eterno pesquisador, logo deve-se buscar mais pesquisas pautadas em evidências científicas”.

Professora D:

Nossa união, interação e participação na elaboração de alguma atividade como grupo, vai refletir na minha prática em sala de aula, que consequentemente reflete no feedback do nosso aluno por conta da frequência e participação efetiva nas atividades. Quanto a debilidade, creio que é justamente quando não consigo alcançar esse aluno de forma satisfatória, por conta de uma forte limitação.

Professora E:

Entre as muitas práticas, durante o ofício do ensinar equivale forma diferente de trabalhar, já que vem sendo discutido há algum tempo, se fortalece aos projetos de caráter interdisciplinar de aproximar mais o conhecimento da realidade e quando isso não funciona junto a prática que favoreça nova modalidade de trabalho e possibilite também a pesquisa junto com os alunos. Detalhista a aprendizagem e ela não se torna tão significativas para eles.

Professora F:

As nossas fortalezas é a união em equipe, e o nosso compromisso com a educação, em não nos acomodar e nunca ter medo do novo e as debilidades são: Às vezes o não retorno imediato do nosso trabalho, devido o ritmo de aprendizagem que é mais lento dos alunos, falta de investimentos financeiros por parte dos governantes, que acabam por nos afetar.

Professora G:

Acredito que como fortalezas temos o nosso potencial em acreditar em nos e no nosso trabalho em equipe principalmente, as nossas formações, nosso compromisso, cuidado e dedicação ao trabalho com o aluno com deficiência intelectual, a confiança e respeito da maioria das famílias. Enquanto debilidade, resalto como professora da EJA, o medo do novo a cada início de ano, sempre com novas expectativas, a mudança ainda assusta um pouco.

Professora H:

Com nosso aluno na EJA podemos interagir e participar de seus avanços, embora alguns tenham muitas dificuldades devido alguns terem múltiplas deficiências, o que neste caso percebe-se poucos avanços acadêmicos, mas muitos avanços socioemocionais e atitudinais.

Conforme os sujeitos pesquisados, estes verbalizaram que **como fortalezas** tem-se: o trabalho em equipe dos profissionais da Unidade, que conseguem realizar um trabalho coerente, a troca de experiência entre os mesmos, a parceria com a família, o apoio e direcionamento da UEEs, os profissionais da unidade que estão sempre pesquisando e buscando novos conhecimentos, as múltiplas percepções sobre o potencial dos alunos, mesmo com suas limitações, e por fim o compromisso e a dedicação docente.

Como debilidades, foi enfatizado a falta de apoio das redes fora da Unidade pesquisada, todavia a falta de investimento financeiro por partes dos órgãos competentes, que dificulta o desenvolvimento pleno das atividades na escola, visto que muitas situações

que necessitam de uma solução mais imediata, existe uma demora para serem resolvidas, em alguns momentos geram atrasos na parte pedagógica.

Para que os docentes fortaleçam suas práticas pedagógicas, e imprescindível que se faça uma breve reflexão adentrando as 10 competências para ensinar segundo Perrenoud (2000, p. 153):

A primeira competência, seria organizar e dirigir situações de aprendizagem;

Esta competência adentra ao reconhecimento dos conteúdos e ensinamentos das disciplinas, aqueles que precisarão ser ensinados para traçar os objetivos de ensino, também é função desta competência, iniciar os trabalhos a partir da realidade dos discentes, percebendo na aprendizagem que os erros podem servir de reconstrução do conhecimento. Neste intuito, é interessante trabalhar com sequências de atividades que envolvam a criatividade dos alunos, a pesquisa, a construção de conhecimentos e a realização de projetos.

A segunda seria administrar a progressão de aprendizagem;

Esta competência, está atrelada em saber administrar situações problemas, adaptando a realidade a especificidade de cada aluno, com possibilidades de resolução dos problemas que poderão surgir, todavia, ter uma visão ampla dos objetivos traçados, em um entrelaçamento de conhecimentos teóricos, com a prática do aluno. No referente a avaliação, esta competência, envereda, por situações de aprendizagem em que avaliar seja o ponto de partida para o reinício e tomadas de decisões sobre o que o aluno aprendeu e o que ainda necessita aprender, para posteriormente se tomar a decisão da necessidade de avançar na educação.

A terceira competência, seria conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;

Esta competência permeia na regulação da percepção da diversidade de uma classe escolar, com organização e respeito as diferenças, neste sentido, a visão docente fica mais ampla, em um campo vasto de sensibilidade, oferecendo assim suporte aos alunos com maiores dificuldades, inclusive os com deficiências intelectuais. Assim, a classe fica mais cooperativa e os pares podem ajudar-se mutuamente.

A quarta seria envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;

A competência de número quatro, configura-se no estímulo do aluno quanto ao desejo de aprender, neste intuito a escola deve proporcionar atividades prazerosas, criativas

e dinâmicas, para que o aluno seja tomado pela motivação, cujo desejo seja o de aprender e saber fazer a relação do aprendido na escola com sua vida cotidiana, também tenha a habilidade de se autoavaliar para que a construção e reconstrução do conhecimento faça parte de suas vivências, todavia, tenha a habilidade de saber intuir que ser cidadão e fazer parte de um convívio social, em que há regras, há os momentos de ganhos e perdas e que as tecituras do futuro do aluno quem as teces e ele próprio, mediatizados pelo meio.

A quinta aptidão seria saber trabalhar em equipe;

Esta competência nos leva a reflexão que trabalhar em equipe e uma das possibilidades dos trabalhos e projetos escolares darem certos, uma vez que o bem-estar coletivo depende das ações em conjunto, assim a escola como um todo deve saber administrar os grupos e equipes de trabalho, enfrentando as diversas situações contrárias e complexas que possam vir a surgir, na ânsia do bem comum e no êxito das práticas escolares.

A sexta competência seria participar da administração escolar;

Esta competência, nos remete a administração escolar, em que não podemos deixar de evidenciar sobre a descentralização de competências no sentido de tarefas, pois cada pessoa no espaço escolar tem sua funcionalidade, da gestão os alunos, que devem realizar seus afazeres, isto é, aquilo que lhe cabe enquanto competência discente ou tarefas de outros profissionais, assim como todos os interatores que compõem a unidade escolar.

Esta organização também deve estar clara aos gestores educacionais, para que em uma gestão democrática cada um faça sua parte e em uma visão global, estas partes formem o todo escolar.

A sétima competência seria informar e envolver os pais;

Esta competência, adentra ao conhecimento de que o envolvimento dos pais e da comunidade é fundamental no contexto escolar, mas conhecer esta clientela é mais importante ainda, uma vez que para entender o tipo de comunidade que adentra o espaço escolar é necessário que se aplique questionários, formulários e outros, para tecer o perfil socioeconômico da comunidade, todavia buscar mecanismos para que eles participem ativamente da vida escolar de seus filhos, contribuindo para o amadurecimento acadêmico dos alunos. Este envolvimento dos pais nos saberes dos filhos, faz com que a escola fique melhor alicerçada e construindo assim bases solidas educacionais.

A oitava competência seria utilizar novas tecnologias;

Quando se fala em novas competências e tecnologias, se faz alusão da necessidade que a escola tem em estar conectada com o mundo atual, adentrar a estas potencialidades digitais em consonância aos saberes didáticos, estimulando no aluno a reflexão de a tecnologia, tanto faz bem quanto aliena e se utilizada de forma equivocada, poderá trazer prejuízos danosos a vida em sociedade.

A nona competência seria enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;

Refletir sobre dilemas éticos da profissão, também seria adentar as relações pedagógicas e de diálogo em classe e com colegas de profissão, ter ética e realizar ações que não prejudique o outro, seria lutar contra discriminação e atos ditatoriais, também ter ações de responsabilidades e senso de justiça em que o preconceito seja a cada dia eliminado do contexto escolar.

A décima e última competência seria administrar a própria formação.

Esta competência nos remete a prática docente no referente ao conhecimento e habilidades que o docente tem e precisa buscar, para que os conhecimentos que ele necessita pleitear possa melhorar sua prática cada vez mais, portanto o professor necessita estar em constante formação para que saiba diversificar suas metodologias e envolver os alunos nas atividades desenvolvidas. Esta formação pode ser de forma interna, na escola, fora dos muros escolares, proporcionada pelos gestores municipais ou pelo próprio docente.

Neste sentido, todas estas competências fortalecem o fazer pedagógico, sendo o professor um dos atores importantes no processo de aprendizagem dos alunos, por conseguinte, cabe ao docente buscar mecanismos de formação, de mudanças metodológicas, envolvimento da família, de participar da gestão escolar, de trocar experiências com seus pares, envolver os alunos nas atividades, na ânsia de buscar uma melhor aprendizagem aos educandos.

6.1.3.3. Subcategoria 3.3 - Participação escolar**Tabela 23 - Participação na Escola**

Professores	Pergunta	Resposta	Consonância
Professora A:	Quais as atividades desenvolvidas que os discentes participam com mais frequência?	Atividades coletivas	Atividades coletivas(projetos) que envolvem cultura, jogos e tecnologias
Professora B:		Atividades artísticas	
Professora C:		Atividades que envolve danças e outros	
Professora D:		Uso da tecnologia e eventos culturais	
Professora E:		Tecnologia e jogos	
Professora F:		Atividades culturais e projetos	
Professora G:		Jogos lúdicos	
Professora H:		Atividades coletivas e culturais com culminância	

Construção própria, 2024

No referente as atividades desenvolvidas que os discentes participam com mais frequência as professoras pesquisadas responderam que:

Professora A: As atividades coletivas.

Professora B: “Observamos que cada aluno tem sua preferência, mas atividades artísticas de um modo geral chamam muito a atenção dos alunos, principalmente música e dança”.

Professora C: “Atividades que envolvem música, dança, uso da tecnologia, eventos escolares como jogos, aula-passeio, festa junina, festa de Natal”.

Professora D:

Como sou da primeira etapa, atividades de pareamentos com letras, números, quebra cabeça, trilhas atividades de coordenação motora e lateralidade, compreensão de espaços, atividades coletivas, vídeos e etc. o uso da tecnologia, aulas extra classe, eventos culturais, jogos, atividades grupais, como contação de histórias, sempre fazendo um link com a realidade deste aluno

Professora E:

Estamos Diante de uma grande evolução tecnológica, de certa forma citar atividades seria pouco para os alunos que querem sempre algo novo todo dia. É como faço todo dia sempre trago atrativos para os alunos para criativas aulas, textos, contação de histórias, jogos interativos, jogos de trilhas, laboratório das palavras, momento da literatura e os filmes, tudo isso é um pacote didático que aprimora e aguça eles na sala de aula.

Professora F: “São as atividades extra classe e as culturais coletivas envolvendo os projetos”.

Professora G: “Eles participam frequentemente de atividades de leitura e escrita, jogos lúdicos e dinâmicas interativas em sala de aula”.

Professora H: “Os nossos alunos são muito participativos nas atividades coletivas gerais com todos os educandos da escola e nas culminâncias desenvolvidas dentro do programa do EJA”.

As atividades de maior preferência dos alunos, na sua totalidade, segundo os elementos pesquisados, estes ponderaram que são as atividades artísticas que a escola realiza, as tecnologias utilizadas como ferramentas pedagógicas, as aulas extraclasse, os eventos culturais, as atividades grupais e as atividades lúdicas de uma forma geral.

Atividades lúdicas quando utilizadas como ferramenta pedagógica na aprendizagem, devem ser encaradas de forma séria, competente e responsável. Seu uso correto oportuniza tanto ao educador quanto ao educando, momentos valiosos de aprendizagem.

Quando o Professor está interessado em promover mudanças no processo educacional do aluno, o lúdico como metodologia, contribui para despertar mais interesse no aluno em participar das atividades, principalmente as atividades externas, como a aula

passeio, que desperta maior interesse na participação dos discentes, desde que condições externas sejam favoráveis. (Freinet, 1988, p. 18).

Como ressalta o autor, na UEES pesquisada, os alunos da EJA, assim como os que só fazem atendimento especializado, também tem a oportunidade de vivenciar aulas passeio em locais onde se pode conhecer, arte, cultura, visitas a exposições e etc., assim os alunos com DI, podem experimentar outros espaços de aprendizagem, o que contribui bastante para seu desenvolvimento.

Desse modo, como relataram os sujeitos pesquisados, as atividades lúdicas, extraclasse e eventos culturais são mesmo mais atrativa para os discentes.

E notório que a arte favorece o aprendizado, eleva a autoestima, sensibiliza, e desenvolve o cognitivo, sem contar que pela arte dá para se trabalhar os valores, a ética, a apreciação, a humanização, a criatividade e a valorização do eu e do outro. Parafraseando Freire “A arte oferece aos educandos a oportunidade de compreender o trabalho humano parcialmente livre da opressão”.

A arte no contexto escolar pode tornar um eixo fundamental no ambiente educacional, tornando-o um espaço agradável, lírico, feliz e majestoso, em que o conhecimento seja fruto de ações alegres e estimulantes, como revela os sujeitos pesquisados ao evidenciarem a predileção dos alunos nas atividades artísticas.

6.1.3.4. Subcategoria 3.4 - Experiência profissional

Tabela 24 - Experiência e Aperfeiçoamento do Programa

Professores	Pergunta	Resposta	Consonância
Professora A:	Você como profissional o que deixaria como experiência para aperfeiçoar o programa?	Aprendizado enquanto profissional Atividades adaptadas aos alunos	Aprendizagem Trabalho coletivo Troca de experiências Formação continuada
Professora B:		Aperfeiçoamento Trabalho coletivo	
Professora C:		Mais estudos com evidências científicas para o público com DI Aprendizagem	
Professora D:		Trabalho com diversidade cultural Escuta e dialogo	
Professora E:		Respeito pelo aluno Valorização do potencial Trabalho com os pares	
Professora F:		União e parceria entre os profissionais Troca de experiência	
Professora G:		Parceria Troca de saberes e conhecimentos Busca de melhorar a prática	
Professora H:		Aperfeiçoamento tecnológico Socialização	

Construção própria, 2024

Quando se fala em experiência profissional dos docentes no sentido de melhorar o Programa, a **Professora A** evidenciou que: “Fazer parte deste programa é um aprendizado enquanto profissional. o programa é bem estruturado. Enquanto profissional deixaria a minha colaboração através das atividades adaptadas que são desenvolvidas de acordo com a dificuldade do aluno”.

A **Professora B** enfatizou que:

A visão de que estamos sempre em construção e desconstrução, e que não é fragilidade quando nos encontramos desafiados ou até mesmo sem rumo buscarmos por aperfeiçoamento. Sempre vi a EJA como um trabalho coletivo, pensar diferente disse é não encontrar a plenitude do potencial de cada um.

A **Docente C** relatou que: “Mais estudos pautados em evidências científicas para o público da deficiência intelectual”.

A **Professora D** faz referência de que:

O Trabalho com a diversidade cultural, a escuta e o diálogo e estar sensível ao ouvi-los, compreendendo a situação de cada um porque eles trazem questões socioemocionais, para a sala de aula de dor, perdas, limitações e sofrimentos, etc. Um olhar mais atento a superação do analfabetismo digital para ambos, professor/alunos.

A **Professora E** diz que deixaria: “O respeito pelo aluno dentro de suas limitações, não tratando ele como coitadinho, amadurecer sempre suas ideias e habilidades, incentiva a ludicidade e as brincadeiras e jogos, saber ouvi-los diante das suas descobertas. Valorizar todo seu potencial”.

A **Docente F** revela que:

Deixaria a união, a parceria entre os professores e a troca de experiência entre os profissionais que trabalham com a EJA e que acreditamos que não há receitas prontas e sim uma vontade de construir as saídas para as possíveis dificuldades que poderíamos sentir durante o processo de ensino aprendizagem.

A **Educadora G**, reforça a fala da professora F dizendo que: “Enquanto profissional destaco como experiência, a parceria, a troca de saberes e conhecimentos práticos entre a equipe de profissionais, a busca incessante em melhorar a cada dia a prática e vivência em sala de aula”.

A **Professora H**, enfatiza que:

O programa EJA pode melhorar no aperfeiçoamento tecnológico, através do uso de novas tecnologias. seria muito importante e necessário. Gosto bastante de inovar nas aulas e acho importante ter essa socialização de conhecimentos, muito necessário ao

nosso programa, pois nos aprimorando e estudando, ampliamos os nossos conhecimentos e trazendo novas ferramentas para utilizar com nossos alunos a aula ficaria mais atrativa e diferente.

A experiência profissional, nos remete ao ponto mais relevante que se tem referente a boa docência, pois para Arroyo (2006, p. 161):

Um dos traços mais inovadoras das propostas educativas e que provocam um clima coletivo de dúvidas, de que nosso ofício transita em coordenadas inseguras, que o que está em questão, é o próprio sentido da docência. Ainda Bruner apud Arroio, “somos uma espécie intersubjetiva por excelência. Isso é o que nos permite “negociar” os significados quando as palavras perdem o mundo.

Neste contexto, o profissional da educação pode até encontrar enfrentamentos em suas escolhas, mas em suas dúvidas deve ser repensada e superada para ser capaz de buscar novas escolhas.

Assim, os educadores não devem deixar de estar em constante formação, isto é, em busca no novo, pois a formação continuada pode se tornar uma grande aliada para oportunizar aprendizados aos alunos de forma diferente, criativa e com ousadia profissional.

Contudo os saberes didáticos são fundamentais, a formação continua mais ainda, uma vez que os professores são sujeitos de conhecimentos, isso reporta também ao reconhecimento que este profissional deveria ter o direito de dizer algo e socializar sobre sua própria formação, independentemente de onde ela tenha sido realizada.

Assim, estes profissionais têm a competência de formar seres, capazes de se reconhecerem enquanto sujeitos, construtores de conhecimentos e partícipes de uma sociedade, que prima pela igualdade de oportunidades e direitos.

6.1.3.5. Subcategoria 3.5 - Contribuição socioeducativa do programa aos alunos com DI

Tabela 25 - Contribuição do Programa

Professores	Pergunta	Resposta	Consonância
Professora A:	Na sua visão quais as contribuições socioeducativas o programa traz ao aluno o com Deficiência Intelectual?	Diálogos Projetos	Desenvolvimento social Igualdade de oportunidades Autonomia
Professora B:		Protagonismo dos envolvidos no programa Autonomia do aluno	
Professora C:		Direito a educação Igualdade e oportunidades Reconhecer as diferenças	
Professora D:		Aluno se perceber enquanto ser integrante da sociedade	
Professora E:		Respeito pelo aprendizado Desenvolvimento social	
Professora F:		Socialização dos alunos Ter oportunidades	
Professora G:		Desenvolvimento socioeducativo, nos aspectos sociais, intelectuais e emocionais Visão de mundo	
Professora H:		Participação ativa dos alunos Sujeitos do aprendizado Desenvolvimento de habilidades autonomia	

Construção própria, 2024

Quando se fala das contribuições socioeducativas que o programa traz ao aluno o com Deficiência Intelectual, a docentes pesquisadas responderam:

A **Professora A** enfatiza que: “São os diálogos dirigidos de acordo com seu dia-dia. os projetos pedagógicos desenvolvidos de acordo com suas vivências”.

A **Professora B** diz que: “Sem duvidadas o protagonismo da pessoa com deficiência e de seus familiares é a maior conquista do programa. Sem contar com a autonomia que o aluno consegue alcançar, a aprendizagem formal é consequência desse protagonismo e de um currículo que busca dar significado a aprendizagem e funcionalidade aos conteúdos”.

A **Professora C** revela que: “O direito à educação constitui valores como igualdade de direitos e de oportunidades educacionais, a dignidade humana, princípio de equidade, reconhecendo a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o acesso ao currículo escolar”.

A **Professora D** enfatiza que: “O programa traz a possibilidade de o aluno perceber sua condição de ser humano, e o docente de ter um olhar voltado as potencialidades e não ao fracasso, mesmo diante de uma limitação e ter a compreensão de um indivíduo como ser integrante na sociedade.

A **Professora E** explana que: “O programa não parte do zero, há todo um conteúdo voltado a prática do aluno, despertando assim, o senso da curiosidade, da liberdade, da ternura, do entusiasmo, da justiça, do otimismo, a coletividade, o respeito pelo aprendizado, contribuindo assim, para seu desenvolvimento social.

A **Professora F** reforça dizendo que: “As contribuições são a socialização dos alunos e o diálogo dirigido que nós como professores matemos com os alunos, possibilitando a igualdade de oportunidades”.

A **Professora G** revela que: “Contribui efetivamente para o desenvolvimento socioeducativo, tanto nos aspectos intelectuais, sociais, emocionais, de visão de mundo e de posicionamento pessoal”.

A **Professora H** confirma dizendo que: “O programa pode contribuir nos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores despertando nesse aluno uma participação ativa em que ele se sinto sujeito de seu aprendizado, além do desenvolvimento de sua autonomia”.

Ainda discorrendo sobre esta subcategoria, os demais professores pesquisados, enfatizaram que o programa da EJA, possui um olhar voltado às potencialidades dos alunos com DI e não ao fracasso, possibilitando o exercício do seu protagonismo enquanto ser social, priorizando sua autonomia e sua socialização no meio ao qual está inserido, como revela os sujeitos pesquisados anteriormente citados.

Para Vygotsky citado por Sola (2016, p. 03):

E sem dúvida o reconhecimento de que as limitações do DI podem ser minimizadas pela compensação social, e com o rompimento do entendimento do processo de desenvolvimento como produto, ao invés de observar e atuar na perspectiva de conceber o desenvolvimento como processo.

Assim, se a escola constrói novos saberes inerentes ao fazer social dos alunos com DI, ela se torna um ponto chave para a inovação educacional, além de realizar seu papel social enquanto espaço de educação, contribuindo para que o discente tenha autonomia, independência, autoestima e sociabilidade que o faz ser um sujeito participativo e atuante na construção de uma sociedade inclusiva.

Técnicos e professores**Tabela 26** – Consonância entre respostas dos sujeitos pesquisados

Pergunta	Sujeitos	Consonância
Como você percebe a Interação da Família com o Programa?	Técnicos e Professores	Existe interação positiva, boa aceitação do programa e confiança na metodologia
Como você percebe a participação dos alunos no momento das atividades?	Técnicos e Professores	Participação e assiduidade, são participativos com interesse nas atividades
Para você qual a principal contribuição do programa que permite o avanço no desenvolvimento do aluno?	Técnicos e Professores	Respeito e autonomia
Que avanços são percebidos nos alunos que participam do programa?	Técnicos e Professores	Avanços dos alunos no Programa, independência e resgate de autoestima
Você percebe o reforço positivo dos alunos na interação com o programa?	Técnicos e Professores	Maior participação dos alunos e interação nas atividades
Como as práticas pedagógicas aplicadas na EJA contribuem no processo de aprendizagem do aluno com DI?	Técnicos e Professores	Desenvolvimento do senso crítico, novas experiências
Quais suas fortalezas e debilidades referentes a prática pedagógica junto ao aluno com DI?	Técnicos e Professores	Fortalezas: compromisso do professor e formação adequada Debilidades: as múltiplas deficiências do aluno Falta de rede de apoio
Quais as atividades desenvolvidas que os discentes participam com mais frequência?	Técnicos e Professores	Atividades culturais tecnologia
Você como profissional o que deixaria como experiência para aperfeiçoar o programa?	Técnicos e Professores	Nova aprendizagem e trabalho coletivo
Na sua visão quais as contribuições socioeducativas o programa traz ao aluno o com Deficiência Intelectual?	Técnicos e Professores	Desenvolvimento social Oportunidades autonomia

Construção própria, 2024

CONCLUSÕES

Chegando ao término deste estudo, é relevante evidenciar que não se pretende fazer a generalização dos resultados, mas dentro das possibilidades, que eles sirvam de bases para novas pesquisas, todavia, a todos aqueles que discutem a temática desenvolvida.

Quanto ao primeiro objetivo específico: Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência; analisando as respostas das entrevistas dos professores e técnicos pedagógicos e refletindo a CATEGORIA 1 que fala sobre os aspectos organizacional do programa.

Na **subcategoria 1.1** implantação do programa se chegou à conclusão que o mesmo surgiu por necessidade real em se ter um programa destinado as pessoas com deficiência Intelectual, pode-se dizer que a UEEs, tinha estes aluno matriculados por muito tempo fazendo parte de outras atividades e sem perspectivas de acompanhamento, portanto, percebeu-se a necessidade de oferecer uma proposta que pudesse apoiar os alunos em buscar novos desafios relacionadas as suas práticas diárias e ações indispensáveis a sobrevivência do aluno.

Na **subcategoria 1.2** Formação docente, concluiu-se que todos os profissionais que atuam na EJA para alunos com DI, possuem formação específica exigida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que para atuar na Educação especial, o professor deve ter **formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada.**

Convém dizer que todos as docentes pesquisadas têm formação inicial com graduação em Pedagogia devido ao programa atender a series iniciais da Educação Básica.

Neste intuito, parafraseando Delors (2007), o docente ao estar em constante formação, deve também buscar conhecimentos que devem estar atrelados ao aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Este conjunto de saberes pode auxiliar na docência em que o professore posse ser mais sensível, empático, flexível, reflexivo de sua prática, inovador, criativo e potencializador de novos conhecimentos.

Na **subcategoria 1.3** Atendimento se chegou à conclusão que o mesmo e realizado durante a semana sendo, um dia destinado a Complementação de Atividades Didáticas do Professor, em que se realiza a avaliação do que se desenvolve no período do atendimento, todavia, se replaneja as práticas futuras.

Este atendimento não se remete tão somente aqueles que não foram a escola e também aqueles que a frequentam, como revela os pensamentos de Haddad e Di Pierro (2000).

Na **subcategoria 1.4** Tempo das atividades, concluiu-se que o tempo proposto pelo programa é suficiente em parte para atender os alunos, pois há controversas no que diz respeito a aprovação e o aprendizado deste aluno, ou seja, o alunado atendido, por apresentar dificuldades de absorção de conhecimentos, necessita sempre de um tempo maior para assimilação dos conhecimentos nas atividades propostas.

Portanto, não se pode mensurar o grau de compreensão, nem tão pouco sugerir retenção destes alunos, pautado nas series regulares pois o fundamental e o trabalho voltado a um currículo funcional, uma vez que estes alunos possuem um grau elevado de comprometimento intelectual.

Com relação ao segundo objetivo específico: **Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com deficiência intelectual**; quando se expressa a **CATEGORIA 2: Contribuição do programa na aprendizagem do aluno**, os sujeitos entrevistados nos fizeram perceber que:

Na **subcategoria 2.1** Participação da família, se chegou à conclusão de que há interação positiva entre família e professores, aceitação do programa por parte da família e comunidade, além da confiança depositada na metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades junto aos alunos com deficiência intelectual.

Assim, reafirmando o pensamento de Silva e Varani (2010) citado por Freitas e Santos (2017), vale evidenciar a importância da família no contexto escolar, para que esta rede de apoio fortaleça o desenvolvimento das atividades e garanta os direitos de aprendizagem que cada aluno tem e possibilite a inserção destes ao mercado de trabalho, mesmo com suas especificidades e limitações.

Na **subcategoria 2.2** Participação dos alunos no momento das atividades, concluiu-se que, os discentes são participativos, assíduos e possuem bastante interesse nas atividades em função da variedade de temáticas aplicadas, as quais fazem parte do dia a dia deste aluno.

Não se pode esquecer que, nesta pesquisa percebeu-se um agravante evidenciado por um sujeito pesquisado, que relatou uma certa insegurança por parte do aluno atendido, pois não acreditavam que são capazes de produzirem algo, devido ouvirem na sociedade e família que não são aptos a ou possuem habilidades para desenvolverem seus potenciais.

Convém dizer que a assiduidade sem participação não tem significado para escola, pois o aluno além de estar no espaço educacional ele necessita estar engajado nas atividades, para poder se sentir útil e importante, estando assim envolvido como aluno e cidadão, como diz Hebert (2010) em suas entrelinhas.

Na **subcategoria 2.3** Contribuição do programa nos avanços dos alunos, a conclusão que se tem é de que, o programa EJA para os alunos com Deficiência Intelectual ajuda na questão do respeito e da autonomia do aluno, pois as atividades realizadas despertam no discente essa vontade de ser autônomo de suas ações e ao mesmo tempo respeitar os outros para ser respeitado.

Freire nos faz uma reflexão de que a autonomia perpassa pela noção de liberdade e responsabilidade, todavia, a educação ela deve existir para ajudar na transformação do sujeito como ser ativo e participante do seu meio.

Na **subcategoria 2.4** Avanços dos alunos no programa, concluiu-se que os educandos apresentam certa independência e resgate e elevação da autoestima, pois a partir da participação no programa, os alunos adquiriram uma melhor mobilidade no espaço escolar, também passaram a interagir com seus pares, sentindo-se mais confiantes do que chegaram na escola.

Parafraseando Mafezoni (2020), esses avanços que os alunos demonstraram através do programa, são significativos no bem-estar das pessoas e nas relações sociais estabelecidas.

Na **subcategoria 2.5** Interação dos alunos com o programa, se chegou à conclusão que não há como negar que a cada dia estes alunos participavam e interagiam mais, pois os projetos lançavam maiores desafios aos alunos e isto era um adentro favorável a participação.

Galuch (2009) nos leva a reflexão de que a interação na escola não deve apresentar equivalência entre pessoas com e sem deficiência e sim a partir de um currículo inclusivo e funcional proporcionar momentos de interação a todos.

Respondendo ao terceiro objetivo: **Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado.** Quanto a **CATEGORIA 3** que faz alusão da **contribuição das práticas pedagógicas na aprendizagem dos alunos com DI**

Na **subcategoria 3.1** Metodologia e como as mesmas contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos com DI, se chegou à conclusão de que, os docentes com suas formações iniciais e continuadas, bem com a socialização de saberes enriquecem as práticas pedagógicas um dos outros na escola.

As atividades escolares são diversas e coletivas, que auxiliam na interação dos alunos, no desenvolvimento do senso crítico, na aquisição de novas experiências, no despertar de atitudes e valores relacionados a cidadania e etc.

Refletido Imbernón (2010), as práticas pedagógicas, para serem bem fundamentadas e necessário que o docente se reconheça enquanto sujeito atuante e mediador de conhecimentos, assim para se ter boas práticas e fundamental a formação continuada, pois quanto mais se conhece, mais se tem habilidades ao ensinar.

Na **subcategoria 3.2** Fortalezas e Debilidades referente as práticas pedagógicas junto aos alunos com DI, concluem-se que como fortaleza se tem a troca de informações e os estudos em equipes que os professores realizam, também o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a formação que os docentes possuem, além da extensão de estudos.

Como debilidades chegou-se à conclusão de que falta apoio ao programa, dificulta o sucesso em sua totalidade, também não se pode esquecer que os sujeitos pesquisados enfatizam que por conta da lentidão na aprendizagem dos alunos com DI, não se alcança o percentual desejado dos objetivos, mas vale dizer, se tratando das limitações dos alunos todo e qualquer avanço é festejado, visto que as múltiplas deficiência limitam os alunos a aprendizagem, também como debilidade enfatiza-se o medo que os alunos tem em buscar o novo, pois este fator desequilibra os alunos com DI e em dados momento os deixam em crises.

Fazendo uma breve reflexão a luz de Philip Perrenoud (2000), para que as práticas pedagógicas sejam fortalecidas e necessário que o professor desenvolvas competências primordiais a melhoria de suas práticas, como: “saber organizar e dirigir situações de aprendizagem; saber administrar a progressão de aprendizagem; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; saber trabalhar em equipe; participar da administração escolar; ter competência para informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e por último administrar a própria formação”.

Por fim, essas competências primordiais a prática docente, são importantes para que professor esteja preparado e tenha subsídios para estimular no aluno competências e habilidades inerentes a sua capacidade de leitura de mundo.

Na **subcategoria 3.3** Participação escolar conclui-se que, as atividades que os discentes mais participam são atividades coletivas advindas dos projetos, que envolvem cultura, jogos e tecnologias.

Parafraseando Freinet (1988), o lúdico desperta interesse e participação, uma vez que traz felicidade e satisfação, principalmente nas aulas passeio que envolve cultura, arte, entretenimento e outros.

Na **subcategoria 3.4** A Experiencia profissional para aperfeiçoar o programa, se chegou à conclusão que os técnicos e professores em consonância, enfatizaram que aprendizagem que os mesmos adquiriram ao longo de seus estudos e experiências, contribuem para melhorar o programa, devido aos esclarecimentos que eles possuem, todavia auxilia nas ações desenvolvidas com os alunos, também a forma que eles tem em trabalhar coletivamente, pois conhecimentos e trabalho em grupos, fazem com que se cheguem a resoluções de problemas com mais tranquilidade e eficiência, cujo pensamento coletivo contribuem para a um denominador comum.

O trabalho coletivo, e uma rota fantástica para a experiência coletiva, entre ambos, pois, a partir do momento que esse profissional dá continuidade à sua formação, novas experiências são vividas, o que podem melhorar a qualidade do trabalho junto ao aluno com DI.

Pautada nas reflexões de Arroyo (2013), as dúvidas e incertezas da coletividade pode ser também resolvidas juntos aos pares e isto é novo e importante para a educação.

Na **subcategoria 3.5** Contribuições socioeducativas do programa para os alunos com DI, a conclusão que se tem e que o currículo funcional que o programa dispõe ajuda no desenvolvimento social dos alunos, todavia, cria oportunidades para que os discentes sejam autônomos e participativos em seu meio.

Segundo algumas falas dos sujeitos pesquisados, o programa também contribui para melhorar a autoestima dos alunos,

Contribuições socioeducativas estas, que foi fala da maior parte dos entrevistados neste estudo, pois o Programa EJA da forma que está estruturado, proporciona a esses alunos

atendido possibilidades de um bom convívio social entre eles, além de envolver os familiares que muitas vezes não acreditam que uma pessoa com Deficiência Intelectual seja capaz de desenvolver habilidades que possam levar-lhe ao bom convívio e ter oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Sola (2016) pautada na teoria Vygotskiana, leva a reflexão que as dificuldades dos alunos com DI, podem ser encurtadas na escola, dependendo da forma que a inclusão seja vista e trabalhada, assim, não podemos esquecer do currículo funcional, que nada mais é aquele que atende as necessidades específicas de cada indivíduo.

Neste intuito, a escola passa ter sensibilidade, e possuir como um de seus princípios a formação humana em sua totalidade, com respeito a dignidade de cada ser. Este são fatores cruciais, na elevação da autonomia do discente, autoestima e outros, que os oportuniza ao exercício da cidadania.

Contudo, quanto ao objetivo Geral deste estudo que foi: **Analisar a contribuição Socioeducativa do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto aos alunos com deficiência intelectual da Unidade de Educação Especializada Professora Yolanda Martins e Silva.**

Se conclui nesta pesquisa que, o programa desenvolvido aos alunos com DI, se torna altamente relevante, pois proporciona interação entre os professores, tem boa aceitação por parte da família e comunidade, confiança da família na metodologia aplicada, o currículo funcional faz ao alunos serem assíduos, participativo, autônomos, com maior interação nas atividades, desenvolvimento de senso críticos, possibilidades a novas experiências, faz com que os docentes estejam em constante formação e sejam compromissados com seu trabalho, mesmo que umas das debilidades do programa seja a falta de redes de apoios, mas pelo trabalho coletivo é possível alcançar o objetivo do programa que é vivenciar experiências socioeducativas de inclusão.

RECOMENDAÇÕES GERAIS

Ao se pesquisar sobre as contribuições Socioeducativas do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto aos alunos com deficiência intelectual da Unidade de Educação Especializada Professora Yolanda Martins e Silva, e ao término deste estudo, não se pretende aqui apontar soluções para os Programa, mas dar sugestões para que ele ofereça melhor possibilidades de conhecimentos aos alunos, para que os discentes desenvolvam suas capacidades de leitura de mundo, de autonomia e independências, tornando assim sujeitos participantes e atuantes da sociedade ao qual está inserido.

Neste contexto recomenda-se que:

Para os coordenadores Pedagógicos e professores da escola UES Yolanda Martins

- 1- Que se construa projetos que estimule maior participação dos pais na escola;
- 2- Utilização de ferramentas tecnológicas com mais frequência para os alunos;
- 3- Reorganização do tempo de atendimento e atividades para os alunos com baixa tolerância;
- 4- Que o currículo funcional seja sempre aplicado, uma vez que atende as necessidades específicas do aluno;
- 5- Que o currículo seja a cada reformulação mais funcional possível, para atender as necessidades específicas do aluno;
- 6- Que se construa projetos que estimule maior participação dos pais na escola;
- 7- Que se ofereça oficinas de artesanatos, costuras e temas relevantes aos pais e suas vivências;
- 8- Realização Oficinas de confecções de materiais pedagógicas;
- 9- Exposição em feiras culturais dos trabalhos artísticos realizados pelos alunos;
- 10- Construção e publicação de artigos das experiências exitosas das atividades desenvolvidas com os alunos.

Para Secretaria de Educação

- 1- Que o professor tenha mais formações por parte do Estado para que com novos conhecimentos proporcione o desenvolvimento de novas habilidades aos alunos com DI;
- 2- O programa da EJA destinado aos alunos com DI, continue e se aperfeiçoe cada vez mais, devido a necessidade do currículo funcional na vida dos alunos com DI, devido a autonomia, autoestima, independência e interação na vida social que o programa oferta aos discentes;
- 3- Que este programa pioneiro seja ofertado nas demais unidades de educação especializada do estado do Pará, para que outros alunos possam vivenciarem estas experiências;
- 4- Que se crie e fortaleça as redes de apoio, no sentido de garantir a existência e continuidade do programa, além de melhorar a infraestrutura física do espaço escolar, para melhor comodidade do aluno e docente;
- 5- Que se ofereça cursos de informática básica aos pais, para que os mesmos acompanhem seus filhos nas atividades.
- 6- Implementação de aplicativos educacionais para manter o estímulo do aluno na sua aprendizagem;
- 7- Buscar parcerias com universidades e escolas técnicas para ofertar cursos profissionalizantes aos alunos;
- 8- Publicação de livros e artigos construídos pelos professores e técnicos pedagógicos, relacionados as experiências exitosas;
- 9- Buscar parecerias com órgãos de saúde para oferecer palestra de prevenção aos acidentes, as endemias, IST's e outros.
- 10- Implementação e continuidade de Serviços Sociais e atendimento psicológico dentro da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, D. (2005). *Educação inclusiva: documento subsidiário a prática de inclusão*. Brasília: MEC/SEE.
- Aranha, M. L. de A. (2006). *História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil*. (3ª ed). São Paulo, SP.
- Arroyo, M. G. (2006) Educação de Jovens – adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio Soares (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autentica.
- Barbosa, J. J. (1994). *Alfabetização e leitura*. (2ª ed., V. 16) São Paulo: Ver. Coleção Magistério. Série formação de Professor.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (3ª impressão da 1ª ed.). São Paulo: Edições 70.
- Batista, A. M. & Mantoan, M. T. E. (2006). *Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental* (2ª ed.). Brasília: MEC, SEESP.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nº 9.394 de 20 dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 de dezembro de 2023.
- _____. *Declaração de Salamanca*. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: Acesso em 01 out. 2023
- _____. *Decreto 3.956, de 8 de out de 2001*. Brasília, 2001 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 27/06/20.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008
- Bueno, J. C. (1999). Crianças com necessidades educacionais especiais política educacional e a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 3, 5.
- _____. (2001). A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, 9(54), pp. 21-27. São Paulo.
- Campoy, T. A. (2015). *Metodología de La Investigación Científica: Manual para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Paraguay: Universidad Nacional Del Leste.

- _____, T. A. (2016). *Metodología de La Investigación Científica: Manual para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Paraguay: Universidad Nacional Del Leste.
- _____, T. A. (2018). *Metodología de la Investigación Científica. Manual para elaboración de Tesis y trabajos de Investigación*. Asunción, Paraguay: Marben.
- Carvalho, R. E. (2005). Educação inclusiva: do que estamos falando? *Revista Educação Especial*. (26). 19-30. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>. Acesso em 20 de junho de 2023.
- Carvalho, A.C. (2023). *O adulto que posso e me permitem ser: O desafio do processo de transição para vida adulta da pessoa com Deficiência*. UERJ. Instituto de Psicologia.
- Carvalho, M. de E. (2006). *Conhecimento e vida na escola. Convivendo com a diferença*. Campinas: Autores Associados. Ijuí: Uniju.
- Caldas, H.W.B.L; Cavalcante, T.C. F; Santos, T.R. (2024). A Contribuição do AADEE na inclusão de alunos com DI nas escolas municipais do Recife-PE. *Revista Diálogos e perspectivas da Educação Especial*. UNESP. PE
- Comenius, J. A. (2011). *Didática Magna*. (4ª ed.; I. C. Benedetti, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Costa, A. E. R. & Nascimento, A. W. R. (15, 16 e 17 out., 2020). Os Desafios do Ensino Remoto em Tempos de Pandemia no Brasil. *Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos*. Conedu: VII Congresso Nacional de Educação. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso. Maceió, AL.
- Covello, S. C. (1999). *A construção da Pedagogia*. 3 ed. São Paulo: Comenius.
- Cunha, M. C. (1999). Introdução - discutindo conceitos básico. In SEED-MEC: *Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos*. Brasília.
- Delors, J. (1998). *Educação—Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo, SP: Cortez.
- Falconi, E. R. M. & Silva, N. A. S. (n.d.) *Estratégias de trabalho para alunos com Deficiência Intelectual – AEE*. Disponível

em:<https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2014/05/estrategias-de-trabalho-para-alunos-com-di.pdf>. Acesso em 28 dez. 2023

Figueiró, N. de S. & Moussa, I, G, C, (2014). Deficiência intelectual e o processo de ensino e aprendizagem. *CER – Centro Educacional Reeducar*. Disponível em: <http://edespecial-neuropsicopedagogia.blogspot.com/2011/08/deficiencia-intelectual-e-o-processo-de.html>. Acesso em 10 de maio de 2023.

Flick, U. (2009). *Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Foursquare. (2016). *Paris N'América*. Disponível em: <https://foursquare.com/v/paris-nam%C3%A9rica/4e1372f445dde6c62de57d0b>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

Freinet, C. (1978). *A saúde mental da criança*. Lisboa: Edições 70 Persona.

Freinet, E. (1979). *O itinerário de Celestin Freinet*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.

Freitas, L. C. & Santos, R. O. (2º semestre, 2017). A Importância da Família no Contexto Escolar para o Desenvolvimento da Criança. *Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente*, 4(2). ISSN 2317- 0751. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica>.

Gadotti, M. & Romão, J.E. (2011). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. (12ª edição). São Paulo: Cortez.

Gil, A. C. (1991) *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Glat, R. B. & Leila, M. V. (2013). Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: Glat, Rosana (Org e Ed.). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Editora: 7Letras. pp. 15-35.

Ghiraldelli, P. (2001). *História da Educação Brasileira*. (2ª ed). São Paulo, SP: Cortez.

Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais* (8ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Record.

González Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Haddad, S. & Di Pierro, M. C. (2000). Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. *São Paulo em Perspectiva*. 14(1), 29-40. DOI: 10.1590/S0102-88392000000100005
- Honora, M. & Frizcano. (2008). *Esclarecendo as deficiências: Aspectos Teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva*. (2ª ed.). Editora Ciranda Cultural.
- Imbernón, F. (2010). *Formação Continuada de Professores*. (Padilha, J. S. trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Julião, E. F. A. (2015). A diversidade dos sujeitos da EJA. In: MEDEIROS, Cecília. *Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade: saberes, sujeitos e práticas*. Niterói, RJ, CEAD/UFF, p.157-170.
- La Rosa, J. (2003). *Psicologia e educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: EDIPUCR.
- Laboissiere, L. (2021). Tomé-Açu mantém a liderança na produção de pimenta-do-reino no estado. *Agência Pará*. Disponível em: <https://www.agenciapara.com.br/noticia/31119/tome-acu-mantem-a-lideranca-na-producao-de-pimenta-do-reino-no-estado>. Acesso em: 10 de maio de 2023.
- Lajolo, M. (Org.). (2003). *A importância do ato de ler*. São Paulo, SP: Moderna. pp. 1-2.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- _____. & _____. (2014). *Metodologia científica*. (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lima, J. G.S (2023) Políticas e Práticas na formação permanente de professores na educação básica na perspectiva da educação inclusiva. Dissertação de mestrado. Santa Catarina. <https://www.udesc.br/cead/mestrado/profei/disserta%C3%A7%C3%B5es> acesso em 29 de abril/2024
- Lima, L. E. C. (2016). Refletindo sobre a Assiduidade (Frequência) e a Pontualidade como Mecanismos Significativos de Avaliação. *Professor Luiz Eduardo*. Disponível em: <https://www.profluizeduardo.com.br/2016/04/10/refletindo-sobre-a-assiduidade-frequencia-e-a-pontualidade-como-mecanismos-significativos-de-avaliacao/>. Acesso em 22 de novembro de 2023.

- Lima, M. S. L. (2001). *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mafezoni, A. C., & Simon, C. (29 jul. 2020). A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial. *Educação Em Perspectiva*, 11(00), e020015. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8530>
- Mantoan, M. T. E. (1996). *Todas as crianças são bem vindas a escola*. Apostila. Faculdade de Educação da UNICAMP. São Paulo, SP.
- _____. (2003). *Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo, SP: Editora Moderna.
- Mapas do Mundo. (2012). Para mapa: Disponível em: <https://pt.mapsofworld.com/brasil>
Acesso em 10 de maio de 2023.
- Marcondes, M. I. Oliveira, I.; Teixeira, E. (2010). (org.). *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: UEPA.
- Marques, V.F. (2024). *Guia Prático da Educação Inclusiva de Jundiá: Escola inovadora*. SP.
- Martins, L. A. R.; et. al. (2011). *Inclusão: Compartilhando Saberes*. (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Masetto, M. T. (2006). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Mello, B. V. (1917). *Higiene Escolar e Pedagogia*. São Paulo: Casa Vanorden.
- Mendes, E. G. (2001). Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. In: *ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UEM*, 3, Maringá, 19.
- Menezes, E. T. de V. (2001). Declaração de Salamanca. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 08 dez 2022.

- Nogueira, M. F. (2020). *Educação Especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente*. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13029>. Acesso em: 25 abril 2021
- Nóvoa, A. (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: Tardif, M.; Lessard, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. (2ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____, A. (1995). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote: Lisboa.
- Oliveira, P. S. (2013). Avaliação da EJA para alunos com DI. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*, vol. II, 22. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_edespecial_artigo_patricia_fernandes_solano.pdf. Acesso em 10 de maio de 2023.
- Oliveira, I. B. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Dossiê: Educação de jovens e adultos: novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporânea*. UFRJ, 29. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007>
- Paiva, V. P. (1987). *Educação popular e educação de jovens e adultos*. São Paulo, SP: Layola.
- Paulino, I. (2018). Autodeterminação da pessoa com deficiência. *APAIE*. Disponível em: <https://apaebh.org.br/artigos/autodeterminacao-da-pessoa-com-deficiencia-intelectual/>. Acesso em 26 de dezembro de 2023.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- _____. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora.
- Pessotti, I. (2012). *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. Marília: ABPEE.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. D. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* (2ª ed.). Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale.

- Quixaba, M. N. O. (2015). *A Inclusão na Educação: Humvanizar para Educar Melhor*. São Paulo, SP: Paulinas.
- Reis, R. P. (fev. 2007). Relação família e escola: uma parceria que dá certo. *Mundo Jovem: um jornal de ideias*. Ano XLV (373). São Paulo, SP.
- Ribeiro, V. M.; Joia, O.; Pierro, M. C. Di. (nov. 2001). Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*. Ano XXI, 55. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em 17 de março de 2024.
- Sampieri, R. H. C. C. F. & Lucio, P. B. (2008). *Metodologia de Pesquisa* (3ª ed.). Porto Alegre, RS: Penso Editora Ltda.
- Sánchez, P. A. (out. 2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. In: *INCLUSÃO - Revista da Educação Especial*, Ano I, 01. Brasília: MEC/SEESP.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 105-149. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>. Acesso em 22 de março 2023.
- Santos. R. Mendonça. S. & Oliveira, M. C. (2014). A instituição especializada em tempos de inclusão. *Revista Educação Especial*, 27 (48), 41-52.
- Sartre. J. P. (2011). *O ser e o nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica* (P. Perdigão, Trad). Petrópolis: Vozes. (Texto original publicado em 1943).
- _____. J. P. (2014). *Esboço para uma teoria das emoções* (P. Neves, trad.). Porto Alegre: L& PM. (Texto original publicado em 1939).
- Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógica*. (3.ed. rev.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Simões, C. (2016). O direito a autodeterminação das pessoas com deficiência. *Associação do Porto de Paralisia Cerebral*. Porto, APPC-FDUP. Disponível em: https://www.appc.pt/_pdf/eBook_FDUP_Dir_PessoasDeficiencia.pdf. Acessado em 28 de outubro de 2023.

- Silva, M. A. M. & Galuch, M. T. B. (jul./dez., 2009). Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais: possibilidades de desenvolvimento. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 15(30), pp. 142-165. Campo Grande, MS.
- Silva, A. M. de. (2012). *Educação Especial e Inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: Intersaberes (Série Inclusão escolar).
- Skliar, C. (2006). A identidade que é nossa e a exclusão que é do outro. In: Rodrigues, D. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Sousa J. R. (2020). *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*. Pau dos Ferros. Rio Grande do Norte, Brasil. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-1890-134> (2020). Acesso em: 02 de abril de 2024.
- Sousa, J. R. & Santos, S. C. M. (jul, dez. 2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF*, 10(2). 1396-1416. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.
- Souza, J. F. A. & Fernandes, L. M. E. (14 fev., 2023). A importância da utilização da música na escola. *Revista Educação Pública*, 23, 6. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/4/a-importancia-da-utilizacao-da-musica-na-escola>. Acesso em 20 de dezembro de 2023.
- Souza, K. C. D. & Silva, L. R. B. S. (maio, 2016). Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Com Censo*. 2(5). ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/74>. Acesso em 23 de novembro de 2023.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Madrid, España: Ediciones Morata S. L.
- Tassinari, A. M. (2019). *Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com Deficiência Intelectual*. 159 f. Tese (Doutorado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7818607. Acesso em: 04 jan. 2024.

Tilstone, C.; Florian, L.; Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. (1ª ed). São Paulo: Instituto Piaget.

Tripadvisor. (2023). *Foto de: Av. Presidente Vargas*. Disponível em: <https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-p/09/04/f9/10/praca-da-republica.jpg>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília: CORDE.

Vigotsky, L. S. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Weisz, T. & Sanches, A. (2006) *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo, SP: Editora Ática.

ANEXOS

ANEXO I - HISTÓRIA DA UEES

A Unidade de Educação Especializada Profª Yolanda Martins e Silva foi fundada no dia 09 de março de 1979 com a designação de Unidade Técnica de Habilitação Profissional (UTHP), para atender alunos a partir dos 14 anos de idade com Deficiência “Mental”/Intelectual (DM/DI), associada ou não a outras comorbidades, oriundos de escolas regulares e comunidades.

A Unidade objetivava preparar os alunos – dentro de suas limitações – para uma autonomia de vida e desenvolvimento social, incluí-los no mercado de trabalho por meio de oficinas de orientação profissional e ações pedagógicas, a fim de ampliar e/ou melhorar sua qualidade de vida. Em suas atividades iniciais, a Unidade contava com três oficinas: gráfica, couro e vime – e atendia 37 alunos. A demanda foi, gradativamente, se ampliando e outras oficinas foram criadas, tais como: marcenaria; corte e costura; serviços gerais; higiene e nutrição; cabeleireiro e manicure; artesanato; e jardinagem.

Em dezembro de 1993, a Unidade Técnica de Habilitação Profissional recebeu autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionar como Unidade Educacional Especializada, localizando-se à Avenida Almirante Barroso, nos fundos do Colégio Estadual Lauro Sodré, configurando-se em uma instituição pública estadual, vinculada a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA).

Em 14 de dezembro de 2002, após uma assembleia de grupo de pais, professores e amigos da UEES, aprovou-se a formação da Associação dos Pais e Amigos da Unidade Especializada Profª Yolanda Martins e Silva – APAYAM –, instituída como uma Entidade Civil, Cultural, Beneficente, sem fins lucrativos, sem qualquer tipo de remuneração a seus diretores e conselheiros.

A Associação surge com a finalidade de reivindicar, junto aos órgãos governamentais, iniciativa privada, ONGs e afins, os direitos comuns extensivos na prática de todas as pessoas com necessidades especiais, conforme rege o Art. 2º do Estatuto. Ao longo da sua existência, a APYAM vem tentando contribuir, junto com a comunidade escolar da UEES, com a garantia de um melhor direcionamento da política de educação, relacionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais da Unidade.

Uma das ações mais importantes foi a mudança para o prédio onde atualmente funciona a UEES Prof.ª Yolanda Martins e Silva, visto que em janeiro de 2005 a comunidade

escolar foi comunicada pela Secretaria de Educação do Estado que o prédio onde até então funcionava seria entregue ao Tribunal de Justiça do Estado/TJE e outro prédio seria construído na Rodovia Augusto Montenegro para receber a Unidade. Devido a insatisfação total da comunidade escolar, a APAYAM mobilizou várias instituições com objetivo de conseguir apoio para garantir a continuidade das atividades no espaço da UEES.

No dia 13 de junho de 2005, em reunião no auditório do CISNE, com a presença de representantes da comunidade escolar, da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), do Ministério Público do Estado, Tribunal de Justiça do Estado do Pará, COEES, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), de dois parlamentares, conseguiram garantir o espaço onde atualmente funciona a UEES. Na ocasião, também se conseguiu a cessão de um micro-ônibus pela SEDUC, que se responsabilizou pela manutenção e fornecimento de combustível.

Com a falta de infraestrutura necessária e a inadequação do novo prédio ao público que atendia (falta de quadra de esportes, passarelas, problemas de alagamento e problemas com a cisterna), muitas reivindicações se fizeram e no ano de 2010 uma reforma foi conquistada: “a inauguração do novo prédio é uma conquista de 18 anos de batalha por melhores condições na educação especial, em Belém” (diretora Rosilene Mesquita, 23/09/2010, Jornal Amazônia).

A UEES homenageia a Professora Yolanda Martins e Silva – Doutora em Psicologia, formada pelo Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A Professora Yolanda nasceu a 15 de fevereiro de 1927, na cidade de Belém, no Estado do Pará, e faleceu a 7 de abril de 1975, no mesmo Estado. Nos anos de 1958 e 1959, exerceu a função de professora das oficinas pedagógicas da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, onde se sobressaiu pela criatividade e capacidade de sondagem de alunos. Foi Professora de Métodos e Técnicas de Educação Especial em cursos promovidos pelo MEC em Belém, Manaus e Maceió. Formou-se em Musicoterapia (nível universitário) no Conservatório de música do Rio de Janeiro 1974, cidade onde morou até abril de 1975, quando teve que voltar às pressas para Belém para fazer tratamento de Cobaltoterapia.

Partindo dos novos paradigmas implementados pela LDB 9394/1996, bem como dos parâmetros curriculares de educação especial, a UEES Prof^a Yolanda Martins e Silva passou a organizar-se de acordo com os pressupostos legais, políticos e filosóficos da Educação Inclusiva entendida aqui como,

Uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SEESP, 2008).

Nessa perspectiva, em sua nova proposta pedagógica, a UEES visa oportunizar a seus educandos, um conjunto de recursos e atendimentos especializados organizados a partir dos princípios da autonomia, da independência e do empoderamento, trabalhando suas potencialidades e promovendo o desenvolvimento sócio-cognitivo do aluno e a sua inclusão no ensino regular e no mercado de trabalho.

Neste sentido, o Atendimento Educacional Especializado está organizado como um complemento e/ou suplemento durante o processo de formação acadêmica de alunos com deficiência. Os alunos acolhidos pela UEES Profª Yolanda Martins e Silva são atendidos pelos seguintes setores e programas:

I- Setor de Atendimento Pedagógico;

II- Setor de Atendimento Psicossocial;

III- Setor de Atendimento Fonoaudiológico;

IV- Setor de Avaliação Educacional Multiprofissional;

V- Programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE);

- Multiestimulação infantojuvenil (coletiva e individual);
- Multiestimulação adulto (coletiva e individual);
- Artes visuais;
- Música;
- Preparação para o trabalho
- Jardinagem
- Acompanhamento pedagógico no mercado de trabalho
- Panificação e culinária
- Oficina de empreendedorismo e geração de renda
- Laboratório de informática educativa (LIE);
- Sala de leitura;
- Sala de comunicação alternativa;
- Laboratório de inteligências múltiplas (LIM)

- Acompanhamento às escolas regulares;

VI- Programa De Educação Física;

- Educação Física
- Psicomotricidade Infantojuvenil E Adulto;
- Dança;
- Expressão Corporal;

VII- Programa Educação De Jovens E Adultos (EJA) - 1ª E 2ª ETAPA

A organização dos atendimentos educacionais na UEES segue as diretrizes definidas na resolução 04/2009- CNE/CEB, a qual institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade educação especial.

Este documento normatiza o Atendimento Educacional dos alunos com deficiência por meio de seu Art. 1º, o qual vincula o Atendimento Educacional Especializado à matrícula do aluno com deficiência na educação básica. Na prática, entretanto, percebe-se que o documento não levou em consideração a realidade da especificidade de cada aluno, em que requer, além do AEE, escolaridade com desenvolvimento curricular funcional e flexibilidades mais específicas e adequadas às peculiaridades de cada aluno.

Toma-se como exemplo as pessoas com deficiência intelectual que, em razão de seu funcionamento cognitivo acentuadamente diferenciado, apresentam significativa distorção idade/série, dificultando, assim, sua inclusão de forma plena, uma vez que as turmas de Educação de Jovens e Adultos são ofertadas no período noturno e a maioria desses alunos não possuem autonomia e independência na locomoção. Em consequência deste fato, a família não permite efetivar matrícula nas escolas da rede regular, alegando, ainda, o risco à violência urbana a que estes jovens estarão sujeitos no terceiro turno, acirrando o processo histórico de exclusão desse segmento social.

A Secretaria de Educação, na tentativa de resolver essa problemática, criou nas escolas de ensino regular turmas de ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no período diurno. Porém, a experiência não foi bem sucedida, uma vez que, não houve demanda suficiente de alunos sem deficiência para garantir o funcionamento de turmas inclusivas.

Um número expressivo de alunos ainda permanece fora da escola regular devido a diversos fatores, dentre eles: resistência da família e da escola regular quanto à inclusão; falta de escolas que ofereçam essa modalidade de ensino no entorno da residência do aluno; oferta da modalidade apenas no turno da noite.

De acordo com o Programa de Acompanhamento às Escolas Regulares desta UEES, verificou-se que na maioria das escolas visitadas a proposta pedagógica não contempla ações que promovam a permanência com sucesso do aluno com deficiência. Algumas situações com relação a esse público foram evidenciadas, tais como:

- Baixa frequência;
- Baixo rendimento escolar;
- Histórico de fracasso escolar acumulativo;
- Ausência de Flexibilidade curricular;
- Ausência de formação continuada de professores.

No intuito de garantir o atendimento educacional ao aluno com deficiência intelectual e em virtude das inovações sócio-educacionais requeridas pela Política Nacional de Educação, por meio do Decreto 7611/2011, o presente Projeto Político-Pedagógico desta Unidade foi reelaborado, em março de 2018, e enriquecido com discussões e avaliações por toda comunidade escolar, de forma a atender suas demandas e redimensionar as ações constantes no documento.

Nessa perspectiva, a Secretaria Executiva de Educação do Pará, em seu Plano Estadual de Educação, dá ênfase à democratização da educação, vinculada à qualidade, à permanência e à progressão dos alunos nos espaços escolares. Destaca, ainda, o respeito à diversidade, valoriza e estimula a melhoria da atuação pedagógica e considera as diferenças individuais como princípio norteador do processo educativo.

Assim, o presente Projeto Político-Pedagógico compreende que a função da UEES Prof.^a Yolanda Martins e Silva deve ser a de:

- ✓ Garantir o direito à educação, por meio do atendimento educacional especializado; e
- ✓ Ofertar uma matriz curricular baseada na proposta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, por meio do currículo funcional adaptado e acessível que atenda às demandas da Educação Especial no âmbito da deficiência intelectual associada ou não a outras comorbidades.

Dessa forma, a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da UEES Prof.^a Yolanda Martins e Silva teve como objetivos:

- ✓ Explicitar a função da Unidade dentro da política de inclusão educacional da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará;
- ✓ Ratificar o preceito constitucional que garante a educação como direito público subjetivo¹ da criança, jovem, adulto e idoso, conforme prevê a Constituição de 1988, o Art. 208 em seus § 1º e § 2º:

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. O não oferecimento de ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (Constituição, 1988).

Esta unidade, além de manter o Atendimento Educacional Especializado (AEE), propõe-se a ofertar a escolaridade na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na primeira e segunda etapa, de modo a oportunizar o acesso à escolarização a estes educandos, que apresentam distorção idade/série, aliado ao comprometimento funcional significativo, necessitando, portanto, de um currículo funcional que proporcione, sobretudo, autonomia e independência na vida social desses sujeitos, processo que a escola regular, devido a sua complexa peculiaridade, ainda não consegue prover.

¹ Por direito público subjetivo entende-se a prerrogativa dispensada aos indivíduos de poderem exigir do poder público o cumprimento da Lei no que se refere ao seu direito inalienável à escolaridade obrigatória. A qualquer pessoa, de qualquer idade, seja ela deficiente, idoso, jovem ou criança, é válida essa prerrogativa.

**ANEXO II- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE ESPECIALIZADA
YOLANDA MARTINS E SILVA**

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
DA UNIDADE ESPECIALIZADA YOLANDA
MARTINS E SILVA**

**BELÉM - PA
Março, 2018**

1. APRESENTAÇÃO

As políticas públicas vislumbradas para a educação especializada impulsionam a idealização de projetos pedagógicos na perspectiva da diversidade humana. Seguindo esse ideário, o sistema de ensino e suas respectivas unidades vêm sendo desafiadas a se reorganizar para atender as demandas sociais da inclusão.

Com o intuito de responder às exigências pedagógicas para a educação dentro desse contexto, a Unidade de Educação Especializada Prof^a Yolanda Martins e Silva, mediante as inovações socioeducacionais requeridas pelo novo discurso pedagógico para a educação especial contido nas legislações vigentes, reavaliou seu projeto político-pedagógico. Assim, apresenta-se neste documento um plano de redimensionamento de suas ações, a fim de acompanhar as diretrizes emanadas da inclusão, enquanto prática transformadora e paradigmática da educação.

A presente proposta compreende que o enfoque central da UEES Prof.^a Yolanda Martins e Silva deve ser a consolidação do processo de inclusão no sistema regular de ensino, com a oferta da escolaridade, por meio da educação de jovens e adultos, concomitante com o AEE para os alunos que já ultrapassaram a idade escolar obrigatória e que, devido as suas peculiaridades, ainda estão excluídos do processo educacional regular.

2. DIAGNOSE ESCOLAR

A Unidade de Educação Especializada Prof^a Yolanda Martins e Silva foi fundada no dia 09 de março de 1979 com a designação de Unidade Técnica de Habilitação Profissional (UTHP), para atender alunos a partir dos 14 anos de idade com Deficiência “Mental”/Intelectual (DM/DI), associada ou não a outras comorbidades, oriundos de escolas regulares e comunidades.

A Unidade objetivava preparar os alunos – dentro de suas limitações – para uma autonomia de vida e desenvolvimento social, incluí-los no mercado

de trabalho por meio de oficinas de orientação profissional e ações pedagógicas, a fim de ampliar e/ou melhorar sua qualidade de vida. Em suas atividades iniciais, a Unidade contava com três oficinas – gráfica, couro e vime – e atendia 37 alunos. A demanda foi, gradativamente, se ampliando e outras oficinas foram criadas, tais como: marcenaria; corte e costura; serviços gerais; higiene e nutrição; cabeleireiro e manicure; artesanato; e jardinagem.

Em dezembro de 1993, a Unidade Técnica de Habilitação Profissional recebeu autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionar como Unidade Educacional Especializada, localizando-se à Avenida Almirante Barroso, nos fundos do Colégio Estadual Lauro Sodré, configurando-se em uma instituição pública estadual, vinculada a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA).

Em 14 de dezembro de 2002, após uma assembleia de grupo de pais, professores e amigos da UEES, aprovou-se a formação da Associação dos Pais e Amigos da Unidade Especializada Prof^a Yolanda Martins e Silva – APAYAM –, instituída como uma Entidade Civil, Cultural, Beneficente, sem fins lucrativos, sem qualquer tipo de remuneração a seus diretores e conselheiros.

A Associação surge com a finalidade de reivindicar, junto aos órgãos governamentais, iniciativa privada, ONGs e afins, os direitos comuns extensivos na prática de todas as pessoas com necessidades especiais, conforme rege o Art. 2º do Estatuto. Ao longo da sua existência, a APYAM vem tentando contribuir, junto com a comunidade escolar da UEES, com a garantia de um melhor direcionamento da política de educação, relacionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais da Unidade.

Uma das ações mais importantes da APAYAM foi a conquista da mudança para o prédio onde atualmente funciona a UEES Prof^a Yolanda Martins e Silva (passagem Hortinha, número 590, bairro do Marco, Belém/PA), visto que em janeiro de 2005 a comunidade escolar foi comunicada pela Secretaria de Educação do Estado que o prédio onde até então funcionava (fundos do Colégio Estadual Lauro Sodré) seria entregue ao Tribunal de Justiça

do Estado/TJE e outro prédio seria construído na Rodovia Augusto Montenegro para receber a Unidade e até a conclusão dessa obra seria alugado um prédio com o espaço bem mais reduzido para o atendimento dos alunos. Devido a insatisfação total com essa proposta, a APAYAM junto com a comunidade escolar, mobilizou várias instituições com objetivo de conseguir apoio para garantir a continuidade das atividades no espaço da UEES no mesmo prédio ou em outro lugar mais adequado a realidade do público assistido na unidade.

No dia 13 de junho de 2005, em reunião no auditório do CISNE, com a presença de representantes da comunidade escolar, da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), do Ministério Público do Estado, Tribunal de Justiça do Estado do Pará, Coordenadoria de Educação Especial (COEES), do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), conseguiram garantir o espaço onde atualmente funciona a UEES. Na ocasião, conseguiu-se também a cessão de um micro-ônibus pela SEDUC, que se responsabilizou pela manutenção e fornecimento de combustível.

Com a falta de infraestrutura necessária e a inadequação do novo prédio ao público que atendia (falta de quadra de esportes, passarelas, problemas de alagamento e problemas com a cisterna), muitas reivindicações se fizeram e no ano de 2010 uma reforma foi conquistada: “a inauguração do novo prédio é uma conquista de 18 anos de batalha por melhores condições na educação especial, em Belém” (diretora Rosilene Mesquita, 23/09/2010, Jornal Amazônia).

A UEES homenageia a Professora Yolanda Martins e Silva – Doutora em Psicologia, formada pelo Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A Professora Yolanda nasceu a 15 de Fevereiro de 1927, na cidade de Belém, no Estado do Pará, e faleceu a 7 de Abril de 1975, no mesmo Estado. Nos anos de 1958 e 1959, exerceu a função de professora das oficinas pedagógicas da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, onde se sobressaiu pela criatividade e capacidade de sondagem de alunos. Foi Professora de Métodos e Técnicas de Educação Especial em cursos promovidos pelo MEC em Belém, Manaus e Maceió. Formou-se em

Musicoterapia (nível universitário) no Conservatório de música do Rio de Janeiro, cidade onde morou até abril de 1975, quando teve que voltar para Belém para fazer tratamento de Cabaltoterapia.

Partindo dos novos paradigmas implementado pela LDB 9394/1996, bem como dos parâmetros curriculares de educação especial, a UEES Profª Yolanda Martins e Silva passou a organizar-se de acordo com os pressupostos legais, políticos e filosóficos da Educação Inclusiva entendida aqui como,

uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SEESP, 2008).

Nessa perspectiva, em sua nova proposta pedagógica, a UEES visa oportunizar a seus educandos, um conjunto de recursos e atendimentos especializados organizados a partir dos princípios da autonomia, da independência e do empoderamento, trabalhando suas potencialidades e promovendo o desenvolvimento sociocognitivo do aluno e a sua inclusão no ensino regular e no mercado de trabalho.

Neste sentido, o Atendimento Educacional Especializado está organizado como um complemento e/ou suplemento durante o processo de formação acadêmica de alunos com deficiência. Os alunos acolhidos pela UEES Profª Yolanda Martins e Silva são atendidos pelos seguintes setores e programas:

I- Setor de Atendimento

Pedagógico; II- Setor de

Atendimento Psicossocial;

III- Setor de Atendimento Fonoaudiológico;

IV- Setor de Avaliação Educacional Multiprofissional;

V- Programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE);

- Multiestimulação infantojuvenil (coletiva e individual);
- Multiestimulação adulto (coletiva e individual);

- Artes visuais;
- Música;
- Preparação para o trabalho
- Jardinagem
- Acompanhamento pedagógico no mercado de trabalho
- Panificação e culinária
- Oficina de empreendedorismo e geração de renda
- Laboratório de informática educativa (LIE);
- Sala de leitura;
- Sala de comunicação alternativa;
- Laboratório de inteligências múltiplas (LIM)
- Acompanhamento às escolas regulares;

VI- Programa De Educação Física;

- Educação Física
- Psicomotricidade Infantojuvenil E Adulto;
- Dança;
- Expressão Corporal;

VII- Programa Educação De Jovens E Adultos (EJA) - 1ª E 2ª ETAPA

A organização dos atendimentos educacionais na UEES segue as diretrizes definidas na resolução 04/2009- CNE/CEB, a qual institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade educação especial.

Este documento normatiza o Atendimento Educacional dos alunos com deficiência por meio de seu Art. 1º, o qual vincula o Atendimento Educacional Especializado à matrícula do aluno com deficiência na educação básica. Na prática, entretanto, percebe-se que o documento não levou em consideração a realidade da especificidade de cada aluno, em que requer, além do AEE, escolaridade com desenvolvimento curricular funcional e flexibilidades mais específicas e adequadas às peculiaridades de cada aluno.

Toma-se como exemplo as pessoas com deficiência intelectual que, em razão de seu funcionamento cognitivo acentuadamente diferenciado, apresentam significativa distorção idade/série, dificultando, assim, sua inclusão de forma plena, uma vez que as turmas de Educação de Jovens e Adultos são ofertadas no período noturno e a maioria desses alunos não possuem autonomia e independência na locomoção. Em consequência deste fato, a família não permite efetivar matrícula nas escolas da rede regular, alegando, ainda, o risco à violência urbana a que estes jovens estarão sujeitos no terceiro turno, acirrando o processo histórico de exclusão desse segmento social.

A Secretaria de Educação, na tentativa de resolver essa problemática, criou nas escolas de ensino regular turmas de ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no período diurno. Porém, a experiência não foi bem sucedida, uma vez que, não houve demanda suficiente de alunos sem deficiência para garantir o funcionamento de turmas inclusivas.

Um número expressivo de alunos ainda permanece fora da escola regular devido a diversos fatores, dentre eles: resistência da família e da escola regular quanto à inclusão; falta de escolas que ofertem essa modalidade de ensino no entorno da residência do aluno; oferta da modalidade apenas no turno da noite.

De acordo com o Programa de Acompanhamento às Escolas Regulares desta UEES, verificou-se que na maioria das escolas visitadas a proposta pedagógica não contempla ações que promovam a permanência com sucesso do aluno com deficiência. Algumas situações com relação a esse público foram evidenciadas, tais como:

- Baixa frequência;
- Baixo rendimento escolar;
- Histórico de fracasso escolar acumulativo;
- Ausência de Flexibilidade curricular;
- Ausência de formação continuada de professores.

No intuito de garantir o atendimento educacional ao aluno com deficiência intelectual e em virtude das inovações socioeducacionais requeridas pela Política Nacional de Educação, por meio do Decreto 7611/2011, o presente Projeto Político-Pedagógico desta Unidade foi reelaborado, em março de 2018, e enriquecido com discussões e avaliações por toda comunidade escolar, de forma a atender suas demandas e redimensionar as ações constantes no documento.

Nessa perspectiva, a Secretaria Executiva de Educação do Pará, em seu Plano Estadual de Educação, dá ênfase à democratização da educação, vinculada à qualidade, à permanência e à progressão dos alunos nos espaços escolares. Destaca, ainda, o respeito à diversidade, valoriza e estimula a melhoria da atuação pedagógica e considera as diferenças individuais como princípio norteador do processo educativo.

Assim, o presente Projeto Político-Pedagógico compreende que a função da UEES Prof^a Yolanda Martins e Silva deve ser a de:

- ✓ Garantir o direito à educação, por meio do atendimento educacional especializado; e
- ✓ Ofertar uma matriz curricular baseada na proposta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, por meio do currículo funcional adaptado e acessível que atenda às demandas da Educação Especial no âmbito da deficiência intelectual associada ou não a outras comorbidades.

Dessa forma, a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da UEES Prof^a Yolanda Martins e Silva teve como objetivos:

- ✓ Explicitar a função da Unidade dentro da política de inclusão educacional da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará;
- ✓ Ratificar o preceito constitucional que garante a educação como direito público subjetivo¹ da criança, jovem, adulto e idoso, conforme prevê a Constituição de 1988, o Art. 208 em seus § 1º e § 2º:

¹ Por direito público subjetivo entende-se a prerrogativa dispensada aos indivíduos de poderem exigir do poder público o cumprimento da Lei no que se refere ao seu direito inalienável à

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. O não oferecimento de ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (Constituição, 1988).

Esta unidade, além de manter o Atendimento Educacional Especializado (AEE), propõe-se a ofertar a escolaridade na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na primeira e segunda etapas, de modo a oportunizar o acesso à escolarização a estes educandos, que apresentam distorção idade/série, aliado ao comprometimento funcional significativo, necessitando, portanto, de um currículo funcional que proporcione, sobretudo, autonomia e independência na vida social desses sujeitos, processo que a escola regular, devido a sua complexa peculiaridade, ainda não consegue prover.

ANEXO III - PROJETO DA EJA DA COEES-SEDUC-PARÁ

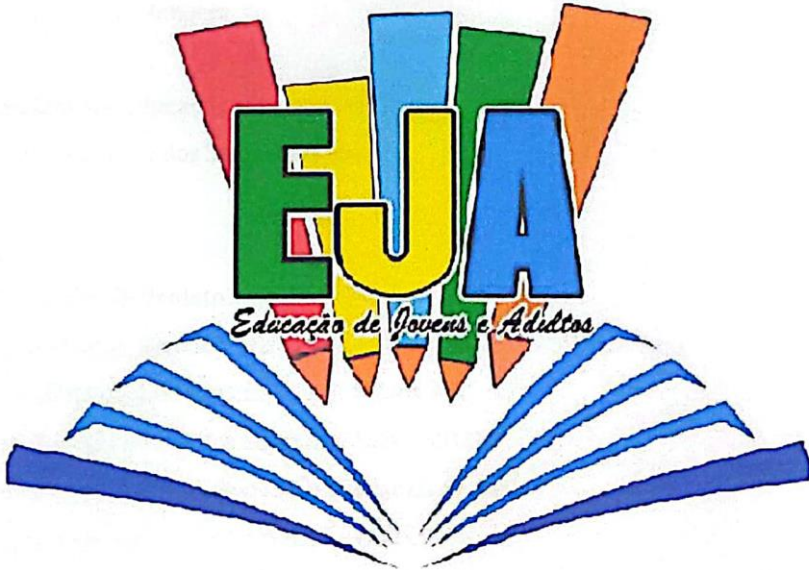




GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

PROJETO

IMPLEMENTAÇÃO DE
CLASSES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



EJA ESPECIAL

BELÉM - PARÁ
Nov./2020

Identificador de autenticação: C36477A.CA9A.39A.436636E06F667D8284
Confira a autenticidade deste documento em <https://www.sisemas.pa.gov.br/validacao-protocolo>
Nº do Protocolo: 2020/994316 Anexo/Sequencial: 2

EM 25/11/2020 14:18 (Hora Local) - Aut. Assinatura: 2F4503E01D02B98E.7DA5758B260721C7.2B328105C4B81783.A80E4C090B0A25A1 ASSINADO ELETRONICAMENTE PELO USUÁRIO: FELIPE LIEBOW LIMA/SES (Lei 11.419/2006)

Governo do Estado do Pará

Secretaria de Estado de Educação

Secretaria Adjunta de Ensino

Coordenadoria de Educação Especial

Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos

PROJETO

CLASSE ESPECIAL DE EJA (EJA ESPECIAL)

Coordenador da Educação Especial

Felipe Lisboa Linhares

Coordenador da Educação Jovens e Adultos

Francisco Odair dos Santos Medeiros

Sistematização do Projeto – Equipe Técnica:

Ana Deolinda Silva Bisi dos Santos – UEES Yolanda Martins e Silva

Ana Idália da Luz Cavalcante – EE Helena Antipoff

Ana Patrícia dos Santos Costa dos Anjos - COEES

Clea Pereira Galvão – Fundação Pestalozzi do Pará

Francinete Paula Oliveira Amaro – COEES

Lena Selma Bezerra do Nascimento – UEES Astério de Campos

Lucélia Leite Ferreira - CEJA

Macyete Caldas Tojal - Fundação Pestalozzi do Pará

Roselene Ayan Mesquita - COEES

Susely Alves Neves - COEES

Identificador de autenticação: C36477A.CA9A.39A.436636Z06F667D08284
Confira a autenticidade deste documento em <https://www.sistemas.pa.gov.br/validacao-protocolo>
Nº do Protocolo: 2020/994316 Anexo/Sequencial: 2

ASSIGNADO ELETRONICAMENTE PELO USUÁRIO: FELIPE LISBOA LIMAUES (Tel. 11.419/2006)
EM 25/11/2020 14:18 (Hora Local) - Aut. Assinatura: 2F43F0FDD0EB98E7DA57558B26072ICE.2032810BC4B917B31A90E4C09090A25A1

1. APRESENTAÇÃO

A Coordenadoria de Educação Especial (COEES) e a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em ação conjunta de assessoramento às escolas da rede estadual de ensino, onde funcionam turmas de EJA Inclusivas das séries iniciais do ensino fundamental, diagnosticaram a existência de situações problemas no campo organizacional pedagógico, oriundas da ausência de ações que garantissem a eficácia das políticas públicas estabelecidas no âmbito da Educação Inclusiva.

De acordo com levantamento inicial realizado, foi identificado que no ano de 2019, houve matrículas de 188 (cento e oitenta e oito) alunos que necessitavam de atendimento educacional especializado em turmas de 1ª e 2ª etapas do ensino fundamental. Destes, 56 (cinquenta e seis) estavam matriculados na 1ª etapa, distribuídos em 17 (dezessete) escolas abrangendo Belém e Ananindeua e 132 (cento e trinta e dois) estavam na 2ª etapa, matriculados em 31 (trinta e uma) diferentes escolas localizadas em 09 (nove) municípios, a saber: Ananindeua, Barcarena, Belém, Capanema, Igarapé Açu, Magalhães Barata, Santa Maria do Pará e Santarém São Caetano de Odívelas.

Nesse universo, não raro, foram encontrados alunos que ingressam nas turmas de EJA e permanecem por diversos anos na mesma etapa de ensino, pois não conseguem alcançar no tempo previsto do currículo formal da EJA, as habilidades estabelecidas para progressão/promoção escolar. A exemplo dessa situação, destaca-se o caso dos alunos da EEEF Maroja Neto, em particular de uma aluna, que ingressou na turma de alfabetização de EJA no ano de 2003 e outra em 2006 e que, atualmente, ainda, se encontram na 1ª etapa do ensino fundamental.

O caso citado é marcante, uma vez que não há lapso temporal entre as matrículas, demonstrando uma vida escolar marcada por diversas reprovações. Situações análogas são encontradas na EEEFM Vilhena Alves, EEEF Domingos Acatauassu Nunes, EEEF Paulo Maranhão e EEEF Celina Anglada.

Ressalta-se que o fato relatado se desdobra em questões relativas a atuação e formação do professor regente, que não possui conhecimento específico para realização da flexibilização curricular que atenda as especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na EJA, bem como, para atuar em turmas compostas quase que exclusivamente por esse público, considerando que os estudantes que não possuem

ANEXO IV – RESOLUÇÃO DE IMPLANTAÇÃO



**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

RESOLUÇÃO Nº 332 DE 13 DE JUNHO DE 2013.

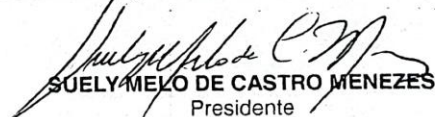
A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, usando de suas atribuições, e de acordo com a decisão do Plenário, em sessão realizada no dia 13/06/13 – (Processo nº 2012/231724 - Parecer nº 257/2013-CEE/PA).

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

EMENTA: Autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental 1ª e 2ª etapas na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – **UNIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA PROFESSORA YOLANDA MARTINS E SILVA** – Belém/PA.

- Art. 1º-** Fica Autorizado o funcionamento do Ensino Fundamental 1ª e 2ª etapas na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, por um período de 05 (cinco) anos, na **UNIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA PROFESSORA YOLANDA MARTINS E SILVA**, sediada à Passagem Hortinha, nº 590, bairro Marco, Município de Belém/PA.
- Art. 2º-** Deverá a Instituição apresentar, no ato de renovação de autorização, relatório pormenorizado, bem como demonstrativo da avaliação dos programas educacionais implementados, com vistas à análise da pertinência da oferta educacional aprovada em caráter experimental por este órgão de jurisdição educacional.
- Art. 3º-** Deverá a Unidade de Educação Especializada Professora Yolanda Martins e Silva, após a aprovação das normas estaduais específicas, promover as ações necessárias à obtenção dos atos autorizativos relativos ao Atendimento Educacional Especializado – AEE.
- Art. 4º-** Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, em Belém, 13 de junho de 2013.


SUELY MELO DE CASTRO MENEZES
Presidente

/sb

ANEXO V – RESOLUÇÃO 2023



**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

RESOLUÇÃO Nº 763 DE 21 DE DEZEMBRO DE 2023

A Vice-Presidente do CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, em consonância com o disposto no Art. 211 da Constituição Federal e Arts. 8º e 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e de acordo com a decisão do Conselho Pleno, em sessão realizada no dia 21.12.2023 (Processo E-PROTOCOLO: 2023/1402377 e Parecer nº 886/2023-CEE/PA).

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

EMENTA: Aprovam-se as matrizes curriculares da diversidade referentes à Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, das Águas e das Florestas, Educação Escolar Quilombola, Educação Integral e Educação Integral na Perspectiva do Estudante para a Rede Estadual de Ensino do Pará– SEDUC/PA.

Art. 1º- Ficam aprovadas as matrizes curriculares da diversidade referentes à Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, das Águas e das Florestas, Educação Escolar Quilombola, Educação Integral e Educação Integral na Perspectiva do Estudante para a Rede Estadual de Ensino do Pará, apresentadas pela Secretaria de Estado de Educação, que constituem parte integrante desta Resolução.

Art. 2º- A vigência das novas disposições ocorrerá a partir do ano letivo de 2024.

Art. 3º- Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, Belém, 21 de dezembro de 2023.


Ivonete Cunha Gadelha
Vice-Presidente

ANEXO VI – MATRIZ CURRICULAR INICIAL

UEES PROF^a YOLANDA MARTINS E SILVA
DESENHO CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA)
1^a E 2^a ETAPAS

200 dias semanais- carga horária anual de 800 horas
5 dias semanais- carga horária semanal de 20 horas
Jornada escolar diária de 4 horas- hora aula de 60 minutos

LDB 9394/96	Disciplinas curriculares	Carga horária semanal	Carga horária semanal
		1 ^a etapa	2 ^a etapa
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	5h/aulas	5h/aulas
	Matemática	4h/aulas	4h/aulas
	Ciência	2h/aulas	2h/aulas
	Ensino de História e Geografia	3h/aulas	3h/aulas
	Arte	1h/aula	1h/aula
	Ed. Física	2h/aulas	2h/aulas
	Orientação Profissional	1h/aula	1h/aula
PARTE DIVERSIFICADA	Educação Ambiental	1h/aula	1h/aula
	Informática	1h/aula	1h/aula
	Total carga horária semanal	20horas	20horas
	Total carga horária anual	800 horas	800 horas

Considerando que são alunos com deficiência intelectual haverá a flexibilidade na temporalidade para a conclusão de cada etapa da EJA, de acordo com a necessidade e potencialidade de cada aluno com deficiência intelectual, segundo a Resolução 002/2011-CNE e Resolução 001/2010-CEE/PA
Resolução CEE/PA 485/2009
A prática de ed. Física é facultativa ao aluno segundo a LDB 9394/96, Art.26, parágrafo 3º, incisos I a VI

CODOE
SAEN

ANEXO VII – MATRIZ CURRICULAR ATUAL

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
DIRETORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO ESPECIAL

EJA FUNDAMENTAL I

	ÁREA DE CONHECIMENTO	CAMPOS DE SABERES E PRÁTICAS	CICLO I		CICLO II			
			CARGA HORÁRIA	CH SEMANAL	CARGA HORÁRIA	CH SEMANAL		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	200	5	200	5		
		Arte	80	2	80	2		
		Educação Física	80	2	80	2		
	MATEMÁTICA	Matemática	200	5	200	5		
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	80	2	80	2		
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	80	2	80	2		
		Geografia	80	2	80	2		
Sub Total			800	20	800	20		
I PERCURSOS DE INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS	COMPONENTES CURRICULARES		CICLO I		CICLO II			
	Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima		40	1	40	1		
	Projeto de Convivência*		80	2	80	2		
Sub Total			120	3	120	3		
CARGA HORÁRIA TOTAL – PERCURSO I			920	23	920	23		
II PERCURSOS DE INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS	COMPONENTES CURRICULARES		CICLO I		CICLO II			
	Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima		40	1	40	1		
	Projeto de Convivência		40	1	40	1		
	Formação Inicial e Continuada - FIC		160	4	160	4		
Sub Total			240	6	240	6		
CARGA HORÁRIA TOTAL – PERCURSO II			1040	26	1040	26		

* 40 h do Projeto de Convivência será utilizado para o desenvolvimento das HABILIDADES BÁSICAS PARA AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA SOCIAL e 10 h para o desenvolvimento das HABILIDADES BÁSICAS PARA O MUNDO DO TRABALHO

* 40 h do Projeto de Convivência será utilizado para o desenvolvimento das HABILIDADES BÁSICAS PARA AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA SOCIAL e 10 h para o desenvolvimento das HABILIDADES BÁSICAS PARA O MUNDO DO TRABALHO

ANEXO VIII – PLANEJAMENTO GLOBAL



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
UEES YOLANDA MARTINS E SILVA

PLANEJAMENTO GLOBAL EJA 1ª e 2ª ETAPAS – (2022)				
ÁREA DO CONHECIMENTO: LINGUAGEM			COMPONENTE CURRICULAR: LINGUA PORTUGUESA	
CURRÍCULO CONTINUUM – EJA- 1ª E 2ª ETAPA				
EIXO	SUBEIXO	UNIDADES TEMATICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
ESPAÇO/TEMPO E SUAS TRANSFORMAÇÕES	1. A dimensão espaço/tempo na relação das diversas linguagens e o indivíduo	Em seu lugar	LEITURA/ESCUTA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA) • Decodificação/Fluência de leitura. • Formação de leitor • Gênero textual: História em quadrinhos (HQ). • Gênero textual: Poema narrativo. • Compreensão e estratégias de leitura.	EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. (EF15LP14) Construir o sentido de história em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias) (EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido.
	2. Interação e reconhecimento de diversos elementos comunicativos no tempo/espaço	Crianças e suas ideias	PRODUÇÃO DE TEXTO (ESCRITA, COMPARTILHADA E AUTÔNOMA) • Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita.	(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos como recurso coesivo anafórico. (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
UEES YOLANDA MARTINS E SILVA

ÁREA DO CONHECIMENTO: LINGUAGEM		COMPONENTE CURRICULAR: LINGUA PORTUGUESA		
CURRÍCULO CONTINUUM – EJA- 1ª E 2ª ETAPA				
EIXO	SUBEIXO	UNIDADES TEMATICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
VALORES A VIDA SOCIAL	A família, a escola e a comunidade na construção de valores sociais.	Em seu lugar	LEITURA/ESCUTA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global
	• Compreensão em leitura		(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentação de trabalhos realizados por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimento sempre que necessário.	
ORALIDADE	A polidez e a proteção da face como princípio mediador das relações sociais, o respeito e a superação de preconceitos		PRODUÇÃO DE TEXTO (ESCRITA, COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	(EF04LP05) Identificar a função na leitura
			• Escrita colaborativa	Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto
			ANÁLISE LINGÜÍSTICA/ SEMIÓTICA (ORTOGRAFIZAÇÃO)	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir o texto, os conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso
			• Forma de composição dos textos.	
			• Planejamento e produção de texto.	
			• Produção de texto	



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
UEES YOLANDA MARTINS E SILVA

ÁREA DO CONHECIMENTO: LINGUAGEM			COMPONENTE CURRICULAR: LINGUA PORTUGUESA	
CURRÍCULO CONTINUUM – EJA- 1ª E 2ª ETAPA				
EIXO	SUBEIXO	UNIDADES TEMATICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
CULTURA E IDENTIDADE	1. Memória, tradição e identidade cultural	Festas e mais festas	LEITURA/ESCUTA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA) Compreensão em leitura • Gênero textual: Agenda cultural • Gênero textual: Cartilha educativa “Saiba tudo sobre o trabalho infantil” de Ziraldo • Gênero textual: Artigo de opinião “Por que criança não pode trabalhar” de Hélio Mattar	(EF04LP13) Inferir em textos, o sentido de palavras e expressões considerando o contexto em que aparecem. (EF35LP10) Identificar gênero textual do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais(conversação espontânea,, entrevistas pessoais, debates, etc.)
			PRODUÇÃO DE TEXTOS (ESCRITA COMPARTILHADA E AUTÔNOMA) • Escrita colaborativa • Escrita compartilhada e autônoma	(EF04LP01PA) Reelaborar textos da cultura amazônica – orais ou escritos – mantendo a linguagem característica para a preservação da memória e da tradição dessa literatura. (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo imaginário que apresentam uma dimensão lúdica de encadeamento, valorizando-os em sua diversidade cultural como patrimônio artístico da humanidade. (EF45LP01PA) Descrever oralmente ou por meio da escrita os textos diversos trabalhados pelo professor em sala de aula online.

ANEXO IX – FOTOS DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA UEES YOLANDA MARTINS









APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Destinado à Direção Escolar



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TERMO DE CONSENTIMENTO DESTINADO À DIREÇÃO ESCOLAR

Eu, Sandra Mara Carvalho Campelo, aluna do curso de Doutorado da **UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASSUNÇÃO-Py**, solicito seu consentimento para realizar pesquisa de campo neste estabelecimento de ensino, cujo objetivo geral é: Analisar a contribuição Socioeducativa do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto aos alunos com deficiência intelectual da referida Unidade Educacional e como objetivos específicos :1-Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência; 2-Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com deficiência intelectual e 3- Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado, o qual culminará em minha tese de doutorado.

Contando com sua colaboração, desde já agradeço e me coloco a disposição para eventuais esclarecimentos.

Sandra Mara Carvalho Campelo
Doutoranda

C



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu, Sandra Mara Carvalho Campelo, aluna do curso de Doutorado da **UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASSUNÇÃO-Py**, solicito seu consentimento para realizar pesquisa de campo no espaço em que seu (a), filho(a) é atendido(a), referente a observação do aluno e publicação de imagem. A pesquisa tem por objetivo geral: Analisar a contribuição Socioeducativa do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto aos alunos com deficiência intelectual da referida Unidade Educacional e como objetivos específicos :1- Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência; 2-Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com deficiência intelectual e 3- Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado, o qual culminará em minha tese de doutorado.

Evidencio que os sujeitos pesquisados não receberão ônus na referida pesquisa.

Contando com sua colaboração, desde já agradeço e me coloco a disposição para eventuais esclarecimentos.

Scampelo

Sandra Mara Carvalho Campelo
Doutoranda

APÊNDICE III – Termo de Participação na Pesquisa destinado aos Professores



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TERMO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA DESTINADO AOS PROFESSORES

Eu, Sandra Mara Carvalho Campelo, aluna do curso de Doutorado da **UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASSUNÇÃO-Py**, solicito Sua participação na entrevista de minha pesquisa, sob o tema: **ANÁLISE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CASO DA UEES PROF^a. YOLANDA MARTINS E SILVA EM BELÉM-PARÁ-BRASIL**. Este estudo tem por objetivo geral: Analisar a contribuição Socioeducativa do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto aos alunos com deficiência intelectual da referida Unidade Educacional e como objetivos específicos :1- Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência; 2-Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com deficiência intelectual e 3-Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado, o qual culminará em minha tese de doutorado.

Evidencio que os sujeitos pesquisados não receberão ônus na referida pesquisa.

Contando com sua colaboração, desde já agradeço e me coloco a disposição para eventuais esclarecimentos.

Sandra Mara Carvalho Campelo
Doutoranda

APÊNDICE IV – Termo de Participação na Pesquisa destinado aos Coordenadores Pedagógicos



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Eu, Sandra Mara Carvalho Campelo, aluna do curso de Doutorado da **UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASSUNÇÃO-Py**, solicito Sua participação na entrevista de minha pesquisa, sob o tema: **ANÁLISE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CASO DA UES PROF^a. YOLANDA MARTINS E SILVA EM BELÉM-PARÁ-BRASIL**. Este estudo tem por objetivo geral: Analisar a contribuição Socioeducativa do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto aos alunos com deficiência intelectual da referida Unidade Educacional e como objetivos específicos :1-Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência; 2-Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com deficiência intelectual e 3-Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado, o qual culminará em minha tese de doutorado.

Evidencio que os sujeitos pesquisados não receberão ônus na referida pesquisa.

Contando com sua colaboração, desde já agradeço e me coloco a disposição para eventuais esclarecimentos.

Sandra Mara Carvalho Campelo
Doutoranda

APÊNDICE V– Solicitação de Documento de autorização do Conselho Estadual para a implantação da EJA na UEES Yolanda Martins



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**SOLICITAÇÃO DE DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DO CONSELHO
ESTADUAL PARA A IMPLANTAÇÃO DA EJA NA UEES YOLANDA MARTINS E
SILVA**

Eu, Sandra Mara Carvalho Campelo, aluna do curso de Doutorado da **UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASSUNÇÃO-Py**, solicito documento comprobatório da implantação da EJA nesta UEES, para anexar a minha pesquisa cujo objetivo geral é: Analisar a contribuição Socioeducativa do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto aos alunos com deficiência intelectual da referida Unidade Educacional e como objetivos específicos :1-Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência; 2-Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com deficiência intelectual e 3-Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado, o qual culminará em minha tese de doutorado.

Contando com sua colaboração, desde já agradeço e me coloco a disposição para eventuais esclarecimentos.

Sandra Mara Carvalho Campelo
Doutoranda

APÊNDICE VI – Formulário de validação



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Formulário de Validação

**Roteiro de entrevista destinado aos professores da Educação de jovens e adultos da
UEES Prof^a. Yolanda Martins e Silva**

Eu, Sandra Mara Carvalho Campelo, aluna do Curso de doutorado em Ciências da Educação dessa Universidade, venho através deste, solicitar sua atenção no sentido de avaliar a coerência e coesão entre as perguntas e objetivos da pesquisa, cujo tema é: **Análise do Programa de educação de jovens e adultos para alunos com deficiência intelectual: O caso da Unidade Educacional Especializada Prof.^a Yolanda Martins e Silva em Belém-Pará-Brasil**, tendo como objetivo geral: Analisar a contribuição Socioeducativa do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto aos alunos com deficiência intelectual da referida Unidade Educacional e como objetivos específicos :1- **Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência;** 2-**Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com deficiência intelectual e** 3-**Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado.**

Neste intuito, solicito que dentro do possível, sejam apontadas, caso necessário, considerações e sugestões para a melhoria desta pesquisa, a qual resultará na minha tese de doutorado,

Reitero que em uma escala de 0 a 10,0 pontos, ruim significa de 0 a 3; bom de 4 a 7 e ótimo de 8 a 10.

Contando com sua colaboração reitero votos de agradecimentos!

Doutoranda: Sandra Mara Carvalho Campelo

Sandramara560@gmail.com

Objetivo	Perguntas	Lógica	Clareza	Sugestões
-Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência.	1- Que tipo de profissional atende esse alunado do aluno da EJA?	Ótimo () Bom () Ruim () Muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	
	2- Com que frequência é realizado o atendimento dos alunos com DI?	Ótimo () Bom () Ruim () muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	
	3- Como surgiu a necessidade de implantação do programa de educação de jovens e adultos na escola?	Ótimo() Bom() Ruim() muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	
	4- O tempo proposto pelo projeto é suficiente para a realização das atividades com os alunos com DI?	Ótimo () Bom () Ruim () Muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	
	5- Os recursos que o programa dispõe atende as necessidades dos alunos com DI?	Ótimo () Bom () Ruim () Muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	
-Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com deficiência intelectual.	6-Que contribuições socioeducativas o Programa traz ao aluno com deficiência intelectual?	Ótimo () Bom () Ruim () Muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	
	7- Que avanços são percebidos nos alunos que participam do Programa?	Ótimo () Bom () Ruim () Muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	
	8- Você percebe interação da família com o Programa?	Ótimo () Bom () Ruim () Muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	
	9- Você como profissional, o que deixaria como experiência para	Ótimo () Bom () Ruim () Muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	

	aperfeiçoar o programa? 10- Para você, qual a principal contribuição do programa, permite o avanço no desenvolvimento do aluno.	Ótimo () Bom () Ruim () Muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	
- Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado.	11-Como você percebe participação do aluno no momento das atividades?	Ótimo () Bom () Ruim () Muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	
	12-Você percebe o reforço positivo do aluno na interação com o programa?	Ótimo () Bom () Ruim () Muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	
	13-Como as práticas pedagógicas aplicadas na EJA contribuem no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?	Ótimo () Bom () Ruim () Muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	
	14-Quais suas fortalezas e debilidades referentes a prática pedagógica junto ao aluno com deficiência intelectual?	Ótimo () Bom () Ruim () Muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	
	15-Quais as atividades desenvolvidas em que os discentes participam com mais frequência?	Ótimo () Bom () Ruim () Muito ruim()	Ótimo () Bom () Ruim() Muito ruim()	

FORMAÇÃO E ASSINATURA DO VALIDADOR:

APÊNDICE VII – Roteiro de entrevista destinado aos professores



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Roteiro de entrevista destinado aos Professores da Educação de Jovens e Adultos da
UEES Prof^a. Yolanda Martins e Silva**

Eu, Sandra Mara Carvalho Campelo, aluna do Curso de doutorado em Ciências da Educação dessa Universidade, venho através deste, solicitar que responda a esta entrevista a qual faz parte da minha pesquisa de doutoramento, cujo tema é: **Análise do Programa de educação de jovens e adultos para alunos com deficiência intelectual: O caso da Unidade Educacional Especializada Prof^a. Yolanda Martins e Silva em Belém-Pará-Brasil**, tendo como objetivo geral: Analisar a contribuição Socioeducativa do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto aos alunos com deficiência intelectual da referida Unidade Educacional e como objetivos específicos :**1-Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência; 2-Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com deficiência intelectual e 3-Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado.**

Neste intuito, conto com sua colaboração em responder esta entrevista, informando que a mesma será gravada para que ela possa ser transcrita na íntegra, evidencio também que não haverá proventos pela mesma e sua identificação ficará no anonimato.

Contando com sua colaboração reitero votos de agradecimentos!

Doutoranda: Sandra Mara Carvalho Campelo

Sandramara560@gmail.com

01- Que avanços são percebidos nos alunos que participam do Programa?

R:

02- Como você percebe interação da família com o Programa?

R:

03- Para você, qual a principal contribuição do programa que permite o avanço no desenvolvimento do aluno?

R:

04- Como você percebe participação do aluno no momento das atividades?

R:

05- Você percebe o reforço positivo do aluno na interação com o programa?

R:

06- Como as práticas pedagógicas aplicadas na EJA contribuem no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?

R:

07- Quais suas fortalezas e debilidades referentes a prática pedagógica junto ao aluno com deficiência intelectual?

R:

08- Quais as atividades desenvolvidas que os discentes participam com mais frequência?

R:

09- Na sua visão, quais as contribuições socioeducativas o Programa traz ao aluno com deficiência intelectual?

R:

10- Você como profissional, o que deixaria como experiência para aperfeiçoar o programa?

R:

Nome:

Formação acadêmica:

Faixa etária: entre e

Tempo de atividade na EJA Especializada:

Tempo no serviço público:

OBSERVAÇÃO: Essas perguntas pessoais são apenas para a elaboração do quadro demonstrativo da pesquisa, reiterando que seu nome não será divulgado em nenhum momento no trabalho.

APÊNDICE VIII – Roteiro de entrevista destinado aos Técnicos Pedagógicos posteriormente modificado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Roteiro de entrevista destinado aos Técnicos Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos da UEES Profª. Yolanda Martins e Silva

Eu, Sandra Mara Carvalho Campelo, aluna do Curso de doutorado em Ciências da Educação dessa Universidade, venho através deste, solicitar que responda a esta entrevista a qual faz parte da minha pesquisa de doutoramento, cujo tema é: **Análise do Programa de educação de jovens e adultos para alunos com deficiência intelectual: O caso da Unidade Educacional Especializada Profª. Yolanda Martins e Silva em Belém-Pará-Brasil**, tendo como objetivo geral: Analisar a contribuição Socioeducativa do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto aos alunos com deficiência intelectual da referida Unidade Educacional e como objetivos específicos :**1-Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência; 2-Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com deficiência intelectual e 3-Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado.**

Neste intuito, conto com sua colaboração em responder esta entrevista, informando que a mesma será gravada para que ela possa ser transcrita na íntegra, evidencio também que não haverá proventos pela mesma e sua identificação ficará no anonimato.

Contando com sua colaboração reitero votos de agradecimentos!

Doutoranda: Sandra Mara Carvalho Campelo

Sandramara560@gmail.com

1- Que tipo de profissional atende esse alunado do programa EJA?

R:

2- Com que frequência é realizado o atendimento aos alunos com DI?

R:

3- Como surgiu a necessidade de implantação do programa de educação de jovens e adultos na escola para alunos com DI?

R:

4- O tempo proposto pelo projeto é suficiente para a realização das atividades com os alunos?

R:

5- Os recursos que o programa dispõe atende as necessidades dos alunos com DI?

R:

APÊNDICE IX - Roteiro de entrevista destinado aos Técnicos Pedagógicos definitivo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Roteiro de entrevista destinado aos Técnicos Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos da UEES Profª. Yolanda Martins e Silva

Eu, Sandra Mara Carvalho Campelo, aluna do Curso de doutorado em Ciências da Educação dessa Universidade, venho através deste, solicitar que responda a esta entrevista a qual faz parte da minha pesquisa de doutoramento, cujo tema é: **Análise do Programa de educação de jovens e adultos para alunos com deficiência intelectual: O caso da Unidade Educacional Especializada Profª. Yolanda Martins e Silva em Belém-Pará-Brasil**, tendo como objetivo geral: Analisar a contribuição Socioeducativa do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto aos alunos com deficiência intelectual da referida Unidade Educacional e como objetivos específicos :**1-Descrever o processo de implantação do Programa de Jovens e adultos – EJA, em relação as pessoas com deficiência; 2-Identificar a contribuição socioeducativa do programa de EJA no processo de inclusão social do aluno com deficiência intelectual e 3-Conhecer se as práticas pedagógicas no atendimento do aluno com deficiência intelectual contribuem para seu aprendizado.**

Neste intuito, conto com sua colaboração em responder esta entrevista, informando que a mesma será gravada para que ela possa ser transcrita na íntegra, evidencio também que não haverá proventos pela mesma e sua identificação ficará no anonimato.

Contando com sua colaboração reitero votos de agradecimentos!

Doutoranda: Sandra Mara Carvalho Campelo

Sandramara560@gmail.com

1- Que tipo de profissional atende esse alunado do programa EJA?

R:

2- Com que frequência é realizado o atendimento aos alunos com DI?

R:

3- Como surgiu a necessidade de implantação do programa de educação de jovens e adultos na escola para alunos com DI?

R:

4- O tempo proposto pelo projeto é suficiente para a realização das atividades com os alunos?

R:

5- Os recursos que o programa dispõe atende as necessidades dos alunos com DI?

R:

06- Que avanços são percebidos nos alunos que participam do Programa?

R:

07- Como você percebe interação da família com o Programa?

R:

08- Para você, qual a principal contribuição do programa que permite o avanço no desenvolvimento do aluno?

R:

09- Como você percebe participação do aluno no momento das atividades?

R:

10- Você percebe o reforço positivo do aluno na interação com o programa?

R:

11-Como as práticas pedagógicas aplicadas na EJA contribuem no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?

R:

12- Quais suas fortalezas e debilidades referentes a prática pedagógica junto ao aluno com deficiência intelectual?

R:

13- Quais as atividades desenvolvidas que os discentes participam com mais frequência?

R:

14-Na sua visão, quais as contribuições socioeducativas o Programa traz ao aluno com deficiência intelectual?

R:

15- Você como profissional, o que deixaria como experiência para aperfeiçoar o programa?

R:

Nome:

Formação acadêmica:

Faixa etária: entre e

Tempo de atividade na EJA Especializada:

Tempo no serviço público:

OBSERVAÇÃO: Essas perguntas pessoais são apenas para a elaboração do quadro demonstrativo da pesquisa, reiterando que seu nome não será divulgado em nenhum momento no trabalho.