

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



Flávia Maria dos Santos

**JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESPECIAL: CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

São Carlos
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Flávia Maria dos Santos

**JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESPECIAL: CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Trabalho de conclusão de curso – TCC apresentado como requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos sob orientação da Professora Dra Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

São Carlos
2017

“O espírito sem limites é o maior tesouro do homem”.

J.K. Rowling

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à Deus, por sempre conduzir meus passos e por tantas vezes que lhe pedi paciência e ânimo ao decorrer deste trabalho;

Aos meus pais Maria Helena e Sebastião, que acreditaram no meu sonho e me deram suporte financeiro e psicológico para conseguir chegar até aqui;

Aos meus irmãos Adriano e Daiane, meus cunhados Silmara e Denílson e meus sobrinhos Lara e Antônio, por toda paciência, compreensão e amor que tiveram comigo ao decorrer da graduação;

Em memória do meu avô Osvaldo Messias, que no dia 20/01/2017 encerrou sua passagem pela vida;

Às minhas queridas amigas, que me acompanharam nesses cinco anos: pelos trabalhos e seminários, pelos jantares, pelas baladas, pelo suporte psicológico em tempos de término e perdas, pelas viagens, por todas as idas de quinta ao Banana Brasil, pela companhia em todos os Tuscas e por toda a cumplicidade e fidelidade que dedicamos umas às outras neste período.

A todos os professores que já tive em todos os níveis de ensino;

A minha orientadora Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, que desde o início da minha vida acadêmica na área de pesquisa, me auxiliou e me apoiou na concretização de todos os projetos idealizados;

As professoras Adriana Garcia e Márcia Duarte, que prontamente aceitaram o convite para compor a banca de avaliação deste estudo;

Ao CNPQ pela bolsa concedida ao estudo no período de 2013 a 2014.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral caracterizar o processo de escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual que frequentam uma instituição especial de ensino e descrever o trabalho pedagógico junto a alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA em uma instituição de ensino privada. Para a realização do estudo, foram utilizados dois roteiros semiestruturados, com a coordenadora geral da instituição e com as professoras que lecionam nas salas que compõem a modalidade de ensino da EJA na instituição. Após a coleta e transcrições das entrevistas, os dados foram analisados e divididos em categorias e subcategorias, afim de discutir acerca de cada temática assimilada entre as entrevistas, as práticas desenvolvidas pela coordenação pedagógica da instituição e as práticas realizadas dentro da sala de aula com os alunos da modalidade, propondo assim formas diferentes de se observar e propor melhorias a determinados aspectos pedagógicos identificados que ocorrem na instituição. Dentro desses aspectos citados, destaca-se a forma como o alunado da modalidade da EJA é visto dentro da instituição e fora da mesma, sendo que esse indivíduo ainda carrega o estigma de ser infantilizado, mesmo estando fora da faixa etária da educação infantil, a emergência em desenvolverem sua independência no ambiente escolar e no ambiente familiar e a importância da participação das famílias nos processos de ensino. As propostas pedagógicas para a modalidade, estão em constante construção, uma vez que os conteúdos desenvolvidos se modificam no decorrer do tempo, para atender da melhor forma as necessidades individuais identificadas nos alunos.

Palavras-chave: educação especial; educação de jovens e adultos; deficiência intelectual; instituições privadas; escolarização de jovens e adultos.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	6
1.1Da exclusão à institucionalização da pessoa com deficiência intelectual: algumas considerações.	7
1.1.1 A criação da Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais.....	11
1.2 Jovens e Adultos com deficiência intelectual	14
2.PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	20
2.1 Aspectos éticos	20
2.2 Seleção e caracterização dos participantes	20
2.3 Local da realização da pesquisa	22
2.4 Instrumentos e materiais	23
2.5 Procedimentos de coleta dos dados	23
2.6 Procedimentos de análise dos dados.....	24
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	25
3.1 A organização do setor da EJA na instituição especial	25
3.2 A prática pedagógica dos professores da EJA na instituição especial	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41
ANEXO A	
APÊNDICE A	
APÊNDICE B.....	
APÊNDICE C.....	
APÊNDICE D	

1.Introdução

A educação de jovens e adultos se configura como um campo de práticas e reflexões que transbordam os limites da escolarização, em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca os processos formativos diversos (onde visam qualificação profissional), desenvolvimento comunitário, formação política e inúmeras questões culturais baseadas em variados espaços, além do escolar. E pelo fato que a educação de jovens e adultos é um fenômeno amplo e sistêmico, considerado como uma parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2012)

Ainda segundo os autores citados acima, o campo da educação de jovens e adultos é um terreno fértil para inovações práticas e teóricas. No entanto, ainda vê-se um lugar que fica entendido como marginal ou secundário, sem maiores interesses de formulações políticas e reflexões pedagógicas.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), são consideradas crianças até 11 anos de idade e adolescentes de 12 a 18 anos de idade; porém o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) considera pessoas jovens entre 15 e 29 anos de idade. Assim, priorizou-se neste estudo os Jovens, pessoas entre 15 e 29 anos; e os Adultos entre 30 e 59 anos de idade.

Em consideração ao notável número de matrículas de jovens e adultos com deficiência intelectual nas instituições de ensino especial, com destaque para a instituição investigada neste estudo que, segundo dados do censo escolar (INEP, 2014), em 2014 apresentava o maior número de matrículas dentre as escolas especiais paulistas; tem-se o seguinte questionamento: Qual a realidade sobre a escolarização dos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual da instituição investigada sobre o acesso, permanência, organização do currículo e práticas pedagógicas?

Tendo em vista a presença significativa de jovens e adultos com deficiência intelectual em instituições de ensino especial, a presente proposta justifica-se como relevante à investigação sobre a educação especial no contexto da educação de jovens e adultos; tendo como objetivos: a) caracterizar a organização do ensino para os alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA em uma instituição de ensino especial, localizada na região central do estado de São Paulo; b) descrever o trabalho pedagógico realizado junto aos alunos

com deficiência intelectual na EJA da instituição privada de ensino especial, a partir do ponto de vista das professoras.

Neste estudo foram descritas considerações sobre a escolarização de jovens e adultos na escola especial. Para isto, inicialmente foi feito um breve resgate histórico do atendimento às pessoas com deficiência intelectual, tendo como destaque o movimento apaeano. Na sequência, tem-se como foco os aspectos conceituais da deficiência intelectual, sobretudo os jovens e adultos nestas condições, e escolarização na escola especial. Após a fundamentação teórica, será descrito o percurso metodológico da pesquisa, resultados e discussão; e, por último, as considerações finais.

1.2. Da exclusão à institucionalização da pessoa com deficiência intelectual: algumas considerações.

Historicamente, as pessoas com deficiência são tratadas de formas diversas pela sociedade na qual convivem, mantendo-se sob a influência das condições sociais e exigências do meio em que estavam inseridas, de forma que viviam sobre à sombra de diferentes concepções sobre os conceitos de deficiência definidos na época.

De acordo com Mazzotta (2011) um dos fatores mais agravantes nos primórdios históricos da deficiência era a falta de conhecimento, uma vez que de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor e a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu muito para que as pessoas com deficiências fossem marginalizadas e ignoradas pelo resto da sociedade.

Na era pré-cristã, que foi marcada pela negligência e abandono, com ausência total de atendimentos voltados às pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência eram abandonadas, enquanto a sociedade legitimava essas ações como normais. Já na era cristã, de acordo com Pessoti (1984), os tratamentos dispensados às pessoas com deficiência variavam de acordo com concepções de caridade de cada comunidade a qual o deficiente estivesse envolvido.

Assim, a religião também enfatizou esse tratamento dispensado aos indivíduos deficientes, pois as características de um deficiente, destoavam da concepção de quem Deus havia feito o homem a sua “semelhança e imagem”. (MAZZOTTA 2011). Sendo assim, a sociedade não via necessidade em modificar a situação do indivíduo com deficiência, pois este, não teria nenhuma utilidade perante aos serviços sociais cabíveis as classes na época.

De acordo com Baleotti e Delmasso (2008), a partir do século XVI o avanço da medicina possibilitou a construção de uma concepção organicista da deficiência passando a se configurar como um problema de ordem médica e não mais religioso. Dessa forma, a pessoa com deficiência se tornou um objeto de investigação da ciência médica e foi nessa perspectiva q começam a se estruturar as definições científicas da deficiência.

Com o passo fundamental entre a construção da concepção organicista e a definição da deficiência intelectual como um problema de ordem médica e não mais como fatores religiosos, as explicações das causas da deficiência passam a ser norteadas por um olhar médico, associando o déficit cognitivo desta deficiência às estruturas cerebrais, à herança genética, e às doenças que ocasionavam ausência de julgamento, raciocínio e imaginação, sendo considerada a incurabilidade da deficiência intelectual. Contudo, para Esquirol a deficiência mental (termo ainda utilizado na época para definir a deficiência intelectual das pessoas) não era uma doença, mas um estado em que as faculdades intelectuais nunca se manifestaram, ou que não puderam desenvolver-se suficientemente para que os conhecimentos relativos à educação fossem adquiridos. (PESSOTTI, 1984).

Apesar de tais justificativas, o fato da deficiência intelectual ser considerada incurável, fazia com que a maioria das pessoas nestas condições fossem abandonadas em hospícios ou asilos.

Posteriormente entre os séculos XVIII e XIX, começaram a surgir as instituições especiais, que mesmo em caráter de segregação, ofereciam cuidados mais específicos a pessoas com deficiência. Com o passar do tempo, começa a ocorrer uma mudança desse pensamento, de acordo com Mazzotta (2011), abrindo espaços na sociedade para disseminar a ideia da deficiência, visando melhorar a condição de vida das pessoas marginalizadas.

Neste período, segundo Pessotti (1984), no início do século XIX, com o trabalho do médico Jean Itard, as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser vistas com potencial para a aprendizagem, passando a dedicar-se à educação de Victor. Até então, o psiquiatra Philippe Pinel havia diagnosticado o menino Victor de Aveyron como sendo um idiota, sem possibilidades de educação; contudo, Itard via a deficiência intelectual, como um processo cumulativo no qual há fases ou estádios encadeados, por desempenhos mais complexos e refinados.

A importância dessa distinção entre os déficits intelectuais das pessoas, tem como motivo a crença na organicidade patológica da deficiência mental que na época era denominada idiotia e ainda mais reforçada, quanto à noção de incurabilidade e de

irreversibilidade da mesma, que era tida como doença, associadas à crença na hereditariedade (SCABELLO et al, 2008). A partir dessa distinção, surgiu a preocupação em organizar a educação dessas pessoas, com métodos psicopedagógicos como os de Pestalozzi, Montessori e Decroly, pois tinham o intuito de educar os indivíduos de acordo com o seu potencial. Complementando, Mendes (2006) aponta que:

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis (p. 387).

No Brasil, segundo Mazzotta (2011) o primeiro atendimento realizado foi em 12 de setembro de 1854. Através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como IBC. Em seguida, D. Pedro II, pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, criou também, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, atualmente conhecido como INES. A criação de ambos os institutos, pretendia a capacitação dos indivíduos com deficiência da sociedade, visando a educação literária e o ensino profissionalizante. O Instituto Benjamim Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foram a abertura de discussões acerca da educação dos deficientes no Brasil.

Embora o objetivo fosse o atendimento educacional, Jannuzzi (1992) destaca neste período duas vertentes da educação especial no Brasil: a vertente médico-pedagógica, onde a influência médica era muito forte não apenas na determinação do diagnóstico, mas também sobre as práticas escolares; e a vertente psicopedagógica, enfatizava os princípios psicológicos e defendia a educação das pessoas com deficiências.

Quanto ao atendimento as pessoas com deficiência intelectual destacam-se os seguintes acontecimentos que marcaram esse processo: a criação do Hospital Juliano Moreira em 1874 na Bahia, que foi o início da assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual e a criação da Escola México em 1887, no Rio de Janeiro, que prestava atendimentos a pessoa com deficiência intelectual e pessoas com deficiência física.

Segundo Mendes (2010), os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos; pois havia um interesse pela deficiência devido à criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, ocasionando a preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência. No entanto, analisando esse mesmo período da educação especial, observa-se que o descaso do poder público foi negativamente marcante em

relação a educação no modo geral e principalmente na educação de pessoas com deficiências, portanto as instituições já existentes serviam apenas para atender casos mais severos das deficiências, deixando os casos mais leves, sem atendimentos educacionais.

A partir dessas instituições primordialmente fundadas no Brasil, a visão da educação das pessoas com deficiência, foi se ampliando cada vez mais, abrindo discussões em congressos importantes e chamando a atenção cada vez maior para a criação de Leis que assegurassem o direito a educação das pessoas com deficiência.

Em 1932, Helena Antipoff fundou a sociedade Pestalozzi a qual reuniu pessoas interessadas no estudo dos chamados “excepcionais” (JANNUZZI, 1992). A fundamentação da sociedade Pestalozzi foi fundamental para difundir e disseminar a ideia que as pessoas com deficiência podiam e deviam ser educadas assim como as demais pessoas.

A educação das pessoas com deficiência sempre foi pensada a partir de sua própria subsistência e não como foco educacional, já que ocupar-lhes, poderia vir a extinguir algumas rebeldias e ter aceitabilidade social (JANNUZZI, 2007). Com a criação das primeiras instituições que se voltavam para pessoas com deficiência intelectual, começaram a difundir-se a ideia que as pessoas com deficiência podiam ser educadas e não apenas mantidas em casa e/ou confinadas em asilos sem nenhum tipo de atendimento voltado a condições de aprendizagem. Assim, junto com a ideia de escolarizar essas pessoas, surgem também estudiosos interessados em estudar as causas e como desenvolver as pessoas com deficiência em um ambiente comum.

A escassez de serviços e o descaso do poder público originaram os movimentos comunitários que culminaram com a implantação de redes de escolas especiais filantrópicas para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns (JANNUZZI, 2007). A implantação desses serviços provenientes de movimentos sociais, foi um importante processo para as pessoas com deficiências, pois foi o começo dos estudos acerca da possibilidade de inserir práticas pedagógicas para essas pessoas e também da criação de documentos voltados aos direitos até então negados as pessoas com deficiências.

Segundo Mendes (2010), os historiadores fixam mais para o final do século XX a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão.

O fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna

do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (MENDES, 2010, p. 99).

Dessa maneira, os movimentos em prol das pessoas com deficiência foram ganhando cada vez mais força e se difundindo pelo país, chamando a atenção e instigando a surgirem escolas e instituições especiais que recebessem pessoas com deficiência dando mais visibilidade a essa parcela da população que até então, vivia isolada do resto das pessoas; bem como a atender os interesses governamentais.

Tendo como referência, por exemplo, a criação da Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais, que foi a instituição de cunho filantrópico com maior destaque entre todas as instituições que a antecederam, devido ao poder de disseminação em várias cidades do país, o próximo tópico está voltado a descrever as características e particularidades das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais.

1.2.1 A criação da Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais.

Segundo Jannuzi e Caiado (2013) na década de 1950, as pessoas com deficiência já tinham uma maior visibilidade na sociedade e juntamente com esse reconhecimento, surgiu a necessidade de implantar uma instituição onde essas pessoas pudessem ser atendidas e amparadas. Para atender e suprir essa necessidade, em 1954 surge a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), localizada no Rio de Janeiro. A instituição foi criada no intuito de oferecer o atendimento adequado, a esses indivíduos que antes, viviam marginalizados na sociedade.

De acordo com Mendes (2010), com a promulgação da LDB de 1961, as instituições privadas começaram a se propagar, e em 1962, já haviam 16 instituições da Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais inauguradas. Com o aumento das instituições, criou-se um órgão normativo de âmbito nacional, intitulado Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES), que teve como marco a realização do seu primeiro congresso, em 1963.

A Federação Nacional das APAES, a FENAPAES caracteriza-se como uma organização sem fins lucrativos que é reconhecida como uma utilidade pública federal e é certificada como beneficente de assistência social; de caráter cultural, assistencial e educacional, que congrega como filiadas, atualmente, mais de duas mil APAES e outras entidades congêneres, que compõem a Rede APAE, tendo como missão institucional promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o

Movimento perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas APAES, na perspectiva da inclusão social de seus usuários.

Neste período, o fortalecimento da iniciativa privada, com a criação das instituições filantrópicas e sem fins lucrativos, ocorreu devido o setor da educação pública omitir seus recursos a educação das pessoas com deficiência. O modelo de instituições privadas e filantrópicas, estava sendo difundido na sociedade, ao mesmo tempo que as escolas públicas começam a estender as matrículas as classes mais populares.

Segundo Jannuzzi e Caiado (2013) o objetivo principal da associação de pais e amigos dos excepcionais era promover o bem-estar e ajustamento social, atendendo os deficientes em todas as idades e etapas de suas vidas e em todos os espaços sociais que ocupassem. Além de desenvolverem estudos e pesquisas na área, divulgando conhecimentos, informando a população, buscando fundos e procurando interligar a associação a outros setores, entre outros motivos sociais.

Jannuzzi e Caiado (2013) destacam que a APAE no âmbito da educação era organizada e documentada pela educação informal, ou seja, a educação voltada para a socialização do indivíduo, capacitando-o para viver em diversos ambientes e a divulgar resultados e propostas que estimulem novos estudos acerca dos trabalhos desenvolvido na instituição. Os serviços primordialmente oferecidos pela instituição, eram de caráter assistencialista e social. O foco estava no cuidado da pessoa com deficiência, dado que este, era segregado das demais pessoas e visto como um ser incapaz de ter sua autonomia para contribuir com seus direitos e deveres perante a sociedade.

Através da divulgação do trabalho que estava sendo realizado na instituição, começam a surgir diferentes e numerosas propostas voltadas para o âmbito de aprendizagem pedagógica, baseadas na concepção que as pessoas com deficiência poderiam se tornar capazes para viverem em sociedade e que o estigma que a pessoa com deficiência ainda carregava perante a sociedade, precisava ser desmitificado.

Além dessa mudança que estava ocorrendo nos serviços oferecidos, devido à demanda recorrente ao produtivismo vigente nas sociedades capitalistas, começam a entrar nas discussões e nas práticas, a inserção do deficiente no mercado de trabalho. Foi um longo processo para que ocorresse essa mudança da concepção da autonomia. De acordo com Jannuzzi e Caiado (2005) na primeira unidade inaugurada, a professora Olivia Pereira organizou uma oficina de carpintaria aos alunos atendidos na instituição. Porém, a criação de oficinas só apareceu em 1963(art. 4º-f), assim como a criação de uma agência de emprego e a

promoção de entendimento com a indústria, comércio e agricultura para empregar os excepcionais. (JANNUZZI; CAIADO, 2005).

Contudo, Nunes et al (2006) ao analisarem pesquisas sobre diferentes aspectos do processo de profissionalização da pessoa com deficiência, sinalizam achados importantes que refletem o cenário de preparação e inserção profissional de pessoas com deficiência no Brasil. Os resultados do estudo indicaram a precariedade do serviço e do treinamento oferecido; as modalidades de oficinas oferecidas eram desvinculadas das necessidades do mercado de trabalho; na maioria das instituições, os alunos eram tratados como crianças, não opinavam a respeito de seu futuro; nenhuma instituição oferecia uma profissão para o indivíduo com deficiência intelectual, e as atividades eram voltadas a trabalhos artesanais. Nesta perspectiva, é possível visualizar o cenário profissional de uma significativa parcela de pessoas com deficiência que passaram anos e anos nas instituições especiais, assim como as dificuldades que muitas destas instituições enfrentavam, quanto ao ensino de habilidades importantes, relacionadas à tarefa desempenhada e ao relacionamento social entre os colegas de trabalho.

Atualmente a proposta de educação inclusiva implica num processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais. Dessa forma, é possível que a escola especial pense num espaço que permita viabilizar o acolhimento dos alunos e suas diferentes características, físicas, emocionais, sociais e culturais.

Considerando a educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva, faz-se necessário a reestruturação de diferentes espaços educacionais, seja escolas regulares ou especiais; de forma a viabilizar o desenvolvimento e educação das pessoas com deficiência. No ano de 2001, a Federação Nacional das APAES elaborou uma proposta de organização das escolas especiais das APAES denominada “Apae Educadora: A Escola que Buscamos”, na qual estabelece como ponto de partida a construção de uma escola que tenha compromisso social com todas as pessoas com deficiência intelectual; além de atender às demandas sociais latentes e a sistematizar suas ações pedagógicas dentro de uma perspectiva formal de escolarização para a vida (FENAPAES, 2001).

Complementando, assegura-se segundo o documento descrito na Declaração de Salamanca:

Existem por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas

inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos. (UNESCO, 1994).

De acordo com uma das sedes da Federação Nacional das APAEs – FENAPAES situada no Estado de Minas Gerais, a APAE tem o dever de se comprometer e de contribuir com a construção da educação inclusiva, pois, sem o acesso à escola, dificilmente as pessoas com deficiência intelectual e múltipla conseguirão exercer a sua cidadania com plenitude; a partir da construção de uma educação que não segregue, que não rotule e que não discrimine, mas que trate as pessoas em sua singularidade, com respeito e dignidade, como prevê a legislação.

1.3 Jovens e Adultos com deficiência intelectual

Desde a fundação da Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, atualmente Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD, tem como principal foco a compreensão, definição e a classificação do campo da deficiência intelectual. Entre seus diversos manuais publicados acerca da definição e da classificação da deficiência intelectual, o último volume lançado pela AAIDD em 2010, traz a mudança da terminologia “retardo mental” para “deficiência intelectual”. A mudança do termo apesar de estar em estudos anteriores, foi lançada apenas em 2010, quando houve um consenso sobre qual seria o melhor termo para definir a deficiência (ALMEIDA, 2004).

A definição para deficiência intelectual apresentada pelo Código Internacional de Doenças - O CID-10 de (1993) define a pessoa com deficiência intelectual como aquela que apresenta um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social.

O CID – 10 (1993) e o DSM IV-TR (1996), trabalham com quatro níveis de gravidade que definem o nível que o indivíduo foi prejudicado intelectualmente, sendo eles:

Retardo Mental Leve - Nível de QI 50-55 a aproximadamente 70; Retardo Mental Moderado - Nível de QI 35-40 a 50-55; Retardo Mental Severo - Nível de QI 20-25 a 35-40; Retardo Mental Profundo - Nível de QI abaixo de 20 ou 25; Retardo Mental, Gravidade não especificada, pode ser usado quando existe uma forte suposição de Retardo Mental, mas a inteligência da pessoa não pode ser testada por métodos convencionais (como em indivíduos com demasiado prejuízo ou não-cooperativos, ou em bebês) (BOUERI, 2010).

Pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV – TR) a pessoa com deficiência intelectual é definida a partir de três critérios, sendo eles: o funcionamento intelectual significativamente inferior à média; limitações significativas no funcionamento adaptativo em duas ou mais das áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança e como último critério, essas características devem aparecer antes dos 18 anos de idade.

Mais recentemente, foi lançado o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V (2014), que corrobora com a definição da AAIDD (2010), ao indicar a necessidade da avaliação do funcionamento adaptativo para o diagnóstico de deficiência intelectual. Com o seu lançamento, houve a mudança da nomenclatura “retardo mental” (DSM-IV-TR, 2000) para “deficiência intelectual” (DSM-V, 2014) e, além disso, o nível de gravidade da deficiência intelectual, que era medido a partir dos resultados de testes de QI (Quociente de Inteligência), resultantes de testes padronizados, passou a ser medida pelos níveis de apoio, indicados por meio da avaliação dos comportamentos adaptativos. (ZUTIÃO, BOUERI, ALMEIDA, 2016, p. 28)

De acordo com Zutião, Boueri, Almeida (2016), com a nova definição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – AAIDD (2010), a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expressas nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas e deve ter início antes dos 18 anos, que estão presentes nas atividades diárias exigidas pela sociedade e necessitam ser aprendidas para que a pessoa possa realizá-las com autonomia.

Para enfatizar o fato que a deficiência intelectual não impossibilita o indivíduo, mas sim o limita a determinadas atividades, começaram a ser ofertados diversos tipos de apoios, estando os mesmos organizados em quatro níveis. (ALMEIDA, 2004)

O apoio intermitente se caracteriza o pela oferta de apoio conforme as necessidades do aluno, esse tipo de apoio, não é integral na vida do indivíduo, o mesmo é oferecido em decorrência de acontecimentos transitórios ao longo da vida do deficiente

intelectual e sua intensidade vai variar de acordo com a necessidade do indivíduo. O apoio limitado é classificado como um apoio onde o deficiente é amparado por um curto período de tempo para que ele possa exercer determinadas atividades socialmente, como por exemplo, o treinamento para empregos no mercado de trabalho. O apoio amplo, é oferecido como um apoio regular, em vários ambientes e não é ofertado por tempo limitado, pois é a categoria que oferece o apoio diário aos indivíduos com deficiência intelectual. O apoio permanente, se caracteriza pela alta intensidade e é oferecido nos ambientes onde a pessoa vive e é considerado vital para a sustentação da vida da mesma.

Conforme aponta Smith (2008), muitas das pessoas com deficiência intelectual são capazes de trabalhar, de estabelecer relacionamentos com amigos e família, e de realizar as atividades desejadas; enquanto outros necessitam de assistência e apoio constantes.

Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm freqüentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais. (UNESCO, 1994).

A educação de pessoas com deficiência intelectual é realizada a partir de diversos procedimentos iniciais para determinar quais os métodos que podem ser utilizados para adaptar os conteúdos a serem trabalhados de maneira mais eficaz nos processos de ensino com essas pessoas. Assim, inicialmente a avaliação pedagógica é fundamental para detectar habilidades, potencialidades, especificidades para elaborar ações próximas as que são colocadas em práticas nas salas regulares, para que o processo de ensino e aprendizagem seja triado de acordo com a necessidade do aluno com deficiência intelectual (ALMEIDA, 2012).

A partir dessa avaliação, o aluno pode ser devidamente encaminhado para determinadas fases de ensino, de acordo com os resultados obtidos, deslocando-o de preconceitos e estigmas impostos pela sociedade e pelo ambiente escolar vigente, valorizando suas habilidades em determinadas áreas e suprimindo seu déficit em outras.

Complementando, de acordo com Pletsch (2010):

Acompanhar pedagogicamente o aluno com déficit cognitivo tem sido apontado por diferentes autores como um dos grandes desafios para a educação, que se habituou a trabalhar com o aluno “ideal”, dentro de um padrão predominantemente racional, baseado em um modelo único de ensino-aprendizagem, sem considerar a diversidade humana e as possibilidades de escolarização das pessoas com deficiência intelectual (p.115)

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as modalidades de educação de jovens e adultos e de educação profissional, apresentam-se como possibilidades de ampliação de oportunidades de escolarização e formação para a inserção no mundo do trabalho, além de efetiva participação social das pessoas com deficiência.

Verificamos nas matrículas registradas pelo Censo Escolar em anos anteriores ao estudado neste trabalho, que embora tenha um considerável aumento no número de matrículas de alunos com deficiência na EJA regular, ainda se destaca o número de matrículas na escola especial. Em 2013 havia 57.537 de alunos com deficiência na EJA na escola especial contra 51.074 matrículas na EJA regular (INEP, 2014).

Gonçalves (2012), em estudo realizado, objetivou identificar e analisar as matrículas de alunos público alvo da educação especial - PAEE especiais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Os resultados indicaram, dentre outros aspectos, alto índice de alunos com deficiência nas séries iniciais da EJA; concentração de matrículas de alunos com deficiência física e deficiência intelectual em espaços segregados, e alto percentual de matrículas de alunos com deficiência intelectual nessa modalidade.

O alto índice de alunos com deficiência nas séries iniciais da EJA, indica a dificuldade do processo inicial de ensino para os alunos matriculados na modalidade de ensino da EJA e também a necessidade de fortalecer as práticas de aprendizagem utilizadas nesse período, para que haja um meio mais forte de colocar em prática os conteúdos planejados de forma eficaz para o aluno e para a instituição.

Nas leituras realizadas ao decorrer desse estudo, percebe-se que nas instituições especiais, a realidade de jovens e adultos com deficiência intelectual, normalmente, são diferentes dos alunos incluídos na rede regular de ensino. A educação de jovens e adultos nas instituições abrangem, mais atividades voltadas ao processo de ensino socioeducativo (atividades voltadas ao desenvolvimento social do aluno) , pois as necessidades dos jovens e adultos com deficiência intelectual estão centradas na sua capacitação de desenvolvimento de autonomia no ambiente educativo e nos demais ambientes aos quais o aluno estiver inserido.

De acordo com a Federação Nacional das APAEs (FENAPAES, 2001) as novas propostas educacionais da APAE a educação de jovens e adultos, deve ser organizada por meio dos dois ciclos de aprendizagem: Educação de Jovens e Adultos (EJA): anos iniciais do ensino fundamental (Ciclo inicial e intermediário), e, a EJA: anos finais do ensino fundamental (ciclo avançado e conclusivo).

A EJA ciclo inicial e intermediário focaliza os alunos jovens e aos adultos com deficiência intelectual e múltipla, com idade acima de 15 anos, que estiverem iniciando ou dando continuidade à sua trajetória escolar nos anos iniciais do ensino fundamental; e destaca a dimensão cognitiva, a aprendizagem de valores e atitudes e a melhoria da qualidade de vida, oportuniza o exercício da autogestão e autodefesa, além de capacitar o aluno no domínio dos instrumentos de letramento, o que permite melhor compreensão do mundo em que se vive e melhor atuação.

Já o ciclo avançado e conclusivo, destina-se para jovens adultos com deficiência intelectual e múltipla, acima de 15 anos, que estiverem iniciando ou dando continuidade ao estudo nos anos finais do ensino fundamental, por meio de atividades laborais desenvolvidas nas oficinas de formação para o trabalho, que também tratam da inserção social e da melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e de sua família; a partir de um currículo focalizado no desenvolvimento das habilidades necessárias à inclusão sociolaboral e ao desenvolvimento das habilidades intelectuais gerais da pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Normalmente, nas instituições especiais, a troca de conhecimentos entre os indivíduos com deficiência intelectual e indivíduos sem deficiência é limitada à família e aos profissionais que convivem diariamente com os jovens e adultos institucionalizados, não expandindo esse contato a demais indivíduos. Contudo, em vista desses fatos, há um crescente interesse na necessidade de mudar essa visão de instituição que sobrecarrega o indivíduo, para que se possa transformar esse ambiente, em um local onde o aluno seja cuidado e ao mesmo tempo, educado.

Nas instituições, além de serem atendidos jovens e adultos que estão há muito tempo institucionalizados e precisam de cuidados básicos e de adaptações específicas, surge a preocupação em como conciliar um conteúdo educativo, com todo o trabalho que é realizado para desenvolver a autonomia do aluno e promover seus cuidados dentro da instituição.

Revisando produções relevantes ao presente estudo e ao tema voltado a educação de jovens e adultos em diversos campos, obteve-se os seguintes estudos tratando de diferentes temáticas acerca da modalidade da EJA.

Brito e Campos (2013) investigaram as produções científicas sobre a educação de jovens e adultos com deficiência intelectual, que estejam presentes em dissertações e teses nos anos entre 1988 e 2008. Para a realização dessa pesquisa, foi realizado o levantamento no banco de teses da Capes e selecionados estudos que englobavam educação de jovens e adultos, educação especial, e deficiência intelectual e mental. Como resultado, as pesquisadoras destacaram que a maior parte dos estudos, incidiu sobre alfabetização e indicou a necessidade de aprimorar técnicas pedagógicas e também a interação dos jovens e adultos com deficiência intelectual com os professores.

Através da produção citada, percebe-se a insuficiência dos estudos na área da educação de jovens e adultos, levantando as hipóteses de aprimorarem ainda mais as técnicas utilizadas com esse alunado e sobre novas maneiras de abordarem as questões sobre a interação dos jovens e adultos com deficiência intelectual e os profissionais envolvidos nos processos educacionais da modalidade da EJA.

No quesito da necessidade de se inserir novas práticas e métodos de aprendizagem, Bins (2013) destaca em seu estudo a necessidade de se pensar novos métodos de aprendizagem e elementos que precisam sair do universo teórico e serem feitos na prática, que levem em conta a idade dos alunos, saindo, assim, da perspectiva de infantilização.

Dessa forma, trabalhar com potencialidades das pessoas com deficiência intelectual é a forma mais viável de desenvolver os conteúdos de forma eficaz para ambas as partes. Com a educação de jovens e adultos, o método de descobrir e explorar potencialidades é ainda o mais importante a ser reforçado, uma vez que além de não estarem incluídos na faixa etária adequada a eles, os conteúdos se apresentam como um desafio devido ao déficit intelectual que eles apresentam.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo teve como referência metodológica a abordagem qualitativa, do tipo descritivo, a partir do estudo de uma realidade local e suas especificidades. Na abordagem qualitativa, conta-se com a vantagem de ter um tipo de pesquisa onde há flexibilidade e adaptação ao decorrer da análise dos dados, possibilitando interpretações mais específicas, uma vez que ela utiliza instrumentos e procedimentos específicos para analisar cada parte do estudo (GUNTER, 2006).

A pesquisa do tipo descritiva visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que assim possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores. (GIL, 2008).

2.1 Aspectos éticos:

A pesquisa foi submetida ao Comitê Ético de Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo aprovado na data de 10 de dezembro de 2013, tendo como CAEE 18806413.0.0000.5504 (ANEXO A).

A partir da aprovação do comitê de ética, deu-se início a estruturação dos instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados.

2.2 Participantes

Para a seleção dos participantes, a pesquisadora entrou em contato com a instituição escolhida para o estudo e apresentou o trabalho para a coordenadora da instituição. Após a exposição dos objetivos do estudo, a pesquisadora realizou os convites para os participantes da pesquisa. O primeiro convite foi feito para a coordenadora da instituição, que se prontificou a participar da entrevista e se dispôs a conversar com as professoras da modalidade de ensino de jovens e adultos, afim de indicar quais participantes atenderiam os requisitos dos roteiros elaborados. Após o convite e a confirmação da participação da coordenadora e professoras em diferentes salas da modalidade EJA, foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICES A e B), explicitando quais os procedimentos e os riscos da participação no estudo.

A pesquisa teve como participantes a coordenadora responsável pela instituição investigada e cinco professoras das salas que compõem a modalidade de ensino de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Para a organização dos dados as professoras participantes da pesquisa foram identificadas ao decorrer da exposição dos dados como P1 (AEE); P2 (Centro de Convivência); P3 (Centro Educacional); P4 (Sócio Educacional) e P5 (Educação para o Trabalho).

A participante da entrevista inicial, foi a coordenadora da instituição, onde foi realizada a coleta de dados da pesquisa. A coordenadora está há 14 anos na instituição e é formada em pedagogia com habilitação em educação especial, associada a psicopedagogia institucional clínica e pós-graduação e docência para o ensino superior.

Abaixo segue a tabela 01 contendo os dados de caracterização pessoal da participante inicial da pesquisa, a coordenadora pedagógica da instituição.

Quadro 01: caracterização da coordenadora pedagógica participante.

Função	Formação	Tempo de atuação na Instituição
Coordenadora Pedagógica	Pedagogia com habilitação em Educação Especial	14 anos

Fonte: Dados das entrevistas.

As professoras participantes estão divididas por áreas de trabalho que são realizados dentro da instituição na modalidade de ensino dos jovens e adultos. Dentro dessas áreas, foram entrevistadas cinco professoras, sendo que uma das professoras não teve disponibilidade para participar das entrevistas, as professoras participantes representaram as categorias: centro de convivência, atendimento educacional especializado (AEE), centro educacional, sócio educacional e educação para o trabalho.

Abaixo, segue a tabela 02, com as informações pessoais das professoras entrevistadas, onde é possível notar que as mesmas, estão incluídas na faixa etária de 30 a 60 anos, a graduação das mesmas, são na maioria em áreas distintas da educação especial, sendo que a especialização na área é o recurso mais utilizado pelas professoras da instituição.

Tabela 01: Caracterização das professoras participantes.

	PROFESSORAS PARTICIPANTES				
	P1	P2	P3	P4	P5
Faixa Etária	31 a 40 anos	31 a 40 anos	31 a 40 anos	31 a 40 anos	51 a 60 anos
Graduação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia e História
Pós-Graduação	Especialização em Educação Especial	Especialização em Educação Especial	Especialização em Educação Especial	Habilitação em Educação Especial	Especialização em Educação Especial
Tempo de atuação na APAE	4 anos	7 anos	13 anos	11 anos	37 anos
Tempo de atuação na EJA	4 anos	7 anos	9 anos	3 anos	3 anos
Sector da EJA que trabalha	Sala AEE	Centro de convivência	Centro educacional	Atendimento sócio educacional	Educação para o trabalho

Fonte: Dados das entrevistas.

De um modo geral, a faixa etária em que as professoras estavam inseridas eram a de 31 a 40 anos, exceto a participante P5, que se encaixava na categoria etária de 51 a 60 anos. Todas eram formadas em Pedagogia, sendo que P5 também tinha formação em História. P2 e P4 cursaram a graduação em universidades públicas; sendo que P4 tem habilitação em Educação Especial e as demais, pós-graduação em Educação Especial, na modalidade presencial e/ou à distância.

P5, era a professora com mais tempo de atuação na APAE, 37 anos, porém no setor da EJA, apenas três anos de atuação; sendo que, na ocasião da pesquisa, atuava no setor de educação para o trabalho. Já P1, tinha quatro anos de atuação na APAE e no setor da EJA, atuando na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); P2 tinha sete anos de APAE e no setor da EJA, atuando no Centro de convivência; P3, 13 anos de APAE e, destes, nove de atuação na EJA, no momento da pesquisa estava atuando no Centro educacional; e, P4 com 11 anos de atuação na APAE e destes três no setor da EJA, atuando no atendimento sócio educacional.

2.3 Local da realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada nas dependências de uma instituição de ensino especial, localizada em um município de médio porte da região central do estado de São Paulo, que atende pessoas com deficiência intelectual e deficiências múltiplas. Segundo os dados do censo escolar de 2014 (INEP, 2015) e divulgados no site do DataEscolaBrasil, os números de matrículas na instituição estudada, totalizam 432 matrículas; sendo sete no nível educação infantil, 108 no nível do ensino fundamental e 317 na modalidade EJA.

2.4 Instrumentos e materiais

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram dois roteiros semiestruturados, desenvolvidos pela pesquisadora e ambos passados por estudo piloto antes de serem aplicados com as respectivas participantes.

O estudo piloto foi realizado previamente para testar as questões afim de identificar se as mesmas, correspondiam as expectativas do tema do estudo e não causariam desconforto as participantes da pesquisa. Assim, houve alterações nas questões, de forma que as questões reformuladas abrangessem mais a área de estudo.

O roteiro de entrevista aplicado com a coordenadora (APÊNDICE C) foi organizado em duas partes. A primeira se refere a informações pessoais da participante, e a segunda foi constituída por 4 questões relacionadas aos temas: organização e funcionamento da EJA na instituição; os alunos que frequentam a EJA; a atuação dos professores e a participação da família (comunidade) na EJA.

Já o roteiro de entrevista aplicado junto às professoras (APÊNDICE D) foi dividido em duas etapas, sendo a primeira etapa constituída de questões de cunho pessoal, com o intuito de conhecer as participantes e coletar informações sobre a formação e o tempo que as mesmas lecionam na instituição. A segunda etapa foi feita para coletar dados acerca das atividades que as professoras desenvolviam com esses alunos e quais as dificuldades mais sobressalentes durante o ensino destes jovens, também foram colocadas questões acerca de potencialidades exploradas e expectativas dos alunos e das participantes para com cada aluno.

Foram também empregados na pesquisa os seguintes materiais: gravador e notebook.

2.5 Procedimentos de coleta dos dados:

Foram realizadas entrevistas individuais e presenciais com as participantes. A coleta foi realizada no período do mês de maio a agosto do ano de 2014.

Para a coleta dos dados, a pesquisadora foi até à instituição na data marcada previamente, portando um gravador e os questionários impressos como base para as entrevistas. A entrevista com a coordenadora pedagógica da instituição foi realizada na sala da própria participante. As perguntas começaram no âmbito pessoal passando para o âmbito profissional posteriormente. A entrevista durou cerca de 40 minutos

Para as entrevistas com as professoras, foi realizado o mesmo procedimento de marcar a data previamente e comparecer à instituição com o roteiro das entrevistas e um gravador. Cada professora participante, recebeu a pesquisadora em sua respectiva sala de aula. A entrevista começou no âmbito pessoa e passou para o âmbito profissional afim de identificar as características solicitadas pelos objetivos do estudo.

As entrevistas com as professoras duraram cerca de 15 a 20 minutos, sendo transcritas e organizadas posteriormente.

No decorrer de ambas entrevistas (com a coordenadora e com as professoras) houve espaços para que as participantes pudessem fazer colocações livres acerca dos temas abordados nos roteiros caso tivessem interesse em acrescentar alguma informação.

2.6 Procedimentos de análise dos dados

Após a realização das entrevistas, os dados obtidos foram analisados qualitativamente, sendo interpretados e organizados em categorias e subcategorias a partir de temas preestabelecidos na criação do roteiro e na análise inicial das entrevistas através das falas das participantes.

As informações contidas nas entrevistas da coordenadora pedagógica e nas entrevistas das professoras, foram separadas de acordo com a assimilação das respostas das participantes, desta forma foi possível criar dois eixos temáticos para a análise e discussão dos dados, são eles: (a) A organização do setor da EJA na instituição especial, e (b) A prática pedagógica dos professores da EJA na instituição.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados os resultados provenientes da análise dos dados das entrevistas realizadas com a coordenadora da instituição e com as professoras selecionadas para o estudo.

Os dados serão apresentados em categorias e subcategorias de acordo com temas similares identificados nas entrevistas. A primeira categoria mostra como é a organização do setor da educação de jovens e adultos na instituição especial estudada, trazendo em subcategorias as questões referentes ao planejamento das atividades realizadas e questões sobre o convívio e a sintonia de trabalho entre a coordenação pedagógica e as professoras da modalidade.

A segunda categoria mostra como é a prática pedagógica das professoras nas salas de aula, quais os maiores desafios encontrados e como elas trabalham com as adversidades encontradas dentro das suas salas de aula. A categoria traz como subcategoria a questão referente ao trabalho desenvolvido junto as famílias dos alunos matriculados na modalidade de ensino da EJA.

Destaca-se, que neste capítulo toda a discussão tem como base os relatos das participantes do estudo, uma vez que através delas que foi possível analisar, discutir e propor novas discussões acerca do tema geral deste trabalho.

3.1 A organização do setor da EJA na instituição especial

As salas de aula do setor de ensino de jovens e adultos são divididas pelos seguintes setores e características:

Setor	Número de Alunos por Sala	Professora Regente
Atendimento Educacional Contraturno (AEE)	9	P1
Centro de Convivência	11	P2
Centro Educacional	12	P3
Centro Sócio Educacional	9	P4
Educação para o Trabalho	8	P5

Os alunos matriculados na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), frequentam a escola regular no contraturno da instituição.

De acordo com a coordenadora, a organização do setor da EJA é bastante retratada na fala disposta abaixo:

A educação de jovens e adultos aqui funciona da seguinte forma: os alunos, eles têm idade acima de 15 anos, só que o conteúdo programado que é trabalhado no EJA é o ensino fundamental, como o do supletivo na rede. Então eles têm o conteúdo das séries iniciais, do ensino fundamental, dentro da escolarização do EJA. O conteúdo não é do ensino médio, como é na rede regular, é o ensino fundamental de 9 anos, primeiro ciclo. (Coordenadora Pedagógica)

A idade média dos alunos matriculados nas salas de aula participantes da pesquisa variaram entre 15 anos (idade mínima para que o jovem seja matriculado na modalidade de ensino de jovens e adultos) aos 60 anos (sala com alunos mais velhos da instituição).

Segundo os relatos obtidos da coordenadora da instituição, as faixas etárias dos alunos variam de acordo com a colocação abaixo:

A partir de 15 até 18 anos. A partir de 15 aqui na instituição. Tem aluno mais velhos, mais são poucos, no EJA, porque acima desta idade, geralmente eles são mais comprometidos e ficam nas atividades sócio educacionais” (Coordenadora pedagógica).

Essa informação é confirmada pelas professoras entrevistadas, que apontaram quais as principais dificuldades em atender desde alunos mais novos até os alunos idosos; pois, a defasagem educacional dos alunos, reflete na alteração do currículo individual que precisa ser feita e no trabalho diferenciado que será realizado ao decorrer do ano letivo. A defasagem educacional identificada nos alunos que frequentam as salas de aula da EJA, se dividem entre a dificuldade de acompanhar os conteúdos de forma a alcançarem o nível dos outros alunos e se reflete também na dificuldade encontrada em trabalhar os planos individuais com os alunos dentro de uma sala que comporta até 12 alunos no mesmo ambiente.

Acrescenta-se aqui, que por meio de relatos das participantes, há uma grande defasagem que acompanha o aluno desde as séries iniciais, portanto ele chega até a sala de aula da EJA precisando de estruturas iniciais de conhecimento gerais para poderem se encaixar nos conteúdos que serão trabalhados no decorrer de cada ano letivo.

O número de alunos por sala variou de nove a 12 alunos. Este número de alunos por sala, é definido segundo as necessidades que os alunos têm no processo de aprendizagem, o que demanda mais tempo e atenção do professor para com estes alunos.

Segundo as professoras, pode-se observar que esse número já é alto, devido à defasagem educacional que os alunos têm. Cada aluno necessita de um plano educacional individualizado e adaptações nas atividades desenvolvidas na sala de aula, sendo assim, o professor tem um trabalho mais extenso nessa modalidade com os alunos; assim, a demanda educacional que eles apresentam, além dos currículos individualizados, há interrupções do ambiente, das demais atividades extracurriculares que os alunos realizam ao decorrer do dia, de faltas recorrentes devidos a motivos de saúde.

O critério principal de distribuição dos alunos nas respectivas salas de aula da modalidade é a faixa etária dos mesmos (Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE; Centro de Convivência, Centro Educacional, Atendimento Sócio Educacional e Educação para o Trabalho). Segundo a coordenadora essa faixa etária dos alunos varia em torno de cinco anos de um para o outro; sendo assim, procura-se aproximá-los o máximo possível numa faixa etária mais correspondente, porém o nível intelectual desses alunos é respeitado, visando o melhor aprendizado que ele possa ter inserido nas determinadas salas de aula.

A organização dos conteúdos trabalhados na modalidade de ensino dos jovens e adultos, segundo a coordenadora:

É de acordo com os PCN's, a gente segue o parâmetro curricular da sala regular de ensino. Então o que acontece, se na rede regular ele vai ter o conteúdo do primeiro ano, no ano letivo ele tem o conteúdo do primeiro ano em dois anos letivos. É o mesmo conteúdo, só que a gente vai prosseguindo de acordo com a condição dele do conhecimento (Coordenadora pedagógica)

Percebe-se a preocupação em não acelerar o processo de ensino desses alunos, de modo que eles fiquem na modalidade até que realmente aprendam os conteúdos propostos inicialmente. O processo de ensino é supervisionado pela coordenação da instituição associada a equipe pedagógica (junto aos demais profissionais que trabalham na instituição), onde os conteúdos definidos nos planejamentos são analisados e disposto da melhor maneira para um aprendizado real e satisfatório para todos os alunos matriculados na modalidade de ensino estudada.

O trabalho docente na instituição é feito inicialmente pelo planejamento geral no início do ano letivo. Este planejamento segue os conteúdos determinados pelo Ministério da Educação (MEC). Nas suas diretrizes, são programados quais conteúdos e quais áreas de ensino serão explorados no decorrer do ano e qual a forma que estes conteúdos serão executados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. (BRASIL, 1997)

A partir do planejamento geral realizado no início do ano pela coordenação pedagógica, é discutido as expectativas em relação aos rendimentos de cada aluno matriculado nas salas de EJA. Após ser realizado o trabalho de planejamento inicial as professoras das cinco salas especificadas no início deste capítulo que participaram da pesquisa, observam os alunos e identificam suas especificidades e a partir dessas observações, é que são feitos os planos individuais de ensino, onde são desenvolvidas atividades para que cada área que o aluno tenha dificuldade, seja trabalhada com mais eficácia.

Conforme aponta Libâneo (1994), o planejamento escolar inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino; ou seja, é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

A elaboração dos planos de ensino é realizada em conjunto, no início do período letivo pela coordenação e os professores. Segundo as professoras, esse plano é global e só após o conhecimento dos alunos (através da convivência em sala de aula) que é realizado o plano de ensino individual para atender as necessidades específicas daquele aluno. A orientação da coordenação nesse processo, segundo as participantes da pesquisa é bem respaldada pela coordenadora, como pode ser observado nas falas da P1 e da P5.

Ah, é muito boa, ela sempre ajuda a gente, está aqui pra isso, sempre que a gente tem alguma dívida ela corre atrás, ela nunca deixa a gente sozinha” (P1, Atendimento Educacional Especializado).

A gente trabalha em conjunto mesmo, o que eu necessito delas, estão sempre atendendo, ao mesmo tempo que elas precisam em relação a documentação

e material das crianças a gente vai oferecendo, eu acho que é um trabalho em conjunto mesmo (P5, Educação para o Trabalho).

Assim, todos os trabalhos da instituição estão interligados de forma direta ou indireta, realizado numa relação de troca de conhecimentos, onde os professores aprendem entre si (variando entre todos os setores) e a coordenação da instituição faz a triagem de todos esses conhecimentos entre os envolvidos. No decorrer do ano letivo, a coordenação faz todo o acompanhamento pedagógico com as professoras, oferecendo qualquer respaldo necessário em caso de mudança no planejamento ou caso algum fator altere o planejamento já feito.

O trabalho com jovens e adultos, é realizado por uma equipe composta de outros profissionais, como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, etc, onde os serviços oferecidos são interligados dentro da instituição e orientados pela coordenação. Desta forma, um mesmo aluno é atendido por diversos setores e esses setores se comunicam uns com os outros, fornecendo o relatório do desempenho daquele aluno e facilitando as intervenções a serem realizadas de acordo com os resultados obtidos nas atividades.

No relato, a seguir, de uma das professoras, percebe-se essa ligação entre os serviços oferecidos pela instituição aos alunos:

“Então, eles têm as atividades complementares além das que desenvolvem na sala de aula, tem aula de educação física, tem aula de expressão corporal, tem o atendimento com a fono...” (P1, Contraturno)

Como os alunos são atendidos por diversos profissionais dentro da instituição todos são facilmente reconhecidos por todos professores e demais profissionais que atuam dentro da instituição.

3.2 A prática pedagógica dos professores da EJA na instituição especial

As práticas pedagógicas desenvolvidas e executadas pelas professoras que compõem as salas de aula da modalidade da EJA na instituição se baseiam no planejamento anual realizado pela coordenação da instituição e pelos planos individuais feitos em sala de aula posteriormente, pois essas práticas precisam ser alteradas constantemente de acordo com as necessidades que surgem dentro da sala de aula ao decorrer do ano letivo.

Considerando todo o processo de conquistas ao decorrer das décadas, nos dias atuais o ensino de jovens e adultos representa um marco de diversas conquistas, culminando em uma área que além de romper barreiras, traz consigo inúmeros desafios a serem superados. Para tal superação, há muito o que discutir do papel do professor nesses processos e diretamente das suas práticas pedagógicas dentro das salas de aula na modalidade da EJA. Contudo, segundo Soares e Pedroso (2016), inicialmente a formação de professores para atuarem na modalidade de ensino de jovens e adultos, é uma questão complexa para debates, pois a modalidade sempre esteve em maiores dificuldades e maiores descasos por parte de órgãos governamentais e institucionais.

A maioria dos profissionais envolvidos nos processos educacionais referentes a educação de jovens e adultos, são formados em outras áreas da educação e estão atuando na modalidade em foco. Dessa forma, prevê-se que as práticas vigentes destes professores, não englobem toda uma base que seria adequada no ensino dos jovens e adultos. (SOARES; PEDROSO, 2016).

As práticas pedagógicas mais comuns destes profissionais estão voltadas à socialização das pessoas matriculadas na modalidade da EJA, envolvendo também atividades que desenvolvam a autonomia dos alunos, para que eles possam ter uma vida mais independente dentro e fora da instituição. Através dessas atividades, é que as professoras participantes do estudo tentam englobar conteúdos gerais para acrescentar mais informações na vida acadêmica desses alunos, além de situá-los em níveis de ensino mais próximos ao ensino da rede regular.

Percebe-se no relato das participantes, uma grande preocupação em como será a vida desse aluno quando ele deixar a instituição (embora não haja previsão de quando ocorrerá a saída dos mesmos), justificando essa preocupação em ensiná-los noções básicas de sobrevivência caso eles estejam longe dos responsáveis e para que eles também sejam mais felizes ao fazer suas atividades do dia a dia sozinhos (segundo as professoras, é notável a satisfação que os alunos tem em cada êxito que eles conseguem nas aulas).

A elaboração dos planos de aula segue o processo de identificação das necessidades individuais de cada aluno, como pode se comprovar diante da fala de P3:

Então, plano de ensino é feito lá né? É parte da coordenação, agora a parte de plano de aula eu monto meu plano e passo para a coordenadora, aí ela vê se é aquilo mesmo, mas tudo de acordo com o plano individual, que a gente faz o plano individual, em cima daquele plano, aí a gente vai montando durante a semana (P3)

No relato da professora P2, inicialmente é comentado que as elaborações dos planos de aula seguem as estruturas do Ministério da Educação, conforme ilustrado abaixo:

Então, aqui a escola, ela é regulamentada pelo MEC, a gente segue a Secretaria da Educação, com planejamento a gente tem todo um aparato aqui de coordenadores trabalhando e os dias que a gente trabalha pra fazer o plano, geralmente, e o plano de aula vem desse planejamento geral anual, nós trabalhamos dentro das disciplinas de Português, Matemática, História, Ciências e Artes e a gente adapta todo currículo.

Os conteúdos desenvolvidos durante as atividades trabalhadas, englobam em todas as salas, segundo as professoras entrevistadas, o desenvolvimento social dos alunos. Observa-se que na fala das cinco participantes, as atividades desenvolvidas são em torno de atividades com rótulos de produtos utilizados na vida diária desses alunos. Através dessas atividades pautando a vida social do aluno dentro e fora da instituição, as professoras trabalham conteúdos de diversas áreas, tais como exemplificados na fala da P1, Atendimento Educacional Especializado:

A gente enfoca a leitura e a escrita no aspecto do contexto social, no que que a gente utiliza a escrita pra vida, a leitura também, a gente trabalha com diferentes gêneros textuais de português, como eles produzem, como produzirem, como lerem, saber interpretar os textos, compreenderem... a gente trabalha mais desta forma ... mais contextualizada (P1).

Percebe-se através dos relatos, que o trabalho desenvolvido dentro da sala de aula depende muito das professoras, das experiências que as mesmas já têm no currículo e da maneira como elas trabalham com cada aluno que frequenta sua sala. Os conteúdos chegam até as professoras, de forma geral, a adaptação para cada aluno é realizada dentro do espaço da sala de aula.

As mudanças ocorridas giram em torno da mudança no currículo funcional dos alunos, pois antes, o trabalho realizado, era baseado em alfabetizar os alunos da sala, como caracteriza a fala da P4, (Sócio Educacional):

Antes eu acho que eu tinha uma certa preocupação em alfabetizar, mas alfabetizar daquele outro jeito, e na verdade eu comecei a perceber que não era por ai, eu acho que a gente tem que ter um pouco da realidade, que é o trabalho com rótulos por exemplo, eles vão conhecendo as letras e ai eu acho que eles vão se formando, entendeu... vão tendo uma certa noção da leitura e da escrita (...) P4.

A partir desse relato, propondo a mudança no modo de ensinar a leitura e a escrita, as professoras destacam que esse processo se tornou mais fácil de ser trabalhado, quando introduziram conteúdo do dia a dia desses jovens, aproximando-os da realidade em que vivem e a partir disso, desenvolvendo as atividades para os mesmos. Dessa forma, como destaca a P3 (Centro Educacional) *“A gente muda também né, a gente vai se adaptando com eles, vai vendo as dificuldades de cada um e vai tentando elaborar uma coisa que pra eles seja mais fácil, pra eles aprenderem mais fácil.”*. Desde então, o currículo se voltou para atividades de vida diária, trabalhando através das práticas das atividades, os conteúdos curriculares exigidos pelo Ministério da Educação - MEC.

Por exemplo, o trabalho com rótulos para desenvolver o aluno socialmente, é citado na fala da P4 (Sócio Educacional):

(...) a gente tem que ter um conhecimento prévio do que o adolescente sabe, então tem que trabalhar numeral. Daí a gente trabalha com notas de brinquedo e as vezes até notas de verdade, eu acabo trazendo, a gente coloca os rótulos, por exemplo, Omo, óleo e eu coloco o que cada um poderia comprar com o que tem (P4).

Segundo as participantes, o processo de alfabetizar os alunos é bastante complexo e nem sempre traz resultados imediatos, pois há alunos que aprendem mais rápido e passam para as atividades seguintes e outros que ficam por mais tempo em uma atividade só. Então, ao mesmo tempo, elas têm que desenvolver as atividades para o aluno que tem melhor desempenho e auxiliar o aluno que tem o desempenho mais lento.

De acordo com as professoras entrevistadas as demandas em todos as salas dos alunos relativas ao processo de aprendizagem, são: a dificuldade de entendimento e compreensão das atividades propostas e a necessidade de trabalharem a independência do aluno. De acordo com a P5, Educação para o Trabalho, destaca-se que:

Dificuldades eles têm muitas dificuldades, mas é matemática e língua portuguesa que a gente tenta trabalhar, e as atividades de vida prática é o que eles não aprenderam até agora, eles estão precisando aprender pra poderem, por exemplo, serem mais independentes, porque a gente foca mesmo a independência (...) (P5).

Essas demandas também são caracterizadas no seguinte relato:

Ah... eles têm vontade de ler, mas tem muitas dificuldades, não conhecem, não conseguem, pra eles é muito complicado (P3, Centro Educacional).

Neste relato, é bem nítido a questão da demanda que os alunos têm no decorrer do ensino dos processos de leitura e escrita, pois a maioria dos alunos ainda não estão alfabetizados, o que os coloca em níveis diferentes uns dos outros. Os materiais e recursos utilizados nas atividades desenvolvidas em sala de aula, são fornecidos pela instituição. As professoras destacam em suas falas o uso de recursos como jogos (para ensinar em todas as disciplinas), jogos lúdicos, rótulos, fotos, objetos do dia a dia dos alunos, computadores, livros, rádios (quando há trabalho relacionados com música), lousas, comunicação alternativa, entre inúmeros outros.

A participante P2 (Centro de Convivência) cita a seguinte preocupação sobre os recursos:

Então, há a preocupação de não os infantilizar, apesar que na casa deles, os pais infantilizam (...)” (...) e é difícil viu, porque nós não temos muita coisa pra adulto no mercado, a gente é que confecciona, porque tudo que você ver tem uma conotação infantil... então é complicado (P2).

Outro ponto importante destacado pela participante P2 é que os profissionais têm a liberdade de encontrar materiais que achem interessantes e educativos e passem para a coordenação para que eles possam comprar os mesmos. Exemplificando, para a participante P5 (Educação para o Trabalho) que utiliza uma cozinha para trabalhar com os alunos e através das receitas e serviços realizados no ambiente, ensina noções básicas de matemática e demais disciplinas, ela destaca:

(...) aqui a gente tem a cozinha montada, com tudo, nós temos os ingredientes necessários, nós temos todos os utensílios necessários, os eletrodomésticos, temos o material escolar também necessário e o apoio da coordenadora, dos outros técnicos também... é um trabalho associado, conjunto (P5).

Outro aspecto que merece destaque na fala das professoras refere-se ao processo de independência dos alunos, pois devido a condição dos mesmos, a família acaba protegendo o indivíduo de tudo. Então quando eles chegam na instituição, as professoras tentam voltar o currículo para desenvolver atividades que trabalhem o potencial de cada aluno, tornando-os aptos para realizarem atividades da vida diária sozinhos, como por exemplo, atravessar ruas, ir até o supermercado, serem capazes de realizar seus hábitos de higiene sozinhos, ou o mais próximo possível da independência.

Nos relatos das professoras participantes, o processo de tentar desenvolver a independência deles dentro e fora da instituição, é o que exige maior preparo das professoras

e da coordenação geral, pois os conteúdos planejados, tem que se voltar a vida desse aluno fora da instituição também. Então, vê se um processo onde há a preocupação em ensinar o aluno o conteúdo previamente planejado e ao mesmo tempo, encaixar esse conteúdo na vida diária dele, dentro e fora da instituição.

Complementando, as professoras contaram como são fundamentais na vida de cada aluno matriculado na instituição, colocando na fala de uma das entrevistadas, o resumo de como elas se encaixam na vida dos jovens e adultos.

Ah, é extremamente importante, acho que a gente que é professor, a gente ocupa um papel muito importante, especial, a gente sabe que a gente faz a diferença na vida deles, o jeito da gente conversar com eles, da gente tratar eles, de ver eles como pessoas capazes e não como incapazes, dentro das suas dificuldades, mas com capacidades (P1).

Na instituição, a preocupação em desenvolver a independência dos alunos da modalidade EJA, é evidente entre todos os profissionais envolvidos. Essa preocupação se dá por motivos como: a idade avançada da maioria dos alunos, que indica que logo seus pais/cuidadores irão falecer, contribuir com os pais de alunos que já são idosos e não conseguem cuidar do aluno, capacitar o aluno para atividades simples, como hábitos de higiene e alimentação, para que ele saiba realizar tais atividades em outros ambientes além da instituição e da casa, entre outros.

Para Fonseca (2003), no processo de escolarização, é fundamental levar-se em conta as características do aluno deficiente intelectual adulto, porém não esquecendo que ele é um membro atuante da sociedade, detém saberes próprios adquiridos na prática social; com limitações, porém capaz de fazer uma leitura da realidade, apreender informações e produzir ideias.

Além dessa preocupação com a independência do aluno, os conteúdos que as professoras trabalham com os alunos, também os ajudam a se relacionar entre si, transformando o ambiente educacional em um ambiente mais familiar, onde eles possam criar vínculos de amizade com os colegas de classe.

Na sala de aula, que tem o foco de educação para o trabalho, através do relato de uma das professoras percebe-se que o objetivo das atividades é ensinar os alunos o trabalho em conjunto e a desenvolver sua independência através dos conteúdos ensinados dentro da sala.

Olha, como eu falei, a gente parte do prático, utilizando as receitas e ao mesmo tempo que a gente está utilizando as receitas, a gente está trabalhando em conjunto, trabalhando colaboração, trabalhando tolerância,

trabalhando cooperação e aí junto com isso, a gente trabalha a receita por escrito e procura ler e entender e procura colocar os números, quantidades... todo esse processo que está focando no planejamento, sempre que a gente faz isso, já está pensando no que está planejado” (P5, Educação para o Trabalho).

De acordo com Amado (2013), a perspectiva da educação com base em um currículo integrado, se materializou ao decorrer dos anos, mostrando o interesse em vincular a educação profissional à educação básica, tendo como princípio norteador a integração.

A proposta desse currículo, surgiu pelo PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), onde é instituído a integração entre a teoria (educação básica) e a prática (inserção no mercado de trabalho). O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-; PNAD divulgados, em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

A partir deste contexto, o programa tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros. (BRASIL, 2006).

Esse fato, está exemplificado pela participante P3 (Centro Educacional):

(...) ah, tem, tem bastante aluno meu que está no mercado de trabalho, tem uma que tá na Loja Marisa, outra na Pernambucanas, que foram meus alunos quando eram do EJA mais novo. Mas eles não frequentam mais aqui,

eles foram, agora frequentam o EJA fora, que são aquelas salas do ensino regular.

É possível identificar através dessa colocação, que os alunos que estão no mercado de trabalho atualmente, não frequentam mais a instituição. Tal aspecto pode ser considerado um aspecto positivo, uma vez que a instituição está conseguindo preparar os alunos para o mercado de trabalho, ainda que em um número pequeno. Destaca-se neste processo a importância da participação da família.

A relação entre o trabalho realizado pelas professoras entrevistadas e as famílias dos alunos, é caracterizado na maior parte, pelas famílias que são presentes e acompanham o trabalho das professoras dentro das salas de aula. Essa relação se caracteriza principalmente pelo diálogo que há entre os responsáveis pelo aluno com as professoras e demais profissionais que trabalham com os alunos dentro da instituição, onde são trocadas informações fundamentais para ambos os envolvidos auxiliarem no desenvolvimento dos alunos.

Obviamente há casos de famílias que não são tão frequentes como a maioria, essas se limitam a trabalhar com os filhos no ambiente familiar, não possibilitando a troca de informações entre o ambiente familiar e o ambiente escolar. Destaca-se que não foram especificados os motivos pelos quais essas famílias não frequentam todas as reuniões e todas as tomadas de decisões a respeito dos alunos.

No relato da professora regente da sala de educação para o trabalho, a relação família aluno é caracterizada de acordo com a seguinte fala:

Ah, as famílias dos alunos têm vindo a escola, nas reuniões pedagógicas, várias vezes ao ano, nas reuniões de pais, e eles estão... vem, conversam, contam o que eles já sentiram de melhoras nos filhos em relação ao nosso trabalho, por exemplo (citando a fala dos pais) “Ah, ele não fazia tal coisa e agora ele tá fazendo”... então a gente tem essa devolutiva e também tem a oportunidade de pedir que eles deixem seus filhos ficarem um pouco mais independentes. Então, temos uma devolutiva do nosso trabalho.

Já o relato da professora do Centro de Convivência:

Alguns pais não vêm, são ausentes. É como isso acontece na maioria das vezes, alguns pais não vêm, mas a maioria, tem um reunião mensal aqui que não é comigo, é com a psicóloga e com a assistente social, que a gente passa tudo o que está acontecendo, sobre o treino de banho... Então, aqui são onze... vou colocar que o pai de 5 alunos vem... e a gente tem contato por diário...alguns pais relutam em dizer que os filhos não conseguem fazer as coisas, que a gente ensina aqui.

As cinco participantes, definiram essa relação, inicialmente como positiva, onde os familiares dos alunos frequentavam as reuniões, os conselhos da instituição, e participam dos projetos desenvolvidos em sala de aula e tem interesse no desenvolvimento dos filhos.

A participante P3 (Centro Educacional), destaca que:

A gente tem uma relação boa com a família, a maioria é participativa a família se interessa, a gente conversa com a família, dá ideia do que a gente acha que pode funcionar em casa, porque as vezes a família vem com problema pra gente, ai eles falam que não sabem como vão lidar com aquele caso... ai a gente tenta, fala pra tentar trabalhar do jeito que a gente trabalha aqui, em casa, pra ver se muda (P3).

Observa-se a troca de informações entre a instituição e os acontecimentos no ambiente familiar, então há esse aprendizado nos dois ambientes, possibilitando assim, uma forma de conhecer melhor o aluno e adaptar mais conteúdos condizentes com a sua realidade, facilitando e tornando mais prazeroso esse processo de ensino e aprendizagem.

A importância da troca de informações entre a família e as professoras, fica bem evidente no relato da professora do centro educacional, segundo a mesma:

A gente tem uma relação boa com a família, a maioria é participativa a família se interessa, a gente conversa com a família, dá ideia do que a gente acha que pode funcionar em casa, porque as vezes a família vem com problema pra gente, ai eles falam que não sabem como vão lidar com aquele caso... ai a gente tenta, fala pra tentar trabalhar do jeito que a gente trabalha aqui, em casa, pra ver se muda. As famílias são muito participativas. Não tenho o que me queixar não (P3, centro educacional).

No relato de todas as professoras participantes, percebe-se a preocupação em trabalhar todas as atividades de modo que o aluno desenvolva cada vez mais sua independência, por esse fato, a relação com a família é fundamental pois é no ambiente familiar que deveria acontecer a continuação dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula da instituição.

Como colocado pela participante P2 (Centro de Convivência):

Alguns pais relutam em dizer que os filhos não conseguem fazer as coisas, que a gente ensina aqui... (P2, centro de convivência)

Foi possível identificar que as professoras não culpam os pais pela suas ausências, pois possivelmente essa ausência se justifica por falta de condições e por falta de

informações mais adequadas dos casos dos alunos. Segundo Silva e Dessen (2001) é importante ressaltar a necessidade de mais orientação para as famílias de crianças com deficiência intelectual, as quais devem ser melhor informadas sobre o tipo de deficiência e suas consequências para o desenvolvimento da pessoa, bem como dos recursos necessários para favorecê-lo.

Diante da realidade das famílias que frequentam as atividades na instituição e das famílias ausentes das atividades desenvolvidas dentro das salas de aula, destaca-se que as professoras conseguem trabalhar bem essa relação com os familiares que são participativos, aproximando-os da instituição, para que eles também participem cada vez mais da rotina dos filhos, além do ambiente familiar.

A aproximação entre a família dos alunos e o trabalho desenvolvido pelas professoras, possibilita aos familiares a descoberta da potencialidade que seus filhos têm, podendo assim, surgir a oportunidade de trabalharem em conjunto para que a troca de conhecimentos entre casa e instituição seja proveitosa para os jovens e adultos com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivos caracterizar a organização e o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA em uma instituição de ensino especial, e, descrever o trabalho pedagógico realizado junto aos alunos com deficiência intelectual na EJA da instituição privada de ensino especial, a partir do olhar das professoras.

Os resultados do estudo mostraram que o ensino de jovens e adultos na instituição especial, ainda demanda muitas mudanças visando o fortalecimento das práticas desenvolvidas na modalidade da EJA. Sobre o trabalho pedagógico, o trabalho realizado baseia-se em atividades que representem a proximidade da realidade dos alunos, que contenham informações que eles utilizam nos seus cotidianos. Outro fator que também chamou a atenção nos resultados obtidos, são as questões de envolvimento dos familiares, pois segundo as professoras, os pais e/ou responsáveis que são participativos nos processos de ensino, reforçam em casa, o que é ensinado/aprendido na instituição, além de trazerem novas ideias e manterem os profissionais responsáveis por cada aluno, atualizados sobre qualquer acontecimento na vida do mesmo.

Contudo percebe-se uma contradição e desafios quanto à implementação dos parâmetros curriculares nacionais, pois em alguns momentos verificou-se a ênfase no desenvolvimento do mesmo; ao mesmo tempo em que a realidade de sala de aula da instituição especial seja outra, levando a alguns questionamentos: Quais práticas pedagógicas devem ser incluídas nessa etapa? Quais modificações devem ser feitas nos planos de ensino? Quais os conteúdos adequados a se empregar no dia a dia desse alunado?

Uma das preocupações mais evidentes em todos os casos, resume-se a não infantilização do jovem/adulto matriculado na instituição, uma vez que, a sua entrada tardia em níveis primários de educação, já culminam em estigmas acerca de como tratar esse indivíduo. Portanto, percebe-se nos relatos das participantes, essa preocupação em não realizar atividades com pautas infantis, mas sim, buscar desenvolver as atividades com temas que coincidam com a faixa etária em que o aluno se encontra.

Com os resultados obtidos e apesar de ser limitado a uma única instituição de ensino especial, verifica-se que o campo da educação de jovens e adultos ainda precisa ser fonte de maior interesse por parte de estudiosos, pesquisadores e profissionais da área; como forma de romper barreiras de estigmas que ainda cerceiam os jovens e adultos matriculados na modalidade.

Sugere-se, portanto, que outros estudos possam vivenciar outras realidades e o cotidiano escolar e/ou institucional, a partir de outras estratégias metodológicas, como as observações em sala de aula, a participação direta de alunos matriculados na modalidade da EJA, em estudos de caso, entre outros meios de expandir essa área de conhecimento, debates sobre o tempo de permanência desses alunos na instituição, pesquisas acerca da vida desses alunos após a saída/conclusão das séries que compõem a modalidade, se os setores que compõem a EJA na instituição são suficientes para atender todas as necessidades dos alunos matriculados, etc.

Além disso a importância de se conhecer como os alunos jovens e adultos da instituição especial se percebem dentro e fora da sala de aula, permitindo que seja aberto um leque de oportunidades e possibilidades de novos estudos dentro da área da modalidade de ensino dos jovens e adultos em uma instituição privada de ensino.

REFERÊNCIAS

- AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *Intellectual Disability: definition, classification as systems of supports*. 2010
- ALMEIDA, M. A. (Org.). *Deficiência intelectual: realidade e ação*. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE, 2012.
- _____. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002, *Revista de Educação PUC* – Campinas, Campinas, n. 16, p. 33-48. 2004.
- BALEOTTI, L. R.; DEL MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S. et al. (Org.). *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 33-44.
- BINS, K.L.G. *Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem*. Tese de Doutorado. Repositório Institucional PUCRS. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5493>> . Acesso em 23 de jan. de 2017.
- BOUERI, I.Z.; SCHIMIDT, A. A criança com deficiência intelectual institucionalizada e o ensino de habilidades básicas: um estudo de caso. *Interação em Psicologia*, v. 14, p. 185-196, 2010.
- BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica: 2013 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.
- _____. Lei nº 12852, de 5 de agosto de 2013. *Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 ago. 2013. Disponível em . Acesso em nov 2016
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> . Acesso em 15 jan. 2017.

_____. República Federativa (1990). *Estatuto da criança e do adolescente* (Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990). Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.1.

_____. BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.

Disponível em: Acesso em 14 set. 2014.

BRITO, J.; CAMPO, J. A. P. P. C. A escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 45, p. 45-58, jan./abr. 2013.

CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CID – 10. *Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Brasília. MEC/CORDE, 1993.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.58-77. ISSN 0101-3262.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>.

DSM IV – TR. MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

FONSECA, M. V. A. T. *Versões e Inserções: a educação de jovens e adultos com deficiência mental*. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. Campo Grande, 2003.

FENAPAES. *Federação Nacional das Apaes*. Disponível em: <<http://apaebrazil.org.br/>>

Acesso em: 24 de jan. de 2017

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, T. G. G. L. *Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros*. 2012. 72p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2012

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj. 2011.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?

Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Katia Regina Moreno. APAE: 1954 a 2011, algumas reflexões. Campinas: autores Associados. 2013. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

JANNUZZI, G.S.M. Oficina abrigada e a “integração” do deficiente mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2007, p.51-63.

JANNUZZI, G.S.M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2 ed, Ed Autores Associados,1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, p. 96-109, maio/ago., 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: out. 2017.

_____, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33 set./dez. 2006, p 385-405.

MIRANDA, A.A.B. *História, Deficiência, Educação Especial*. Universidade Federal de Uberlândia, sd.

NUNES, L. R. O. P. et al. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. *Temas de Psicologia*, via internet, v. 12, n. 1, 2006, p. 1-20,

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em Revista*, [S.l.], n. 29, p. p. 83-100, ago. 2007. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8668/6042>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes, políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

SCABELLO, at al. Reflexões a sexualidade do deficiente mental na sociedade hipermoderna: O estigma da falta da cultura do excesso. *Tempo & Espaço*, n.6, 2008, p. 85-101

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 17, n. 2, p. 133-141, Aug. 2001

SMITH, D. D. *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educ. rev.* [online]. 2016, vol.32, n.4, pp.251-268. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161277>.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2009.

ZUTIÃO, P.; BOUERI, I. Z.; ALMEIDA, M.A. A avaliação das áreas adaptativas de jovens e adultos com Deficiência Intelectual. *Educação*, Batatais, v. 6, n. 3, p. 25-49, jul./dez. 2016.

6. ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Jovens e adultos com deficiência intelectual em uma instituição de ensino especial: caracterização do processo de escolarização

Pesquisador: Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 18806413.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 459.508

Data da Relatoria: 10/12/2013

Apresentação do Projeto:

A partir das políticas que regem a Educação Especial, bem como a educação das pessoas com deficiência intelectual e como esta vem ocorrendo, alguns questionamentos são elucidados: Como tem ocorrido a escolarização de alunos jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados em uma instituição de ensino especial? Qual a realidade dos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual da instituição investigada sobre o acesso, permanência, e organização do currículo? Quais têm sido os indicadores de terminalidade específica a estes alunos?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A presente proposta tem por objetivo geral caracterizar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA em uma instituição de ensino especial, localizada na região central do estado de São Paulo.

Objetivo Secundário:

Para que o objetivo geral da pesquisa seja alcançado, têm-se como objetivos específicos: a. Identificar as matrículas dos alunos com deficiência intelectual em uma instituição de ensino especial. b. Caracterizar o período de permanência e serviços educacionais oferecidos aos alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 459.508

adultos (EJA) da instituição privada de ensino especial.c.Descrever as práticas pedagógicas realizadas junto aos alunos com deficiência intelectual na EJA da instituição privada de ensino especial.d.Compreender o conhecimento e concepções do professor da EJA sobre os conteúdos e alunado jovem e adulto com deficiência intelectual.e.

Analisar os indicativos de conclusão de escolaridade dos alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA, da instituição privada de ensino especial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Durante a realização da entrevista, poderão ocorrer alguns riscos aos participantes entrevistados, ou seja, algum desconforto, constrangimento, por remeter à experiências agradáveis ou desagradáveis. Portanto, tais riscos serão minimizados através de condutas específicas da pesquisadora, como, interromper situações desconfortáveis que poderão ocorrer durante a entrevista.

Benefícios:

Possíveis benefícios esperados para essa pesquisa que se relacionam com a possibilidade de um espaço para reflexão, discussão, troca de informações e novas propostas sobre prática pedagógica, inclusão escolar e aprendizagem de educandos jovens e adultos com deficiência intelectual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências resolvidas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 459.508

SAO CARLOS, 18 de Novembro de 2013

Assinador por:
Maria Isabel Ruiz Beretta
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

7. APÊNDICE A

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para coordenação pedagógica)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual em uma instituição privada de ensino especial: estudo de uma realidade**”, sendo realizada pela pesquisadora de iniciação científica Flávia Maria dos Santos, e sob orientação e responsabilidade da Profa Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos. O motivo que nos leva a estudar esse tema é a escassa literatura que tem como temática central a escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual. O objetivo da pesquisa é caracterizar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA em uma instituição privada de ensino especial. Você foi selecionado porque atende ao seguinte critério de seleção dos participantes da pesquisa, ou seja, é o coordenador pedagógico responsável pela instituição investigada. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A pesquisa poderá acarretar aos participantes alguns riscos, pois algumas perguntas empregadas no questionário poderão causar algum tipo de desconforto emocional. No entanto, você terá a liberdade de interromper o questionário, ou desistir de participar da pesquisa. Será garantido o sigilo absoluto sobre a identidade dos participantes, em todas as etapas do estudo. Sua participação consistirá em responder, por meio de questionário, algumas questões sobre o processo de escolarização do adulto com deficiência intelectual. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo. O estudo implica em benefícios, pois busca a compreensão acerca da escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Profa Dra Juliane Ap.de Paula Perez Campos
Docente do Departamento de Psicologia/ UFSCAR
Telefone: (16) 3351-9706

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

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

São Carlos, _____ de _____ de _____

Assinatura do Participante de Pesquisa

Prof. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Pesquisadora orientadora pelo projeto

Departamento de Psicologia – UFSCar

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Telefone: (16) 3351-9706/ E-mail: juliane@ufscar.br

8. APÊNDICE B

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para o professor)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual em uma instituição privada de ensino especial: estudo de uma realidade”**, sendo realizada pela pesquisadora de iniciação científica Flávia Maria dos Santos, e sob orientação e responsabilidade da Profa Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos. O motivo que nos leva a estudar esse tema é a escassa literatura que tem como temática central a escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual. O objetivo da pesquisa é caracterizar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA em uma instituição privada de ensino especial. Você foi selecionado porque atende ao seguinte critério de seleção dos participantes da pesquisa, ou seja, é professor de alunos jovens e adultos com deficiência intelectual. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A pesquisa poderá acarretar aos participantes alguns riscos, pois algumas perguntas empregadas na entrevista poderão causar algum tipo de desconforto emocional. No entanto, você terá a liberdade de interromper o questionário, ou desistir de participar da pesquisa. Será garantido o sigilo absoluto sobre a identidade dos participantes, em todas as etapas do estudo. Sua participação consistirá em responder, por meio de entrevista, algumas questões sobre o processo de escolarização do adulto com deficiência intelectual. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo. O estudo implica em benefícios, pois busca a compreensão acerca da escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Profa Dra Juliane Ap.de Paula Perez Campos
Docente do Departamento de Psicologia/ UFSCAR
Telefone: (16) 3351-9706

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

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

São Carlos, _____ de _____ de _____

Assinatura do Participante de Pesquisa

Prof. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Pesquisadora orientadora pelo projeto

Departamento de Psicologia – UFSCar

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP –
Brasil

Telefone: (16) 3351-9706/ E-mail: juliane@ufscar.br

9. APÊNDICE C

Roteiro de entrevista coordenadora

Prezada Coordenadora Pedagógica

Desenvolvemos uma pesquisa com apoio do CNPq, que tem por objetivo de caracterizar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA em uma instituição de ensino especial. Assim, a sua participação, através desta entrevista, será importante para nós. Caso seja necessário, retornaremos com o conteúdo da entrevista para esclarecimentos. Declaramos que sua identidade será mantida em sigilo, e os dados serão utilizados com fins científicos e toda divulgação será no contexto acadêmico.

Atenciosamente agradecemos,

Profa Dra Juliane Ap. de Paula P. Campos (responsável pela pesquisa)

Flávia Maria dos Santos (Aluna do curso de Licenciatura em Educação Especial e Bolsista de Iniciação Científica – CNPq)

Roteiro de entrevista semiestruturado

Escolaridade:

Trabalha na XXX desde:

Trabalha como coordenadora pedagógica desde:

1. Sobre a organização e funcionamento da EJA na instituição:

1.1) Você poderia explicar como é a organização e o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos na XXXX?

1.2) Há algum critério de distribuição dos alunos por sala? Se sim, você poderia comentar como se dá esta distribuição?

1.3) Você poderia explicar como são selecionados os conteúdos para as salas de EJA?

2. Sobre os alunos que frequentam a EJA:

2.1) Qual a idade média dos alunos que frequentam a EJA?

2.2) Qual o tempo de permanência na EJA?

2.3) Os alunos que frequentam a EJA participam de outros programas e/ou projetos na instituição? E fora da instituição?

2.4) Há alunos que frequentam a EJA e que trabalham fora da XXX? Se sim, poderia relatar um exemplo?

2.5) A instituição prevê o certificado de escolarização para os alunos que frequentam a EJA? Se sim, poderia relatar algum caso?

3. Sobre a atuação dos professores:

3.2) Os professores que lecionam nas salas de educação de jovens e adultos passam por alguma formação específica?

3.3) Como é o trabalho da coordenação pedagógica com estes professores? A partir da sua experiência, quais as demandas dos professores da EJA mais frequentes?

3.4) Você poderia explicar como é feito o planejamento de trabalho da instituição junto com os professores da EJA?

4. Sobre a participação da família, comunidade (na EJA).

4.1) Há parcerias entre a família, comunidade, e alunos da EJA? Se sim, você poderia relatar uma situação?

Outros comentários, se necessários

10. APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Parte I: IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Possui faixa etária correspondente a: () 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos

ENSINO MÉDIO

Curso:

Magistério ()

Ensino Médio regular ()

Instituição:

Pública ()

Privada ()

Ano de conclusão:

SUPERIOR

Curso:

(Presencial ()

Instituição:

Pública ()

Privada ()

À distância (...)

Ano de conclusão

PÓS-GRADUAÇÃO

Lato Sensu () (especialização)

Curso:

Presencial ()

À distância ()

Instituição:

Pública: ()

Privada: ()

Ano de conclusão

Strictu Sensu () (mestrado e doutorado)

Curso:

Presencial ()

À distância ()

Instituição:

Pública: ()

Privada: ()

Ano de conclusão

- Há quanto tempo trabalha na APAE?
- Há quanto tempo trabalha como professor (a) da EJA?
- Como se deu sua formação na área da educação especial?
- Atualmente realiza algum tipo de formação continuada?

Parte II: contexto da sala de aula e práticas pedagógicas

- Quantos alunos você tem em sala?
- Qual a idade deles?
- E o tempo de permanência deles na APAE?
- Conte-me como é um dia de seu trabalho com os jovens e adultos com deficiência intelectual.
- Como acontece o planejamento do trabalho na EJA?
- Como são elaborados o plano de ensino e os planos das aulas?
- As atividades pedagógicas desenvolvidas em sala trabalham enfocam quais aspectos? Você poderia contar um pouco sobre como elas são elaboradas e realizadas?
- Na sua o quais são as demandas que os seus alunos têm em relação ao processo de aprendizagem?
- Na sua opinião, houve mudança em relação à forma que você ensina os seus alunos de quando você iniciou na EJA PARA OS DIAS DE HOJE? Se sim, Você poderia falar um pouco sobre estas mudanças|?
- Quais recursos e/ou materiais didáticos são disponibilizados na unidade escolar para auxiliar na sua pratica pedagógica?
- Qual a contribuição de seu trabalho para o desenvolvimento do aluno e a vida dele na sociedade?
- Como é a relação entre o seu trabalho e a família dos alunos?
- Como é a relação entre o seu trabalho e a coordenação da APAE?
- Há na sua experiência enquanto professora da EJA, há casos de alunos que foram encaminhados para o mercado de trabalho? Ou que concluíram a EJA e seguiram os estudos na rede regular de ensino? Se sim, conte-me sobre estes casos.
- Há informações, comentários ou sugestões que você gostaria de acrescentar?