



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO**  
**PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**HUGO JADER MONTEIRO CARDOSO**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**  
**INTELECTUAL E OU MÚLTIPLA**

**CAMPO GRANDE – MS**

**2023**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL E OU MÚLTIPLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação de Professores  
Orientadora: Profa. Dra. Celi Corrêa Neres (UEMS)  
Coorientadora: Profa. Dra. Mariuza Aparecida Camillo Guimarães (UFMS)

**CAMPO GRANDE - MS**

**2023**

## Ficha catalográfica

---

C262e      Cardoso, Hugo Jader Monteiro

Educação de jovens e adultos para pessoas com deficiência intelectual e ou múltipla / Hugo Jader Monteiro Cardoso. – Campo Grande, MS: UEMS, 2023.  
86 f. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Corrêa Neres.

Coorientadora: Profa. Dra. Maruiza Aparecida Camillo Guimarães.

1. Jovens e adultos - Educação 2. Deficiência intelectual ou múltipla 3. Escola especial I. Neres, Celi Corrêa II. Guimarães, Mariuza Aparecida Camillo III. Título

CDD 23. ed. - 374

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL E OU MÚLTIPLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo grande (MS) como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores

Aprovada em...../...../.....

**BANCAEXAMINADORA**

---

Orientadora Profa. Dra. Celi Corrêa Neres (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Coorientadora Profa. Dra. Mariuza Aparecida Camillo Guimarães  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Titular Interno Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso.  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Titular Externo Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Aos meus pais pelo apoio irrestrito.

À minha filha pela paciência, carinho e amor incondicional.

À minha orientadora e à minha Coorientadora por todos os ensinamentos, empatia e  
compromisso.

À minha namorada por todos os momentos de companheirismo, motivação e amor.

A Deus pela dádiva da vida e pela oportunidade de alcançar meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me proporcionar as oportunidades de evolução pessoal e profissional.

Aos professores e colegas de curso do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, curso de Mestrado Profissional (PROFEDUC/UEMS), pelas contribuições e discussões das aulas me fizeram pensar e repensar em toda minha trajetória como docente e pesquisador.

À minha orientadora Profa. Dra. Celi Corrêa Neres por toda dedicação, atenção e apoio na construção de uma etapa tão importante de minha formação profissional. Pelos seus exemplos de educadora, pesquisadora e pela luta em prol da educação especial.

À Profa. Dra. Mariuza Aparecida Camillo Guimarães pelos constantes apoios e incansável parceria na produção de pesquisas, bem como grande contribuição no meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Pelos seus exemplos de educadora, pesquisadora e pela luta em prol da educação especial.

A meus pais Jader Cardoso da Silva e Jane Monteiro Cardoso que com carinho e simplicidade e acima de tudo caráter, me ensinaram o caminho do bem e da verdade, ensinando-me, também, buscar a superação frente às dificuldades que a vida impõe.

À minha amada filha, Beatriz Ramos Monteiro Cardoso por todo amor, carinho, compreensão e ensinamentos, trazendo-me sempre, com sua ternura e sabedoria, a motivação para continuar a missão de ser seu exemplo.

À minha namorada, Alice Rubiana Sena, pelo companheirismo, carinho, cumplicidade e especialmente amor, sempre dedicados nas horas de alegrias e de dificuldade, estando ao meu lado, trazendo-me paz e a certeza da superação e da vitória.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, por entenderem minha ausência e por estarem ao meu lado, mesmo quando não pude lhes dar atenção merecida.

Aos colegas professores do Centro de Educação Especial Girassol (CEDEG), que de alguma maneira contribuíram para realização dessa pesquisa.

Por fim, aos queridos alunos do CEDEG que com seu empenho, carinho e amor muito contribuíram para realização desse trabalho.

*Bom mesmo é ir à luta com determinação, abraçar a vida com paixão, perder com classe e vencer com ousadia, porque o mundo pertence a quem se atreve. E a vida é muito bela para ser insignificante.*

*Charles Chaplin.*

## **RESUMO**

Esta pesquisa tem como temática a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como estratégia de apropriação de processos de escolarização para as pessoas com deficiência intelectual e ou múltipla, de forma que se apropriem do currículo ofertado pela escola, a ser consolidada em Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional. Esta pesquisa tem origem em estudo realizado em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem como objetivo geral investigar como se organiza a oferta da EJA a alunos com deficiência intelectual e ou múltipla em uma escola especial, no município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul (MS). Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa documental e bibliográfica a qual analisou no âmbito da própria escola os dados e documentações, no período de 2019 a 2020, com vistas a subsidiar a elaboração de um novo PPC a ser executado no período de 2022 a 2025. Da pesquisa conclui-se que se faz necessário uma pesquisa permanente da execução do projeto aprovado pelo sistema de ensino, com início em 2023. Exigindo ainda um projeto de intervenção abordando a formação dos professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Projeto Pedagógico de Curso. Deficiência Intelectual e ou múltipla. Escola Especial. Educação ao longo da vida.

## **ABSTRACT**

*This research has as its theme Youth and Adult Education (EJA) as a strategy for appropriating schooling processes for people with intellectual and/or multiple disabilities, so that they appropriate the curriculum offered by the school, to be consolidated in a Postgraduate Program -graduation in Education – Professional Master's. This research originates from a study carried out in partnership with the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). Its general objective is to investigate how the provision of EJA to students with intellectual and/or multiple disabilities is organized in a special school, in the municipality of Campo Grande, capital of the state of Mato Grosso do Sul (MS). This research is characterized as documentary and bibliographical research which analyzed data and documentation within the school itself, in the period from 2019 to 2020, with a view to supporting the preparation of a new PPC to be executed in the period from 2022 to 2025. From the research it is concluded that permanent research into the execution of the project approved by the education system is necessary, starting in 2023. It also requires an intervention project addressing teacher training.*

**KEYWORDS:** *Youth and Adult Education. Pedagogical Course Project. Intellectual and/or Multiple Disabilities. Special School. Lifelong education.*

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Etapas do processo histórico de integração da pessoa com deficiência na educação brasileira	29
Tabela 2 – As correntes teóricas que influenciam a EJA no Brasil	43

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Quantidade de alunos matriculados no CEDEG	65
Gráfico 2 – Gênero dos alunos da EJA do CEDEG	65
Gráfico 3 – Idade Alunos da EJA CEDEG	66
Gráfico 4 - Escolarização Alunos EJA CEDEG	66
Gráfico 5 – Nível de Escrita de Alunos na EJA CEDEG	69

## **LISTAS DE QUADROS**

Quadro 1 - Componentes Curriculares da EJA do CEDEG	67
Quadro 2 – Objetivos do PPC da EJA no CEDEG	75

## **LISTADEABREVIATURASESIGLAS**

**AEE** Atendimento Educacional Especializado

**ANFOPE** Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

**ANPED** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**APAE** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campo Grande, MS,

**BNCC** Base Nacional Comum Curricular

**CAMS** Complexo de Atendimento Multidisciplinar de Saúde

**CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEAA** Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

**CEB** Câmara de Educação Básica

**CEDEG** Centro de Educação Especial Girassol

**CEE/MS** Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

**CER** Centro Especializado em Reabilitação Física

**CF** Constituição Federal

**CNE** Conselho Nacional de Educação

**CNE/CEB** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação básica

**CPC** Centros Populares de Cultura

**ECA** Estatuto da Criança e do Adolescente

**EJA** Educação de Jovens e Adultos

**IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IPED** Instituto de Pesquisas, Ensino e Diagnósticos

**LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MCP** Movimento de Cultura Popular

**MEB** Movimento de Educação de Base

**MEC** Ministério da Educação

**MOBRAL** Movimento Brasileiro de Alfabetização

**MS** Mato Grosso do Sul

**PNA** Política Nacional de Alfabetização

**PPC** Projeto Pedagógico de Curso

**PROFEDUC** Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, curso de Mestrado Profissional

**SCIELO** *Scientific Electronic Library Online*/Biblioteca Científica Digital Online

**Sealf** Secretaria de Alfabetização

**SUS** Sistema Único de Saúde

**UEMS** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**UFMS** Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

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

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA A VIDA: A EJA NO CONTEXTO ESCOLAR</b>	<b>18</b>
1.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	28
1.2 A ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE) COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR	34
<b>2 NOTAS SOBRE A HISTÓRIA E A POLÍTICA DA EJA NO BRASIL E NO MS</b>	<b>37</b>
2.1 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NORTEADORAS DA EJA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	41
<b>3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E MÚLTIPLA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL GIRASSOL</b>	<b>49</b>
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA: CARACTERIZANDO O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA NO CEDEG	50
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA	63
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>88</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como estratégia de apropriação de processos de escolarização para as pessoas com deficiência intelectual e ou múltipla, considerando que a sua permanência na escola se estende por longos anos, seja em razão de sua condição, seja porque a escola tem uma dinâmica que acaba por excluir esse sujeito dos processos de aprendizagem.

Às pessoas com deficiências são assegurados direitos em diversas instâncias da sociedade, por meio de lutas desse grupo ou de seus representantes e dos que apoiam esta causa. Na área da educação há muitas conquistas garantidas tanto em escolas comuns quanto em escolas especiais, incluindo o direito à escolarização em todas as etapas da educação básica e no ensino superior.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional determina que a educação escolar compreende a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. Vale ressaltar que a educação básica é obrigatória para alunos de 4 a 17 anos, tendo sido implementado esse dispositivo constitucional (Emenda Constitucional n. 59/2009) até o ano de 2016.

A garantia de escolarização obrigatória na educação básica se estende à EJA, uma modalidade de ensino que visa oferecer a escolarização “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, Art. 37, p. 20), inclusive às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação.

Esta proposta de estudo surgiu da inquietude que tomou este pesquisador tão logo passou a compor o quadro de profissionais do Centro de Educação Especial Girassol (CEDEG) no município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul (MS), em fevereiro de 2016, ocasião em que ingressou como professor de Geografia da EJA da instituição supracitada. Ao assumir a sala de aula e posteriormente a coordenação do curso e direção da escola, pôde constatar, após várias observações, que o trabalho até então realizado naquela modalidade de ensino utilizava-se da proposta pedagógica existente nas escolas de ensino comum da rede regular de ensino, sendo esta desvinculada de uma metodologia adequada ao público que se visava atender, ou seja, alunos com deficiência intelectual e ou múltipla, entendidos nesta pesquisa como aqueles “[...] que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental,

intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

Percebeu, também que os alunos com deficiência, até aquele momento, não eram contemplados com uma proposta pedagógica que os levassem ao sucesso escolar, bem como considerasse suas especificidades e reais necessidades como a sua autonomia. Além disso, observou-se que as atividades de sala, as avaliações e os encaminhamentos didáticos eram os mesmos que se aplicavam em escolas da rede de ensino comum sem levar em conta as especificidades de aprendizagem dos alunos da educação especial.

O CEDEG é mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campo Grande, MS, (APAE), oferece o Curso de EJA desde o ano de 2016, cujo projeto teve vigência de 2016 a 2020, prorrogada até dezembro de 2021, devido a Pandemia causada pelo novo Coronavírus.

A necessidade de renovação do PPC da EJA, cuja aprovação é feita pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) suscitou os questionamentos que permeiam este projeto de pesquisa, despertando, desta forma, a necessidade de uma proposta de organização que pudesse atender as necessidades das pessoas com deficiência, em especial, os jovens, adultos e idosos que já vivenciaram anos de insucesso no processo de escolarização.

Assim, no primeiro momento foi realizada uma pesquisa em parceria com acadêmicos do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED UFMS, coordenada pela Professora Dra Mariuza Aparecida Camillo Guimarães que objetivou investigar a estrutura e a proposta de ensino contida no currículo para a EJA no CEDEG em consonância com os dispositivos legais.

Partindo desse pressuposto, a questão norteadora que fundamenta essa proposta se traduz no seguinte questionamento: as práticas pedagógicas realizadas no curso da EJA no CEDEG são compatíveis com o disposto nos documentos legais, em especial, no Parecer Orientativo CEE/MS, n.º 308 de 31 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o atendimento escolar de jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação nas escolas do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul?

A fim de responder essa prerrogativa, delimitou-se enquanto objetivo geral, investigar como se organiza a EJA oferecida no CEDEG e quais as principais práticas pedagógicas. O *locus* da pesquisa, é o curso oferecido nesta instituição, para alunos com deficiência intelectual ou múltipla, que tem por base o parecer supracitado, com vistas a comprovação da necessidade de um currículo que garanta um processo diferenciado de ensino.

Neste contexto, foram definidos os seguintes objetivos específicos, apresentar a história e a política da EJA no Brasil e no MS; analisar pesquisas sobre a EJA para alunos com deficiência; caracterizar a EJA oferecida no CEDEG, a partir ano de 2015.

Para a realização do presente estudo propôs-se pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, tendo como base uma reflexão coletiva dos sujeitos envolvidos, com a intenção de transformar a realidade. O estudo teve uma abordagem qualitativa, sendo indicada quando se quer entender o porquê de certos fenômenos. Normalmente as respostas são objetivas e não mensuradas em números. Segundo Minayo (2002):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21 - 22).

A pesquisa, num segundo momento, foi realizada por meio de aprofundamento teórico sobre alguns autores que pesquisam a EJA como modalidade de ensino para alunos com deficiência intelectual e ou múltipla, caracterizando uma pesquisa bibliográfica.

Posteriormente, consta pesquisa bibliográfica e pesquisa documental do estudo das normas (históricos, conceitos e concepções da EJA), de âmbito nacional e estadual, que regem a oferta da EJA para alunos com deficiência, estudos do PPC anterior e o em vigência no CEDEG, bem como uma pesquisa-ação com estudos e coletas de dados sobre o nível de escolarização de cada aluno, idade, sexo, formação anterior à matrícula no curso, turno, nível de leitura e escrita; por fim, análise comparativa dos projetos visando a contextualização da escolarização desse público e aquisição de subsídios para proposição de instrumentos para a construção de um currículo que dialogue com as necessidades próprias das pessoas com deficiência intelectual e ou múltipla que são usuários desta política pública para que acessem a aprendizagem.

Este trabalho está estruturado em três capítulos, o primeiro apresenta **a escola como espaço de formação para a vida: a EJA no contexto escola** discorre sobre alguns pontos da escola e o sistema educativo em sua totalidade que podem ser compreendidos como uma instância de mediação entre significados e signos, sentimentos, condutas sociais e o desenvolvimento individual que influenciaram no decorrer dos anos, oferecendo uma compreensão referente ao ensino e à formação do currículo e da escola como espaço de educação inclusiva ao longo dos anos. No segundo capítulo, **notas sobre a história e a política da EJA no Brasil e no MS**, retrata elementos referentes ao histórico da EJA no Brasil e no

MS, a organização dos cursos da EJA conforme as normas vigentes no Brasil e no Mato Grosso do Sul, as práticas norteadoras da EJA na perspectiva da educação inclusiva, a relação entre educador e educando, a questão do currículo da EJA e as adaptações razoáveis. Por fim, o capítulo 3, **a educação de jovens e adultos (EJA) para alunos com deficiência intelectual e ou múltipla no Centro de Educação Especial Girassol**, versa sobre a implementação do Projeto da EJA reestruturado de acordo com as demandas identificadas no primeiro momento para a pesquisa e as possibilidades de um currículo funcional e assertivo para esse público, o sujeito da pesquisa, o perfil das pessoas com deficiência atendidas pela instituição e o lócus da pesquisa, explicitando o local, tipos de atendimento ofertado e constituição do currículo que compreendesse as demandas ali organizadas. Também discute a nova proposta de currículo para a EJA, dentro da perspectiva de implantação na instituição, com base nas normas vigentes.

Ao concluir, apresentamos as considerações finais, em que se buscou retomar os pontos principais da pesquisa e o alcance dos objetivos propostos, com destaque à importância da formação do currículo que atenda além do proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013, mas que tragam, também, elementos que promovam a apropriação do conhecimento sistematizado.

Por fim, pretende-se que esta pesquisa venha contribuir com os problemas relativos à aprendizagem do público de que se trata. Sabe-se que são processos muito complexos que não serão aqui resolvidos, mas evidencia-se a necessidade de buscar conhecimentos que permitam a garantia da aprendizagem, da autonomia e da dignidade dos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual e ou múltipla.

## 1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA A VIDA: A EJA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola e o sistema educativo em sua totalidade podem ser compreendidos como uma instância de mediação entre significados e signos, sentimentos, condutas sociais e o desenvolvimento individual das novas gerações. Portanto, a escola considerada como instituição social única, tem por objetivo maior a transmissão e aquisição de saberes e conhecimentos. Em distintas épocas da história, a escola definiu-se por outras funções sociais, para cada período linear uma proposição diferente.

A escola é um lugar de contradições sociais, econômicas, políticas e culturais, por isso há necessidade de uma análise de suas formas culturais, por meio daquilo que é produzido por ela. Essa produção está presente em suas práticas cotidianas, o que torna possível uma maior compreensão dos movimentos ideológico e cultural.

Constata-se por meio de algumas aproximações do estudo da História da Educação que por razões diversas a questão do conhecimento e o papel das escolas no que diz respeito a sua aquisição têm sido negligenciados pela demanda da sociedade capitalista, que por sua vez perpassa a educação como mercadoria. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.11).

Segundo Magalhães (1998):

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro (s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. [...] são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros **socioculturais**. (MAGALHÃES, 1998, p. 61- 62) (**grifo nossos**).

Os estudos sobre/da escola, que tomaram forma no início da última década do século XX, se apresentam com o objetivo de desvelar o que realmente faz parte da vida escolar, por meio da busca de maior compreensão do universo de possibilidades, na explicitação do que venha ser a escola, suas práticas, suas representações e sua importância no processo de transformação da sociedade.

Para se conhecer melhor como as escolas funcionam é necessário vê-las como instituições que “preparam o conhecimento”, com uma função ideológica na reprodução cultural e econômica em uma sociedade de classes. As diversas culturas que perpassam o âmbito educacional projetam para uma nova estruturação da própria cultura escolar, que por si define a construção de significados de cada indivíduo. (FREITAS 2011, p. 90).

Dessa forma, pensar a cultura escolar como terreno de construção da perspectiva de formação individual e coletiva, significa pensar que com a produção de uma mudança cultural/comportamental atingiremos o respeito às pessoas em suas diversidades e poder-se-á compreendê-las como indivíduos de valor e de direito. Essa premissa é apresentada por meio do currículo escolar, que consiste no documento norteador de todas as ações que percorrem o espaço escolar.

A escola contemporânea que, na atualidade, nos é apresentada, com sua cultura própria, nada mais é do que fruto de um longo processo de construção que transcorreu pelas fases de estruturação e reestruturação de seus fundamentos, perspectivas e papel funcional. Diante disso, é necessário em um primeiro momento, construir uma aproximação histórico-social, ainda que panorâmica, das formas pela qual a escola foi se consolidando como uma instituição formativa ao possibilitar os acessos aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. (FREITAS, 2011).

Segundo Petitat (1990) que é um pesquisador no campo da Sociologia, com foco especial na Sociologia histórica da educação. Suas pesquisas exploram as relações sociais e a difusão da educação, considerando que a educação deriva da inserção em relações – às vezes escolares, mas, na maior parte do tempo, não escolares – e que toda relação comporta uma tripla dimensão de transmissão, aprendizagem e socialização. Tal autor afirma que não se faz possível uma compreensão dessa enorme cadeia de transformações por que passou a escola, sem o apropriado estudo da História da Educação, uma vez que é por meio dele que podemos explicar o futuro da própria educação, da escola, em particular, assim como o processo que resulta na produção de sistemas de formação originais.

Abordamos, também, os apontamentos do termo “educar” na concepção de Durkheim (1968, p. 54) por considerá-la gênese de nosso objeto de estudo. Para este autor, a educação é um item “eminentemente social”, o indivíduo antes indeterminado socialmente integra-se na mesma sociedade por meio da educação.

No mesmo sentido, Durkheim (1968, p. 53-54) defende que a educação é a ação “das gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”, e a cada nova geração, a sociedade encontra-se “diante de um papel praticamente em branco, no qual é preciso trabalhar tudo de novo”.

Uma vida em coletividade, para esse autor, aponta para “semelhanças essenciais”, a educação deve adicionar um determinado conjunto de práticas e valores a todas as crianças indiscriminadamente de uma classe social. Esses valores e práticas são convenientes aos jovens pertencentes a uma sociedade democrática. “Diante disso o educador “é órgão de uma grande

personalidade moral muito maior do que ele: a própria sociedade”, estabelecendo dessa maneira a inexistência de gêneros das regras sociais incorporadas a seu conceito de sociedade” (DURKHEIM, 1968, p. 54).

Cabe salientar que a escola sofre os impactos das transformações sociais. Dentre tais transformações destacam-se as novas configurações da família. Atualmente, estamos diante de um declínio do exercício das funções parentais. O que vemos é, muitas vezes, a família delegando à escola responsabilidades que outrora eram culturalmente suas, e com isso as relações estabelecidas no ambiente escolar sofreram e sofrem desgastes que afetam diretamente os processos de aprendizagens. O professor, diante disso, é quem tem manifestado maior sofrimento, uma vez que tais transformações exigem dele um reposicionamento, pautando sua função para o olhar em diferentes processos de ensino e da aprendizagem.

Sobre o assunto, um dos pioneiros no estudo da educação popular, Mann (1948), afirmava que:

A educação, portanto, mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens – o eixo de equilíbrio da maquinaria social. Dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar os pobres da sua hostilidade para com os ricos, impede-os de serem pobres. (MANN, 1948, p. 17).

Para Enguita (1998), por se tratar de uma “instituição multifuncional”, onde se estabelece relações entre Estado e economia, possui um caráter de formação de um consenso social em torno de uma ordem global, ou seja, a de formação dos jovens para o trabalho, para uma incorporação da vida política, para o desenvolvimento pessoal, fazendo da escola um suposto lugar de capacitação e de socialização. Suposto devido ao fato de que a escola é um lugar uniforme, ou seja, com conhecimentos selecionados que nem sempre correspondem às emergências do trabalho exigido pela sociedade capitalista.

Evidencia-se a ideia de que é urgente a existência de um corpo social destinado a realizar funções necessárias para a sobrevivência do conjunto. Titulada como instituição burocrática, a Escola tem em sua espinha dorsal um corpo de valores e princípios dados pelo complexo sistema educacional, por intermédio de leis, decretos e papéis formalmente estabelecidos, e outro corpo de valores e princípios construídos e reestruturados em seu interior, pelos participantes ativos do processo educacional. (Silva 2007)

Forquin (1993, p.167), destaca que a escola tem seu próprio “mundo social – características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos”.

Certamente a escola que contribui para a reprodução da ordem social, também participa das transformações da mesma ordem, ora intencionalmente, ora sem expressa vontade, assim como a mutação das classes, renovação das técnicas e a redefinição e o restabelecimento de culturas se fazem fora de seu conhecimento. Para Silva (2007, p.11), “a seleção e a hierarquização sociais mais amplas não ocorrem a partir de critérios epistemológicos de ensino ou de aprendizagem, e sim, oriundas de um conjunto de interesses que expressam relações de poder e norma”.

Discorrer sobre esse assunto faz-se impossível sem a real compreensão de como a escola com o passar dos anos organizou o conhecimento produzido e de que maneira repassou esse conhecimento, interferindo e sofrendo intervenção da demanda social condizente com cada período histórico na sua peculiar linha do tempo.

Faz-se necessário, então, que a escola se adapte às mudanças externas, garantindo assim sua determinada importância no controle social da população sobre a execução das políticas públicas atuando diretamente na transformação dos grupos sociais. Cabe destacar, também, as diferentes intenções de formação dos grupos: a capacitação para o trabalho; a incorporação de uma vida política; o desenvolvimento pessoal que repercutem na formação e na conformação dos agentes sociais e diante disso, os alunos aprendem aquilo que a sociedade almeja.

Já Connel (1992), analisa essa escola a partir da ideia de que:

Não há dúvida de que estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu como novidade, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica. (CONNEL, 1992, p. 61).

Logo, observamos que a escola tem sua própria metodologia de organização: o espaço reservado para a aquisição do saber; o tempo necessário para apresentação dos conteúdos; a forma de distribuição dos alunos; o lugar do professor; e principalmente o lócus do conhecimento; salvo que essa peculiar estrutura acompanhou o desenvolvimento urbano social, configurando-se numa resposta emergencial para as novas regras instituídas socialmente, uma vez, que antes toda essa estrutura poderia se apresentar em um local menos formal.

Historicamente, a revolução que os colégios representavam foi, antes de tudo uma revolução no espaço em que o ensino tinha lugar, envolvendo a substituição de instalações dispersas, anteriormente ocupadas por professores

“independentes”, por um único edifício contendo um certo número de salas de aula. A transição do espaço individual-artesanal para o espaço coletivo-manufatureiro estava intimamente relacionada à maioria das outras transformações subsequentes: controle dos estudos, supervisão dos alunos, administração centralizada, racionalização e planejamento dos estudos. (PETITAT, 1989, p. 23).

Neste cenário, Pineau (1996) aponta que a escola deve ser vista e entendida como uma construção social, como um produto da modernidade, é preciso entendê-la em sua totalidade, em sua profunda fusão com o mundo externo, e não apenas como mais um lugar de acontecimentos isolados na paisagem urbana, uma construção moderna, uma metáfora do progresso de uma sociedade constituída de seus próprios signos, significados e produções.

Para que a escola possa cumprir com suas atribuições e funções é importante que haja um processo de identificação com os avanços produzidos pela sociedade, a escola deve responder a esses avanços por meio de formas renovadas de métodos, de programas e de organização didático-pedagógica.

Aprender a escola como construção social implica assim, compreendê-la, no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. (DAYRELL, 1996, p. 137).

A ideia então é de que a escola possa desempenhar uma única função, socializar seus indivíduos, reunir os alunos em um local específico e com conhecimentos culturais e científicos ajustados às novas necessidades de ambos, as quais correspondam às normas e condutas legalmente impostas pela sociedade mais ampla.

Temos então a estrutura formada da escola, um espaço próprio, para que se cumpra o papel que lhe foi atribuído pela sociedade, que por sua vez lhe cobra a sua inserção e o desenvolver dos indivíduos.

Nas palavras de Petitat (1982, p. 21), a escola é um lugar de harmonização de funções e aptidões sociais complementares, em que se reproduzem os valores sociais considerados essenciais para a vivência no âmbito social, fazendo da escola um lugar de reprodução, ou seja, impondo percepções e ideologias que possibilitam queda da reprodução de valores centrais, de representações dominantes, do sistema.

Para atender todas essas questões, da escola é criada um lugar específico, produzindo uma cultura, de caráter estatal e com um sistema ordenado, uma escola de acesso obrigatório,

generalizado e universal. A maneira como a escola passa a se apresentar, é consequência dessas novas instruções serem necessárias para a materialização dos objetivos e das funções da escola junto ao processo de modernização e progresso de uma sociedade. (PETITAT, 1982).

Aqui cabem sem esforços e sim vistas como essenciais as divisões dos conhecimentos em diversas áreas de acordo com a importância que detinham e detêm sobre as novas formas de conduta dos indivíduos, a sistematização do tempo dos alunos, divisão das matérias e seus horários, nas palavras de Young (2007) “[...] para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que os outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não escolar” (YOUNG, 2007, p. 194).

A seleção de conteúdo, planos e até mesmo prescrições para as ações pedagógicas em sala de aula, propagam uma lógica particular de grupos que detêm o poder econômico. Essa seleção, portanto, tende a ocultar as vozes das culturas que se fazem concretamente presentes na esfera da escola.

Certamente todas essas medidas de divisão, homogeneização e seleção dos conhecimentos tornam-se necessárias, de acordo com a própria sociedade, para que os indivíduos desempenhem cada qual seu papel na mesma sociedade, segundo Elias (1994, p. 21), o indivíduo civilizado seria aquele cujo comportamento foi transformado, moldado e condicionado para adquirir novos hábitos e novos comportamentos julgados necessários para a vida em coletividade.

Para Forquin (1993):

A intenção educativa encontra-se assim como que paralisada, esvaziada antecipadamente de toda a pertinência e de toda legitimidade. E, no entanto, a continuação do mundo é uma necessidade absoluta, que supõe que as novas gerações substituam as gerações antigas e se reconheçam como herança. (FORQUIN, 1993, p. 20).

Assim, a escola que deveria ser um local livre de preconceitos, de qualquer tipo de pressão externa ou interna ou competições, torna-se uma extensão da sociedade capitalista, direcionando suas intenções que antes eram de possibilitar a aquisição de conhecimentos, formação de caráter, inclusão social, para a concorrência aberta de seus integrantes, dando aos que têm acesso uma diferenciação na questão da qualidade e aproveitamento desse acesso e para aqueles que não usufruem da possibilidade uma larga distância de qualquer tipo de inclusão social.

Complementando a análise, apoiamo-nos em ideias delineadas por Parsons (1967), ao afirmar que a interiorização da hierarquia escolar como uma preparação para a aceitação da hierarquia social, nada mais é do que a aceitação da avaliação dos desempenhos:

Acima de tudo, isto compreende o fato de admitir que seja justo conceder prêmios diferentes de acordo com os diferentes níveis de resultados, na medida em que as oportunidades foram dadas de forma equivalente, assim como também é justo que esses prêmios deem a quem os recebem oportunidades ainda maiores. (PARSONS, 1967, p. 217).

Deparamo-nos, então, com uma série de fatores a serem citados, a escola prepara, mesmo que de determinada maneira, os indivíduos para a vivência em sociedade, moldando, reestruturando, construindo, interferindo ativamente na construção das concepções de vida desses mesmos indivíduos, fato este que passa como um rolo compressor por cima das especificações de cada um, homogeneizando-os, apresentando-lhes que não importa as diferentes habilidades, percepções e necessidades individuais, pois todos são tratados como se pertencesse a mesma realidade social.

Se for fato que a educação cumpre finalidades determinadas pela sociedade, não é menos verdade que os projetos, os discursos, as teorias pedagógicas se materializam no cotidiano da escola: é nesse âmbito que a intercessão de subjetividades e práticas cadência ritmos, ritualiza comportamentos, intercambia experiências, configura formas de agir, pensar e possibilita a identidade/diferenciação da escola no conjunto das instituições sociais. (ESCOLANO, 1998, p. 25).

Os objetivos da escola urbana traduzem-se na escolarização em massa, remetendo-se de determinada maneira à quantidade e não à qualidade, sobre a temática, Junqueira (2001) afirma que:

[...] o incremento de estudos que buscam compreender e explicar o fenômeno educacional a partir da escola, ou seja, eles a tomam como objeto específico e central de estudo e não apenas como contexto de ocorrências de fenômenos que se desenvolvem na dimensão de sujeitos ou de determinadas práticas, como lugar de reprodução de relações sociais ou de mera implementação de reformas e políticas educacionais. (JUNQUEIRA, 2001, p. 03).

Não é possível delinear, ainda que superficialmente, a história da escola sem mencionarmos que no decorrer dos anos, muito já se preocupou com a questão da função da escola, e como essa instituição passou por vários processos evolutivos, acompanhando os avanços da sociedade e alguns retrocessos, quanto a suas metodologias e práticas escolares.

[...] “a vida interna da escola [...] reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade”. (CANDIDO, 1964, p. 111 e 128).

Neste estudo não nos aprofundamos em relação às políticas de educação e suas divisões de pura ordem organizacional e burocrática, mas sim, no que todas essas mudanças sociais, pensadas ou não, refletiram na maneira como o trabalho dentro da escola foi se organizando.

Para Silva (2006), a preocupação surge à medida que:

O modo como a escola vem se organizando tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação. São esses mecanismos que certamente informam os processos pedagógicos, os organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, os quais vão além da legislação ou das recomendações feitas pela (s) entidade (s) mantenedora (s) e/ou pelo poder público. (SILVA, 2006, p. 202).

A escola é uma das responsáveis pelas determinações dos jogos de poderes, já que reproduz valores e dá continuidade a todo um processo de criação social de comportamentos que podem ou não serem aceitos. Dessa forma, é um lugar de muitas possibilidades de entendimento do que possa ser uma sociedade moderna, já que aqueles que frequentam uma escola passam a maior parte de suas vidas dentro deste espaço instituído como o lugar do saber, das regras, das leis e da organização.

Ela deve ser o lugar capaz de mostrar/identificar e pôr em prática projetos bem maiores do que simplesmente ensinar conteúdo. De maneira alguma deve ser considerado um lugar neutro – e aqui sem pestanejar agrega-se o ensino como forma de aquisição de conhecimento, livre de preconceitos impostos ao longo dos anos por uma sociedade que vive em função do mercado; o ensino como emancipação social individual, respeitando o tempo limite de cada indivíduo, assim como sua característica/cultura própria: não se reconstrói indivíduos e sim os auxilia na formação de suas próprias concepções em relação ao mundo existente.

Para Brachann (2005, p. 27), “a possibilidade que o ser humano tem de assimilar os sistemas simbólicos, num processo de reconstrução, o faz mediar suas relações com o meio social, tendo como base às experiências curriculares um fator de destaque para as construções pessoais”. Faz-se vigente também que no interior da escola existe uma relação entre produção material, valores ideológicos, interação de classes e estrutura de poder social, porém repensando essa relação é possível compreender de forma concreta as estruturas predominantes - a maneira como uma instituição é organizada e a possibilidade de controle da vida cultural.

Para Bourdieu (1988),

a destruição das bases econômicas e sociais das aquisições culturais da humanidade, que se verifica nas sociedades neoliberais contemporâneas, tem crescentemente, subordinado a esfera cultural aos interesses econômicos, empresariais, burocráticos ou estatais dominantes, tornando-a cada vez mais dependente desses mesmos interesses. (BOURDIEU, 1988, p. 22).

No campo das manifestações ocorridas no interior da escola, assim como as influências externas, não podemos deixar de ressaltar a interferência do mercado de trabalho- o sistema capitalista- para a compreensão da escola urbana que se destaca na atualidade; na globalização liberal, quando a educação passa a ser um bem de consumo, fugindo de seu conceito de direito, transformando-se em mercadoria; não que a globalização privilegie a educação, e sim a mercantiliza. Esse e outros fatores acontecem de forma conflituosa, devido aos diferentes interesses entre a sociedade mais ampla e a própria escola.

Santomé (1995, p. 56), afirma que as políticas neoliberais estimulam à hierarquização social a segregação com base em escolas específicas para cada grupo social. Segundo o autor, a educação é apresentada como “instrumento objetivo por meio do qual se assegura um posto de trabalho e se legitima os privilégios de classe social”. Nos moldes de Gentili (1995):

[...] a educação transforma-se – apenas para as minorias - em um tipo específico de propriedade, o que supõe: direito a possuí-la materialmente; direito a usá-la e desfrutá-la; direito a excluir outros de seu usufruto; direito a vendê-la ou aliená-la no mercado; e direito de possuí-la como fator gerador de renda. [...] isto impõe as regras de um implacável processo de "seleção natural" que, em sua macro visão reacionária, expressa o grau mais perfeito de desenvolvimento da espécie humana. (GENTILI, 1995, p. 243-244).

Sobre os conflitos existentes dentro da escola, Silva (2007), destaca:

Ao transformar a cultura em um conjunto central de nossas salas de aula e currículos, focalizando a aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história, estaríamos voltados para a resistência e a percepção das contradições. Percepções essas poderiam esclarecer as práticas de controle e de emancipação, no processo de adaptações curriculares. (SILVA, 2007, p. 7).

Silva (2006), aponta, ainda, que a escola segue e trabalha o currículo prescrito sem nenhuma resistência ou até mesmo interferência, faz da mesma uma ilusão de território sem conflitos, sem lutas, um lugar de neutralidade e conformação social, não deixando essa conformação social de lado. Ressaltamos também que a escola é um organismo vivo, com características inerentes que impedem que tudo ocorra de forma simples, por fim a escola é um objeto de estudo e pesquisa, ao contrário do que se configura hoje: um local de contestações e divisões.

Nesse sentido, Bassi e Matzenbacher (2004), destacam:

[...] precisamos lembrar que educação escolar, marcadamente a partir da época moderna, não se constitui em uma ilha separada do todo da sociedade em que ela se encontra. Pode-se dizer que a sociedade mantém a escola como parte do mecanismo de sua reprodução. A sociedade se reproduz através da escola. Isso porque a economia e a educação andam juntas, e é através da escola que se procurará manter ou implantar o tipo de sociedade que o regime político impõe. Isso é garantido através dos conteúdos fragmentados e distribuídos entre as diversas disciplinas que compõem a grade curricular dos diversos níveis e modalidades de ensino, permitindo que a ideologia de plantão seja repassada. (BASSI; MATZENBACHER, 2004, p. 90).

Não se pode negar que a escola ainda é um lugar em que acontecem trocas e até mesmo transferências culturais, um lugar de relações conflituosas que determinam regras e normas as quais são praticadas em tempos singulares, atingindo segundo seu próprio cronograma os objetivos específicos, introduzindo conhecimentos e condutas julgadas primordiais para o processo de socialização de todos os que compõem o cenário escolar.

Neste sentido aponta Candido (1964):

A estrutura organizacional da escola não está sustentada apenas por um plano racional determinado pela burocracia. A escola é uma totalidade mais ampla, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social. (CANDIDO, 1964, p. 107).

Sua constituição ocorre de tal maneira que revela suas intenções sociais, pois detêm uma estrutura burocrática com conhecimentos bem definidos, indo ao encontro dos interesses tanto das leis que as constituem quanto do regimento do sistema escolar, e com base nesses elementos às necessidades dos indivíduos que as compõem.

Portanto, a escola é uma instituição peculiar, especial e diferente, suas configurações são distintas de qualquer outra organização social, nesse sentido Nóvoa (1998, p. 16), aponta que “as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...], que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta.”

Assim, constatamos que a escola/sistema educacional, ao longo do tempo, esteve no respectivo contexto histórico no qual se inseria, sujeito às pressões dos diferentes grupos sociais. A validação das pressões feitas pelos diferentes grupos sociais variou de acordo com o poder que cada um desses grupos possuía no cenário nacional. Pela história, podemos observar que, quando os poderes religiosos tinham um peso considerável dentro do governo, os sistemas educacionais assumiram a função de reproduzir seus ideais religiosos para as novas gerações;

quando os poderes militares passaram a controlar o estado, todas as formas de trabalho e os conteúdos ministrados em salas de aula eram selecionados a fim de contribuir e legitimar essas concepções, reproduzindo as ideologias militaristas. Atualmente, no mundo em que o capital predomina, os sistemas educacionais sofrem enorme pressão para que as instituições escolares se transformem em construtores de um sentido comum que legitime os interesses e urgências do mercado econômico (BASSI; MATZENBACHER, 2004, p.98 e 99).

Articulado com todos esses contextos sociais de mudança enfrentados pela escola, Parsons (1967), aponta:

[...] esta ideia de uma sociedade estável, que se volta espontaneamente em busca do próprio equilíbrio, condiciona a própria ideia de mudança. Trata-se de uma “mudança dentro da continuidade”, de transformações “evolucionistas”. Quanto mais importante um elemento da estrutura, maior a repercussão de sua transformação. (PARSONS, 1967, p. 217).

Independente da abordagem de pesquisa, do contexto histórico ou ainda dos personagens que compõem a história da educação, a escola sempre se configurou como campo aberto de disputas conflituosas apoiadas no poder de controle, mais do que um espaço de cruzamento de culturas, aquisição de saberes ou normas universais, é produtora de cultura a partir das relações ali existentes.

Nesse sentido, entendermos a escola como uma instituição caracterizada pela organização do estudo e da educação; e, a cultura escolar como uma reconstrução, caracterização da cultura realizada em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete pautas de comportamento, pensamento e organização; e, por fim, o currículo como prática de significação em sala de aula, proveniente do cruzamento de culturas, sendo elas administrativa, docente ou discente.

A escola contemporânea é um campo que possui regras, um espaço estruturado com suas práticas instituídas e conservadas, um ambiente de lutas entre os diferentes agentes em busca de diferentes posições; e, essas lutas se dão em torno de uma apropriação de capital cultural que é distribuído pela escola de forma desigual, fazendo a manutenção das desigualdades entre dominantes e dominado.

A escola tratada e conceituada historicamente neste texto parece indicada para todas as pessoas, entretanto não favorece a todos. Em razão disso, no Brasil desde o século XIX, existem instituições próprias para oferta educacional para pessoas com deficiência que será tratado no próximo tópico.

## 1.1 A Escola como espaço de Educação Inclusiva

Neste tópico trataremos do processo histórico que levou a criação das instituições especializadas como espaços de educação escolar, considerando que o tratamento dispensado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação<sup>1</sup> passou por momentos distintos ao longo da história.

Amaral (1994, p.14) e Amiralian (1986, p. 2), relatam que na “sociedade Primitiva e Antiga o deficiente era visto como uma aberração da natureza e por isso deveria ser sacrificado, exterminado”. Já na Idade Média, tinham a crença de eram sobrenaturais e então eram tratados como magos, feiticeiros e então eram exilados. No período Moderno, surgiu a consciência de que precisavam ajudá-los e então “prestavam-lhes proteção e atendimento assistencial ligado a entidades cristãs e de caridade” (AMARAL, 1994. AMIRALIAN, 1986).

Os autores supracitados, levaram-nos a realizar uma análise histórica em relação à inclusão das pessoas ou alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação; no Brasil, no âmbito educacional, identificamos períodos em que os alunos eram internados e tratados em hospícios.

A educação à época, não contemplava as pessoas com deficiência intelectual. No início do século XIX eles eram tidos como “alienados mentais”, sem o recebimento de quaisquer tratamentos. Aqueles que não ofereciam perigo à sociedade vagueavam pelas ruas, já os agressivos “eram destinados a ficar acorrentados dentro de cadeias” (MAZZOTTA, 2005). É possível observar que eles estavam delegados à própria sorte.

As Santas Casas de Misericórdia passaram em meados do século XIX a realizar com os doentes psiquiátricos um trabalho de assistência, destinando-lhes cuidados específicos. Posteriormente, em 1841, José Antônio Clemente com a contribuição do Imperador Dom Pedro II construiu o hospício Pedro II, no qual o atendimento acontecia por intermédio da terapia ocupacional e a alternativa para reinserção dos indivíduos na sociedade se dava por meio das oficinas de artesanato com alfaiataria e manufatura de calçados.

A partir do século XX, ocorreu o avanço das novas teorias de aprendizagem e da psicologia no tocante à educação, assim a concepção psicopedagógica teve seu crescimento, uma vez que ressaltou o uso de métodos e estratégias de ensino, enfatizando os estudos na área após a década de 1990 (MAZZOTTA, 2005).

---

<sup>1</sup> Termos atuais para designar o público da educação especial.

Outrossim, o processo histórico de inserção da pessoa com deficiência na educação brasileira passou por várias fases, refletindo as mudanças sociais, políticas e educacionais ao longo do tempo. A tabela 1 apresenta as etapas desse processo, vejamos:

**Tabela 1 – Etapas do processo histórico de integração da pessoa com deficiência na educação brasileira**

<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>
Exclusão e Isolamento (Até o século XIX)	Durante grande parte da história brasileira, as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade e frequentemente protegidas em instituições de caridade ou famílias. Não havia políticas públicas ou estruturas educacionais para sua inclusão.
Assistencialismo (Século XIX - Início do Século XX)	No final do século XIX, inspirou algumas iniciativas assistenciais para atender pessoas com deficiência, surgiram escolas especiais e instituições de caridade. No entanto, essas abordagens tendem a tratar as pessoas com deficiência como objetos de caridade e piedade, não como indivíduos com direitos iguais.
Primeiras Iniciativas de Inclusão (Décadas de 1950 e 1960)	As primeiras tentativas de inclusão surgem nas décadas de 1950 e 1960, com a criação de aulas especiais em escolas regulares. No entanto, essa inclusão ainda era incipiente e muitas vezes segregada.
Movimento pela Inclusão (Década de 1980)	O movimento social pela inclusão ganhou força na década de 1980, impulsionado por organizações de pessoas com deficiência e educadores comprometidos com a causa.
Legislação e Políticas de Inclusão (Década de 1990 em diante)	A Constituição Federal (CF) de 1988 estabeleceu a igualdade de direitos para todas as pessoas, independentemente de suas condições. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 também garantiu o direito à educação inclusiva. A criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015 fortaleceu ainda mais o compromisso com a inclusão.

**Fonte:** Adaptado Guimarães (2012)

A promulgação da primeira da LDB n. 4.024/61 reconfigura o cenário da educação para os alunos ditos “excepcionais”, uma vez que, ficou explícito em sua redação que eles passam a ter direito a educação regular, antes excluídos da escola tem seu atendimento transcendido das esferas do assistencialismo e dos trabalhos manuais como reintegração na sociedade, objetiva realmente a inclusão social.

Esse conceito é reforçado pela Declaração de Salamanca da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994) que abriu os horizontes para que a escola repensasse e garantisse o direito do aluno.

As escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...]. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA DA UNESCO, 1994, p. 87).

O conceito de inclusão discutido na Declaração de Salamanca aponta que é no ambiente escolar inclusivo que acontecerá o combate à discriminação, uma vez que nesses

espaços devem ser acolhidos todos os indivíduos, independente de condições intelectuais, físicas, emocionais, linguísticas, emocionais ou sociais.

Em nosso país, a CF de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos, sendo um dever do Estado proporcionar educação especializada na rede regular de ensino. Este direito também é reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), influenciando as políticas públicas a comporem uma legislação específica para a educação inclusiva. (BRASIL, 2007).

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2008, p. 45).

É sabido, que o processo de integração da pessoa com deficiência na educação brasileira é marcado por avanços iniciados, mas também por desafios persistentes. A busca por uma educação inclusiva continua sendo um esforço constante para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito pelos direitos de todas as pessoas, independentemente de suas capacidades.

A partir do ano 2000, houve um esforço para consolidar a educação inclusiva no Brasil. Foram incluídos programas de formação de professores, adaptação de escolas e promoção de práticas pedagógicas que atendessem à diversidade de necessidades dos alunos.

Apesar dos avanços, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura adaptada, a formação de professores aprovados e a necessidade de recursos e suportes específicos para cada aluno. Em razão destas dificuldades as escolas especiais ainda são espaços de oferta de educação escolar para alunos que

[...] requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas Conforme Parecer CNECEB 17/2001. (BRASIL, 2001, p. 16).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) para a pessoa com deficiência representa um marco importante no Brasil, pois garantiu o compromisso do país com a promoção da inclusão, igualdade de direitos e melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Essa política foi impulsionada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, da qual

o Brasil é signatário desde 2007, e pela necessidade de efetivar a inclusão dessas pessoas em todas as esferas da sociedade (GUIMARÃES, 2012).

A Política supracitada, visa garantir o pleno exercício dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, abrangendo áreas como educação, saúde, trabalho, acessibilidade, esporte, cultura e lazer. Ela ressalta a importância da igualdade de oportunidades, da autonomia, da participação ativa e da não exploração como pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (GUIMARÃES, 2012).

No campo educacional, este documento supracitado busca a inclusão escolar, assegurando que as pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade em escolas regulares, com os recursos e apoios necessários para sua plena participação. Além disso, enfatiza a importância de ações que promovam a acessibilidade e a formação de profissionais qualificados para atender às necessidades educacionais específicas.

Ela, também, também reforça a importância da acessibilidade em todas as esferas da vida, como transporte, comunicação, serviços públicos e espaços urbanos, de forma a garantir plena inclusão e participação efetiva das pessoas com deficiência em todos os aspectos da sociedade (GUIMARÃES, 2012).

Em resumo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) representa um passo significativo na direção à construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ela reconhece a diversidade de habilidades e potencialidades das pessoas com deficiência e busca eliminar as barreiras que dificultam sua participação plena na vida social, econômica e cultural do país. No entanto, a implementação dessa política requer um esforço contínuo de todas as esferas da sociedade, bem como a colaboração entre instituições governamentais, organizações da sociedade civil e própria comunidade, visando garantir que suas diretrizes e diretrizes sejam concretizadas de maneira eficaz e transformadas (GUIMARÃES, 2012).

Nessa mesma linha, o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Mas para tanto as escolas devem proporcionar condições ao atendimento educacional especializado a estes alunos. De acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC):

A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa dos direitos de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. É fundamentado nos direitos

humanos onde conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis. (BRASIL, 2007, p. 01).

As ações para o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação, são definidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (BRASIL, 2001), com a instituída Resolução 02/2001 e, mais recentemente o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que pressupõe também um suporte técnico e financeiro para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino, desde a infância até o ensino superior (BRASIL, 2011).

Dessa forma, em todas as etapas e modalidades da educação básica, é assegurada a educação especial aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. O objetivo é oferecer recursos e serviços que apoiem, complementem, suplementem ou encaminhem práticas que superem o que acontece no ensino comum.

Por muito tempo os alunos com deficiência foram atendidos somente em institutos, instituições especializadas, ou mesmo em turmas específicas dentro das escolas comuns.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. (BRASIL, 2008, p. 6).

A CF de 1988, garantiu o direito à educação a todos os alunos, inclusive “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 208, p. 325).

A LDB n.º 9394/96, também reforça esse direito, estabelecendo o atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, podendo também ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, permitindo a escolha entre escolas comuns, escolas especiais ou outras instituições.

Ressalta-se, que a referida Lei não enuncia a inclusão como um modelo educacional, no entanto, encerra-se, no parágrafo único, do art. 60, afirmando: “O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento dos alunos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições [...]”, indicando a regra para o atendimento nas escolas comuns, mesmo que as escolas especiais continuem recebendo subvenção pública. (GUIMARÃES, 2012, p. 18).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, assim como consta da CF e da LDB, defende a ideia de que os alunos com deficiências devem frequentar, preferencialmente, o ensino comum, falando aqui da inclusão escolar. Conforme afirma Guimarães (2012, p.12),

[...] as políticas emanadas das orientações dos organismos internacionais passam a usar novas terminologias que no Brasil fica entendida como inclusão, adotando a premissa de que todas as crianças deveriam estar na escola, independentemente de suas condições físicas ou sensoriais ou dificuldades de aprendizagem. (GUIMARÃES, 2012, p.12).

Vale ressaltar, ainda, que a inclusão escolar visa o atendimento a todos os alunos, independentemente de qualquer condição física, neurológica, dentre outros fatores que dificultem o acesso ao conhecimento. Ela serve exatamente para superar as barreiras de aprendizagem que surgem ao longo do processo escolar e depende não apenas de leis para sua efetivação, mas também de apoio das famílias e empenho dos profissionais envolvidos, como vemos:

A inclusão depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição política com uma transformação social, a partir de atitudes concretas, visando efetivamente a possibilidades de justiça e respeito à diferença de forma individual e coletiva. (OSÓRIO; LEÃO, 2013, p. 697).

Seguindo esse princípio, a efetivação de práticas inclusivas necessita de todos os envolvidos, pois não há uma receita pronta a ser seguida, “[...] é necessário querer fazer, e acreditar que é possível construir uma escola e, obviamente uma sociedade, onde todos têm lugar [...]” (SILVA, p. 120) e criando mecanismos para que os alunos aprendam “com o que têm e não com o que lhes falta” (PIANTINO, 2005, p. 39).

Embora ainda seja um assunto que gere dúvidas e não se concretize na prática, a política de inclusão tem sido o foco de muitos pesquisadores, o que lança um olhar mais cauteloso sobre as mudanças necessárias na educação, e a reflexão sobre qual ambiente melhor atende as especificidades do alunado, pois:

[...] trata-se de uma política que estabelece outro olhar para a educação e pode configurar-se como uma prática transformacional que leve a escola a um repensar de suas práticas pedagógicas e as reverta em ações positivas, não apenas para os alunos elegíveis para a educação especial, mas para todos aqueles que, por qualquer circunstância, terão alguma dificuldade no processo de aprendizagem, no decorrer da vida escolar. (GUIMARÃES, 2012, p. 39).

Dentro desse contexto, a EJA nas Instituições de Educação Especial, de acordo com os documentos analisados organizam um currículo que busca atender as pessoas com

deficiência dentro de um modelo educacional similar ao da educação nas escolas públicas, fator que não possibilita um atendimento específico e atento às suas necessidades tão pouco que corresponda a expectativa da pessoa com deficiência para o mercado de trabalho.

## **1.2 A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) como espaço de educação escolar**

A APAE foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. A Rede APAE destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente, atualmente, em mais de 2.200 mil municípios em todo o território nacional.

APAE Brasil é a maior rede de apoio às pessoas com deficiência intelectual ou deficiência múltipla e tem como missão promover e articular ações de defesa de 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.

A visão da instituição é de ser sempre excelência e referência no país, tanto no apoio quanto na defesa de direitos, além da prestação de serviços das pessoas com deficiência intelectual e ou deficiência múltipla.

O movimento Apaeano surge da necessidade de cobrir a ineficiência do Estado em prestar a devida assistência às pessoas com deficiência intelectual ou deficiência múltipla. Em um país historicamente marcado por forte rejeição, discriminação e preconceito, as famílias dessas pessoas, empenhadas em buscar soluções alternativas para que seus filhos alcancem condições de serem incluídos na sociedade, com garantia de direitos como qualquer outro cidadão, criaram as primeiras associações. Essas associações nasceram com a missão de educar, prestar atendimento na área de saúde e lutar por seus direitos na perspectiva da inclusão social.

Essa mobilização teve que contar com o apoio de vários profissionais que, acreditando na luta dessas famílias, empreenderam estudos e pesquisas, buscaram informações em entidades congêneres no exterior, trocando experiências com pessoas de outras nacionalidades que também sofriam com descaso e poucas políticas públicas que trouxessem benefícios para seus assistidos.

Foi então que no Brasil essa mobilização social começou a prestar serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessitassem, em locais que foram

denominados como APAE, constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e ou múltipla, com 23.035.726 atendimentos no ano de 2022, nas áreas de prevenção e saúde, educação, assistência social e inclusão no mercado de trabalho. Hoje, a rede apaeana conta com mais de 1.600.000 assistidos, organizada em mais de 2.249 unidades presentes em todo o território nacional. Toda essa mobilização em torno da pessoa com deficiência, impulsionada pela Declaração dos Direitos Humanos, culminou na criação das APAES, que, com a expansão desta iniciativa Brasil afora, convencionou-se a tratá-la como o "Movimento Apaeano", composto também pela Federação Nacional das APAES e Federação Estadual das APAES

A APAE de Campo Grande teve sua fundação em 10 de junho de 1967, quando reuniu-se na sede da Associação de Imóveis, situada a Rua Dom Aquino n.º 339, uma comissão composta dos valorosos colaboradores: Noel Martins, Dom Antônio Barbosa, Bispo Diocesano de Campo Grande, Coronel Faustino Corrêa, Representante do Comandante da 9ª Região Militar, Gabriel Cardoso Ramalho e Wilson Furtado, com a finalidade de fundar esta APAE, bem como, elaborar o seu primeiro Estatuto e eleger a primeira diretoria que ficou assim constituída: Presidente Profa. Oliva Enciso; 1º Vice – Presidente Dr. Wilson Furtado; 2º Vice – Presidente Manoel de Castro Pache; Secretário Geral Noel Martins, 1º Secretário Gabriel Cardoso Ramalho; Tesoureiro Reginaldo Martins Mendonça. Conselho Fiscal Orlando Andrade Pinho, Nery Alfeu Yule, Mauro de Almeida, José Afonso Portocarrero e Carlos Jenckins. (APAE, 2023)

Posteriormente, foram eleitos presidentes para dirigir os destinos da instituição, sendo: Noel Martins, Dr. Hércules Maymone e Dr. Antônio Issa Nahas, este último exerceu o cargo com sacrifício e abnegação durante sete anos consecutivos, tendo nesse período conseguido junto à Lutfalla Gales e sua esposa, a doação de uma área com 22.676,80 m<sup>2</sup>, onde funciona o CEDEG, bem como recursos financeiros do governo do Estado de Mato Grosso, ocasião em que foi iniciado e concluído o primeiro pavilhão da sede própria e também todo o alambrado que circunda as divisas da área, pois a sede da APAE funcionava à época em dois lugares, a escola neste local e a administração em um prédio alugado na Rua Anhanduí, próximo ao Mercado Municipal.

Depois de tantos anos de mandato e sentindo-se sozinho e exausto no comando da instituição e com tantos problemas de ordem financeira e administrativa, em novembro de 1981 o Tesoureiro Irmão Yosiharu Nosshe procurou alguns irmãos da Loja Maçônica União e Fraternidade VI e fez um apelo para que essa Loja assumisse a manutenção da APAE a fim de evitar o encerramento das atividades da referida instituição. Destaca-se que no transcorrer do

tempo foram fundadas outras Lojas Maçônicas, que passaram a integrar o corpo de mantenedoras desta APAE.

No ano de 1997 foi criado o Laboratório de Triagem Neonatal, Pré-Natal e de exames complementares destinados à elucidação de diagnósticos e tratamentos, Instituto de Pesquisas, Ensino e Diagnósticos (IPED). No ano de 2003, foi criado o Complexo de Atendimento Multidisciplinar de Saúde (CAMS), Unidade Ambulatorial da APAE, em Convênio com o Sistema Único de Saúde (SUS), com o objetivo de promover à comunidade sul-mato-grossense atendimentos mensais por intermédio de profissionais de diversas áreas da saúde.

Em janeiro de 2012 foi inaugurado o Centro Especializado em Reabilitação Física – (CER), tendo como missão, oferecer atendimentos integrados com uma equipe multidisciplinar de profissionais na área da saúde, minimizando assim as sequelas da deficiência e promovendo a reabilitação e reintegração social com elevada qualidade e responsabilidade.

O CEDEG, escola especial que é o objeto de estudo dessa pesquisa, possui capacidade de atendimento para 400 alunos com deficiência intelectual associada ou não a outras deficiências (deficiência múltipla) e autismo. O atendimento da escola é gratuito e começa a partir do nascimento. A instituição oferece educação infantil, ensino fundamental, JÁ, Educação Profissional, Programa Pedagógico Específico e Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade educação especial. Conta ainda com uma equipe de apoio multidisciplinar composta por profissionais habilitados nas áreas de educação, saúde, assistência social, que desenvolve e utiliza currículos adaptados, programas especiais, equipamentos e materiais didáticos específicos.

Possui, ainda, um Clube de Mães, Pais e/ou Responsáveis que tem a finalidade de promover a integração entre a escola e a família, incentivando a continuidade no processo educacional e integração do aluno no contexto social. Atualmente a APAE de Campo Grande, MS pode ser considerada uma das maiores do Brasil, oferecendo atendimento às pessoas com deficiência, que é o maior objetivo e a razão da existência da instituição.

No próximo capítulo serão apresentados alguns pressupostos sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, já descritos anteriormente suas particularidades e as primeiras construções de currículo para este público no estado de Mato Grosso do Sul, em conformidade com o Parecer CEE 308/2013.

## 2 NOTAS SOBRE A HISTÓRIA E A POLÍTICA DA EJA NO BRASIL E NO MS

A EJA tem por finalidade, proporcionar a educação básica àqueles que não tiveram condições de frequentar, por qualquer motivo a escola, na idade tida como correta. Essa modalidade de ensino, não se trata de uma construção recente, mas de um processo educacional com diversas características tanto para jovens, adultos e idosos e sob diversas denominações, não é nova no Brasil, existindo desde a chegada da primeira missão jesuítica, em 1549 (RIBEIRO, 2001). Sobre esse período histórico, Freitas (2014), destaca que:

[..] a ação educativa voltada para jovens e adultos não é nova, já que, desde o período colônia, esse tipo de educação realizava-se por meio dos missionários que ensinavam os ofícios úteis para o funcionamento da economia colonial e, também, para a doutrinação religiosa por meio do ensino religioso; a educação propriamente dita era inexistente. Posteriormente a o período destacado, houve a iniciativa dos missionários em promover uma instituição escolar, na área das Humanidades, para os filhos dos colonizadores. A educação dada por esses missionários transformou-se em uma educação de classe, distinguindo, desse modo, a aristocracia rural brasileira das camadas mais baixas da população; perpassando pelos períodos colonial, imperial e republicano sem sofrer em suas bases qualquer tipo de mudança econômica e social, obrigando, apenas, posteriormente, a ampliação da oferta escolar. (FREITAS, 2014, p. 19).

Posteriormente ao período jesuítico, a Constituição Política do Império do *Brazil* de 25 de março de 1824, trouxe enquanto marco legal a instituição dos direitos civis, de seus objetivos principais a garantia da escolarização primária e gratuita para todos os cidadãos, incluindo as pessoas adultas. (HADDAD; DIPIERRO, 2000).

A educação, contudo, sempre foi elitizada, uma vez que seu acesso dependia da permanência. A população nesse período não possuía ainda uma organização dos sistemas de trabalho, assim o estudar era para poucos. Outras dificuldades também contribuíram para o aumento dos altos índices de analfabetismo, de parcela considerável da população, fato que passou a preocupar o poder público. Por meio do Decreto n.º 7.031, de 06 de setembro de 1878, foram criados cursos noturnos para adultos do sexo masculino, analfabetos, na escola pública, ou seja, para nascidos fora da corte.

As constituições brasileiras de 1824 (Império), 1891 (República), 1934 (Revolução Constitucionalista), 1937 (Estado Novo), 1946 (Caráter democrático), 1967 e 1969 (Regime Militar), não tem como prerrogativa uma defesa da educação, sobretudo, das classes populares com uma proposta de Educação que contemplasse a todos os grupos, especialmente se não

houvesse um vínculo com o mercado de trabalho em um capitalismo emergente. (GUIMARÃES, 2008, p. 109).

Durante a revolução de 1930, houve a necessidade de promover a escolarização de todos os cidadãos, “[...] por ascensão social e para que houvesse a ampliação de pessoas que pudessem votar e, assim, exercer seu papel de cidadania em seu país” (CUNHA, 2009, p.54). Contudo, a preocupação se estendia à oferta, e não a qualidade do ensino. Investimentos em educação, formação de professores era escassa e insuficiente para promover uma mudança significativa.

Para Guimarães (2008), [...] a Constituição aprovada em 1934, resultante da Revolução Constitucionalista, teve curta vigência, sendo que em seguida foi aprovada uma nova Constituição, em 1937, com um caráter autoritário, que desqualificou a tentativa de garantia de alguns direitos da constituição anterior.

Foi na década de 1940, diante do crescente aumento de analfabetos no país, que se instituíram as primeiras políticas nacionais para a educação e escolarização de jovens e adultos, a saber pelos marcos legais:

[...] a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930; a fixação da ideia de um plano nacional de educação, na Constituição de 1934; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1938; os resultados do Recenseamento Geral do Brasil, de 1940; a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, e sua regulamentação, em 1945; e, acima de tudo, a criação de um Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1947, e a aprovação, nesse mesmo ano, de um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos. (BEISIEGEL, 2004, p. 79).

Em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que tendo como prioridade a garantia de educação para todos. E em sua primeira apresentação, foi revelado ao mundo o baixo desenvolvimento do Brasil em relação às propostas efetivas de atendimento educacional para jovens e adultos. Diante do problema conhecido em escala mundial, houve no ano de 1947, a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) por meio da iniciativa governamental, que visava a criação de vários programas articulados ao Ministério da Educação com vistas a erradicar o analfabetismo no Brasil.

Contudo, os programas ainda funcionavam em detrimento da perspectiva quantitativa e não qualitativa, aumentando as desigualdades sociais e o estabelecimento discriminatório desse público, marginalizado pela sociedade pelo acesso à cultura e educação. Sobre esse aspecto, Paiva (1987) explicita que as pessoas analfabetas:

[...] padeceria de minoridade econômica, política e jurídica e que, por isso, produz pouco e mal e é frequentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer elementos rudimentares da cultura do nosso tempo. (PAIVA, 1987, p. 184).

Somente em 1958, na cidade do Rio de Janeiro, houve o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, idealizado pelo Ministério da Educação, com vistas a avaliar o montante de ações educacionais realizadas no campo da educação de jovens e adultos em processo de alfabetização, como ação discutida e tida como prioridade do Congresso, verificou-se a necessidade de formação dos educadores atuantes na EJA, pois, a educação não deveria ser conduzida similarmente aos das crianças, mas sim dentro de um processo de ressignificação (FREITAS, 2014).

Destaca-se que, dentre muitas ações que marcaram o Brasil, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), à luz das concepções e do método de Paulo Freire foi o maior programa de alfabetização com resultados promissores, humanos e reverenciado em nível mundial.

Freire (2015) foi um grande influenciador da EJA, através da educação popular para superar as dificuldades dos menos favorecidos por meio da escolarização, uma de suas obras “Pedagogia do Oprimido”, esboça uma crítica sobre a educação bancária e a educação problematizadora, proposta em seu programa de alfabetização para jovens e adultos:

Enquanto a educação bancária funciona como um mero depósito de saberes, competindo aos alunos, pacientemente, a memorização e repetição de informações, a educação problematizadora, através do diálogo e da crítica incessante, rompe com os esquemas verticais da educação tradicional, realizando-se como prática de liberdade. É através deste (o diálogo) que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. (FREIRE, 2015, p. 95).

Nas décadas de 1960 e 1970, vários movimentos surgiram: o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) e programas e campanhas de educação de adultos e de alfabetização em escala ampla, acontecidos em maior abrangência no Nordeste. (FREITAS, 2014).

Ainda sobre influência de Paulo Freire, por meio do Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o MEC institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da

Educação e Cultura e dá outras providências e com a interseção e auxílio do Governo Federal, mais tarde, em 1967, foi organizado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O MOBRAL tinha como metas principais a erradicação do analfabetismo, promoção da cidadania, desenvolvimento econômico e social, formação de recursos humanos, participação popular e descentralização da educação. O programa também tinha a intenção de descentralizar a educação, levando a alfabetização a regiões remotas e cuidadores de recursos.

No entanto, o MOBRAL também foi alvo de críticas por sua abordagem simplificada e por ser considerado, por alguns, como um instrumento de controle social durante o período autoritário do regime militar. Mesmo assim, o programa teve um impacto significativo na alfabetização de muitos brasileiros e na conscientização sobre a importância da Educação Básica (PAIVA, 1981).

Em 1971, a Lei n.º 5.692/1971, que altera a Lei n.º 4.024/1961, propõe o ensino supletivo, porém com caráter compensatório. Somente em 1996, com a aprovação da Lei n.º 9.394/1996, a EJA passa a ser uma modalidade de ensino que visa, dentre outros, a equidade de oportunidade.

Conforme Ribeiro (2001), mesmo com todas as conquistas, a EJA continua sendo vista com caráter compensatório ou complementar. O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), CNE/CEB n.º 11 (BRASIL, 2000), esclarece que a EJA não é uma forma de suprir a educação perdida, mas sim, uma nova educação que desmistifica a visão equivocada do analfabeto ou iletrado como inculto ou vocacionado apenas para tarefas e “funções desqualificadas” nos segmentos de mercado, além disso, dá destaque à função reparadora, equalizadora e permanente/qualificadora da EJA (FREITAS, 2014, p. 69), a saber:

[...] função reparadora da EJA significa no limite, não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de oprimindo. A função equalizadora da EJA vai dar a cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como, donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do

que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 7-11).

O direito à educação, considerando as especificidades dos alunos com deficiência, está presente nas leis e normas vigentes no Brasil. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, é assegurada a educação especial aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. O objetivo é oferecer recursos e serviços que apoiem, complementem e ou suplementem a escolarização comum, garantindo assim o acesso ao currículo.

Nessa lógica, a organização do curso de Educação de Jovens e Adultos tem que prever organização, estratégias didáticas e metodológicas, recursos, espaços e tempos diferenciados. Foi em razão dessas necessidades que o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul aprovou o Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013, favorecendo que as escolas públicas ou privadas ofertem tais cursos para esse público, considerando as suas especificidades (MATO GROSSO DO SUL, 2013).

Partindo da necessidade concreta do atendimento de alunos com deficiências acima de 17 anos, cujas dificuldades de aprendizagem exigiam maior tempo e metodologias muito diferenciadas que resultavam na permanência desse aluno nos anos iniciais do ensino fundamental, mesmo já avançados em idade. Considerando esta realidade a 44ª Promotoria de Justiça convidou o CEE/MS e outras organizações da área educacional para discutir encaminhamentos para atender adequadamente a essa demanda (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 01)

Após esse breve histórico da EJA no Brasil e no MS é importante analisar o cenário atual. Realmente muitos movimentos aconteceram no intuito de garantir a educação para todos, e mais importante que isso, ao longo de toda a vida, conforme expresso na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 48).

## **2.1 As práticas pedagógicas orientadoras da EJA e a Educação Especial**

Ao pesquisar sobre educação inclusiva e sua fundamentação estabelecida pelos teóricos, identificamos a necessidade de estabelecer critérios que possam orientar a pesquisa. Para tanto, faremos uma análise das políticas educacionais que causaram impacto no sistema

nacional de ensino. Iniciaremos, destacando a escola no Brasil após a reforma educacional, instituída pelo governo federal desde 1990<sup>2</sup>.

A escola assume uma nova identidade, na qual precisa desenvolver um currículo escolar flexível que venha oportunizar e atender a diversidade existente no contexto escolar, a necessidade do mundo do trabalho para o atendimento das demandas apresentadas pelos alunos, Pastor (1995), pontua que,

O currículo não deve ser concebido de maneira a ser o aluno quem se adapte aos moldes que oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Tal diversidade não deve ser entendida no sentido de que cada aluno poderia aprender coisas diferentes, mas sim de diferentes maneiras. (PASTOR, 1995, p. 142-143).

A citação de Pastor (1995), vem ao encontro do significado da diversidade no âmbito da educação especial ou inclusiva, pois, as escolas precisam desenvolver um currículo flexível, que incorpore questões essenciais para a formação acadêmica deste público, assegurando a participação de todos, por meio de conteúdos assertivos e também metodologias que atendam aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação, a inclusão social<sup>3</sup> (escolar) e a convivência (socialização) com os demais alunos, incentivando seu progresso na vida futura.

Quando falamos em incentivo de futuro, de educação ao longo da vida, tem que se ater ao fato de que ainda convivemos com uma sociedade regida pela ideologia da elite que não consegue livrar-se das suas amarras frente às diversidades do seu próximo, uma sociedade que ainda necessita livrar-se do preconceito em relação às pessoas com deficiência, pois, nos deparamos com um sistema educacional desprovido de informações, que carrega em sua história marcas profundas de uma sociedade capitalista e preconceituosa, que não consegue admitir a importância da inclusão escolar no desenvolvimento dos seres humanos.

Em relação à inclusão escolar Jerusalinsky (1997), defende que “alguém que frequenta a escola sente-se mais reconhecido socialmente do que quem não a frequenta. As crianças passam a ter um lugar social como aluno de uma escola” (JERUSALINSKY, 1997 *apud* LAGO, 2007, p.40). Portanto, não há como negar a importância da inclusão no contexto escolar dos

---

<sup>2</sup>As Reformas Educacionais no Brasil seguiram-se à esteira das mudanças no padrão de organização da sociedade capitalista orquestrada em uma série de reformas que envolveram o Estado, o desenvolvimento, a democracia e as políticas sociais. São reformas de mais de uma década e que não se deram isoladas e nem mesmo simultâneas. (MICHELS, 2006, p. 78)

<sup>3</sup>Inclusão social é o conjunto de ações que garante a participação igualitária de todos na sociedade, independente da classe social, da condição física, da educação, do gênero, da orientação sexual, da etnia, entre outros aspectos.

alunos deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação.

Moreira (2015, p. 72) destaca que:

Desde a publicação da Declaração de Salamanca em 1994, foi desencadeado um processo mundial de mudanças em políticas públicas destinadas a garantir o direito à educação de grupos sociais em situação de desvantagem e risco contínuo de exclusão. A íntegra do documento conclama governos de todos os países-membro das Nações Unidas a contemplarem em suas agendas, entre outros grupos, os afros descendentes, os ciganos, os vários grupos étnicos, as pessoas com deficiências, aqueles que vivem em áreas rurais e zonas remotas [...]. A partir daí, países em todas as partes do mundo iniciaram algum tipo de ação para tornar seus sistemas educacionais mais igualitários. (MOREIRA, 2015, p. 72).

É necessário destacar a escassez de pesquisas que discurssem sobre a educação de jovens e adultos em outros países, uma das hipóteses para esse fato, talvez seja a organização das modalidades de ensino que em alguns países como Portugal, já incluem a educação dentro de áreas acadêmicas diversas, e assim não há registros significativos de evasão escolar, um dos fatores que originou a preocupação da construção de um currículo para a EJA, como no caso do Brasil.

O objetivo atual da formação de jovens e adultos não é apenas compensar a Educação básica não adquirida na idade própria, mas responder às necessidades que esses indivíduos terão ao longo da vida. É o que destaca Ribeiro (2001), ressaltando que não deve seguir os parâmetros da educação de crianças e adolescentes, mas sim um currículo flexível, dentre outros aspectos. Para tal é necessário:

Descentralizar o sistema de ensino e conceder autonomia aos centros educativos para que formulem projetos pedagógicos pertinentes às necessidades educativas das comunidades em que estão inseridos, convertendo-se estes no lócus privilegiado de desenvolvimento curricular; flexibilizar a organização curricular e assegurar certificação equivalente para percursos formativos diversos, facultando aos indivíduos que autodeterminem suas biografias educativas, optando pela trajetória mais adequada às suas necessidades e características; prover múltipla ofertas de meios de ensino-aprendizagem, presenciais ou à distância, escolares e extraescolares, facultando a circulação e o aproveitamento de estudos nas diferentes modalidades e meios; aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, facultar a creditação de aprendizagens adquiridas na experiência pessoal e/ou profissional ou por meio de ensinamentos não-formais, diversificando e flexibilizando os meios de acesso a níveis de escolaridade mais elevados. (RIBEIRO, 2001, p. 71-72)

A EJA no Brasil é permeada por diversas correntes teóricas e pedagógicas, que levam à reflexão da diversidade de pensamentos e contextos educacionais presentes no país. Dentre as

correntes teóricas que influenciam a EJA no Brasil, apresentaremos na tabela 2, conforme segue:

**Tabela 2– As correntes teóricas que influenciam a EJA no Brasil**

Corrente Teórica	Descrição
Educação Popular	Inspirada por pensadores como Paulo Freire, a educação popular é uma corrente teórica que busca promover a conscientização e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Ela valoriza o diálogo, a reflexão crítica e a conexão entre a educação e as realidades sociais e culturais dos alunos.
Pedagogia Crítica	Alinhada ao pensamento crítico, essa abordagem foca na análise das estruturas sociais e na promoção da transformação social por meio da educação, buscando desenvolver a consciência política e a capacidade de questionar as desigualdades presentes na sociedade.
Construtivismo	Baseada na teoria construtivista de Jean Piaget, essa abordagem enfatiza o papel ativo do aluno na construção do conhecimento. Na EJA, o construtivismo valoriza a aprendizagem significativa, na qual os conteúdos são relacionados às experiências de vida dos alunos.
Andragogia	A andragogia se concentra na educação de adultos, reconhecendo as diferenças entre o aprendizado de crianças e adultos. Ela enfatiza a autodireção, a experiência e a conversa prática do aprendizado para os adultos.
Abordagens interdisciplinares	Muitas vezes, as abordagens utilizadas na EJA incorporam elementos de várias correntes teóricas, formando abordagens interdisciplinares. Essas abordagens buscam conectar diferentes áreas do conhecimento e consideraram as múltiplas dimensões da vida dos adultos em processo de aprendizagem. (GADOTTI, 2008).

**Fonte:** (GADOTTI, 2008).

É importante observar que as práticas na EJA podem variar de acordo com a região, instituição de ensino, contexto socioeconômico e cultural, bem como os objetivos específicos de cada programa. Portanto, não há uma única corrente teórica dominante na EJA no Brasil, mas sim uma diversidade de abordagens que refletem as necessidades e os desafios dos alunos adultos em diferentes contextos, (GADOTTI, 2008).

Neste íterim, a pesquisa realizada buscou apresentar um panorama histórico que apresentasse a construção dos currículos dentro da EJA em nível de Brasil e no estado do MS com vistas a compreender sua relação com as propostas existentes na atualidade para o público-alvo deste trabalho, a educação especial. Assunto a ser explicitado na próxima sessão.

Diante disso, fica clara a necessidade de repensar a EJA ofertada atualmente. Conforme expressam Santos e Pereira (2017),

A EJA, por ser uma modalidade complexa no que tange aos seus sujeitos/alunos e à faixa etária, não se enquadra exatamente nos moldes da Educação básica regular comum e, portanto, é uma oferta específica que requer e carecem de ementas, conteúdos, práticas vividas estabelecidas e garantidas em lei, para que haja, pelo menos, uma unicidade no que concerne ao currículo de EJA em esfera nacional. (SANTOS; PEREIRA, 2017, p. 05).

As autoras supracitadas, propõem um olhar mais atento sobre as práticas pedagógicas e conteúdos específicos no que tange ao currículo da EJA, seja para valorizar os conhecimentos

adquiridos pelos alunos em suas vivências práticas, seja para conscientizá-los sobre suas capacidades ou, até mesmo, capacitá-los para o mundo do trabalho. Isso perpassa, também, pela formação dos professores, visto que são esses que selecionam e ajustam e/ou adaptam os conteúdos, identificam seus interesses e seus diferentes projetos de vida

A EJA é uma modalidade de ensino que vem contemplar o direito das pessoas iniciarem ou retomarem seus estudos, que por motivos diversos, não tiveram a educação formal em idade própria. São jovens, adultos, idosos que retornaram aos bancos escolares não apenas como um resgate do tempo já perdido, mas como um processo de conquistas pessoais e sociais.

Desta forma, as práticas de ensino necessitam considerar não somente a preparação deste indivíduo para o mercado de trabalho, mas também sua formação crítica, a formação de pensamento e conseqüentemente reflexão sobre a sua realidade e as possibilidades de ser um agente transformador de seu próprio contexto social. Para Pedroso (2010),

o público atendido pela EJA é de pessoas que na idade regular não puderam estudar, ou por não se sentirem atraídos pelo conteúdo escolar acabaram deixando a escola. Isto acaba gerando uma exclusão dos indivíduos analfabetos dentro da sociedade e da própria escola. (PEDROSO, 2010, p. 64).

Dentro do contexto das práticas pedagógicas, encontram-se as metodologias de ensino que são utilizadas para a efetivação do processo ensino e aprendizagem do público da EJA. Por se tratar de um campo muito amplo, inúmeras podem ser aquelas em que sucessos foram obtidos assim como as que não compartilham do mesmo resultado.

Um importante fato a se destacar é que não existe um manual de instruções a ser seguido, nem tão pouco uma receita pronta, quando se fala em educação, existem sujeitos envolvidos, e juntamente com eles, suas angústias, anseios, frustrações, resistências, suas histórias de vida e todos esses elementos devem ser considerados para o sucesso da aprendizagem.

Passemos a Didática, não somente como metodologia a ser empregada, e sim como ciência a ser analisada e colocada em prática; ela deve sustentar a reflexão da prática docente, aproximá-la ao seu objeto de estudo que é o aluno, para isso o planejamento de ações voltadas para o público para o qual se destina é essencial.

Nesse sentido, o campo teórico auxilia na tomada de decisões para a implementação das ações, mas é imprescindível que o professor conheça os alunos, identificando suas necessidades e peculiaridades e para estabelecer os critérios a serem contemplados na sua seqüência de planejamento.

É importante destacar que, muitos alunos da EJA encontram-se em uma fase da aprendizagem, na qual há grandes expectativas em relação ao seu futuro profissional e acadêmico; entretanto, existem também aqueles que não almejam o ensino superior, já são jovens trabalhadores, mas que por uma razão ou outra necessitam concluir a Educação básica. O ensino deve constituir-se libertador para todos, deve romper com paradigmas já engessados e se apresentarem a esses alunos como ferramenta para evolução.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579).

A escola possui uma responsabilidade específica, que a faz distinta das demais instituições de socialização, conferindo-lhe sua própria identidade e sua relativa autonomia.

A função educativa da escola é precisamente oferecer ao indivíduo a possibilidade de detectar e entender o valor do sentido dos influxos explícitos ou latentes, que está recebendo em seu desenvolvimento, como consequência de sua participação na complexa vida cultural de sua comunidade. A primeira responsabilidade do docente, portanto é submeter sua prática no seu texto escolar ao escrutínio crítico, para compreender a trama oculta de intercâmbio de significados que constituem a rede simbólica em que se formam os alunos. A escola deve refletir sobre si mesma para poder se oferecer como plataforma educativa, a qual tenta aclarar o sentido e os mecanismos através dos quais exerce a ação da influência sobre as novas gerações. (PERÉZ-GÓMEZ, 2001, p. 18).

Assim, é fundamental identificar o público que compõe a EJA em consonância com a educação especial, os alunos com deficiência intelectual múltipla no caso dessa pesquisa, e a partir dessa identificação estruturar uma organização curricular que venha ao encontro de todas essas questões. Nesse âmbito faz-se urgente a construção de outro marco intelectual mais amplo e flexível que permita a integração de valores, ideias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância tanto como a exigência de elaborar a própria identidade individual e grupal.

Na atualidade, os grandes desafios tanto da escola como dos professores que atuam na EJA é estabelecer práticas que não sejam meramente reprodutoras, mas sim libertadoras: que possibilitem que o aluno construa seu conhecimento, “o sujeito como ator de seu próprio aprendizado” (FREIRE, 1996, p.64).

As dificuldades de aprendizagem são outras agora, em sua grande maioria oriunda de processos não concluídos, ou seja, os conhecimentos foram assimilados de maneira superficial

no período da infância, e agora na idade adulta não se possui a mesma rapidez dentro dos processos formais para a aquisição do novo conhecimento. Scoz (1994) salienta que:

[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multimensal, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade. (SCOZ, 1994, p. 22).

No contexto da EJA para pessoas com deficiência intelectual e múltipla, o currículo não pode ser o mesmo utilizado no ensino fundamental, nem mesmo no modelo proposto para EJA das escolas comuns e há outras particularidades a serem levadas em conta. Se o modelo proposto visa suprir a necessidade de um alunado em específico, vale destacar aqueles com deficiência, em especial o público dessa pesquisa, a deficiência intelectual e múltipla.

Esse público requer um currículo diferenciado, adaptações razoáveis conforme previstas na Lei 13.146/2016, Lei brasileira de inclusão (LBI), que não seja a redução de conteúdos, mas de criação de condições físicas, ambientais, materiais, equipamentos, mobiliários e formação de professores que visam atender as suas peculiaridades. (BRASIL 2016)

A relação entre educador e educando também necessita ser fortalecida, uma vez que a confiança deve ser mútua e elemento facilitador da construção do conhecimento essencial não somente para atuação dentro de sala de aula, mas em sua família, seu trabalho, suas relações, enfim seu contexto social.

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. (PIERRO, 2005, p. 1.118).

Leontiev (2004) demonstra que as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não estão dadas aos homens, elas são suscetíveis de apropriação pelo homem, que para tal necessita da intermediação de outro homem. Ainda de acordo com o autor, o processo de aprendizagem se dá pela atividade em que se “emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade” (p. 51).

O conhecimento é o movimento da síntese (sensorial concreto), passando pela análise (abstração), chegando à síntese (o concreto-pensado, um novo concreto mais elaborado). A atividade analítico-sintética é indispensável ao avanço do conhecimento. A análise é a separação dos elementos particulares de um todo. A síntese é a reunificação dos elementos analisados. (FERREIRA, 1990, p. 51).

Nesse sentido, é fundamental que o processo de ensino ocorra de maneira que o aluno seja levado a aprender a pensar sobre, refletir sobre o que está aprendendo e aplicar esse conteúdo de maneira individual, coletiva e construtiva. Ainda de acordo com Ferreira (1990), problematizar as questões do ensino é um caminho adequado a ser percorrido:

[...] partir da prática concreta - Perguntar, problematizar a prática. São as necessidades práticas que motivam a busca do conhecimento teórico. Tais necessidades constituem o problema, aquilo que é necessário solucionar. Supõe, pois, identificar fatos e situações significativas da realidade imediata. [...] teorizar sobre a prática [...] ir além das aparências imediatas, desvelar, refletir, discutir, estudar criticamente, buscando conhecer melhor o tema problematizado. [...] Voltar à prática para transformá-la [...] Voltar à prática com referenciais teóricos mais elaborados e agir de modo mais competente. (FERREIRA, 1990, p. 52.).

O professor pode ter seu papel compreendido como o fundamental, mediador dentro de sala de aula, nas relações interativas é ele quem vai possibilitar um ambiente acolhedor para que as trocas significativas ocorram. “O professor não transmite apenas informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos deve dar-lhe atenção e cuidar para que aprenda a expressar-se” (LIBÂNEO, 2004, p. 263). É por meio das relações de confiança e afetividade que os alunos passam a interagir entre si e com o professor, possibilitando dessa forma a aprendizagem dinâmica e interativa que por sua vez, favorece a troca de conhecimentos e saberes entre docente e discente.

Em relação à necessidade de ocorrer à reflexão da práxis para propostas assertivas de EJA, Siemens (2012) discursa que:

No caso da **EJA** o nascimento das práticas de **EJA** a partir do olhar da necessidade de Alfabetização de Adultos, em instituições religiosas ou de organizações sociais não governamentais, estabelece uma base que se pensa compensatória. Dessa forma, ainda carecemos de avanços no campo do pensamento pedagógico, no sentido de se estudar e propor constituições curriculares diversas para o campo da **EJA**, não mais entendida como espaço compensatório de defasagens sociais e, portanto, transitórias, mas como demanda real do campo da Educação, de entendê-la como espaço onde as demandas de saberes (enquanto conteúdos) e de práticas (enquanto processo didático-pedagógico) são específicas, peculiares. (SIEMENS, 2012, p. 68). (**grifos nossos**).

A educação de jovens e adultos é importante ferramenta para que alunos que, historicamente, foram alijados dos processos educacionais, possam iniciar ou retornar estudos. No próximo capítulo trataremos de EJA de forma mais específica para atendimento do público-alvo da educação especial, em especial no CEDEG/APAE de Campo Grande MS.

### **3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL GIRASSOL**

Foi no contexto do Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013 que o CEDEG, na cidade de Campo Grandes submeteu, em 2016, o Projeto de Curso de Educação de Jovens e Adultos, para atender aos alunos com deficiência intelectual e múltipla, no seu processo de escolarização na faixa dos anos iniciais do ensino fundamental. Este Centro já tinha uma experiência anterior de oferta de EJA como extensão de uma escola municipal de Campo Grande, MS e aproveitando dessa experiência passou a oferecer a EJA, como uma ação direta dessa instituição (CEDEG/APAE, 2015).

A oferta do Curso de EJA, na faixa dos anos iniciais do ensino fundamental, se deu pela necessidade de atendimentos a jovens e adultos, a partir dos 18 anos, que não conseguiram dar continuidade ao processo de escolarização e/ou àqueles que não a acessaram na idade própria (CEDEG/APAE, 2015).

O projeto visa atender às pessoas com deficiência intelectual e ou múltipla e transtornos globais do desenvolvimento, que não possuem domínio de leitura, escrita e cálculo. É ofertada no período diurno devido à vulnerabilidade desses indivíduos, requerendo atendimento especializado, acompanhamento de profissionais qualificados e apoio dos familiares (CEDEG/APAE, 2015).

O PPC descreve como perfil dos alunos ingressantes:

[...] jovens, adultos e idosos com deficiência mental e ou múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento que vêm em busca de conhecimento e autoestima, que chegam à instituição de ensino trazendo ou não consigo os conhecimentos pedagógicos inerentes, valores éticos, políticos e estéticos, que podem não ter sido sistematizados, mas são saberes adquiridos de suas vivências, nas suas relações sociais e de trabalho e devem ser enriquecidos e respeitados na formação do cidadão. (CEDEG/APAE, 2015, p. 6).

Para o ano letivo de 2019 (ano de início da pesquisa), foram matriculados cento e um alunos, sendo cinquenta e três no período matutino e quarenta e oito no período vespertino, com faixa etária entre dezoito e sessenta e cinco anos. Do total, cinquenta e quatro são do sexo masculino e quarenta e sete do sexo feminino. Apenas dezesseis alunos possuem algum histórico de escolarização no ensino comum, conforme apontou os dados coletados na secretaria da instituição. (CEDEG/APAE/ 2019).

O curso segue a organização curricular presente nas normativas nacionais, contendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens,

Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas e uma parte diversificada oferecendo Informática e Recreio Dirigido.

Está organizado em grupos não seriados (Fases I e II), tem como critério para a organização das turmas “a idade, o desenvolvimento atípico oriundo da deficiência e história de escolaridade”. (CEDEG/APAE, 2015, p. 7). Prevê a movimentação dos alunos, seja nas turmas, conforme é observado o desempenho de cada um, encaminhamento para outros programas da instituição ou até mesmo a inclusão no ensino comum caso atinja os objetivos propostos pelo curso.

Espera-se que o aluno egresso do curso apresente habilidades de comunicação, reconhecendo e valorizando a linguagem do grupo social, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente, apresentando formação ética, interessando-se pelo mundo do trabalho, desenvolvendo hábitos de estudo, sendo proativo, interessando-se pelas tecnologias da informação e consciente da diversidade e respeitando as diferenças da natureza ambiental e do ser humano. (CEDEG/APAE, 2015, p. 6)

Os estudos realizados evidenciaram que o currículo constante do Projeto em andamento está organizado nos moldes da escolarização comum conforme apresentado nesta pesquisa, e considerando o Parecer Orientativo do CEE/MS n.º 308/2013, não atende às especificidades dos alunos.

As estratégias pedagógicas deverão ter como fundamento a singularidade dos alunos, que aprendem de maneiras diversas e em ritmos próprios e diferenciados, e, ainda, estar adequadas aos conteúdos e métodos utilizados na relação da aprendizagem, o que justifica o trabalho diferenciado em razão das necessidades de cada aluno. (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 7)

Além da normativa do Sistema de Ensino do Mato Grosso do Sul, a literatura também aponta que o curso de EJA precisa ser organizado do ponto de vista curricular e metodológico, buscando uma linguagem capaz de acessar a cultura, os conhecimentos e as capacidades dos sujeitos a quem se destina.

Nesse cenário, quando se trata de um público com as especificidades das pessoas com deficiência intelectual e ou múltipla e com transtornos globais do desenvolvimento, pode-se depreender que há uma complexidade que exige um aprofundamento dos estudos.

### **3.1 Sujeitos da Pesquisa: Caracterizando o público da Educação Especial na EJA no CEDEG**

Antes de apresentar os marcos legais em MS referentes à EJA para a pessoa com deficiência, serão discutidas algumas premissas sobre os sujeitos da pesquisa.

Tendo como referência a Declaração de Montreal (2006) e a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (1876), que são as bases para as normativas no Brasil sobre a deficiência intelectual; tais documentos tratam dos direitos básicos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, sobretudo, as deficiências intelectuais, considerando todas as condições históricas econômicas e culturais que podem representar barreiras para a apropriação do conhecimento. Destacam ainda, a garantia dos direitos humanos, dentre eles a saúde, a educação, o bem-estar social. Para isto orienta que os países signatários definam normas para a garantia destes direitos para que suas vidas tenham as condições de dignidade inerentes a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, econômicas, culturais e sociais.

As normativas dos países membros das organizações multilaterais e que são signatários de tais documentos devem seguir na direção do mote estabelecido em 2001 “nada sobre nós sem nós”, para oportunizar as pessoas com deficiências intelectuais o direito de decidir, de opinar e de optar por serviços e apoios que deverão ter por meio das políticas públicas em todas as áreas.

Sendo assim, declara que

[...] as Pessoas com deficiência intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos. 2. A deficiência intelectual, assim outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos. (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2006, p. 02).

O Brasil como signatário deste documento incorpora-o em suas normativas para todas as áreas, incluindo a educação, orientando a todos os entes federados na elaboração e execução de políticas que atendam aos pressupostos de acessibilidade a todas as pessoas de que trata, promovendo as mais diversas ações, seja no atendimento direto, com a oferta de atendimento educacional especializado ou indireto, como no caso de formação de professores para a efetivação do direito definido na citada Declaração.

Compreendidos os conceitos aqui apresentados e retornando ao cerne do referido estudo, o Estado de Mato Grosso do Sul, assim como todo o território nacional, tem demonstrado preocupações com o atendimento às pessoas deficiência, buscando metodologias e estratégias eficazes para sua aprendizagem.

Para fins de entendimento da trajetória da educação nas escolas especializadas em MS nos reportaremos à Deliberação CEE/MS n.º 7.828, de 30 de maio de 2005<sup>4</sup>, que dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino do estado de Mato Grosso do Sul, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Esse documento trata, inclusive, da oferta de educação escolar de alunos com deficiência, em Instituições de Educação Especial, quando em decorrência de deficiências graves, necessitam de ajuda e apoio intenso e contínuo e adaptações curriculares tão significativas que as escolas regulares não possam prover.

Sobre esse aspecto, Guimarães (2008), explicita que por mais que o documento se reporte à escola regular, ele outorga escolas e classes especiais no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, a saber:

A referida Deliberação prevê as condições para o atendimento nas escolas comuns, serviços de apoio pedagógico especializado, classes especiais nas escolas comuns, ambiente domiciliar e hospitalar. Estabelece, ainda, as condições dos recursos humanos na docência, apoio pedagógico e administrativo; a avaliação pedagógica como instrumento de identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos; a relações a serem desenvolvidas com os pais dos alunos e as condições básicas de acessibilidade necessárias ao atendimento adequado ao aluno com deficiência. (GUIMARÃES, 2008, p. 118-119).

Destaca-se a complexidade do atendimento de alunos com deficiência e o quanto isso demanda envolvimento de todos no processo de escolarização desses sujeitos. Em consonância, Haddad (1998, p.116), aponta que “[..] não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de, mais uma vez, culpar os próprios alunos pelos seus fracassos.”

Assim, os cursos de EJA têm que prever organização, estratégias didáticas e metodológicas, recursos, espaços e tempos diferenciados, em detrimento dessas especificidades, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul aprovou o Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013, “favorecendo que as escolas públicas ou privadas ofertem cursos para esse público”.

---

<sup>4</sup>Posteriormente foi substituída pela Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019.

A Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 05 de dezembro de 2019, regulamenta a oferta de educação especial para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação tanto em escolas comuns quanto em escolas especiais. A indicação de escola especial é para alunos que requerem recursos, apoios intensos e contínuos, com organização curricular diferenciada, a fim de eliminar barreiras que possam obstruir o acesso ao conhecimento.

Dessa forma, a legislação em si, reforça o conceito de pluralidade da sociedade brasileira e assim também leva os profissionais a refletirem sobre sua prática no tocante a conflitos de ideologias, questões éticas e até mesmo o incultamento de novas condutas como respeito; ainda é por meio da mediação do educador que os alunos têm acesso ao conhecimento e este por sua vez, possibilita mudança e quebra de paradigmas.

Partindo da análise da supracitada Deliberação, é possível compreender a necessidade de adequação no currículo da EJA para pessoas com deficiência, uma vez que ele não pode ser o mesmo utilizado no ensino fundamental das escolas regulares, nem mesmo no modelo proposto para a EJA das escolas regulares. Se o modelo proposto visa suprir a necessidade de um aluno em específico, vale destacar aqueles com deficiência que é o público-alvo dessa pesquisa, a deficiência intelectual e ou múltipla.

Considerando-se que todos os sujeitos existentes dentro da escola são frutos de distintos processos socioculturais e que por si apresentam diferentes valores, saberes, tradições, visões de mundo que os tornam em indivíduos portadores e produtores de cultura; Os indivíduos dentro de um espaço educativo, em que cada um possui uma cultura específica, seu convívio dentro desse ambiente também produz uma cultura que atrelada a todos os elementos que estão presentes dentro do universo escolar terá sua própria característica, fundamento e destino. (SILVA, 2012).

Assim, um currículo que valorize a diferença, consiste numa abordagem plural, que atue justamente na troca de experiências e saberes, e que permite um diálogo profundo e significativo para a construção da identidade de todas as pessoas, articulando os saberes dentro da interculturalidade.

O termo interculturalidade tem, principalmente nos últimos anos, estado presente em um conjunto de práticas documentais, políticas, ideológicas, conceituais e epistemológicas que alimentam discursos em torno da diferença. Os novos significados da diferença têm impelido o aparecimento, no contexto da América Latina, de inúmeras discussões e propostas que busca ressignificar a ideia de multiculturalidade, avançando em direção à instituição de um novo conceito que expresse processos relacionais de trocas de saberes, experiências e projetos de vida, denominado então de interculturalidade. Nesta inserção, a

interculturalidade tem sido apontada como a capacidade que grupos distintos teriam em produzirem inter-relações sem que as características que definiriam suas marcas identitárias se perdessem nesta dinâmica interativa. Nestes termos, entrar e sair de relações interculturais, sem que se anulem as características definidoras das sociedades em interação, seria uma das características fundantes deste princípio. (SCARAMUZZA; NASCIMENTO, 2018, p. 555).

Diante disso, é possível construir uma perspectiva educacional que considere o outro a partir de seus saberes e produções, da sua individualidade, do seu contexto social e de suas vivências e nesse tecer de saberes novos saberes são produzidos.

O Parecer CEE/MS n.º 308/2013 já citado, esclarece que o atendimento a esse público específico não contraria, portanto, os pressupostos da EJA, possibilitando a esse alunado a continuidade de seus estudos, em conformidade com suas idades cronológicas e outras particularidades e ou especificidades, potencialidades e ou limitações decorrentes de suas condições.

Nesse sentido, ressalta-se que deve prevalecer a garantia dos direitos ao atendimento educacional de jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação, que é o público-alvo dessa pesquisa, seja por meio de um currículo adequado ou de outras formas que lhes proporcionem as condições para sua aprendizagem.

Assim, o currículo para a EJA deve ser visto como caminho a ser trilhado, considerando a diversidade, a realidade, a convivência social com autonomia, o desenvolvimento intelectual e a ampliação cultural dos alunos. Está sendo fundamentado no direito do cidadão ao processo de escolarização específica e organizado a partir das necessidades e particularidades atribuídas a eles, no reconhecimento da educação como instrumento de promoção humana, de fortalecimento do sentimento de pertencimento social, da autoestima, na autonomia e independência.

Discursando sobre a falta de empenho do estado em relação às políticas educacionais da EJA, Arroyo (2006) explicita que:

A ausência dos governos levou agentes diversos da sociedade a assumir sua responsabilidade diante de uma realidade cada vez mais premente: quem daria conta da obrigação ética, social, política de garantir o direito à educação de milhões de jovens e adultos populares? Por que o Estado continuou tão ausente? A compreensão desta questão nos remete ao campo do reconhecimento social dos direitos. Trata-se da mesma situação vivenciada no campo da Educação Especial em que a ausência do poder público e sua ineficácia em garantir a educação das pessoas com deficiência, acabaram sendo supridas por Organizações não Governamentais, representações dos

movimentos sociais que se posicionaram na defesa dos direitos das pessoas com deficiência ou de seus familiares. (ARROYO, 2006, p. 27).

Uma das Instituições que merece destaque a frente desse trabalho com a pessoa com deficiência, é o Centro de Educação Especial Girassol – CEDEG/APAE. Seu curso EJA se insere dialeticamente na sociedade e, por isso, os alunos não devem estar, em um dado momento, sendo preparados para a vida e, em outro, vivendo, pois, a aprendizagem precisa acontecer a partir de problemas reais, que devem ser considerados a partir das considerações de Gadotti (1995) sobre o trabalho como atividade vital e inerente a todas as pessoas, incluindo aqui a pessoa com deficiência intelectual. É necessário que o processo educativo, como bem diz a LDB, Lei Nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), deve oportunizar conhecimentos sobre o mundo do trabalho, de forma a que o mundo seja transformado e a pessoa trabalhadora nesta interlocução com o fazer cotidiano.

Portanto a educação voltada ao grupo que aqui se pretende estudar, alunos com deficiência intelectual e múltiplas deficiências devem ter acesso a um currículo que permita essa relação da educação escolar e com o mundo do trabalho, garantindo-lhe a igualdade de condições no acesso a todos os espaços sociais, seja a escola, a arte, a cultura ou o trabalho.

### **3.1.1 Os sujeitos da pesquisa alunos com deficiência intelectual e múltipla e os dados estatísticos**

Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua no ano de 2022, foram destacados alguns dados que evidenciam as condições das pessoas com mais de 14 anos, público que será objeto estudo da educação de jovens e adultos.

No Brasil há, atualmente, 17,5 milhões de pessoas com deficiência em idade de trabalho, sendo que 10% do total dessa população possui 14 anos ou mais de idade. Isso constituem 5,1 milhões de pessoas na força de trabalho no país. E um número de 12,4 milhões de pessoas desse público estão fora da força de trabalho nesta categoria.

Essas mesmas fontes e dados do IBGE - 2022 indicam que 8,7% da população sul-matogrossense que estão acima dos 2 anos de idade, têm algum tipo de deficiência, sejam elas múltiplas, físicas intelectuais, entre outras. Em números absolutos, isso representa (236.000,00 (Duzentos e trinta e seis mil pessoas com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul). (BRASIL, 2022)

Conforme a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), entre as pessoas brancas 7,8% têm algum tipo de deficiência. Entre as pessoas pretas, o mesmo índice representa 9,9% e entre as pessoas pardas esse número é de 9,1%.

Observa-se que a maior parte das pessoas com deficiência no Estado do Mato Grosso do Sul são mulheres, seguindo assim a tendência geral do Brasil e do Estado que são 133.000,00 mil mulheres e 103.000,00 mil homens.

Os números mostram que pessoas com deficiência têm participação em atividades ocupacionais duas vezes menor que pessoas sem deficiência no mercado de trabalho em Mato Grosso do Sul. (BRASIL, 2022)

Cerca de 67,3% das pessoas sem deficiência estão ocupadas em uma atividade laboral, sejam elas em diversas atuações, enquanto somente 31,8% das pessoas com deficiência estão ocupadas exercendo de fato uma atividade laboral devidamente remunerada e legal.

Estes indicadores incluem trabalhos formais ou informais, e essa pesquisa foi realizada no (terceiro trimestre do ano de 2022). Essa mesma pesquisa identificou que entre homens sem deficiência no Mato Grosso do Sul a taxa de ocupação é de 77,3%. Por outro lado, entre mulheres com deficiência no estado, a mesma taxa é de 25,7% sendo um número muito diferente, ou seja, mais de três vezes menor. (BRASIL, 2022).

Observa-se que o número de postos de trabalho existentes atualmente é insuficiente para atender a todas as pessoas com deficiência no estado. Cabe salientar dois problemas, a falta de propostas de educação que sejam coerentes com a formação do sujeito em todas as esferas sociais que frequenta e a falta de educação para o trabalho, essencial também para a vivência social.

Esta inferência se verifica não só pelo fato de não existir postos suficientes, mas em razão dos vários fatores relacionados a isto, como por exemplo, a baixa escolaridade, conseqüentemente a falta de mão-de-obra qualificada, a falta de acessibilidade física e humana que se traduz no preconceito presentes em muitas empresas. Todos estes fatores contribuem para os déficits no processo de empregabilidade da pessoa com deficiência no Estado e Brasil (MONTEIRO DE CASTRO; AMARAL; BORGES, 2017). Os dados estatísticos apontam para déficits importantes que conduzem ao papel da escola nesse processo, em especial quando se trata do público-alvo da educação especial.

Desta forma um dos mais importantes elementos para compreender os objetivos escolares é o currículo, pois por meio dele é possível analisar qual é o real papel da escola, e compreender a expressão daquilo que se julga válido que o indivíduo aprenda, e verificar se a escola por meio do currículo disponibiliza os conteúdos que segundo Saviani (1994) são

necessários para que o indivíduo possa transformar a sociedade, ou apenas atenda aos interesses sociais das classes dominantes, e portanto, está à mercê de jogos de interesses, acabando por se tornar um instrumento político.

Ainda que existam políticas educacionais já instituídas, faz-se necessário constantes debates e reflexões a fim de aprimorar os processos de implementação dessas políticas, visto que é por meio da educação que paradigmas são modificados e quebrados. Dentro do processo educacional está o exercício da cidadania e conseqüentemente as escolas são os espaços em que o cruzamento das diversas culturas acontece, por isso a necessidade desse constante processo de reformulação. (SILVA, 2012).

Nesse sentido, a organização do currículo da EJA, assim como sua metodologia de ensino necessita vir ao encontro com o público que nela está inserido, sem, contudo, deixar de lado as premissas básicas para sua formação. A escola precisa compreender a identidade desse aluno, considerar suas experiências de vida para ter sucesso em seu aprendizado: a valorização desse saber é essencial, tipifica a aprendizagem como algo democrático, combatendo a homogeneidade e abrangendo os sujeitos de forma heterogênea.

Em relação ao público estudado no presente trabalho, que é de pessoas com deficiência intelectual e ou múltipla, é fundamental que o caráter do professor/educador não seja de fundo assistencialista, uma vez que existem inúmeras políticas nas esferas da saúde, educação e a própria assistência social que resguarda a garantia de direitos dos indivíduos com deficiência; o que precisa ser evidenciado no trabalho do educador é a condução do trabalho pedagógico com vistas a contemplar não somente a oferta e acesso, ao conhecimento dentro da escola, e sim de desenvoltura de saberes e práticas que possibilitem a esses indivíduos usufruírem do direito e o espaço que lhes é negado e/ou diminuído na sociedade que os cerca. (SILVA, 2012).

Eles necessitam ser emponderados sobre suas garantias, mas, acima de tudo devem ser trabalhados de forma que com autonomia possam identificar atitudes discriminatórias, desrespeitosas e por se criticarem e buscarem por meios próprios fazer cumprir suas garantias e/ou a consciência de valores e princípios comuns a todos, sem distinção. Compreende-se dessa forma que o educador tem o compromisso de exercer o seu papel de forma a combater práticas excludentes, atitudes preconceituosas e toda a gama de conceitos erroneamente já ‘engessado’ que permeiam o universo escolar e social em que seus alunos estejam inseridos.

Dentro desse contexto, estão as adaptações, que são essenciais, mas não são a única forma; ao estruturar o planejamento, as organizações didáticas elencam atividades que trabalhem não somente o bem-estar físico e a discussão de um estilo de vida saudável, como

também promover a criatividade e segurança dos alunos para que eles consigam se posicionar frente às questões emergenciais que surgem em seu cotidiano.

Nesse sentido, deve-se refletir sobre a importância da escola nesse processo, já que é primordial que a escola, dentre muitos aspectos, busque conhecer as características do seu aluno, providenciando as adaptações curriculares necessárias, investindo em formação continuada de seus profissionais, buscando sempre novas informações e preparando estratégias pedagógicas e/ou projetos escolares que atendam esse público, promovendo assim a inclusão do aluno com deficiência dentro das salas de aulas.

Compreende-se assim que é necessário fugir das práticas educativas tradicionais, adotando uma postura de aprender fazendo e a todo instante ir se adaptando às necessidades dos alunos e das novas situações que surgem. É necessário frisar, também, que os alunos devem demonstrar empatia com os recursos, didática e metodologias aplicadas e que suas vontades devem ser respeitadas e no passo dessa interação toda, a escola deve estar envolvida, pois a partir do momento em que todos os integrantes dessa comunidade compreenderem e conhecerem o significado da utilização deste ou daquele material pedagógico, o trabalho transcorrerá de uma maneira gradativa e natural.

Ressalta-se a importância do oferecimento de atividades prazerosas que despertem aos alunos sensações de compreensão e pertencimento do mundo ao seu redor. Será possível não apenas uma sala com um aluno com deficiência e sim uma sala complexa com os mais diversos seres humanos, cada um com suas peculiaridades (BUENO, 1993). Neste aspecto, fica mais fácil realizar ações efetivas que busquem a igualdade na aquisição de conhecimento, na medida em que a inclusão não significa segregação e sim um novo olhar sobre a realidade de tal forma que cada um seja respeitado por aquilo que é e pode tornar a ser e não pelo que carrega consigo.

Desta maneira, é possível organizar um trabalho que busque realmente ser inclusivo e fazer a diferença para o processo de ensino e de aprendizagem do público estudado. É possível então elencar mecanismos diversos que possam viabilizar esse trabalho, desde mudança de algumas posturas para simples atitudes de organização espacial.

Atualmente, a educação brasileira vive um intenso processo de transformação, preconizando pela efetivação da educação inclusiva, aqui, compreendida, muito além do acesso efetivado por meio da matrícula. Em um passado não muito distante, o discurso girava em torno do direito à matrícula que, muitas vezes, era negada com naturalidade. Hoje, há base legal solidamente construída que garante o acesso e desnaturaliza a exclusão, considerando-se assim numa conquista importante.

Para acompanhar tal avanço é necessário que exista uma profunda mudança em curso; não basta sua permanência na escola; há que se fazer parte. Assim, a deficiência não se estabelece como invalidez ou doença e as políticas sociais, destinadas a este grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial. Em relação aos princípios norteadores das ações pedagógicas com vistas a um currículo plural e inclusivo, a UNESCO (1993) pondera cinco princípios pedagógicos, que são:

Aprendizagem ativa e significativa - constituída por abordagens didáticas que encorajam a participação dos alunos em atividades escolares cooperativas, durante as quais os alunos se agrupam e resolvem tarefas ou constroem conhecimentos juntos; as aulas são organizadas de forma que os alunos em grupo realizam tarefas diferenciadas sobre um mesmo conteúdo curricular que se complementam e que dão base à construção do conhecimento coletivo; Negociação de objetivos – as atividades propostas em sala de aula consideram a motivação e o interesse de cada aluno. Para isso, o docente deve conhecer a cada aluno (a) individualmente (experiências, história de vida, habilidades, necessidades etc.) e o plano de aula deve prever e incentivar a participação dos alunos nas tomadas de decisão acerca das atividades realizadas na classe, como por exemplo, o(a)s aluno(a)s pode fazer escolhas de conteúdos, estabelecer prioridade de aprendizagem, sugerir atividades e formas de agrupamento etc. Demonstração, prática e feedback – a aula planejada pelo docente oferece modelos práticos aos alunos sobre como as atividades devem ser realizadas ou o professor(a) demonstra sua aplicação em situações variadas na classe e na realidade, de forma a promover uma reflexão conjunta sobre as atividades e o processo de aprendizagem. ‘Ver’ na prática o que se espera que seja realizado aumenta as chances de participação de todos o (a)s aluno (a)s eo sucesso da aprendizagem; Avaliação contínua - na prática de ensino inclusiva, o processo de avaliação é contínuo e os alunos estabelecem seus objetivos de aprendizagem e as formas de avaliar seu progresso em termos de aprendizagem. A avaliação tem um papel fundamental na revisão contínua da prática pedagógica e, conseqüentemente, na melhoria do trabalho docente; Apoio e Colaboração – esse princípio contribui para romper com as práticas de ensino individualizadas que não favorecem a cooperação entre o (a)s alunos para atingirem resultados de aprendizagem satisfatórios para todo(a) s. Juntos – em equipe – os aluno(a)s se sentem fortalecidos para correrem riscos e tentarem caminhos alternativos (inovadores) para resolverem problemas e para aprenderem. (FERREIRA, *apud* UNESCO, 2006a, p. 128-129).

Diante dessa premissa, a luta pelo direito à educação revela-se altamente necessários, nos demais setores da sociedade, transpondo muros da escola, atingindo o cerne das discussões fundantes sobre os grandes desafios da educação contemporânea, em que se assenta a concepção de educação especial na perspectiva inclusiva.

Portanto, para que a escola possa cumprir com suas atribuições e funções com a EJA, é importante que haja um processo de identificação com os avanços produzidos pela sociedade, a escola deve responder a esses avanços por meio de formas renovadas de métodos, de

programas e de organização didático-pedagógica, somente assim conseguirá possibilitar o sucesso da aprendizagem como um todo dos alunos.

Compreendido os pressupostos ora aqui apresentados, o próximo tópico consiste na apresentação de dados da pesquisa de campo realizada na instituição *lócus* desta pesquisa, em relação à elaboração e implantação de um currículo para a EJA.

### 3.2 Caracterização do Lócus de Pesquisa

Neste tópico resgataremos os dados do CEDEG/APAE por entender que é necessário para contextualização da pesquisa.

O CEDEG, mantido pela APAE de Campo Grande, é uma associação civil, filantrópica, de caráter assistencial, educacional, cultural, de saúde, de estudo e pesquisa, sem fins lucrativos, com duração indeterminada. Está situado na Avenida Joana D'arc, n.º 1450, no município de Campo Grande, MS.

A APAE de Campo Grande foi criada institucionalmente no dia 10 de junho de 1967, ainda como APAE de Mato Grosso, definida como “[...] uma sociedade civil de caráter assistencial, sem intuítos lucrativos e com duração indeterminada.” (APAE, 1967, p. 1).

Destaca-se que antes de sua fundação, já existiam movimentos em prol do atendimento especializado destinado à pessoa com deficiência, visto que a APAE, já era uma associação reconhecida pelo Brasil, respaldo esse encontrado da Federação das APAES, com sede em São Paulo, SP.

A APAE Brasil foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e ou múltipla.

Em meados da década de 1960, a APAE já era uma instituição com repercussão nacional, possuía uma estrutura organizada e apoio das classes sociais existentes na época, visto a sua importância para a concretização de um modelo social justo e igualitário com oferecimento de propostas de atendimento para a pessoa com deficiência.

Oliveira (2014) destaca que os membros constituintes da equipe de fundação da instituição, era composta por pessoas atuantes na sociedade civil,

[...] médicos, professores, religiosos, empresários que se comprometeram a zelar pelo bem-estar das pessoas com deficiência, oferecendo a educação compatível com as necessidades, possibilidades e princípios da época do mais amor e compreensão, que era o lema daquela época [...]. (OLIVEIRA, 2014, p. 54).

Desta forma, a APAE campo-grandense foi organizada por ação de uma pequena parcela da elite letrada, econômica e/ou culturalmente privilegiada que procurava estabelecer um local de atendimento, assistência aos excepcionais e o zelo pelos seus interesses, na perspectiva da filantropia social em um período de desenvolvimento social, político e industrial específico no estado. Assim, já havia a previsão política no âmbito educacional e social, por meio da LDB 4024/1961, justificando a preocupação dessa pequena parcela social com a sua criação.

O atendimento oficial educacional à pessoa portadora de deficiência foi assegurado pelo Estado de Mato Grosso [sic] a partir de 1981, logo após a sua divisão. Até então, a maioria dos programas de Educação Especial existente estava ligada às instituições especializadas não públicas, porém subvencionadas pelo Estado, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande e o Instituto Sul-mato-grossense [sic] para Cegos 'Florisvaldo Vargas'. (ANACHE, 1991, p. 61).

É necessário ressaltar que a criação do Centro Educacional se deu somente no ano de 1975, ao identificar a emergência de atividades educacionais formais para a pessoa com deficiência, contudo, somente no dia 10 de novembro de 1986, por meio de requerimento encaminhado para o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, foi instituída oficialmente a educação formal com a ampliação dos serviços prestados pela unidade CEDEG.

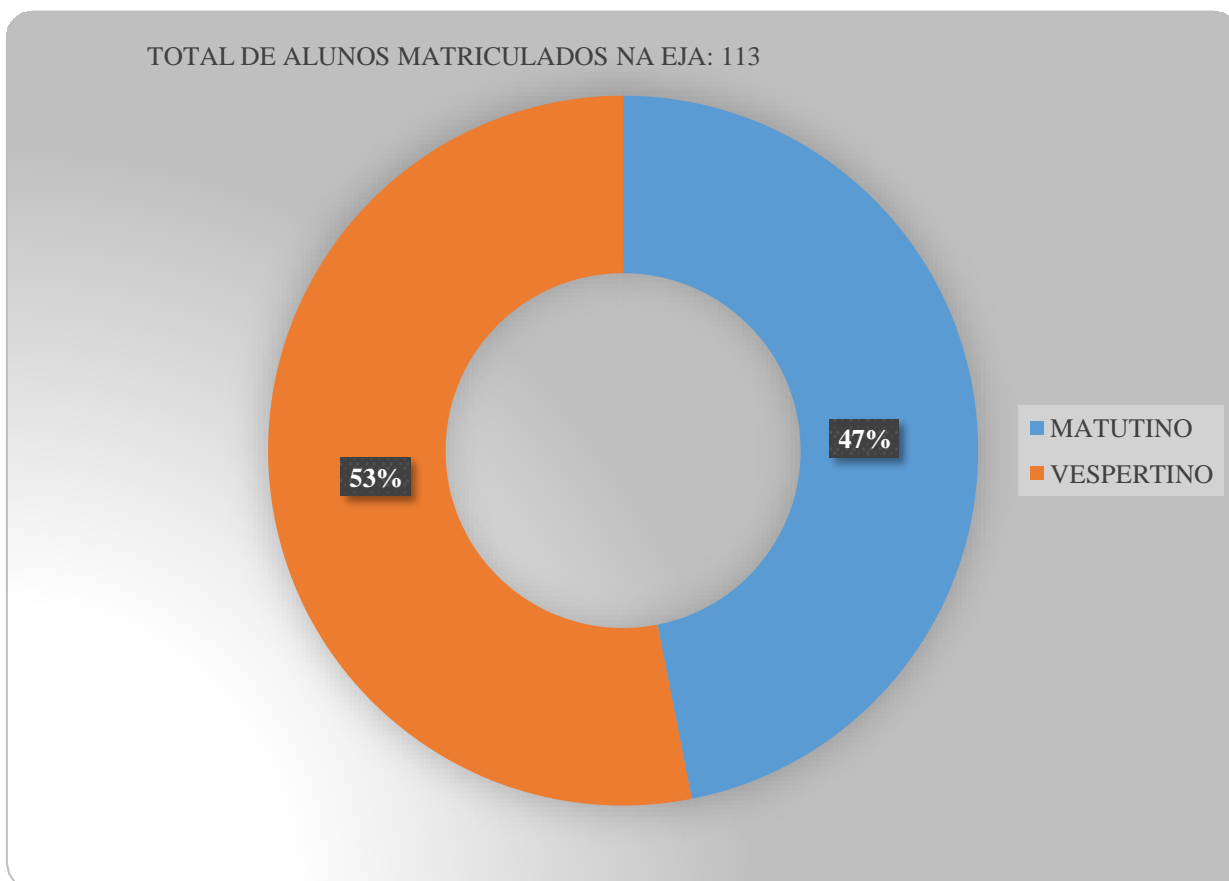
Nesse sentido, o Centro passou por reestruturações ao passar dos anos, sempre objetivando o atendimento educacional dos usuários da instituição que também eram atendidos nas áreas de saúde e psicossocial. No ano da referida pesquisa e coleta de dados, a instituição contava com Estimulação Precoce, educação infantil, ensino fundamental I e II, o Programa Pedagógico Específico voltado para a qualidade de vida dos atendidos, a EJA, Educação Profissional, temática da referida pesquisa que será melhor abordada na próxima sessão.

O Centro oferece a EJA desde o ano de 2016 com vigência até 2020, prorrogada até dezembro de 2021, devido a Pandemia causada pelo novo Coronavírus. A avaliação do curso realizada por meio de pesquisa de campo em parceria com a UFMS, apresentou dados significativos de que o currículo institucional apresentava lacunas quanto a adaptações curriculares, princípios, organização e até mesmo objetivos de formação para com o público de destino.

Dessa forma, inicialmente, realizou-se a proposta de adequação curricular tendo em vista as especificidades dos alunos. Para tanto, no primeiro momento foi necessário realizar um mapeamento dos alunos que compunham o programa por meio da aplicação de questionário

pelo Google Formulário<sup>5</sup> com 5 (cinco) questões respondidas pelos professores da modalidade EJA, relacionados aos 113 alunos matriculados, com as seguintes informações idade, escolarização, níveis de escrita, conforme o gráfico 1, abaixo:

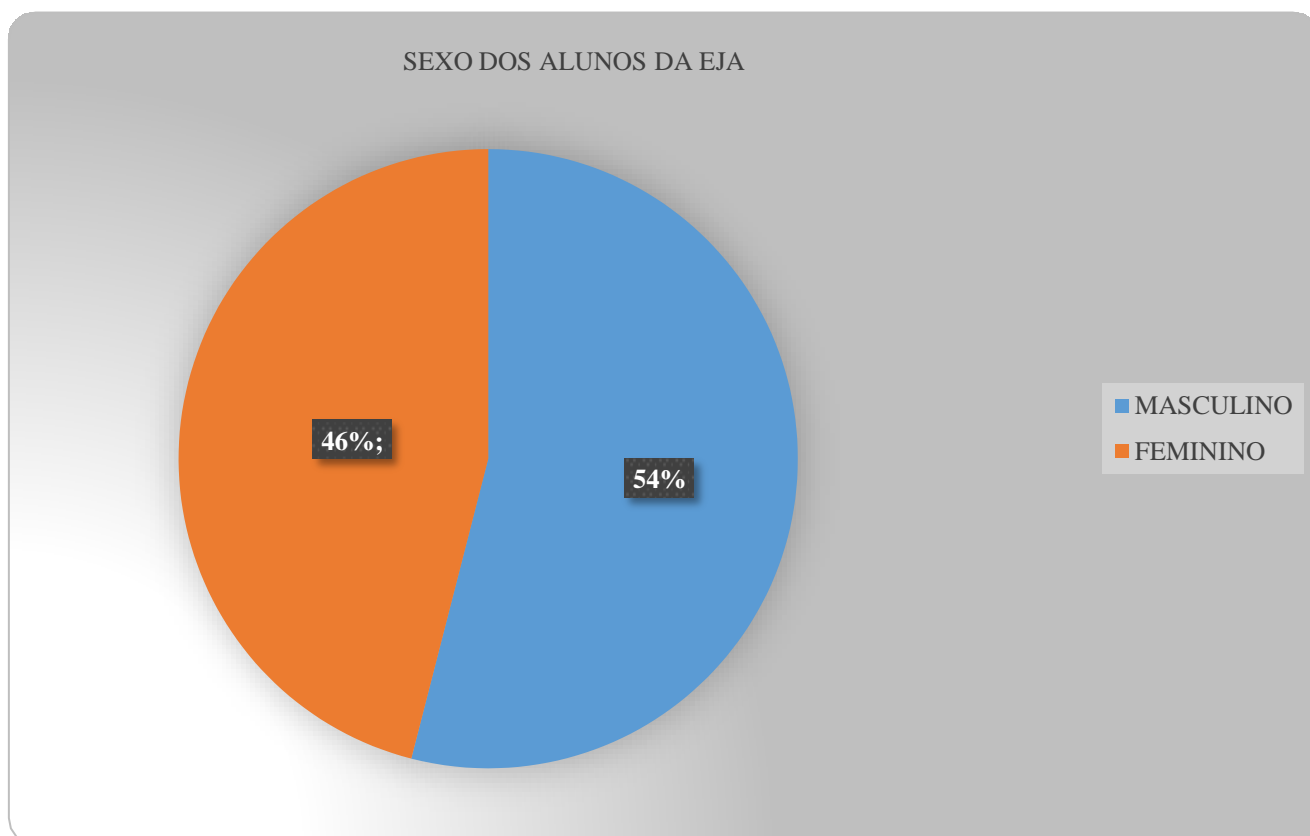
**Gráfico 1 – Quantidade de alunos matriculados no CEDEG**



**Fonte:** CEDEG (2020)

Por meio do gráfico 1 é possível verificar que havia 113 (cento e treze) alunos matriculados no curso de EJA, sendo 60 (sessenta) no período matutino e 53 (cinquenta e três) no período vespertino. O gráfico 2, traz as informações em relação ao gênero dos alunos, vejamos:

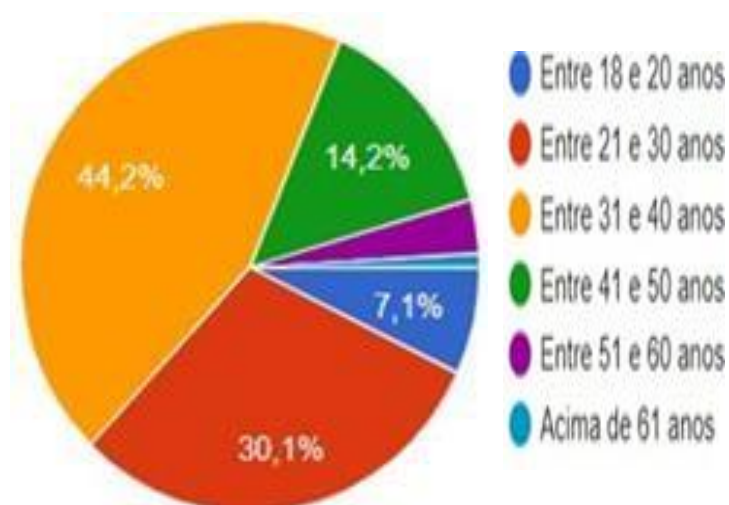
<sup>5</sup> Para mais informações sobre o Google Formulário acesse o site: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Disponível em 16 nov.2023

**Gráfico 2– Gênero dos alunos da EJA do CEDEG**

**Fonte:** CEDEG (2020)

Ao analisar o gráfico 2, constata-se que 54% (cinquenta e quatro por cento) dos alunos era do sexo masculino e 46% (quarenta e seis por cento) era do sexo feminino.

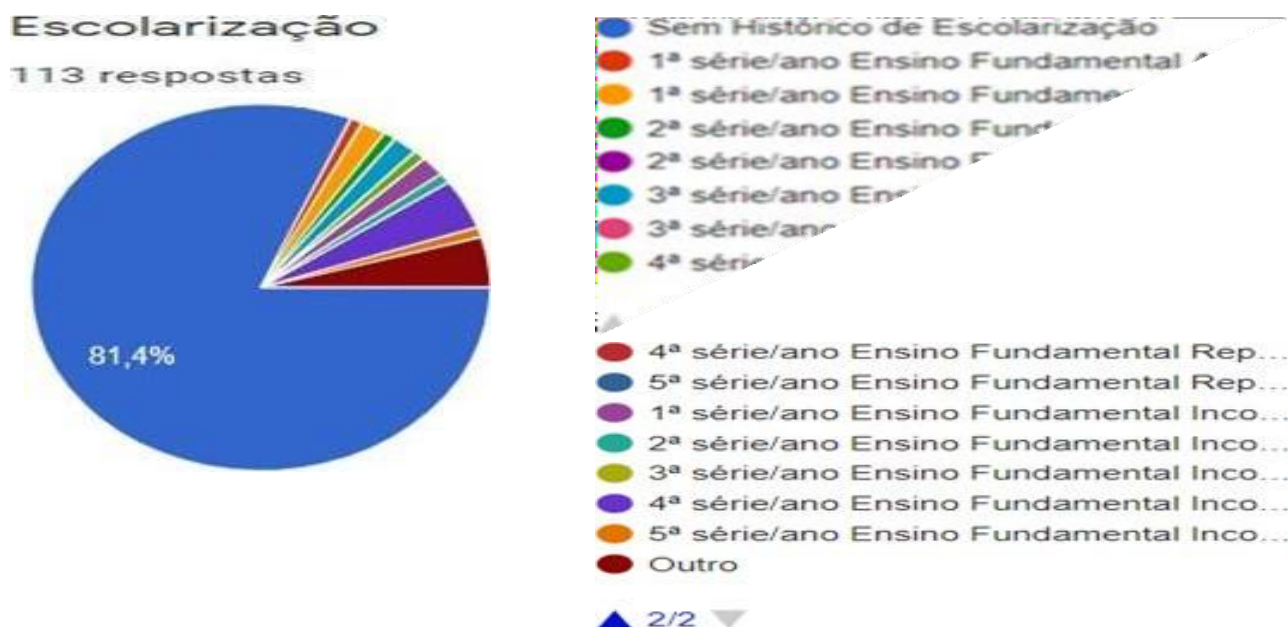
Em relação à idade, o gráfico 3, apresenta a variação entre 18 (dezoito) e 66 (sessenta e seis) anos, sendo o maior público, ou seja 44,2% (quarenta e quatro vírgula dois por cento) com idades entre 31 (trinta e um) e 40 (quarenta anos).

**Gráfico 3 – Idade Alunos da EJA CEDEG**

**Fonte:** CEDEG (2020)

A respeito da escolarização anterior ao Curso de EJA do CEDEG, compreendem os seguintes dados apresentados no gráfico 4:

**Gráfico 4 - Escolarização Alunos EJA CEDEG**



**Fonte:** CEDEG (2020)

Compreende-se que no item 'Outro' se enquadram alunos que têm declaração de instituições especiais (caráter assistencialista e não educacional). Destaca-se, que diante das informações coletadas, o quadro 4 demonstra os níveis de escolarização dos alunos sem, contudo, considerar seu conhecimento efetivo. Assim, foram analisados os respectivos certificados dos níveis/modalidades de ensino atribuídos a esses alunos.

Dentro da educação escolar, a educação inclusiva desenvolve a responsabilidade de abarcar métodos e reflexões que possam garantir a todo e qualquer aluno o direito à educação formal (escolar). O aluno que possui deficiência intelectual é contemplado no mesmo sentido, mesmo que as características próprias desse quadro impeçam a aquisição suficiente dos conteúdos propostos pelos programas curriculares.

Nesse contexto, em relação aos componentes curriculares, o Parecer Orientativo n.º 308 (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 6), institui que:

[...] a organização curricular deverá ser constituída pelos componentes curriculares legalmente estabelecidos, da base nacional comum e da parte diversificada, como um todo integrado, organizados em áreas de conhecimento, devendo privilegiar o acesso ao conhecimento científico, por meio de conteúdos contextualizados, estabelecendo a relação escola/sociedade. A organização curricular deverá contemplar as diferentes áreas de conhecimento, assegurando conteúdos históricos e contemporâneos,

articulando-os segundo níveis de complexidade, de modo a permitir aprendizado processual. (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 6).

Considerando o exposto pelo Parecer apresentado, analisamos no quadro abaixo, é possível analisar os componentes curriculares organizados no Projeto Pedagógico de Curso antigo e no atual a saber:

**Quadro 1 - Componentes Curriculares da EJA do CEDEG**

PPC ANTIGO	PPC APROVADO
Ciências da Natureza Matemática História Geografia Língua Portuguesa Arte Educação Física Informática	Língua Portuguesa Arte Educação Física Matemática Ciências da Natureza Ciências Humanas Geografia História Educação Digital Educação Alimentar e Nutricional Educação Ambiental Educação Financeira Habilidade básicas para o trabalho Habilidades de gestão Habilidades sociais

**Fonte:** CEDEG (2023)

O PPC é um instrumento fundamental para a organização e direcionamento das práticas educacionais em uma instituição de ensino. Quando se trata de alunos com deficiência, um PPC bem elaborado do adquire ainda mais confiança, pois proporciona uma abordagem mais inclusiva e eficaz para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos.

Se ele for adaptado, para alunos com deficiência permite a adequação do currículo às características individuais de cada aluno, considerando suas habilidades, necessidades e ritmo de aprendizado. Isso cria um ambiente de aprendizado mais inclusivo e significativo. Além de oferecer um espaço para definir estratégias de ensino diferenciadas que atendam às diversas formas de aprendizado dos alunos com deficiência, como o uso de materiais adaptados, metodologias específicas e tecnologias assistivas.

Por meio de um PPC adaptado, é possível fomentar a interação e a convivência entre alunos com e sem deficiência, criando oportunidades para a construção de relações sociais saudáveis e promoção da cultura de respeito à diversidade. Ainda, se bem elaborado e voltado à inclusão é um instrumento poderoso para garantir que alunos com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade e a oportunidade de desenvolverem todo o seu potencial.

Ele não apenas cria um ambiente acolhedor e igualitário, mas também promove uma aprendizagem significativa e a formação integral dos alunos, preparando-os para uma participação ativa na sociedade.

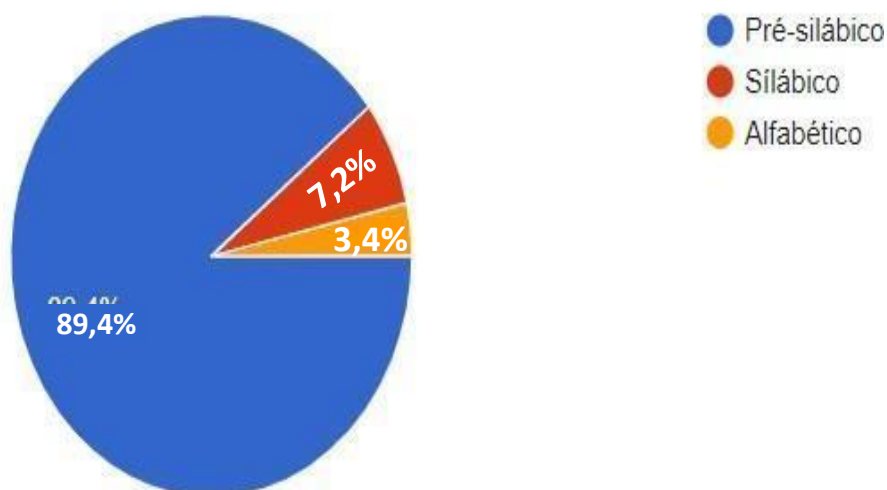
Tratando-se da aquisição do processo de leitura, o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência se diferencia, uma vez que necessita de um período mais longo para sua aquisição, porém as estratégias de ensino para esses alunos podem ser as mesmas utilizadas com os alunos sem deficiência. No decorrer do processo de construção da leitura, o indivíduo descobre as propriedades do sistema alfabético e, a partir da compreensão de como funciona o código linguístico, eles aprendem a ler e escrever.

Diante das premissas apresentadas, surgiu o interesse em investigar mais especificamente aspectos relacionados ao nível de escrita dos alunos, fator de maior preocupação apresentado pela coleta de dados, conforme pode ser identificado no gráfico 5, mesmo que alguns que já apresentaram certificado de escolarização, encontram-se no nível pré-silábico.

**Gráfico 5 – Nível de Escrita de Alunos na EJA CEDEG**

Nível de escrita

113 respostas



**Fonte:** CEDEG (2020)

O gráfico 5 que caracteriza o nível de escrita dos alunos do curso em questão, foi o que mais trouxe inquietação e bases sólidas para execução de um novo projeto de curso, pois, o mesmo mostrou um número muito significativo de alunos que apresentavam um nível de escrita pré-silábico, ou seja, depois de sete anos de início do curso de EJA na instituição os alunos não demonstravam evolução na escrita e em seus conhecimentos básicos, em especial

na relação entre a fala e a escrita, sem mesmo a estrutura silábica das palavras. Isso demonstrou de forma clara a necessidade de readequação das práticas pedagógicas para continuidade do curso com base no que preconiza alguns autores.

Emília Ferreiro (1996), pesquisadora renomada da área de psicologia da educação, desenvolveu uma teoria que descreve os diferentes níveis de evolução da escrita nas crianças, conhecida como 'Psicogênese da Língua Escrita'. Essa teoria busca compreender como as crianças adquirem o conhecimento sobre a linguagem escrita ao longo do processo de alfabetização. Seguem os principais níveis de escrita segundo Ferreiro (1996).

Nível Pré-Silábico: Neste estágio, as crianças ainda não compreendem a relação entre a fala e a escrita. Elas fazem rabiscos ou desenhos que não correspondem a letras ou palavras. Não há distinção entre letras e números, e a escrita é percebida de forma mais visual do que como representação fonética. Nível Silábico: À medida que as crianças começam a perceber que a escrita tem relação com a fala. Elas usam uma letra única para representar uma sílaba inteira ou para representar a primeira letra da palavra. Ainda não há correspondência exata entre os filhos da fala e as letras escritas, mas há um entendimento inicial da estrutura silábica das palavras. Nível Silábico-Alfabético: Neste estágio, as crianças começam a misturar elementos do nível silábico com elementos alfabéticos. Elas usam algumas letras para representar as sílabas, mas também incluem letras que correspondem a sons específicos na escrita de palavras. Há uma maior compreensão das relações entre fonemas e grafemas. Nível Alfabético: Aqui, as crianças já compreendem que a escrita é um sistema alfabético no qual cada letra corresponde a um som. Elas tentam usar a correspondência direta entre letras e sons para escrever palavras, embora ainda possam cometer erros ortográficos. Nível Ortográfico ou Consolidação: Neste estágio, as crianças adquirem maior domínio sobre as convenções ortográficas da língua. Elas conseguem aplicar regras mais complexas de ortografia e fazem menos erros. A escrita torna-se mais fluente e precisa. (FERREIRO, 1996, p. 232).

É importante ressaltar que dentro da teoria de Ferreiro, as crianças não seguem rigidamente esses ganhos em uma progressão linear. Elas podem passar por momentos de regressão ou permanecer em um estágio por um tempo antes de avançar para o próximo. Essa teoria ressalta a importância de reconhecer a escrita da criança como um processo de construção ativa, na qual ela busca compreender e dar sentido ao sistema de escrita no seu próprio ritmo.

Ressalta-se que, após levantamentos realizados verificou-se que os professores da Instituição em análise, organizaram sua proposta de trabalho dentro dos níveis de escrita, objetivando uma melhor organização do trabalho pedagógico, e não com caráter apenas de separação dentro dos níveis. A complexidade aqui não é um elemento discutido e considerado essencial, mas sim a oferta de adaptações e adequações que tenham significado e relevância dentro dos conteúdos para a promoção da aprendizagem.

A partir da coleta e análise dos dados, foi elaborada uma proposta de projeto educacional buscando mudar o atual cenário do perfil desses alunos, buscando uma escolarização significativa, com um currículo que atenda suas especificidades, iniciando por um sólido processo de alfabetização.

Sabe-se que o currículo deve considerar os componentes curriculares estabelecidos na legislação vigente previstos na Base Nacional Comum, com base nos conhecimentos historicamente acumulados e uma parte diversificada, que atenda as especificidades locais e dos alunos a serem atendidos pelo Curso.

O projeto propôs adequações na organização do Curso de EJA, objetivando atender as especificidades de seu público no que diz respeito à organização curricular, aos espaços destinados às aulas, ao tempo de cada etapa, à divisão de turmas, às formas de avaliação, ao acompanhamento de equipe multidisciplinar, dentre outros aspectos.

A organização do Curso de EJA foi articulada com o público-alvo que se pretendia atender, oferecendo uma metodologia diferenciada que fuja da pedagogia usualmente utilizada para sua consecução. Essa metodologia deve estar centrada no aluno, considerando Planos de Educacional Individualizados (PEI's), oferecendo aquilo que é necessário para a sua aprendizagem, em uma perspectiva que busque acrescentar seu potencial.

O PEI é um instrumento fundamental para promover a inclusão e garantir uma educação de qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais. Ele é elaborado de forma individualizada para cada aluno e tem como objetivo oferecer suporte e estratégias pedagógicas específicas para atender às suas necessidades.

Cada aluno possui características únicas e necessidades específicas. Permitindo adaptar o ensino de acordo com essas características, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo. Com ele reconhecemos a diversidade de habilidades, ritmos de aprendizado e estilos cognitivos. Ajudando-nos a criar um ambiente inclusivo onde cada aluno é valorizado por suas potencialidades individuais.

Com ele podemos definir os recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos necessários para atender às necessidades do aluno. Além de poder contar com professores de apoio, profissionais de saúde, materiais adaptados e tecnologias assistivas. Além de detalhar as metodologias e estratégias que se tornaram eficazes para o aluno em questão. Isso ajuda os professores a escolherem abordagens que aperfeiçoam a aprendizagem.

Esse Plano não se limita apenas ao ensino acadêmico. Ele também aborda aspectos sociais, emocionais e comportamentais, buscando promover o desenvolvimento global do aluno. Em resumo, pode desempenhar um papel crucial na aprendizagem ao garantir que cada

aluno receba o suporte necessário para alcançar seu potencial máximo. Ele coloca em prática os princípios da educação inclusiva, proporcionando a todos os alunos, independentemente de suas necessidades, a oportunidade de participar plenamente da experiência educacional e de se desenvolver de maneira abrangente.

O Professor precisa, nessa proposta, elaborar um plano individualizado com base nas informações obtidas sobre o aluno, OPEI é um documento elaborado pelo professor a partir de uma avaliação de um aluno com necessidade educacional específica, ou seja considerando os objetivos a serem alcançados e a previsão de atividades que devem ser realizadas na sala, estabelecendo o período para desenvolvimento do plano e os resultados esperados, mais claros os objetivos que se quer atingir realiza-se uma sondagem sobre o levantamento das condições prévias do aluno, tendo presente que os saberes do mesmo, devem ser o ponto de partida do trabalho pedagógico e sequência da situação didática, levando em consideração o nível de conhecimento do aluno na elaboração do plano. Essa proposta visa considerar uma organização de trabalho que seja significativa para o aluno, partindo sempre dos seus conteúdos já assimilados e expandindo-os conforme as novas situações de aprendizagem lhes são apresentadas (PADILHA, 2012).

Articulando assim as identificações com o processo inicial de alfabetização dos alunos, pois, os dados que o professor obteve por meio da avaliação individualizada de cada aluno são sempre provisórios, o que ele demonstrou não compreender hoje, poderá ser compreendido amanhã. Tornando-se então uma prática que envolve a observação dos alunos em todas as atividades educacionais, dentro e fora da sala de aula, registros das observações e análise do processo e dos resultados apresentados pelos alunos nas diversas atividades.

Essa perspectiva acabava sendo incorporada pelos projetos político pedagógicos dos cursos de formação de professores da época, os quais privilegiavam, em sua maioria, uma concepção segmentada de desenvolvimento humano, classificando os sujeitos em “normais” e “anormais”. Como já disse em outro momento, os primeiros teriam acesso aos conhecimentos escolares, enquanto aos segundos o espaço escolar seria reservado, na maioria das vezes, para desenvolver habilidades básicas para a vida diária, particularmente em se tratando de sujeitos com deficiência intelectual. Essa concepção, ainda hoje, está fortemente presente na cultura escolar, em particular, para aqueles sujeitos “laudados” com deficiência intelectual, em que a escola é, muitas vezes, vista apenas como mero espaço de socialização, e não como promotora de ações educativas, que favoreçam a aprendizagem de conhecimentos científicos. (PLETSCH; PAIVA, 2018, p. 61).

Assim, reforça-se a necessidade de um planejamento bem elaborado e estruturado por parte do professor, no qual sejam inseridas atividades que tenham sentido para os alunos,

pautadas nas vivências e experiências anteriores deles. Todas as atividades precisam estar em consonância com o currículo escolar e terem objetivos precisos e não apenas para preenchimento de tempo.

Em suma, para efetivar a inclusão no contexto escolar há de se levar em conta as múltiplas dimensões vivenciadas pelas pessoas com deficiência, pois suas vidas, assim como de todos os seres humanos, são formadas por diferentes experiências e relações sociais [...]. (PLETSCH, 2009, p. 54).

Tem se falado muito na perspectiva de inclusão, entretanto, esta deve ser entendida na lógica das garantias de condições que permitam aos sujeitos o desenvolvimento da autonomia, aprendizagem e qualidade de vida, por toda a vida dos alunos, seja no aspecto educacional ou do trabalho, conforme a legislação vigente.

Para tal com o planejamento intencional, é possível conhecer mais sobre quem é o aluno, valorizando-o como sujeito capaz de realizar as atividades propostas em interação com outros alunos e com o público fora da escola. Também é possível verificar quais as necessidades educativas individuais dos alunos independentes de sua deficiência.

Assim, o Curso de EJA que se encontra operacionalizado no CEDEG, constitui-se em uma especificidade curricular que leva em conta as características e necessidades próprias dos jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual e ou múltipla, assim como seus interesses, suas condições de vida, trabalho e suas motivações para a construção de novos conhecimentos.

Os alunos, jovens, adultos e idosos com deficiência, que acessam a escolarização nas escolas especiais, quase sempre trazem um histórico de fracassos na escolarização comum e, em alguns casos, na própria educação especial. Esses dados podem ser percebidos no resultado da pesquisa já apresentada nos gráficos anteriores que demonstram o nível de escolarização, o histórico de escolarização e o perfil dos alunos atendidos no Curso em questão, bem como se estão ou não alfabetizados.

Busca-se, portanto, uma organização educacional diferenciada na modalidade de educação de jovens e adultos, que deverá ser acrescida das características próprias da educação especial e de estratégias pedagógicas que atendam ao perfil de entrada desse público e o de saída desse processo considerando as indicações do Parecer apresentado ao longo desta pesquisa.

Não se pode prever uma organização educacional para este público com um currículo, aqui entendido como um percurso a ser trilhado, em tempos delimitados sem dias e horas, como se organiza no ensino comum. Esse público tem especificidades que exigem tratamentos diferenciados, e em alguns casos, de forma individualizada, rompendo com a cultura escolar que pressupõe espaços e tempos coletivos, com metodologias homogeneizadoras.

Nessa perspectiva, o CEE/MS aprovou o Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013, de forma a favorecer a oferta de curso de Educação de Jovens e Adultos com previsão de organização, estratégias didáticas e metodológicas, recursos, espaços e tempos diferenciados para atender às demandas a esse grupo de alunos com idade acima de 18 (dezoito) anos que não possuem domínio da leitura, da escrita, do cálculo, interação social, entre outras capacidades que possam desenvolver a sua autonomia.

Enquanto orientações, o Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013, explicita que:

2. para a efetivação do acesso e da permanência nos processos de escolarização, as instituições de ensino e ou suas mantenedoras deverão prever e prover projetos pedagógicos de EJA, com tempos e organizações diferenciados, com atividades comuns e atividades individualizadas/diversificadas, na escola comum e ou na escola especial: 2.1 na escola comum, o projeto pedagógico de EJA deverá prever dois tipos de organização: a) uma que contemple todos os alunos, inclusive os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação, com currículo diversificado e previsão de atendimento coletivo e individual; e b) outra, que atenda exclusivamente o alunado com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; neste caso, poderá se organizar na forma de classe especial, com currículo diferenciado; 2.2 na escola especial, para atender àqueles jovens e adultos que requeiram atenção individualizada e apoios intensos e contínuos e que se constituem o alunado-alvo, segundo definições de seu regimento e atendendo opção familiar, poderão ser previstos no projeto pedagógico de EJA, dois tipos de organização: a) uma que contemple exclusivamente seu público-alvo; e b) outra, constituída por seu alunado e familiares e ou pessoas afins da comunidade, com vistas ao fortalecimento do processo de inclusão social. (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 07).

A oferta de um curso que tenha essas características pressupõe a existência de espaços físicos que ofereçam acessibilidade, diversidade de ambientes para aulas, atividades desportivas, artísticas, de lazer, educação especial para o trabalho, dentre outras ações que venham ao encontro dos objetivos a que se propõe esse projeto. A opção por projetos como proposta metodológica justifica-se na medida em que essa perspectiva contempla aspectos fundamentais do trabalho que AEE se propõe a concretizar.

Nesse contexto, um projeto bem estruturado amplia as possibilidades de novas construções, o espaço da singularidade de cada grupo e vai além de limites curriculares tanto das áreas como dos conteúdos e implica a realização de atividades práticas. Também será necessário definir momentos para novos pontos de partida na transposição dos obstáculos, redimensionando a prática pedagógica, de forma que esta atenda àquilo que a maioria deseja. Nesse contexto,

[...] construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos. (GADOTTI, 2000, p. 71).

Trabalhar com projetos traz diversos benefícios e se alinha perfeitamente com os princípios da educação inclusiva e contextualizada. A EJA é voltada para pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir sua educação formal na idade regular, e nesse cenário, os projetos educativos têm um papel transformador e significativo.

Primeiramente, os projetos na EJA oferecem uma abordagem prática e concreta para o ensino, permitindo que os alunos apliquem os conhecimentos e habilidades em situações do cotidiano. Isso torna o aprendizado mais relevante e motivador, pois os alunos conseguem enxergar a conexão entre o que estão aprendendo e suas vidas reais.

Além disso, os projetos incentivam a participação ativa dos alunos, promovendo a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Os alunos são convidados a explorar temas de interesse, investigar, debater e propor soluções, o que os coloca como protagonistas do processo educativo.

Os projetos também valorizam a diversidade de experiências e conhecimentos dos alunos na EJA. Cada pessoa traz consigo bagagens diferentes e os projetos permitem que essas experiências sejam compartilhadas, enriquecendo o ambiente de aprendizado e promovendo a construção coletiva do conhecimento.

Outra vantagem é que os projetos fomentam a interdisciplinaridade, permitindo a integração de diferentes áreas do conhecimento. Essa metodologia estimula os alunos a desenvolverem uma visão mais ampla e integrada dos temas, ao invés de abordar cada disciplina de forma didática.

Em relação à linguagem, é importante observar que mesmo quando há ausência de fala, a intenção comunicativa, através de expressões faciais e corporais, movimentos oculares, sorrisos, choros, balbucios, gestos indicativos e utilização de artifícios do meio para se fazer entender. Posteriormente, deverá contemplar o agir que articula fins e meios, à ação e reflexão através da qual vai sendo conduzido o trabalho, sendo observados a reação dos alunos e os objetivos que vão sendo alcançado, o que possibilita tomar novas decisões para as atividades subsequentes (CARDOSO, 2020).

O planejamento ajuda a tornar mais claros os objetivos que se quer atingir e segundo Libâneo (1990, p. 201) o levantamento das condições prévias dos alunos para iniciar nova matéria, os indícios de progresso ou deficiências detectadas na assimilação de conhecimentos,

as verificações parciais e finais são elementos que possibilitam a revisão do plano e o encaminhamento do trabalho na direção correta.

Compreendidos os pressupostos aqui elencados, os objetivos do PPC da EJA para o CEDGE foram modificados em virtude da nova proposta, conforme exposto na tabela:

**Quadro 2 – Objetivos do PPC da EJA no CEDEG**

PPC ANTERIOR – 2016	PPC ATUAL 2023
<p>a) Promover o direito à educação de jovens, adultos e idosos, atendendo às especificidades dos alunos com deficiência intelectual e ou múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento;</p> <p>b) Disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras existentes para a plena participação destes alunos na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem;</p> <p>c) Estimular o aluno para que avance na compreensão, submetendo-o a situações de conflitos cognitivos e de desafios que o prepare para o exercício de sua cidadania;</p> <p>d) Promover o desenvolvimento e a superação dos limites intelectuais;</p> <p>e) Proporcionar a compreensão do ambiente social, dos sistemas políticos, das artes, das tecnologias e dos valores em que se fundamenta a sociedade;</p> <p>f) Estimular a autoestima fortalecendo a confiança na sua capacidade de aprendizagem, na valorização da educação com o meio de desenvolvimento pessoal e social;</p> <p>g) Formular e executar propostas educativas que contribuam para a transformação social e a inclusão completa destes alunos na sociedade;</p> <p>h) Propiciar ao aluno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo de acordo com suas potencialidades;</p> <p>i) Favorecer a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;</p> <p>j) Proporcionar reflexões acerca das concepções e relações de trabalho;</p> <p>k) Fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se afirmar a vida social;</p> <p>l) Envolver a família no processo educativo, prestando-lhe apoio, orientação e cuidados nos atendimentos específicos;</p> <p>m) Promover ao aluno o exercício da autonomia, com responsabilidade, aperfeiçoando sua convivência nos diferentes espaços sociais;</p> <p>n) Dar oportunidade ao aluno de ampliar seus conhecimentos para que seja incluído no mundo do trabalho;</p> <p>o) Valorizar a vivência do aluno, bem como sua atuação, no sentido de contribuir para a formação do sujeito autônomo e criativo, pensante e desejoso de saber.</p>	<p>a) Disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras existentes para a plena participação destes alunos na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem;</p> <p>b) Estimular o aluno para que avance na compreensão dos contextos, submetendo-o a situações de conflitos cognitivos e de desafios que o prepare para o exercício de sua cidadania;</p> <p>c) Proporcionar a compreensão do ambiente social, dos sistemas políticos, das artes, das tecnologias e dos valores em que se fundamenta a sociedade;</p> <p>d) Estimular a autoestima fortalecendo a confiança na sua capacidade de aprendizagem, na valorização da educação como meio de desenvolvimento pessoal e social;</p> <p>e) Formular e executar metodologias educativas específicas, que contribuam para a transformação social e a inclusão integral destes alunos na sociedade;</p> <p>f) Propiciar ao educando o desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo de acordo com suas potencialidades;</p> <p>g) Favorecer a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;</p> <p>h) Fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se afirmar a vida social;</p> <p>i) Envolver a família, colocando-a como corresponsável no processo educativo, bem como prestando-lhe apoio, orientação e cuidados nos atendimentos específicos;</p> <p>j) Oportunizar ao educando o exercício da autonomia, com responsabilidade, aperfeiçoando sua convivência nos diferentes espaços sociais;</p> <p>k) Valorizar a vivência do educando, bem como sua atuação, no sentido de contribuir para a formação do sujeito autônomo e criativo, com possibilidade de inserção no mundo do trabalho.</p>

**Fonte:** CEDEG (2022)

Analisando o quadro, é possível inferir que a nova proposta de PPC buscou contemplar os indivíduos com deficiência dentro de suas individualidades. Garantindo por meio de um currículo plural e flexível a possibilidade de aquisição de conhecimentos essenciais para a vida do aluno. Foi possível observar poucas semelhanças existentes entre os Projetos de cursos 2016 e 2023, sobretudo, na questão da garantia do direito à educação da pessoa com deficiência, a disponibilidade de recursos de acessibilidade e o acesso à sociabilização.

Ao comparar o projeto anterior do atual, aprovado em 2022 e implantado no ano letivo de 2023, mostrou-se muito mais adequado e com grandes diferenças que são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem desse público alvo a que se destina, especialmente em formular e executar metodologias educativas específicas, que estão em consonância com as legislações vigentes, destaca-se a articulação entre a teoria e a prática com o (Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013) que prever adaptações razoáveis nos currículos de cursos, bem como as terminalidades específicas

Em consonância, a Declaração de Salamanca (1994) explicita que os alunos:

[..] aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Essas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todo (a) s através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades. (SALAMANCA 1994, p. 11-12).

Ao professor, cabe trabalhar com a perspectiva da educação de todos e para todos, promovendo situações pedagógicas que contemplem e propiciem as individualidades de cada um administrando recursos e condições necessários para alcançar esse objetivo. Atualmente, as práticas educativas direcionadas para o aluno de uma forma homogênea não contemplam a diversidade deles, de que é feita a escola contemporânea, assim, é necessário repensá-las. Reestruturar as práticas de sala de aula, buscando desenvolver os conteúdos em pequenos projetos, em pequenos grupos, mediados pelo/s professor/es incentivando e propiciando a participação e cooperação ativa dos alunos nas suas aprendizagens, parece ser uma boa alternativa a seguir, uma vez que desta forma contemplam-se todos os indivíduos, independentemente das suas características (FERREIRA, 1998).

A partir desse parágrafo serão extraídos conceitos do PPC aprovado. O projeto ora descrito possui enquanto finalidade abranger a totalidade do processo educativo, desde o desenvolvimento de conceitos básicos ao processo de apropriação de conteúdos escolares, a autonomia, a formação para viver em sociedade, Educação Especial para o Trabalho e projetos

de vida, no contexto da educação ao longo da vida, com a abrangência prevista na Lei 9394/1996. Considerando, inclusive que as experiências vivenciadas por esta escola, e por conta deste fator, a proposta de reestruturação de um documento que reorganizasse o currículo do Curso de EJA conforme descrito no Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013.

Com vistas a garantir os objetivos aqui citados e uma educação qualitativa para o público da EJA, dentro de uma proposta curricular que contemple as especificidades dos alunos e lhes conceda o mínimo de oportunidades de vivência em sociedade, no próximo tópico serão explicitados elementos constituintes da implementação da proposta.

A nova proposição curricular do CEDEG em execução, consiste no atendimento escolar para indivíduos com deficiência intelectual e ou múltipla, que não tiveram acesso a escolarização ou oportunidade de concluir nos anos iniciais do ensino fundamental na idade própria:

- a) Indivíduos com deficiência intelectual e ou múltipla oriundos tanto da zona urbana quanto da rural, que não tiveram acesso à escolarização em idade própria ou oportunidade de continuidade dos estudos em razão de suas especificidades, assim como alunos alvo dos processos de exclusão social;
- b) Alunos com deficiência intelectual e ou múltipla oriundos da escolarização regular que tiveram sua permanência comprometida devido ao baixo rendimento em relação aos demais alunos sendo que muitos deles encontram-se pré-alfabetizados, necessitando de suporte mais adequado para que possa obter êxito em sua vida escolar e garantir assim seu direito a educação;
- c) Jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual e ou múltipla que vêm em busca de conhecimento de vida diária, com baixa autoestima, que chegam à instituição de ensino trazendo ou não consigo os conhecimentos pedagógicos inerentes, valores éticos, políticos e estéticos, que podem não ter sido sistematizados, mas são saberes adquiridos de suas vivências, nas suas relações sociais e de trabalho e devem ser enriquecidos e respeitados na formação do cidadão;
- d) Pessoas com deficiência intelectual e ou múltipla, que almejam adquirir conhecimentos acadêmicos e formação para futura inserção no mundo do trabalho. (CEDEG, 2020, p. 12).

Em vista disso, houve a necessidade de articular um plano de trabalho que fosse condizente com as necessidades educacionais específicas de cada indivíduo. Destacando-se que a proposta para a prática pedagógica que está fundamentada em metodologias ativas de aprendizagem, estruturada por projetos como formas de produção e organização do conhecimento que colocam a aprendizagem no centro do processo educativo, reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento e o trânsito livre entre elas.

A ementa curricular do Curso de EJA foi organizada com o intuito de promover a interação entre os saberes docentes e discentes na busca de conteúdos significativos. Esses devem estar fundamentados em valores éticos, favorecer o acesso às diversas manifestações

culturais, articular as situações relacionadas na prática escolar com a prática social do educando com deficiência intelectual e ou múltipla, além de privilegiar uma diversidade de ações (experiências, pesquisas, entre outros) integradas entre os componentes curriculares. (Referências a partir do PPC, CEDEG/APAE 2022)

Esse currículo entendido, ainda, como um processo de construção coletiva do conhecimento escolar articulado à cultura, ciência, trabalho e tecnologia, constitui-se no elemento principal de mediação entre educadores e alunos e deve ser organizado de tal forma que possibilite aos educadores tornarem os conhecimentos significativos em suas práticas diárias.

Os conteúdos de Língua Portuguesa são divididos em campos, sendo eles: Campo da Vida Cotidiana, Campo da Vida Pública, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e Campo Artístico Literário. Algumas habilidades trabalhadas estão presentes nos campos de atuação, outras em campos específicos. Dessa forma, o trabalho dentro desses campos, visa contemplar os alunos da EJA do CEDEG com 84,9 % (oitenta e quatro vírgula nove por cento) pré-silábico dentro de uma organização de trabalho específico e outra para atender os demais que não se encontram neste nível.

O Campo da Vida Cotidiana é relativo à participação em situações de leituras próprias, de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

O Campo da Vida Pública relaciona-se à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentário sem sites para criança; textos de campanhas de conscientização; ECA; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.

O Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa está relacionado à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

E o Campo Artístico-Literário está relacionado à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favorecem experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. (CEDEG/APAE, 2022, p. 15).

Salienta-se um fator muito importante em relação a conteúdos previstos na proposta do curso, como, o público alvo em questão que é bastante diversificado, tanto no aspecto cognitivo como na questão das variadas deficiências. Sendo assim, torna-se necessário uma abordagem

didática prática, voltada ao cotidiano dos educandos e que abordem sobretudo suas vidas diárias, objetivando como isso a facilitação de suas atividades educacionais e laborais. Buscando conciliar aquilo que está previsto na BNCC e na parte diversificada constituindo uma formação não só acadêmica, mais também a formação integral desse público. Observa-se ainda que os conteúdos da parte diversificada estarão listados de forma geral na ementa, porém serão selecionados pelos professores, de acordo com as especificidades de suas turmas.

O CEDEG desenvolverá os conteúdos, sempre que possível, de forma interdisciplinar e com projetos, tendo como base temas geradores, a fim de que os alunos possam compreender as similaridades existentes entre a aprendizagem década componente curricular e, desta forma, facilitar a aquisição do conhecimento. Assim sendo, o papel dos conteúdos apresenta relevantes significados para o cotidiano dos jovens, adultos e idosos com quadro de deficiência intelectual e ou múltipla, considerando que eles deverão desenvolver as habilidades e transformá-las em competências das quais farão uso continuamente.

Além dos conteúdos constantes da BNCC, o Curso de EJA ofertará a parte diversificada com os seguintes componentes: educação ambiental, educação digital, educação financeira e educação alimentar e nutricional, conteúdos essenciais para a vida.

Educar para a vida é essencial para atender às necessidades e realidades dos alunos adultos que buscam retomar seus estudos. Mais do que apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, essa abordagem visa capacitar os alunos com as habilidades, competências e valores necessários para enfrentar os desafios da vida cotidiana, do trabalho e da cidadania de forma integral.

Uma EJA que eduque para a vida reconhece a diversidade de experiências e trajetórias dos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios e permitindo a aplicação prática dos aprendizados em situações reais. Isso significa que os conteúdos abordados devem ser relevantes e contextualizados, ligados às demandas do mercado de trabalho, às questões sociais e aos desafios pessoais dos alunos.

Além disso, essa proposta também enfatiza o desenvolvimento de competências socioemocionais, como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz, colaboração e empatia. Essas habilidades são fundamentais para enfrentar as complexidades da vida moderna, permitindo que os alunos tomem decisões assertivas enfrentem adversidades e se relacionem de forma saudável com os outros.

O curso de EJA que educa de forma integral e ao longo da vida, também promove a educação financeira, a saúde física e mental, à cidadania responsável e o respeito à diversidade. Esses temas não apenas provocam para a formação integral dos alunos, mas também os capacitam para lidar com as demandas e responsabilidades da vida adulta de maneira mais consciente e controlada.

Em resumo, uma proposta de EJA que educa para a vida é uma abordagem pedagógica holística e relevante, que busca preparar os alunos não apenas para passar em provas, mas para uma educação ao longo da vida, para enfrentar os desafios com confiança e capacidade. Que reconheça a educação como um processo contínuo e transformador, que vai além das salas de aula, estendendo-se a todos os aspectos da vida pessoal e social.

Práticas a partir do cotidiano, do PPC que é uma base teórica cuja execução necessita de formação em serviço e pesquisa-ação permanente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada “Educação de jovens e adultos para pessoas com deficiência intelectual e ou múltipla” teve como objetivo a reformulação do Projeto do Curso de EJA, do CEDEG, em Campo Grande, MS, propondo um currículo que viesse ao encontro das reais necessidades dos alunos com deficiência intelectual e ou múltipla e transtornos globais do desenvolvimento.

A problematização evidenciou algumas questões que indicaram a busca a ser realizada na etapa inicial do trabalho. Dentre elas, destacavam-se as seguintes questões: O currículo oferecido era adequado para o desenvolvimento desse público? As práticas pedagógicas eram suficientes para garantir o desenvolvimento desses alunos e, mais que isso garantia que estes evoluíssem significativamente no processo de aprendizagem?

Os estudos realizados levaram a algumas considerações, entre elas, a de que na escola em questão, havia preocupações e iniciativas para oferecer um curso de EJA que levassem em conta as especificidades dos alunos público-alvo dessa pesquisa, mas havia também a necessidade de se pensar em currículos e metodologias que dialogassem de forma mais efetiva com o público atendido pela escola, portanto, evidenciando-se a necessidade de realização de novos estudos para definição de um currículo adequado que trouxesse resultados mais impressionáveis.

Com isso observou-se que o currículo, para além de atender ao proposto na BNCC e o Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013, deve conter elementos que promovam a apropriação do conhecimento sistematizado, historicamente construído e a potencialização e desenvolvimento de habilidades dos jovens e adultos com deficiência intelectual e ou múltipla e transtornos globais do desenvolvimento, tendo como pressuposto o seu projeto de vida.

Sendo assim, o novo projeto foi organizado e construído sobre 4 (quatro) eixos: educação de jovens e adultos; educação especial; educação ao longo da vida e, educação especial para o trabalho, abrangendo assim a totalidade do processo educativo, desde o desenvolvimento de conceitos básicos, ao processo de apropriação de conteúdos escolares ao longo da vida, a autonomia, a formação para viver em sociedade até a educação especial para o trabalho, propondo assim práticas pedagógicas que possam responder às demandas do público e perfil a ser atendido.

Não se pode pressupor que a oferta destes serviços de forma isolada vai promover as condições que se pretende, posto que com base nos dados apresentados na pesquisa, as diversas experiências que foram desenvolvidas apresentaram resultados mínimos, não estando em

consonância com as metodologias previstas nas legislações atuais, considerando essa tríade indispensável para o processo de escolarização articulado com o projeto de vida desses sujeitos. O que se pretende com o novo projeto de curso é que a execução das atividades pedagógicas se dê em ambientes de aprendizagem organizados por meio de salas temáticas, com o tempo de aula e de curso adequado, oportunizando materiais concretos e o desenvolvimento de práticas que oportunizem experiências vivenciais e diversas, que promovam consolidação dos conhecimentos propostos de forma sistematizada e que possa fazer sentido ao educando e as suas necessidades cotidianas; Formulando e executando metodologias educativas específicas com base em temas geradores que contribuam não somente para a

transformação social, mas em especial para a inclusão integral destes alunos na sociedade.

Este projeto visa atender as principais questões implicadas na educação ao longo da vida, organizadas na forma de módulos, usando como estratégias projetos de ensino, com temas geradores que irão se expandindo e produzindo uma rede de conhecimentos nas diversas áreas dos saberes que oportunizem a estes jovens, adultos e idosos a escolarização, a autonomia, ainda que relativa em alguns casos, e a formação básica para o trabalho, quando for possível, diferenciando-se em diversos aspectos, (dados já apresentados), das metodologias aplicadas em projeto de curso anterior.

Percebeu-se ainda a relevância da busca por um currículo adequado, razoável, para o desenvolvimento educacional desse público. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem garantir o desenvolvimento desses alunos, possibilitando que estes concluam etapas de ensino e evoluam significativamente no processo de aprendizagem, mesmo que em alguns casos com a terminalidade específica prevista na legislação, permitindo a esses alunos a autonomia e qualidade de vida por meio da educação formal.

A pesquisa realizada no período de 2019 e 2023 indicou que, embora seja um caminho árduo, estudos como os que foram realizados pelo CEDEG visam contribuir para uma ação-reflexão-ação sobre práticas que (em) possibilitavam que os alunos com deficiência tivessem acesso a uma educação de qualidade. A finalidade da EJA proposta é desenvolver o aluno em sua totalidade, respeitando tempo, ritmo e especificidades, construindo currículos e metodologias apropriadas ao público a que se destina.

Com base nesses pressupostos um novo projeto de curso de EJA/CEDEG, foi construindo levando-se em consideração todos os aspectos e necessidades identificadas na pesquisa e já citadas anteriormente, sendo este aprovado pelo CEE/MS conforme Deliberação CEE/MS n.º 12.348, de 9 de fevereiro de 2022, que autorizou o funcionamento da instituição de ensino.

Com a implantação do projeto foram desenvolvidas as atividades pedagógicas

previstas no novo curso de EJA, onde os anseios e os questionamentos derivados da problematização inicial também foram respondidos de forma satisfatória, bem como o objetivo principal da pesquisa que era a construção de um novo PPC, fora atingido com êxito.

Porém, diante do exposto observou-se a possibilidade de novas pesquisas no decorrer dos próximos anos letivos, onde novos dados e resultados quantitativos e qualitativos, poderão ser avaliados de forma mais consolidada e fidedigna, sobretudo a partir de fevereiro de 2024, data em que o novo projeto fará (1) ano de implantação, e quando por fim será realizada a última etapa da pesquisa, onde ocorrerá a formação em serviço permanente (ver projeto de intervenção), com a produção de metodologias e de ferramentas a partir das demandas identificadas no perfil dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAIDD - Associação Americana de Deficiência Intelectual e Do Desenvolvimento. Disponível em: <https://www.aaid.org>. Acesso em 03 nov. 2023
- ABADS - Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social. Disponível em: <https://www.abads.org.br>. Acesso em 15 nov. 2022
- BASSI, Adriana Cristina; MATZENBACHER, Claudia Viola. **Escola: Papel e Função** Através dos Tempos. Porto Alegre: FAPA, 2004.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, Presidência da República. Rio de Janeiro, 17 jul. 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Decreto N.º 7.031-A**, de 6 de setembro de 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 22 set. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília. 2000.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_media/ibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf). Acesso em: 03 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020**
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n.º 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE CEB 02/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CANADÁ. **Declaração de Montreal de 2006**, Montreal – Canadá OPS/OMS - 06 de outubro de 2004. Tradução: Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade, novembro de 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

CARDOSO, Hugo Jader Monteiro. GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. A Educação de Jovens e Adultos: perspectivas de escolarização e autonomia para alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Lazer**. Campo Grande/MS, v. 4, n 8, p. 18-36, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/viewFile/5969/4080>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL GIRASSOL (CEDEG). **Projeto de Curso de Educação de Jovens e Adultos na Etapa do Ensino Fundamental para Pessoas com deficiência Mental e/ou Múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento**. Campo Grande/MS, 2015. 26 f.

CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL GIRASSOL (CEDEG). **Regimento Escolar**. Campo Grande/MS, 2015.

CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL GIRASSOL (CEDEG). **Relatório da Pesquisa “A inclusão de aluno adultos em curso de EJA no âmbito da escola especial”**: perfil dos alunos. Campo Grande/MS, 2020. 4 f.

CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL GIRASSOL (CEDEG). **Relatório Quantitativo e Qualitativo do Centro de Educação Especial Girassol**. Campo Grande/MS, 2007. 99 f.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. *In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 136-161.

DSM 5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5.5ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/284455957\\_Manual\\_Diagnostico\\_e\\_Estatistico\\_de\\_Transtornos\\_Mentais\\_-\\_DSM-5\\_estatisticas\\_e\\_ciencias\\_humanas\\_inflexoes\\_sobre\\_normalizacoes\\_e\\_normatizacoes](https://www.researchgate.net/publication/284455957_Manual_Diagnostico_e_Estatistico_de_Transtornos_Mentais_-_DSM-5_estatisticas_e_ciencias_humanas_inflexoes_sobre_normalizacoes_e_normatizacoes). Acesso em 10 nov. 2022.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Documento Norteador Educação e Ação Pedagógica**. Brasília, 2017.

FERREIRO, EMÍLIA; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein [*et al.*] Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FORQUIN, J. Claude. *Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, M. F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar*, n. 29, 2014.

GADOTTI, Moacir. A normatização e os desafios da Educação Inclusiva em Mato Grosso do Sul. *In: SILVA, A. R. [et al.]. Educação políticas públicas e formação de professores*. Campo Grande/MS: UNIDERP, 2008. p. 107-124.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. Ática, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. Dispositivos Normalizadores da Educação Inclusiva: os Enunciados dos Conselhos de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Centro de Ciências Humanas e Sociais/ Programa de Pós-Graduação em Educação. Curso de Doutorado. [Tese]. Campo Grande/MS. [p. 33-44], 2012.

GUIMARÃES, M. A. C. A normatização e os desafios da educação inclusiva em Mato Grosso do Sul. In: SILVA, Adriana Rodrigues da. (org.). et. all. (Org.). **Educação Políticas Públicas e Formação de Professores**. 1ed. Campo Grande - MS: UNIDERP, 2008, v. 1, p. 107-124.

MATO GROSSO DO SUL. SED/CEE/MS. **Deliberação CEE/MS n.º. 11.883/2019**.

MATO GROSSO DO SUL. SED/CEE/MS. **Deliberação CEE/MS n.º. 7828/2005**.

MATO GROSSO DO SUL. SED/CEE/MS. **Parecer Orientativo n° 308**, de 4 de outubro de 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO DE CASTRO, B. G. da S. M.; AMARAL, S. C. de S.; BORGES, L. F. C. A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: perspectivas sobre a exclusão produtiva. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1433–1447, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n3.2017.10175. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10175>. Acesso em: 20 ago. 2023.

NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Com Quixote/IIIE, 1992.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. LEÃO, Tatiana Calheiros Lapas. Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão. In: **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, 2013, Santa Maria, RS, p. 685-698

PADILHA, Adriana Cunha. O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo. 2012. 207 f. **Tese** (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5ª Edição. Edições Loyola. São Paulo – SP, 1987.

PÉREZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Emani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Conversando sobre Investigações e Relações entre Escola, Currículo e Cultura**. Campinas: ETD, v. 9, n. esp., p.86- 107, out.2008.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Tempo de cidade, lugar de escola. **Cadernos de História da Educação** –nº5, jan. –dez.2006.

PETITAT, André. As teorias gerais. p. 1 A escola e a produção/reprodução da sociedade, *In*PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, pp. 9- 41.

PINEAU, P. *Premissas básicas de La escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad*. **Revista de Estudios Del Currículum**, Barcelona/Espanha, v.2, n.1, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.º 55, novembro/2001. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf). Acesso em: 23 set. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas do currículo. *In*: SILVA, TomazTadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, R.J: Vozes, 1995. (p.159-177).

SANTOS, Juliana Silva dos. PEREIRA, Marcos Villela. Educação de Jovens e Adultos: um currículo de demanda atenção. *In*: Congresso Nacional de Educação, n.º 13, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 6867-6880. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24764\\_13108.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24764_13108.pdf). Acesso em: 23 set. 2020.

SAVIANI, Nereide. Vicissitudes da organização do saber escolar: problemas na elaboração do currículo e da constituição das disciplinas escolares. *In*: SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática**. São Paulo: Autores Associados, 1994.p.35-62.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adriana Rodrigues da; NERES, Celi Corrêa; STEIN, Nedina Rosely [*et al.*]; (Org). **Educação políticas públicas e formação de professores**. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2008, 228 p.

SILVA, Fabiany de Cássia. Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, v. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 19, n. 19, apr. 2012. ISSN 1646-401X. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>. Acesso em: 22 set. 2020.

SILVA, Tomaz. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Relatório Final de Projeto de Pesquisa**. A Inclusão de Alunos Adultos em Curso de EJA no Âmbito da Escola Especial. Campo Grande/MS, 2020. Disponível em:  
[https://sigproj2020.ufms.br/projetos/imprimir\\_pdf.php?projeto\\_id=66884&visualiza=1&home=1](https://sigproj2020.ufms.br/projetos/imprimir_pdf.php?projeto_id=66884&visualiza=1&home=1) Acesso em: 15 mai. 2021

**APÊNDICE**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO PROFISSIONAL  
EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**HUGO JADER MONTEIRO CARDOSO**

**‘PROJETO DE INTERVENÇÃO PROFEDUC/UEMS - 2023’**

**CAMPO GRANDE – MS  
2023**

**‘PROJETO DE INTERVENÇÃO’ PROFEDUC/UEMS - 2023’**  
**CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EXECUÇÃO DO PROJETO DE**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) CEDEG/APAE**

**Coordenação:**

Hugo Jader Monteiro Cardoso

**Modalidade:** Presencial

**Público:** Professores de Educação Especial em Sala e demais profissionais que atuam com estudantes com deficiência intelectual e ou múltipla no Centro de Educação Especial Girassol - CEDEG/APAE, na execução do Projeto Pedagógico do Curso de EJA.

**Vagas:** 80

**Carga Horária:** 180h/a

**Módulos:**

Módulo I: Avaliação para fins de identificação de necessidades educacionais especiais – 30h

Módulo II Plano Educacional Especializado: Adaptações Razoáveis – 30h

Módulo III: Currículo e adaptações razoáveis– 30h

Módulo IV: Alfabetização e letramento – 30h

Módulo V: Oficinas de alfabetização – 30h

Módulo VI: Processo de avaliação pedagógica – 30h

**1 Introdução**

Este projeto tem como tema a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como estratégia de apropriação de processos de escolarização para as pessoas com deficiência intelectual e ou múltiplas, considerando que a sua permanência na escola se estende por longos anos, seja em razão de sua condição, seja por que a escola tem uma dinâmica que acaba por excluir esse sujeito dos processos de aprendizagem.

Às pessoas com deficiências são assegurados direitos em diversas instâncias da sociedade, por meio de lutas desse grupo e/ou de seus representantes e dos que apoiam esta causa. Na área da educação há muitas conquistas, incluindo o direito à escolarização em todas as etapas da Educação Básica e do Ensino Superior, garantidas tanto nas escolas comuns quanto

em escolas especiais.

Segundo a lei que regulamenta a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação escolar compreende a Educação Básica (Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e a Educação Superior. Vale ressaltar que a Educação Básica é obrigatória para alunos de 4 a 17 anos, tendo sido implementado esse dispositivo constitucional (Emenda Constitucional n. 59/2009), até o ano de 2016.

A garantia de escolarização obrigatória na Educação Básica se estende à Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino que visa oferecer a escolarização “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, Art. 37 p 20), inclusive às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Esta proposta de curso surgiu da inquietude que tomou este pesquisador tão logo passou a compor o quadro de profissionais do Centro de Educação Especial Girassol – CEDEG/APAE no município de Campo Grande - MS, em fevereiro de 2016, ocasião em que ingressou como professor de geografia no curso de Educação de Jovens e Adultos – (EJA) da instituição citada.

A necessidade de renovação do Projeto de Curso de EJA, cuja aprovação é feita pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/MS suscitaram os questionamentos que permearam esse projeto de pesquisa, despertando a necessidade de propor uma organização que pudesse atender a todas as necessidades das pessoas com deficiência, em especial, os jovens, adultos e idosos que já vivenciaram anos de insucesso no processo de escolarização.

Assim, no primeiro momento foi realizada uma pesquisa em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob o título “: A inclusão de alunos adultos em curso de EJA no âmbito da escola especial” que objetivou a investigação da estrutura, então em andamento, no curso de EJA ofertado no CEDEG/APAE em consonância com os dispositivos legais.

Os estudos indicaram os subsídios para a elaboração no Projeto Pedagógico de Curso que foi elaborado com base nas normativas em vigor no Sistema Estadual de Ensino, com ênfase no Parecer Orientativo n. 308/2013, que trata especificamente da organização de projetos pedagógicos de cursos de EJA.

O projeto em epígrafe após os estudos e elaboração pela equipe que compôs a pesquisa foi encaminhado para os procedimentos cabíveis e por fim, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, entrando em execução no ano de 2023.

## **2 Justificativa**

A implementação do Projeto Pedagógico de Curso, conforme foi pensado e estruturado pressupõe formação permanente, com vistas ao acompanhamento e a elaboração de estratégias didáticas para a sua execução. Neste sentido o curso de formação que ora se apresenta visa, contribuir no processo de organização do trabalho educativo do curso de EJA desenvolvido no Centro de Educação Especial Girassol – CEDEG/APAE, em especial no que concerne, a compreensão das estratégias pedagógicas e metodologias do curso em questão, bem como os recursos, tecnologias e materiais didáticos na relação educativa com os estudantes com deficiência intelectual e/ou múltiplas no espaço escolar.

A organização dos estudos a serem implementados por meio da formação ora proposta preveem por meio do acompanhamento específico de cada aluno, de cada turma e com base no currículo proposto, buscar as estratégias para contribuir no processo de inclusão do estudante com deficiência na educação escolar, na vida social, na educação ao longo da vida e especialmente no mercado de trabalho, possibilitando assim a sua autonomia.

## **2 Objetivo Geral**

- Oferecer formação específica e continuada para professores e demais profissionais que atuam em Salas do curso de EJA no atendimento aos estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla, matriculado no Centro de Educação Especial Girassol – CEDEG/APAE de Campo Grande – MS, com vistas a implementação do Projeto Pedagógico de Curso de EJA (2023-2027).

## **3 Metodologia**

A formação básica para professores atuarem em curso de EJA para alunos com deficiência Intelectual e múltipla será desenvolvida de forma presencial, e para o seu desenvolvimento contará com parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e profissionais convidados que atuam na educação especial, na própria escola e ou escolas comuns.

A inscrição do curso será realizada junto à coordenação pedagógica no próprio CEDEG/APAE, sendo que todos os cursistas deverão possuir cadastro para emissão dos certificados.

As atividades avaliativas, fóruns de dúvidas e todas as interações com os cursistas ocorrerão durante as aulas presenciais e por meio da ferramenta Ambiente Virtual de

Aprendizagem (AVA).

As atividades síncronas com aulas dialogadas serão realizadas por meio de mídias, podendo ser no próprio AVA, ou no Google Meet.

Para comprovar a frequência da atividade síncrona o professor cursista deverá acessar e assinar lista de presença virtual comprovando presença e participação.

A formação será desenvolvida conforme cronograma, sendo que haverá no mínimo duas aulas síncronas mensalmente e as demais atividades de leitura e avaliação se desenvolverão de forma assíncrona cabendo aos cursistas se organizarem para o autoestudo e atividades propostas por meio do AVA.

A participação de forma assíncrona será computada conforme realização e postagem no AVA, das atividades nos prazos estabelecidos de cada módulo.

#### **4 Avaliação**

Todos os conteúdos do curso serão desenvolvidos em **06 (seis) módulos** que somarão um **total de 180h/a**.

Conforme metodologia, o cumprimento de cada módulo será organizado com atividades síncronas de, em média, 3 horas, com lista de presença e atividades assíncronas destinadas a leituras e a realização de atividades avaliativas, assim, o conjunto dessas atividades determinam o cumprimento do módulo.

No final de cada módulo o professor cursista realizará uma **atividade avaliativa de 0 a 10**, cuja **nota mínima para aprovação será 7,0**. E ao final do curso cada cursista elaborará um estudo de caso, cujo objetivo será elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI) para o estudante com deficiência intelectual e múltipla, o qual será avaliado em conformidade com os objetivos dos cursos e que terá como média mínima para aprovação 7,0 e a frequência mínima de 75%.

Se ao final do módulo o cursista não alcançar a média estabelecida terá direito a uma segunda avaliação de recuperação, com valor de 0 a 10, oferecida pelo professor mediador, cuja média final não poderá ser inferior a 6,0.

Caso não alcance a frequência e a média, o cursista não terá certificado, mas farão jus a declaração dos módulos cursados, de acordo com a carga horária efetivamente cursada.

#### **5 Programação**

Para a efetivação da formação, em princípio foram sugeridos os tópicos abaixo descritos:

- 1 - Avaliação para fins de identificação de necessidades educacionais especiais – 30h**
- 2 - Plano Educacional Especializado: Adaptações Razoáveis.**
- 3 - Currículo e adaptações razoáveis– 30h**
- 4 - Alfabetização e letramento – 30h**
- 5 - Oficinas de alfabetização – 30h**
- 6 - Processo de avaliação pedagógica – 30h**

### **5.1 Programa**

#### **1 - Avaliação para fins de identificação de necessidades educacionais especiais.**

**Ementa:** Avaliação: conceitos e concepções; avaliação pedagógica; avaliação de pessoas com deficiência intelectual e ou múltiplas.

**Carga horária:** 30h

**Duração:** 30 dias

**Objetivos Específicos:** Ao final do curso, o professor (a) deverá:

Ter conhecimentos básicos para compreender os processos avaliativos necessários ao levantamento das necessidades educacionais de cada aluno, por meio da leitura, reflexões e reelaborações dos textos indicados.

#### **Referências:**

BRASIL. Ministério da educação. **Saberes e práticas da inclusão** <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre – RS: Artmed, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad. 1998

PERRENOUD (a). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

DANIELS, Harry. **Uma Introdução a Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno [tradutor]. Ed. Loyola. São Paulo. 2002.

## 2 - Plano Educacional Especializado: Adaptações Razoáveis.

**Ementa:** Conceitos, recursos pedagógicos, acessibilidade, necessidades específicas, Plano Educacional Individualizado.

**Carga horária:** 30h

**Duração:** 30 dias

**Objetivos Específicos:** Ao final do curso, o professor (a) deverá:

Ter conhecimentos básicos para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

### Referências

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2013, p.49-64.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. **Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. Revista Universidade Rural, Série Ciências Humanas, v. 34, p. 79-100, 2012. Disponível em: Acesso em: 05 mar. 2018.

SONZA, Andréa Polleto; SALTON, Bruna Polleto; AGNOL, Anderson Dall. **Reflexões sobre o Currículo Inclusivo** (Orgs). Bento Gonçalves: IFRS, 2018.

TANNUS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2014. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014

DELOU, Cristina; GUIMARÃES, Mariuza Aparecida C. A Educação Especial, o Currículo e Planos de Adaptações “Razoáveis” Associação”. Nacional de Educação Católica – ANEC. **Coletânea ANEC: Inclusão**. Material Organizado para Instituições Católicas / Organizada por: Menezes, Adriane Melo de Castro; Menezes, Suely Melo de Castro. – 1 ed.– Brasília: ANEC e-Book, 2020. v.2.

## 3 - Currículo e adaptações razoáveis

**Ementa:** Necessidades especiais, adequações, adaptações curriculares, currículos razoáveis, pessoa com deficiência, igualdades de condições.

**Carga Horária:** 30h

**Duração:** 30 dias

**Objetivos Específicos:** Ao final do curso, o professor (a) deverá:

Ter conhecimentos básicos para compreender as necessidades das adaptações razoáveis conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), buscando modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e

indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de condições suas atividades, sociais, culturais, políticas e laborais.

#### **Referências:**

CORREIA, Luís de Miranda. RODRIGUES, Armino. MARTINS, Ana Paula Loução. SANTOS, Ana Bela Cruz dos. FERREIRA, Rosa Maria Soares. **Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais**. In: CORREIA, Luís Miranda. Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores. 2. Ed. Revista e ampliada. Porto, Pt.: Porto Editora, 2013.

Pereira, C. D., Lunardi Mendes, G., & Pacheco, J. A. (2019). **Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares:** justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. In G. Lunardi Mendes, M. D. Pletsch & R. L. Hostins (Org.), **Educação especial e/na educação básica:** entre especificidades e indissociabilidades. São Paulo: Junqueira & Marin Editores.

Tannús-Valadão, G.; Mendes, E. G. (2018). **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado:** estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 23.

DELOU, Cristina; GUIMARÃES, Mariuza Aparecida C. A Educação Especial, o Currículo e Planos de Adaptações “Razoáveis” Associação”. Nacional de Educação Católica – ANEC. **Coletânea ANEC: Inclusão**. Material Organizado para Instituições Católicas / Organizada por: Menezes, Adriane Melo de Castro; Menezes, Suely Melo de Castro. – 1 ed.– Brasília: ANEC e-Book, 2020. v.2.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história; Trad. Attilio Brunetta.. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.

#### **4 - Alfabetização e letramento**

**Ementa:** Habilidades, metodologias assistivas, Leitura e escrita, relações sociais, alfabetização, pessoa com deficiência.

**Carga Horária:** 30h

**Duração:** 30 dias

**Objetivos Específicos:** Ao final do curso, o professor (a) deverá:

Ter conhecimentos básicos para utilizar recursos da alfabetização para ensinar os alunos a ler e escrever, buscando também as metodologias de letramento para a aquisição da habilidade como o uso da leitura e da escrita nos espaços sociais. Entender que os processos de alfabetização e letramento são interdependentes e, que devem ser bem articulados, para uma aprendizagem mais significativa.

#### **Referências:**

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1985.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: como definir, como medir, como avaliar**. In: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 63-125.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo; GUIMARÃES E SILVA, Nathally Camillo Guimarães e Silva. *Letramento em Tempos de Pandemia*. **Revista Educação Básica em Foco**, v.2, n.4, janeiro a março de 2021. Disponível em: [https://www.educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/Letramento\\_em\\_tempos\\_de\\_pandmeia\\_GUIMARAES-M-A-C\\_SILVA-N-C-G.pdf](https://www.educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/Letramento_em_tempos_de_pandmeia_GUIMARAES-M-A-C_SILVA-N-C-G.pdf) , acesso em 20 de nov. 2023

## 5 - Oficinas de alfabetização

**Ementa:** Potencialidade, habilidades, desenvolvimento social, concepções pedagógicas, desenvolvimento da autoestima, respeito, pessoa com deficiência.

**Carga Horária:** 30h

**Duração:** 30 dias

**Objetivos Específicos:** Ao final do curso, o professor (a) deverá:

Ter conhecimentos básicos para compreender que a educação através de oficinas prioriza a prática de atividades como meio de desenvolver as potencialidades expressivas, estimular a sensibilidade, ampliar a comunicabilidade, contribuir para a autoestima, propiciar o desenvolvimento da consciência e o respeito aos outros na construção de novos processos de ensino-aprendizagem, estimular também as diversas formas de relacionamento interpessoal dos educandos.

### Referências

CANZIANI, Maria de Lourdes B. **Educação Especial - visão de um processo dinâmico e integrado**. Curitiba: PUC-PR, 1985.

WEISS, M. L. L. **Intervenção Psicopedagógica nas Dificuldades de Aprendizagem Escolar**. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo; GUIMARÃES E SILVA, Nathally Camillo Guimarães e Silva. *Letramento em Tempos de Pandemia*. **Revista Educação Básica em Foco**, v.2, n.4, janeiro a março de 2021. Disponível em:

[https://www.educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/Letramento\\_em\\_tempos\\_de\\_pandmeia\\_GUIMARAES-M-A-C\\_SILVA-N-C-G.pdf](https://www.educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/Letramento_em_tempos_de_pandmeia_GUIMARAES-M-A-C_SILVA-N-C-G.pdf) , acesso em 20 de nov. 2023

## 6 - Processo de avaliação pedagógica

**Ementa:** Desempenho, metodologias de aprendizagem, habilidades e competências, planejamento, estratégias para pessoa com deficiência, conteúdos e adaptações.

**Carga Horária:** 30h

**Duração:** 30 dias

**Objetivos Específicos:** Ao final do curso, o professor (a) deverá:

Ter conhecimentos básicos para mensurar o desempenho escolar dos estudantes; avaliar a curto, médio ou longo prazo se os alunos estão aprendendo realmente os conteúdos; analisar se as competências e habilidades desenvolvidas em sala de aula foram absorvidas completamente; compreender que a análise dos resultados obtidos nas avaliações também são muitíssimo relevantes para o planejamento das estratégias pedagógicas futuras a serem implantadas no curso.

**Referências:**

LUCKESI, Cipriano C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PADILHA, Ana Maria Lunardeli. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Das capacidades à prática educativa**, Porto Alegre: Art Med, 2004.

DANIELS, Harry. **Uma Introdução a Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno [tradutor]. Ed. Loyola. São Paulo. 2002.