

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CARLA FABRÍCIA CONRADT

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO DO NÚCLEO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (NEEJA) PARA UMA ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

SÃO MATEUS

2026

CARLA FABRÍCIA CONRADT

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO DO NÚCLEO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (NEEJA) PARA UMA ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Defesa de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica; Linha de Pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Rita de Cassia Cristofoleti.

SÃO MATEUS

2026

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C754p Conradt, Carla Fabrícia, 1981-
Práticas pedagógicas no ensino médio do núcleo estadual
de educação de jovens e adultos (NEEJA) para uma estudante
com deficiência intelectual. / Carla Fabrícia Conradt. - 2025.
227 p. : il.

Orientadora: Rita de Cassia Cristofoleti.

Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. EJA. 2. Educação Especial. 3. Deficiência Intelectual. 4.
Histórico-Cultural. I. Cristofoleti, Rita de Cassia. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do
Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

CARLA FABRÍCIA CONRADT

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO DO NÚCLEO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (NEEJA) PARA UMA ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 05 de dezembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI
Data: 05/12/2025 13:58:33-0300
Verifique em <https://validar.ti.gov.br>

Profa. Dra. Rita de Cassia Cristofoleti
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 ISABEL MATOS NUNES
Data: 07/12/2025 20:28:01-0300
Verifique em <https://validar.ti.gov.br>

Profa. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 JULIANE APARECIDA DE PAULA PEREZ CAMPOS
Data: 05/12/2025 15:03:44-0300
Verifique em <https://validar.ti.gov.br>

**Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula
Perez Campos**
Universidade Federal de São Carlos

Dedico este trabalho aos profissionais que lutam por uma Educação Inclusiva que sensibilizam e promovem a resignificação das práticas pedagógicas, que articulam e mobilizam possibilidades para atender as especificidades de cada estudante com deficiência intelectual inserido no contexto educacional e que fundamentalmente potencializa a valorização humana em sua formação enquanto cidadãos plenos.

A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais; assim, ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças (Oliveira, 2012, p. 16).

O desenvolvimento deste trabalho de pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processo nº 178272/2024-8.

AGRADECIMENTO

Rememorando minha jornada de vida, lembro-me de pessoas que marcaram e tornaram-se pertinentes em minha formação pessoal e profissional. Em cada etapa vivida percebo que cada uma delas teve sua contribuição. No período de construção deste trabalho pessoas tiveram importância para marcar mais uma página em minha vida. Citarei algumas das muitas, que de forma explícita ou implícitas, direta ou indiretamente, me encaminharam em direção à vida, nesta e em outras jornadas que anseio percorrer.

A Deus mantenedor e onipotente da minha vida! Sou grata pelas bênçãos que Ele tem derramado sobre mim! Mesmo que, por vezes, não tenha merecido o Seu infinito amor.

Agradeço de forma afetuosa e fraterna aos meus familiares. Em especial aos meus pais que sempre acreditaram e incentivaram todas as etapas da minha vida. Eles são a base e o alicerce do meu trajeto de vida. Ao meu amado filho Leonardo, que tem sido um apoio constante em cada etapa deste percurso acadêmico. Agradeço por acompanhar de perto o desenvolvimento dos meus estudos e a elaboração deste trabalho. À minha única irmã que, em toda minha vida, me oferece apoio, conselhos, incentivo e segurança para superar os obstáculos, sem ela, eu não teria o mesmo sentido de saber viver.

De modo especial agradeço a minha Orientadora Profa. Dr. Rita Cristofoleti pelo acompanhamento nos momentos decisivos da orientação e construção de conceitos e ao compartilhar leituras, análise dos dados e revisão dos textos deste estudo, tão importantes para esta pesquisa. Com quem pude compartilhar momentos de alegrias, medos e angústias. E, suas gentilezas, suas falas, ao elevar minha autoestima, por acreditar na minha capacidade de seguir em frente nos momentos difíceis e obter êxito neste estudo.

Às professoras que integraram as bancas de qualificação e defesa da dissertação, Prof^a Dr^a Juliane Aparecida de Paula Perez Campos e Prof^a Dr^a Isabel Matos Nunes, expresso meu sincero agradecimento pela disponibilidade e pelas valiosas

contribuições que enriqueceram este trabalho. Suas considerações, sugestões e olhares sensíveis sobre o estudo foram essenciais para o aprimoramento da pesquisa e para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Agradeço a amiga Regilane! Pelos momentos que sempre me deu ânimo de seguir em frente e de manter-se ao meu lado na busca de fortalecer o meu lado profissional, emocional e espiritual. Também gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha amiga Débora, que esteve ao meu lado durante toda a minha jornada acadêmica, desde os tempos como aluna especial até a conclusão deste estudo. Seu apoio incondicional e amizade foram fundamentais para que eu superasse desafios e alcançasse meus objetivos. A presença constante e encorajadora de Débora fez toda a diferença, e sou imensamente grata por ter contado com ela em cada etapa desse caminho.

Agradeço aos colaboradores no processo da pesquisa de campo: professores, coordenadora pedagógica, diretor e, principalmente, à estudante e seus responsáveis. De modo particular e especial agradeço aos professores da escola EEEFM “Emílio Roberto Zanotti”, que por várias vezes nas suas horas de planejamento, compartilharam e contribuíram significativamente para que a pesquisa e conversações fluíssem em a intensidade com que ela acontecia, tanto no espaço/tempo da escola como, por muitas vezes, em outros momentos de formações e reuniões. A estes serei eternamente grata pelo espírito e gesto de solidariedade que tiveram ao longo desta jornada de construção e de trocas de saberes-fazerem neste estudo.

Ao final quero expressar meu profundo agradecimento ao meu parceiro José Pacheco de Jesus! Quero dizer o quanto foi valiosa a sua dedicação de horas e de dias da sua colaboração e do seu generoso apoio! Sua contribuição sempre foi pautada pelo companheirismo e pelo compromisso de enriquecer as concepções e a construção de saberes-fazerem neste trabalho. Presente e estimulador nessa trajetória de vida. Como disse George Adams “Todos temos momentos brilhantes, e a maioria deles são graças ao estímulo de outra pessoa”. Muito obrigado por tudo a que se dispôs a me ajudar!

RESUMO

O processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo quando envolve estudantes com deficiência intelectual, exige reflexões aprofundadas sobre as práticas pedagógicas que garantam acesso, permanência e desenvolvimento desses sujeitos. Trata-se de dois grupos historicamente marginalizados e excluídos do direito à educação, o que reforça a necessidade de compreender como se configuram as ações pedagógicas nesse contexto. Deste modo, estabelecemos como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas no processo de escolarização de estudantes da modalidade EJA, no Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA), com ênfase em uma estudante com deficiência intelectual matriculada no Ensino Médio, no município de São Mateus-ES. A partir desse objetivo, desdobramos a pesquisa em três objetivos específicos: compreender a organização da modalidade EJA no núcleo NEEJA, com base no Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, com ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas; analisar a trajetória do processo de escolarização da estudante com deficiência intelectual no núcleo do NEEJA, sob a perspectiva dela, da família e da coordenadora pedagógica; e investigar as práticas pedagógicas efetivadas pelos professores, incluindo o uso de recursos pedagógicos, para favorecer a aprendizagem dessa estudante no cotidiano da sala de aula. Adotamos a abordagem qualitativa, conduzida por meio de estudo de caso, envolvendo uma estudante com deficiência intelectual, seus familiares e/ou responsáveis, dois professores de Matemática, duas professoras de Língua Portuguesa e a coordenação pedagógica. Coletamos os dados por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante *in loco*, sendo analisados à luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Nos resultados constatamos, que os professores do NEEJA desenvolveram estratégias pedagógicas flexibilizadas, utilizaram recursos didáticos diversificados e promoveram interações colaborativas, criando um ambiente inclusivo que valorizou as diferenças individuais. No ensino de Língua Portuguesa, as professoras implementaram atividades variadas e flexibilizadas que favoreceram o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Em Matemática, os professores recorreram a recursos manipulativos e metodologias ativas para aproximar os conceitos abstratos da realidade da estudante. Compreendemos que, na perspectiva histórico-cultural a educação inclusiva requer práticas pedagógicas significativas, mediadas por interações sociais e culturais, capazes de respeitar a singularidade da estudante pesquisada. Identificamos, ainda, que a inclusão efetiva na EJA evidenciou a ausência de formação continuada para os docentes. Concluímos que a inclusão da estudante Diamante no NEEJA ultrapassou a simples presença física na escola. As práticas pedagógicas desenvolvidas não apenas promoveram sua aprendizagem, mas também reverberaram em outros municípios do estado, reafirmando o compromisso de educação equitativa, humanizada e capaz de dissipar estigmas historicamente associados à deficiência.

Palavras-chave: EJA. Educação Especial. Deficiência Intelectual. Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The schooling process in Youth and Adult Education (EJA), especially when it involves students with intellectual disabilities, requires us to deepen reflections on the pedagogical practices that ensure these individuals' access, permanence, and development. These are two groups historically marginalized and excluded from the right to education, which reinforces the need to understand how pedagogical actions are configured in this context. Thus, we established as our general objective the investigation of pedagogical practices within the schooling process of EJA students at the State Center for Youth and Adult Education (NEEJA), with emphasis on a student with an intellectual disability enrolled in high school in the municipality of São Mateus, Espírito Santo. From this central objective, we unfolded the research into three specific aims: to understand the organization of the EJA modality at NEEJA based on the school's Political-Pedagogical Project, with emphasis on the pedagogical practices developed; to analyze the schooling trajectory of the student with an intellectual disability from her perspective, that of her family, and the pedagogical coordinator; and to investigate the pedagogical practices implemented by teachers, including their use of educational resources, to support the student's learning in daily classroom activities. We adopted a qualitative approach, conducted through a case study involving the student with an intellectual disability, her family members and/or guardians, two Mathematics teachers, two Portuguese Language teachers, and the pedagogical coordinator. Data were collected through semi-structured interviews and participant observation conducted in loco, and analyzed through the lens of Vygotsky's historical-cultural perspective. Our results show that NEEJA teachers developed flexible pedagogical strategies, used diversified didactic resources, and promoted collaborative interactions, creating an inclusive environment that valued individual differences. In Portuguese Language instruction, teachers implemented varied and flexible activities that supported the development of reading and writing skills. In Mathematics, teachers employed manipulable materials and active methodologies to bring abstract concepts closer to the student's lived reality. We understand that, within the historical-cultural perspective, inclusive education requires meaningful pedagogical practices mediated by social and cultural interactions, capable of respecting the singularity of the student studied. We also identified that effective inclusion in EJA revealed the absence of ongoing professional development for teachers. We conclude that the inclusion of the student Diamante at NEEJA went beyond mere physical presence in the school. The pedagogical practices developed not only promoted her learning but also resonated across other municipalities in the state, reaffirming a commitment to equitable, humanized education capable of dissipating stigmas historically associated with disability.

Keywords: Youth and Adult Education. Special Education. Intellectual Disability. Historical-Cultural Perspective.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Descrição dos participantes da pesquisa e da participação nas entrevistas.....	100
Quadro 02. Caracterização do perfil profissional dos participantes da pesquisa.....	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Bilhete elaborado pela estudante Diamante entregue a pesquisadora.....	113
Figura 02. Recadinho da Diamante durante aos atendimentos feitos na sala do AEE	134
Figura 03. Recadinho da Diamante durante aos atendimentos feitos na sala do AEE.....	135
Figura 04. Uso das ferramentas digitais nas aulas de língua portuguesa com a estudante Diamante.....	154
Figura 05. Recadinho escrito por Diamante no dialeto Chibe nos aos atendimentos da sala do AEE.....	155
Figura 06. Uso da ferramenta digital (Wordwall) na aula com a estudante Diamante.....	159
Figura 07. Uso das ferramentas digitais (Kahoot) nas aulas de língua portuguesa com a estudante Diamante.....	163
Figura 08. Atividades acessíveis com uso de recursos diversos na disciplina de matemática com a estudante Diamante.....	177
Figura 09. Experiência feita pelo professor para utilização na aula com a estudante Diamante.....	179
Figura 10. Uso das ferramentas digitais (Kahoot) nas aulas de matemática com a estudante Diamante.....	183
Figura 11. Jogo de UNO construído pelo professor para utilização na aula com a estudante Diamante.....	185

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Levantamento teórico e metodológico de Teses e Dissertações (CAPES).....33

Tabela 02. Número de Matrículas da Educação Especial no EJA, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – 2024.....48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, entre 2019 a 2023.....	46
Gráfico 02. Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino – brasil – 2020-2024.....	47
Gráfico 03. Índice de desenvolvimento da escola pesquisada.....	110
Gráfico 04. Evolução de fluxo (aprovação) da escola pesquisada.....	110
Gráfico 05. Evolução de distorção idade-série no ensino médio da escola pesquisada.....	111

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Desemvelopmental Disabilities
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEES	Centro de atendimento educacional especializado
CAP	Centro de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de formação de profissionais de educação e atendimento com as pessoas com surdez
CEEJA	Centros Estaduais de Educação de jovens e adultos
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DAT	Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico
DI	Deficiência intelectual
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA	Educação de jovens e adultos
ES	Espírito Santo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto dos Surdos Mudos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleo de atividade para altas habilidades/superdotados
NEAPIE	Núcleos estaduais de apoio pedagógico à inclusão escolar
PAEE	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.
PEI	Plano educacional individualizado
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto político pedagógico
RLS	Revisão sistemática de Literatura
SEDU	Secretaria do Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRE	Superintendência Regional da Educação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

AS TRAJETÓRIAS DESENHADAS PELA EXPERIÊNCIA	20
1. INTRODUÇÃO	24
1.1 EJA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA	32
2. EJA EM FOCO: Contextualização HISTÓRICA, DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E INDICADORES EDUCACIONAIS no Brasil e no Espírito Santo.....	42
2.1 DESVENDANDO O NEEJA/CEEJA NO ESPÍRITO SANTO: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL	49
2.2 UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS LEGAIS QUE EMBASAM A ORGANIZAÇÃO DA EJA E DO NEEJA	54
2.2.1 Análise sobre os aspectos normativos relativos a EJA constante na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	61
2.2.2 Análise sobre os aspectos normativos relativos a EJA constante no currículo do Estado e as diretrizes da EJA	63
2.2.3 Análise acerca da educação especial constante no BNCC, o currículo do Estado do Espírito Santo e das Diretrizes.....	68
2.2.4 Educação Especial no Estado do Espírito Santo	73
2.2.5 Deficiência intelectual e especificidades	78
3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL	82
3.1 As práticas pedagógicas e a Educação Especial	83
3.2 O processo de escolarização na Educação Especial.....	85
4. EXPLORANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	94
4.1 TIPO DE ESTUDO	94
4.2 ASPECTOS ÉTICOS	96
4.3 CENÁRIO DO ESTUDO	97
4.4 MOSTRA	98
4.5 COLETA DE DADOS	101
4.6 ANÁLISE DE DADOS	102
5. CONTEXTUALIZAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA COM BASE NO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADA A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	104
5.1 A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA NA EJA/NEEJA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA ESTUDANTE COM DI.....	105

5.2 ANÁLISE DA ESCOLA NEEJA E SEUS CONTEXTOS: UM OLHAR NO AMBIENTE EDUCACIONAL E SEUS ENTORNOS	108
5.2.1. Relação das práticas pedagógicas com a BNCC e o currículo do Espírito Santo adotadas pelas professoras de Língua Portuguesa	115
5.2.2. Relação das práticas pedagógicas com a BNCC e o currículo do Espírito Santo adotadas pelos professores de Matemática	120
6. a trajetória escolar da estudante com deficiência intelectual no núcleo do NEEJA: perspectiva da família, da estudante e da coordenadora pedagógica	124
6.1 DIÁLOGOS SOB O VIÉS DA FAMÍLIA EM INTERLOCUÇÃO COM OS PROFESSORES	124
6.2 RELATOS DE UMA ESTUDANTE COM DI NO CONTEXTO ESCOLAR DO NEEJA	130
6.3 O PAPEL DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NA ESCOLARIZAÇÃO: UM OLHAR DETALHADO	142
7 EXPLORANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: RELATOS DOCENTES E AS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA	146
7.1 DESVELANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO NEEJA	147
7.1.1. Influência da formação acadêmica nas práticas de sala de aula	148
7.1.2. Descortinando práticas e recursos no ensino de Língua Portuguesa ...	153
7.1.3. Relações que transformam: interações no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa com a estudante DI em sala de aula	165
7.2 DESVELANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO NEEJA	172
7.2.1. Influência da formação acadêmica nas práticas de sala de aula	172
7.2.2. Descortinando práticas e recursos no ensino de matemática.	176
7.2.3. Relações que transformam: interações no processo ensino-aprendizagem de matemática com a estudante DI em sala de aula	187
8. REFLEXÕES FINAIS: UM OLHAR SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO	192
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS (AS) PROFESSORES (AS) DA SALA DE AULA DO ENSINO COMUM	206
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O (A) RESPONSÁVEL LEGAL PELO ESTUDANTE	208
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ALUNO	209
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ENSINO COMUM	210

APÊNDICE E - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O ALUNO	211
APÊNDICE F - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	214
APÊNDICE G - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL LEGAL PELO ALUNO	217
APÊNDICE H - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSORES	220
APÊNDICE I - DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA COM ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO.....	223

AS TRAJETÓRIAS DESENHADAS PELA EXPERIÊNCIA

Ao pensar a construção deste trabalho dissertativo, deparei-me¹ com uma questão um tanto difícil. Não era possível iniciar uma escrita sobre a Educação Especial, sem antes retornar ao que me movimenta, ao que me afeta com relação a este tema, quais as inquietações que me motivaram a pesquisar sobre esse tema. Mas como iniciar um assunto tão complexo, sem tornar a escrita complexa?

Quando comecei a pensar e quando decidi acerca da temática sobre a qual escreveria no mestrado, voltei no tempo e senti a necessidade do contar um pouco sobre mim. De falar um pouco da minha história, para dizer o que me fez/faz caminhar em direção ao tema proposto para este trabalho. De onde falo? Como me constituo? Quais as vivências que me “autorizam”, ou não, a dissertar sobre o tema em questão?

Certamente este trabalho não ambiciona ser resumo de uma autobiografia, contudo, muitos dos fatos relatados aqui trazem lembranças pertencentes a uma trajetória particular que, embora colocados em um período verbal denominado passado, ainda se fazem presentes em diferentes histórias, diferentes crianças, diferentes juventudes, diversos espaços geográficos, que, mesmo longínquos, ainda se encruzam.

É na infância, em São Domingos do Norte/ES, onde minhas lembranças começam. Eu tinha oito anos, quando sofri um acidente ao ajudar minha família na roça. Cai e fracturei a perna. Fiquei impossibilitada de caminhar durante um tempo que não sei precisar exatamente quantos dias. Hoje, a julgar pelo tempo em que fraturas levam para cicatrizar, penso que devem ter sido por aproximadamente 60 dias. Tal fato causou uma mudança na rotina da minha família. Nisso, pela primeira vez senti a dificuldade de lidar com minha deficiência, pois minha mãe teve que readequar sua vida em função desse acontecimento.

Na época, mesmo sendo tão pequena, percebia os comentários feitos por minha mãe às vizinhas, tias e parentes mais próximos, sobre o quanto minha “dependência” havia

¹ Nessa parte do texto, a pesquisadora usa o verbo na 1ª pessoa do singular, uma vez que descreve uma experiência pessoal, ainda num tempo, que pode chamar de inicial de sua vida.

mudado a sua rotina. A receptividade de suas reclamações por aquelas pessoas que compartilhavam com ela o dia a dia chegavam a ser constrangedor para mim. Tais comentários davam o “tom” do tamanho do transtorno que o acidente comigo lhe causara.

Mais tarde, no início da adolescência, convivi na escola com alguns estudantes com deficiência. Nessa convivência, sempre me chamou a atenção a forma com que suas mães os conduziam até à escola, sempre com muito cuidado. O que mais me causava inquietação era o fato de que as mães, geralmente, entravam com seus filhos pelos cantos dos pátios e corredores. Lembro-me das expressões faciais daquelas mulheres. Quase sempre são as mães que cuidam das crianças, na época chamada de ‘excepcional’. Era como se elas estivessem pedindo desculpas por terem gerados filhos com deficiências.

Eu não entendia as sensações que elas sentiam, e nem podia, mas ao rememorar tais fatos, percebo que tudo isso ficou bem armazenado em algum lugar de minha memória que, ao ser reavivado, me causa um desconforto. Penso ser a sensação que muitos dos estudantes que frequentam as escolas chamadas inclusivas sentem ainda hoje, mesmo tendo passado um tempo cronológico considerável.

As pessoas daquela comunidade agiam como se deficiência fosse uma espécie de “castigo”. Não era muito comum as crianças com deficiências frequentarem a escola. Era como se elas não precisassem estar naquele espaço. As rodas de conversas com os colegas sem deficiências, não eram compartilhadas com crianças deficientes. A naturalização do “lugar do deficiente” fazia com que as pessoas não deficientes nem percebessem que praticavam o isolamento social desses estudantes.

Os anos se passaram e quando tento me lembrar de todos os colegas com deficiência com os quais convivi ao longo do Ensino Fundamental, anos iniciais, me pergunto sobre o processo de escolarização desses estudantes com deficiência. Então, busquei ler sobre a prática pedagógica e o que as pesquisas apontam sobre a questão, da grande dificuldade de acesso e permanência de estudantes com deficiência nas escolas do país. Inclusive, porque estudei com um colega com deficiência intelectual

grave. Naquela época, os rumores na escola e na comunidade eram de que ele era "retardado" ou "doido", entre outros termos pejorativos.

Lembro-me de um fato interessante. Os estudantes escreveram seus nomes na porteira de entrada da escola. A professora, atenta, viu o estudante com deficiência próximo à porteira, incapaz de escrever seu nome. No dia seguinte, ela trouxe para a escola um molde vazado de pintura com as letras do nome dele. Usando uma caneta pontiaguda que ela mesma criou, auxiliou-o na escrita do seu nome. Isso, foi preponderante para que a família preservasse o nome do filho naquela porteira.

Quando fiz o curso de pedagogia, estudei sobre o currículo escolar. Nele a questão da deficiência enfatizava superficialmente as causas, sintomas, síndromes e diagnósticos. O intuito seria encaminhar ao especialista que, normalmente, o definiria como "sujeito incapaz". Essa definição, naquele tempo, seria como um rótulo, um atestado de "incapacidade" de aprender.

Atualmente, atuando como pedagoga no núcleo do NEEJA², percebi que a prática docente ainda é atravessada por resquícios de uma concepção ultrapassada que, muitas vezes, associa a deficiência à incapacidade. Como aponta Haas (2015, p. 349), essa visão acaba sustentando a ideia de que o estudante jovem ou adulto já é incapaz, cristalizando-se ainda mais quando se trata da identificação de um jovem e adulto com deficiência. Assim, a incapacidade passa a existir "a priori", pois a própria modalidade, por si só, tende a projetar um "status" depreciativo sobre esses sujeitos.

Essa compreensão, construída a partir da observação cotidiana e respaldada pelas reflexões de Haas, despertou em mim o desejo de aprofundar estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo diante dos desafios que professores e estudantes com deficiência enfrentam no processo de escolarização.

A convivência com essa realidade instigou uma inquietação: **como contribuir para que os docentes ressignifiquem suas práticas pedagógicas, no que tange a**

² Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA).

inclusão? Isso, provocou em mim a reflexão, também, sobre os desafios dos estudantes com deficiência intelectual na modalidade da EJA³.

Foi nesse cenário que compreendi a importância de posicionar-me como pesquisadora envolvida diretamente com o contexto investigado. Minha atuação diária no núcleo do NEEJA tem evidenciado, de forma concreta, tanto os limites quanto as possibilidades do trabalho docente com estudantes com deficiência intelectual. Acredito que essa vivência possa reforçar meu compromisso ético e profissional com a transformação da realidade escolar, a partir de práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades e potencialidades desses sujeitos.

A motivação para esta pesquisa, também foi impulsionada pelas reflexões que emergiram após assistir a defesa de Messias (2025) “O processo de ensino-aprendizagem de um aluno com transtorno mental inserido no NEEJA: uma análise das práticas inclusivas”. Este estudo buscou compreender como ocorre o acesso e a inclusão de estudantes com transtornos mentais no NEEJA, além de investigar os aspectos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. O estudo analisou a trajetória escolar de um estudante com esquizofrenia, na mesma escola que se constitui o *lócus* desta pesquisa e revelou sua invisibilidade no contexto escolar, provocando em mim uma inquietação. A partir dessa inquietação, iniciei com os professores do NEEJA um processo de ressignificação das práticas pedagógicas.

Assim, ao longo da minha trajetória, as experiências e vivências no cotidiano escolar têm provocado em mim profundas inquietações e reflexões. Foi a partir desse movimento interno, alimentado pelo compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, que decidi me dedicar à investigação do percurso de uma estudante com deficiência intelectual na modalidade EJA, no contexto do núcleo do NEEJA. Por meio desta pesquisa, busco compreender com mais profundidade os desafios e as potencialidades envolvidas nesse processo, na intenção de contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas e para a afirmação do direito de todos ao processo de escolarização.

³ Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1. INTRODUÇÃO

“Através dos outros constituímos-nos”.
(Vigotski, 2000, p. 24).

Neste estudo se objetiva investigar as práticas pedagógicas direcionadas a uma estudante com deficiência intelectual, matriculada na modalidade da EJA, no núcleo do NEEJA de uma escola estadual no município de São Mateus, Espírito Santo. A escolha desse objeto de pesquisa emerge do desejo de compreender, à luz da perspectiva histórico-cultural, como as práticas pedagógicas podem ou não, garantir o direito ao processo de ensino-aprendizagem e à inclusão de pessoas que historicamente enfrentam múltiplos processos de exclusão: por deficiência, por origem étnica e por trajetória educacional interrompida.

Inspirados pelas contribuições teóricas de Vigotski, especialmente no campo da defectologia, convidamos a olhar nesta investigação para além das limitações comumente atribuídas à deficiência. A proposta é explorar caminhos alternativos que permitam o desenvolvimento das potencialidades do sujeito com deficiência intelectual, compreendendo-o como um sujeito em constante processo de formação, capaz de superações e reconfigurações simbólicas e cognitivas. Nesse sentido, propomos a refletir sobre como se constituem, na prática pedagógica, os espaços e tempos de aprendizagem que respeitam as singularidades, ao mesmo tempo em que promovem o acesso ao conhecimento historicamente construído.

Nisso, buscamos conhecer um pouco do contexto da educação e os estudos com a deficiência. Ao analisarmos o contexto brasileiro, deparamo-nos com dados que instigam esse debate. Segundo o IBGE/2022⁴, aproximadamente 8,9% da população, isto é cerca de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais que apresentam algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora, mental ou intelectual). Desse total, o recorte por tipo de deficiência na Educação Especial, registrou-se um aumento de matrículas em classes comuns, de 2010 para 2022, na ordem de 443.204 para 1.126.434 estudantes. Os resultados de conclusão de escolaridade apontam que apenas 25,6% das pessoas com deficiência haviam concluído, pelo menos, o ensino

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2022. Dados disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em 03 de junho de 2024.

médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência tinham esse nível de instrução. Quando fazemos o recorte por região nacional, verificamos que no Sudeste houve um aumento do índice de 8,1% (2010) para 8,2% (2022) de pessoas com deficiência nas escolas de ensino comum nos diferentes segmentos de ensino. Esses dados revelam desigualdades persistentes e desafiam as políticas públicas e as práticas pedagógicas a reconfigurar suas bases e metodologias, de forma a romper com os modelos que ainda sustentam a exclusão.

Parâmetros confrontados com os novos paradigmas educacionais, têm provocado pesquisadores a repensar a Educação Especial, pois tais perspectivas nos convidam a olhar o processo educativo na sua essência e na busca dos caminhos alternativos, para analisar o indivíduo em seu sentido global. Conforme apontam Volobueva e Zvereva (2019), os princípios de Vigotski oferecem um paradigma de desenvolvimento da atividade de pensar o indivíduo como um todo.

Desse modo, somos convocados a superar práticas excludentes na escola e em nossa atuação docente, compreendendo o desenvolvimento como um processo mediado pelas relações sociais, culturais e afetivas. Reconhecemos, assim como defende Vigotski, que “a criança⁵ cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida do que seus pares normais, mas desenvolvida de outra forma” (Vigotski, 2022, p. 31).

Nessa direção, propomos investigar a escolarização de uma estudante com deficiência intelectual no contexto da EJA, considerando não apenas as barreiras pedagógicas e institucionais, mas também as dimensões sociais, históricas e culturais que permeiam sua trajetória. Partimos da premissa de que toda deficiência mobiliza possibilidades de compensação, conforme afirma Vigotski (2022, p. 58): “todo defeito cria impulsos para elaborar uma compensação”. Compreendemos, portanto, que, para além da limitação em si, é necessário analisar os processos compensatórios e mediadores que viabilizam o desenvolvimento do sujeito.

⁵ Termo utilizado por Vigotski em sua forma original, conforme os registros da época em que desenvolveu seus estudos. Ressalta-se que a pesquisa se refere ao período da adolescência, o que não inviabiliza o uso fiel do termo empregado pelo autor em seus escritos.

Diante dessas compreensões, propomos a busca por caminhos teóricos e práticos que auxiliem a atuação docente no sentido de “conhecer a peculiaridade da via pela qual devemos conduzir a criança” Vigotski (2022, p. 62). A chave para essa condução, como apontamos a partir Vigotski (2022, p. 62), está na “lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação”. Para nós, qualificar as práticas educativas, nesse contexto, significa promover uma educação social na qual a escola não apenas se adapte às deficiências, mas também atue para superá-las, conforme defende o autor: “qualificar uma prática voltada a uma educação social, na qual a escola não deve apenas se adaptar às deficiências dessa criança, mas também lutar contra elas e vencê-las” (Vigotski, 2022, p. 91).

Neste contexto, queremos refletir sobre o que de fato estaria efetivamente ocorrendo no exercício da prática pedagógica nos espaços educativos da rede pública estadual, voltadas a estudantes com deficiência. As inquietações que nos movem nesta pesquisa partem do desejo de compreender como se dá o processo de escolarização que poderia estar acontecendo, também, com a estudante com deficiência intelectual no universo do município de São Mateus/ES, especialmente no contexto da EJA.

Portanto, a pesquisa tem como foco, encontrar dados que possam revelar algumas pistas de como se efetivam as práticas pedagógicas no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual numa escola pública de São Mateus na modalidade da EJA, no núcleo do NEEJA. Nisso, pretendemos abordar as concepções que focalizam os sujeitos com deficiência e as contribuições da abordagem histórico-cultural (Carvalho, 1997, Padilha, 2001, Góes, 1993, 2002; Vigotski, 2022; Luria, 1996; Cristofoteti, 2015); da linguagem, a cultura e a cognição relativas à sala de aula (Smolka, 1993 e 2001), dos caminhos alternativos (Vigotski, 2022) e das práticas pedagógicas: Freire (1967, 1987, 2002), Padilha (2000, 2008).

Outrossim, não podemos abrir mão do direito a uma educação que atente para uma formação social dos sujeitos com deficiência intelectual, em que as diferenças não sejam utilizadas para justificarem o abandono das práticas pedagógicas, que dissipem as desigualdades entre e para com os vistos como diferentes. Ao contrário, entendemos que tais práticas devem buscar superar desigualdades e reconhecer, conforme reforça Vigotski (2022, p. 31), que a “criança cujo desenvolvimento é

complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que os seus pares normais; senão desenvolvida de outra forma”.

É isto que, nos faz refletir se é ou não urgente pensarmos no campo teórico/prático de uma educação que possibilite entender a relevância da prática diferenciada quanto aos seus aspectos didático/metodológicos, levando em consideração as especificidades da estudante com deficiência intelectual. A tese principal da defectologia, segundo Vigotski (2022, p. 58), baseia-se na ideia de “[...] que todo defeito cria impulsos para elaborar uma compensação”. Por isso, entendemos que o estudo da pessoa com deficiência não pode limitar-se ao nível e à gravidade da insuficiência, sem que inclua de forma obrigatória a consideração dos processos compensatórios, isto é, substitutivos, que favoreçam, por conseguinte, o desenvolvimento do estudante. Esses processos são essenciais para que possamos, efetivamente favorecer o desenvolvimento do sujeito.

Pensamos que, na escola, as práticas devem considerar a diversidade da turma, independentemente da existência de estudantes com deficiência, síndrome ou transtornos. Dessa forma, entendemos os procedimentos pedagógicos precisam ter um caráter flexível, diversificado, que envolvam todos os discentes da sala de aula, sem exceção. A utilização de metodologias diversas, caminhos alternativos, tecnologia assistiva, infográficos, mediados na interação pedagógica (professor-pedagogo-estudante-família) são caminhos que reconhecemos como essenciais para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na modalidade EJA, no núcleo do NEEJA.

Além disso, entendemos que, pela nossa experiência profissional vivenciada na EJA, refletir sobre a prática pedagógica se faz necessário, pois, infelizmente, ainda nos deparamos com algumas instituições pautadas em metodologias tradicionais, no qual a instituição e os professores face a ausência de conhecimento e formação voltados para o tema de inclusão e diversidade, não dispõem de base normativa e pedagógica que propulsione o desenvolvimento dos estudantes com deficiência em âmbito escolar, especialmente quando se trata da estudante com deficiência intelectual e pertencentes à cultura cigana, como é o caso desta pesquisa, que exige atenção específica às suas singularidades.

Imaginamos que esse cenário demanda uma reflexão crítica e a reformulação das práticas pedagógicas, especialmente considerando os baixos índices de conclusão do ensino médio. Levamos em conta que esses dados, combinados, reforçam ainda mais a necessidade de repensarmos práticas que integrem o estudante com deficiência no contexto cultural e, conseqüentemente, no contexto social. Assim, buscamos garantir que esses estudantes possam, dentro dos limites de suas capacidades, se desenvolver e, após a conclusão do ensino básico, tenham perspectivas reais de inserção no mercado de trabalho, que lhes permita a subsistência. Afinal, ao pensarmos em desenvolvimento, sabemos que ele se inicia por meio do conhecimento.

Com isso, entendemos que a formação oferecida na EJA, é uma oportunidade, e deve ser entendida como algo além de uma certificação, trata-se de uma preparação abrangente para a vida social, cultural e profissional. Por isso, o interesse por esta temática parte da intenção de contribuir com o debate acerca da atuação docente junto aos estudantes com deficiência intelectual, a partir da análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no núcleo NEEJA do município de São Mateus.

Nessa perspectiva, o meu interesse pela temática em investigar como se desenvolve a prática pedagógica direcionada à estudante com deficiência intelectual na modalidade EJA do ensino médio, no núcleo do NEEJA, surge com o intuito de poder contribuir com a discussão da atuação do professor diante desses estudantes, possibilitando pensar em novas alternativas de prática que favoreçam o *ensino-aprendizagem*⁶.

Nesse viés, a pesquisa foi realizada no meu local de trabalho, ambiente que favorece a aplicação das etapas da pesquisa, com vista a constatar se as contribuições ligadas às intervenções pedagógicas se aproximam dos princípios da escola inclusiva. Devido ao número de matrículas no ensino comum, escolhemos uma estudante com deficiência intelectual, pela complexidade dos processos de ensino-aprendizagem,

⁶ Terminologia baseada em que “O saber da impossibilidade de **desunir** o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De **separar prática de teoria**, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, **ensinar de aprender**. **Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro**” (Freire, 2009, p. 95, grifos nosso).

pelo interesse em analisar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas no contexto da educação especial do município de São Mateus, e por ainda não percebermos trabalhos de pesquisa acadêmica que aprofundem esse universo temático.

Dessa forma, entendemos que valorizar a diversidade e a cultura vivenciada pela estudante em seu cotidiano parece ser imprescindível para consolidar, aprofundar e ampliar a abordagem da inclusão na modalidade EJA no ensino médio. Isso implica reconhecer que o tempo de aprendizagem, as vulnerabilidades e as potencialidades da estudante com deficiência intelectual devem ser respeitadas e consideradas para que a conclusão do ensino médio represente, de fato, uma conquista de cidadania e de inserção social. É com esse olhar que propomos o estudo de caso de uma estudante com deficiência intelectual que iniciou sua trajetória no ensino fundamental e avançou para o ensino médio no núcleo do NEEJA.

Partindo dessa perspectiva, constituímos como problema dessa investigação: **Como se efetivam as práticas pedagógicas no processo de escolarização da estudante com deficiência intelectual no ensino médio da modalidade EJA, no núcleo do NEEJA numa escola estadual de São Mateus-ES?**

Em vista do problema formulado se estabeleceu como **objetivo geral** da pesquisa: investigar as práticas pedagógicas no processo de escolarização de estudantes da modalidade EJA, no núcleo do NEEJA, especialmente no que diz respeito a uma estudante com deficiência intelectual matriculada no Ensino Médio, no município de São Mateus-ES.

Logo, diante do objetivo geral, desdobramos a pesquisa em **três objetivos específicos**: i) compreender a organização da modalidade EJA no núcleo NEEJA, com base no Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, com ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas; ii) analisar a trajetória do processo de escolarização da estudante com deficiência intelectual no núcleo do NEEJA, sob a perspectiva dela, da família e da coordenadora pedagógica e iii) investigar as práticas pedagógicas efetivadas pelos professores, incluindo o uso dos recursos pedagógicos,

para favorecer a aprendizagem da estudante com deficiência intelectual no cotidiano da sala de aula.

Apresentamos nesse trabalho oito capítulos. Eles estão articulados de maneira a revelar, progressivamente, as concepções teóricas, metodológicas, procedimentais e análise de resultados no desenvolvimento deste estudo. Antes, porém, iniciamos com uma contextualização subjetiva, em que relatamos a trajetória que nos motivou a investigar a temática. Trazemos as experiências vivenciadas no cotidiano escolar e inquietações surgidas a partir da atuação junto à modalidade da EJA, em especial no núcleo do NEEJA.

No primeiro capítulo, fizemos a introdução da pesquisa, na qual delineamos o problema investigativo e destacamos dados estatísticos que evidenciam a quantidade de pessoas com deficiência nas escolas brasileiras. A partir desse panorama inicial, lançamos as questões norteadoras e explicitamos os objetivos que estruturam nossa proposta de investigação. Também incluímos uma análise das principais contribuições teóricas sobre a EJA e a deficiência intelectual, compondo um diálogo inicial com os referenciais que sustentam esta pesquisa.

No segundo capítulo, analisamos o aparato legal que tem orientado as políticas públicas balizar as questões voltadas à escolarização das pessoas com deficiência ao longo da história da educação no Brasil. Abordamos as bases legais e os documentos que têm sido analisados por pesquisadores comprometidos em resgatar, historicamente, as condições de precariedade enfrentadas por esses sujeitos, frequentemente negligenciados por suas famílias e marginalizados pela sociedade de forma geral.

Ainda nesse capítulo, voltamo-nos à EJA, situando-a no contexto nacional e do estado do Espírito Santo. Discutimos a organização do NEEJA e do CEEJA, bem como realizamos uma análise crítica dos documentos legais que fundamentam essa modalidade. Exploramos as normativas que orientam a EJA, como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo do Estado do Espírito Santo, refletindo sobre como a educação especial se insere (ou não) nesses instrumentos. Complementamos essa

discussão com um aprofundamento teórico sobre a deficiência intelectual, buscando compreendê-la em sua complexidade e nas suas especificidades.

Já no terceiro capítulo, discutimos as práticas pedagógicas à luz da perspectiva histórico-cultural, tomando como base os pressupostos teóricos de Vigotski e outros autores que corroboram com esse pensamento. A partir desse referencial, refletimos sobre o papel do professor, a mediação pedagógica, e o processo de escolarização de estudantes com deficiência. Buscamos compreender como essas práticas se configuram no cotidiano escolar e em que medida se alinham a uma proposta de educação inclusiva, voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A metodologia adotada está no quarto capítulo. Adotamos uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e no materialismo histórico-dialético. Pois, entendermos que essa matriz teórica-metodológica permite conhecer os participantes em sua totalidade, considerando as mediações históricas, sociais e culturais que constituem os processos de desenvolvimento humano.

A proposta metodológica aqui assumida valoriza o encontro dialógico entre pesquisador e participantes, recusando relações hierárquicas e priorizando a construção compartilhada do conhecimento. Em seguida, apresentamos o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os espaços observados, os sujeitos envolvidos, bem como os registros sobre as interações da estudante com deficiência intelectual com professores, pedagogo e demais integrantes da comunidade escolar.

No quinto capítulo, aprofundamos a contextualização da escola investigada, analisando sua organização a partir do Projeto Político-Pedagógico e suas práticas voltadas à estudante com deficiência intelectual. Apresentamos a estrutura do processo de pesquisa no âmbito da EJA/NEEJA, destacando o estudo de caso que fundamenta esta investigação. Examinamos o ambiente escolar e seu entorno, bem como as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras de Língua Portuguesa e pelos professores de Matemática, relacionando-as à BNCC e ao Currículo do Espírito Santo.

No sexto capítulo, voltamo-nos à trajetória escolar da estudante com deficiência intelectual no núcleo do NEEJA, reunindo perspectivas que emergem da família, da própria estudante e da coordenadora pedagógica. Analisamos os diálogos estabelecidos entre familiares e professores, os relatos da estudante sobre sua vivência escolar e o papel desempenhado pela coordenação pedagógica no acompanhamento e na mediação do processo de escolarização, buscando compreender como esses diferentes olhares se articulam e revelam os desafios e potencialidades presentes nessa experiência educativa.

Procuramos revelar, no sétimo capítulo, a voz, às experiências vividas e os relatos obtidos nas observações participantes e nas entrevistas semiestruturadas. Analisamos os materiais pedagógicos utilizados, as estratégias docentes, as práticas de mediação, e os desafios enfrentados no processo de escolarização da estudante. Enfatizamos o diálogo de diferentes autores a fim de ampliar e aprofundar as discussões, especialmente diante dos achados emergentes das narrativas e observações realizadas.

Para concluirmos este estudo, apresentamos nossas considerações finais no oitavo capítulo. Delineamos a síntese das descobertas e reflexões que emergiram ao longo da pesquisa. Ressaltamos também os elementos que podem contribuir para a compreensão de experiências semelhantes em outros contextos educacionais. Buscamos fazer uma reflexão sobre as possíveis causas do abandono escolar e da “maquiagem” em torno do sucesso/insucesso da estudante com deficiência intelectual na EJA. Procuramos enfatizar isso especialmente no ensino médio ofertado pelo núcleo do NEEJA. E, finalizamos o capítulo com algumas recomendações, que visam fortalecer práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e comprometidas com o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano pleno.

1.1 EJA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Destacamos que a revisão bibliográfica é essencial para compreender a importância da contínua investigação e dos estudos sobre práticas pedagógicas na EJA para estudantes com deficiência intelectual, especialmente no que diz respeito às relações de ensino nessas práticas.

Por isso, para embasar a pesquisa realizamos uma pesquisa bibliográfica em Teses e Dissertações constantes na base dos periódicos da CAPES⁷. O intuito é de contribuir para o conhecimento e a análise acerca das práticas pedagógicas que são empregadas no processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual matriculados no Ensino Médio na modalidade da EJA, no núcleo do NEEJA no Município de São Mateus, ES.

Nesse intuito, fizemos um recorte temporal (2014 a 2024) para buscar produções acadêmicas com os descritores: “Deficiência Intelectual” e “EJA”, com o filtro nas Ciências humanas, grande área Educação Especial e ensino através de um levantamento na CAPES.

Os bancos de dados consultados disponibilizaram, entre 2014 e 2024, diversas dissertações e teses sobre as práticas pedagógicas na EJA para estudantes com deficiência intelectual. Destas, (08) pesquisas focalizam especificamente na deficiência intelectual na EJA, como mostra a Tabela 1. Entre essas pesquisas, (6) são dissertações e (2) são teses, desenvolvidas entre 2017 e 2023. Não foram encontrados estudos referentes aos anos de 2014, 2015, 2016, 2021, 2022 e 2024.

Tabela 01. Levantamento bibliográfico de Teses e Dissertações (CAPES).

AUTORIA/ANO	TÍTULO DO TRABALHO	NATUREZA DO TRABALHO
Martha de Cássia Nascimento, 2017	Interface entre EJA e Educação Especial no Município de Guanambi: Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual	DOUTORADO em Educação Especial LINHA DE PESQUISA: Educação Especial UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Valéria Becher Trentin, 2018	Escolarização de Jovens com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens E Adultos (EJA)	DOUTORADO em Educação LINHA DE PESQUISA Educação – Políticas para a Educação Básica e Superior UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Olga Maria Freitas De Oliveira Falleiros Lebrão, 2019	A Trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	DISSERTAÇÃO em Educação: História, Política, Sociedade LINHA DE PESQUISA: Educação e Ciência Sociais PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Ana Maria Tassinari, 2019	Formação e Prática Pedagógica de Professores da EJA Junto a Estudantes com Deficiência Intelectual	DISSERTAÇÃO em Educação Especial LINHA DE PESQUISA: Educação Especial UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Isabella Delamain Fernandez Olmos, 2020	Perspectivas de Professores de Ciências sobre a atuação com estudantes com Deficiência Intelectual na EJA	DISSERTAÇÃO em Educação Especial LINHA DE PESQUISA: Educação Especial UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Graciliana Garcia Leite, 2020	Prática Pedagógica e Planejamento Educacional para uma Jovem com Deficiência Intelectual matriculada na EJA	DISSERTAÇÃO em Educação Especial LINHA DE PESQUISA: Educação Especial UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Vanêssa Lima do Nascimento, 2020	Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA	DISSERTAÇÃO em Educação LINHA DE PESQUISA: Educação UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares, 2023	Práticas Docentes e os Alunos com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos	DISSERTAÇÃO em Educação LINHA DE PESQUISA: Educação UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Fonte: Levantamento feito pela própria autora a partir de pesquisa realizada no banco de teses da CAPES (recorte nos anos de 2014-2024).

Já no catálogo de teses e dissertações da UFES⁸, conduzimos uma revisão de literatura com o intuito de verificar o que a academia capixaba tem estudado e produzido sobre o tema desta dissertação. Então, ajustamos a pesquisa para os seguintes descritores: “Deficiência Intelectual” e “EJA”, com o filtro em Ciências humanas, e na Grande área, direcionado a Educação Especial e ensino. Usamos o recorte de 2014 a 2024, no Programa de Mestrado e Doutorado. Nesse procedimento não identificamos trabalhos publicados que abordem as práticas pedagógicas na modalidade EJA para estudantes com deficiência intelectual. Concomitantemente, usamos o mesmo ajuste para o núcleo do NEEJA. Resultado, nenhuma produção. Isso, corrobora o ineditismo desta pesquisa acadêmica.

Então, para fornecer um panorama sobre práticas pedagógicas e o processo das relações de ensino na modalidade EJA para pessoas com deficiência intelectual, realizamos uma RSL⁹. Essa revisão analisou publicações, estudos que foram

⁸ Universidade Federal do Espírito Santo.

⁹ Revisão sistemática de literatura.

desenvolvidos em várias escolas, na perspectiva da EJA, em que destacam as compreensões dos pesquisadores acerca da organização e funcionamento da modalidade EJA em relação aos estudantes com deficiência intelectual, bem como destacaram formas e características de práticas pedagógicas no processo de escolarização desses estudantes.

Assim, diversas contribuições significativas podem ser observadas das dissertações e teses selecionadas, com aprofundamento específico sobre essa modalidade de ensino. Entre os (8) estudos encontrados (Tabela 1) na Capes (Catálogo de Teses, 2024), todos estavam de acordo com a finalidade da revisão proposta e foram analisados em sua íntegra.

Nascimento (2017) na tese de doutorado, sob o título “Interface entre EJA e Educação Especial no Município de Guanambi: Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual”, desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos-SP, descreveu e analisou a escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual no município de Guanambi-BA, tendo a pesquisa se desdobrado em dois objetivos específicos, o de compreender a organização e funcionamento da modalidade EJA na rede municipal de Guanambi em relação aos estudantes com deficiência intelectual e o de caracterizar as práticas pedagógicas no processo de escolarização desses estudantes.

Nessa pesquisa a autora fez uma abordagem qualitativa, concluindo que, o município embora amparado na legislação nacional e estadual relativa à educação especial e da modalidade EJA, não promove a inclusão escolar do Público-alvo da Educação Especial com DI¹⁰ da modalidade EJA. Como preconiza a pesquisadora “[...] a escolarização de jovens e adultos com deficiência, ao ser praticamente ignorada na legislação, já deixa implícita uma incredulidade na capacidade de aprendizagem dessas pessoas” (Nascimento, 2017, p. 26). A pesquisa ainda apontou que, as práticas pedagógicas dos professores se mostraram insuficientes e pouco reflexivas, pois estão ainda atreladas a processos de alfabetização tradicionais, baseados inteiramente na codificação e decodificação, sem, contudo, atribuir sentidos e

¹⁰ Deficiência intelectual.

significados. Ela revelou uma abordagem pouco reflexiva e limitada ao desconsiderar “[...] as práticas educativas tornam-se esvaziadas de significação [...]” (Nascimento, 2017, p. 86). A tese concluiu que cada profissional faz o que pode e como pode, e com isso, os resultados finais ficam aquém daquele considerado como um sucesso de inclusão escolar.

A tese de Trentin (2018), com o título “Escolarização de Jovens com Deficiência Intelectual na modalidade EJA”, foi desenvolvida na Universidade do Vale do Itajaí-SC. O objetivo de analisar o processo de escolarização dos jovens com deficiência intelectual na modalidade da EJA e as contribuições desse processo para a aprendizagem e autonomia. Especificamente analisar a concepção que os professores possuem sobre a EJA e sobre a Política de Educação Especial de Santa Catarina; examinar as práticas pedagógicas adotadas na sala do nivelamento, por meio de estratégias e mediações realizadas; identificar os sentidos da escolarização na EJA para os jovens com deficiência intelectual e, construir experiências pedagógicas visando a ressignificação da escolarização dos jovens com deficiência intelectual na EJA. Teve por base a seguinte questão: Como ocorre (e como pode ocorrer) a escolarização dos jovens com deficiência intelectual matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos?

A pesquisadora adotou uma abordagem qualitativa e de cunho etnográfico, e como resultado evidenciou que a EJA é um processo imerso em conflitos e contradições em relação a política de inclusão. Fato que demonstrou a importância de comprometimento em promover a superação do caráter exclusivo da Educação Especial em tempos de inclusão, destacou que isso se consolida através da colaboração, troca de experiências, sobre a perspectiva de que se constrói um espaço em que se ensina aprendendo, pautado na compreensão dos sujeitos, no reconhecimento de suas identidades e na valorização das vivências. A autora afirma que

Esses elementos redimensionaram a EJA para o espaço em que se ensina aprendendo; em espaço em que se aprende ensinando; e em um espaço de pesquisar aprendendo, anunciando que o ensino, nessa modalidade, necessita estar pautado na compreensão dos sujeitos, no reconhecimento das identidades e na valorização das vivências, pois os indivíduos que nessa modalidade se encontram buscam, em consonância com a certificação, uma formação crítica reflexiva que envolva a capacitação para o mercado de trabalho, para a realidade social, cultural e para a vida (Trentin, 2018, p.7).

Nisso, percebemos o quanto é crucial promover um ambiente inclusivo que valorize a diversidade, reconheça as identidades e potencialize as vivências dos estudantes. A formação oferecida na EJA deve ir além da certificação, proporcionando uma preparação abrangente para a vida social, cultural e profissional. Isso está em consonância com os princípios da abordagem histórico-cultural de Vigotski (1997; 2007; 2008; 2010; 2022) e Luria (1986), que enfatizam a importância da interação social, da colaboração e da contextualização da aprendizagem na vida cotidiana dos estudantes.

A dissertação do título “A Trajetória escolar pregressa de estudantes com deficiência intelectual matriculados na EJA” de Lebrão (2019) foi apresentada à Pontifícia Universidade Católica de SP. Ela visou identificar e analisar a trajetória pregressa de estudantes com deficiência intelectual matriculados na EJA da Rede Municipal de SP. Desse modo, no ano de 2017, ela visa identificar o crescimento das matrículas, nos últimos anos, desses estudantes, na modalidade EJA. Segundo a autora,

Em palavras mais duras: apesar dessas trajetórias escolares pregressas constantes e regulares, com baixíssimos índices de retenção, o encaminhamento para a EJA é a prova de que boa parte desse alunado não conseguiu alcançar níveis mínimos de aprendizagem correspondente a essas trajetórias (Lebrão, 2019, p. 54).

A metodologia de Lebrão (2019) é a abordagem qualitativa, e atuaram como sujeitos da pesquisa, 160 estudantes com idade dentre 15 a 22 anos. Seu resultado apontou que a maioria dos estudantes havia cursado grande parte do ensino fundamental, com trajetória constante e na progressão regular, sendo então evidenciado que apesar de terem cursado grande parte do ensino fundamental, não houve assimilação do conteúdo escolar correspondente.

Já o trabalho de Tassinari (2019), “Formação e Prática Pedagógica de Professores da EJA Junto a Estudantes com Deficiência Intelectual”, desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos-SP. Buscou analisar a formação e atuação do professor da EJA junto aos estudantes com deficiência intelectual, matriculados na modalidade de ensino da EJA. Nos objetivos específicos: caracterizar a formação dos professores da EJA e os conhecimentos relativos à educação especial; identificar as demandas dos

professores da EJA frente à atuação com os estudantes com deficiência intelectual e, desenvolver um programa de formação para os professores da EJA, objetivando uma reflexão acerca da prática docente no contexto inclusivo. Segundo a autora,

Para o amadurecimento de uma escola inclusiva e aberta para a diversidade, sobressai a importância da sociedade e da escola em comprometimento com o ensino-aprendizagem do aluno, com ou sem deficiência. Nesse sentido, como protagonista do fazer educacional, o professor é peça-chave nesse processo, e seu olhar e prática pedagógica poderá influenciar o sucesso e/ou insucesso do aluno com deficiência (Tassinari, 2020, p. 91).

Ela ressaltou que, dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, os professores devem promover uma prática educacional que valorize as interações em sala de aula. Como Tassinari (2020, p. 99) aponta: "Em sala de aula, as interações entre estudantes e professores influenciam a prática pedagógica". A pesquisa evidenciou que os professores não se sentem preparados à inclusão escolar, face a ausência de um processo teórico-técnico-metodológico, bem como o apoio especializado e orientação das práticas pedagógicas. É adotada a prática tradicional por aulas expositivas. No final identifica que os professores reconhecem contribuições do processo formativo para a reflexão da atuação docente, em especial ao estudante com deficiência intelectual.

A dissertação "Perspectivas de Professores de Ciências sobre a atuação com estudantes com Deficiência Intelectual na EJA" de Olmos (2020), foi desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos-SP. Com o objetivo de analisar as perspectivas de professores de Ciências que atuam na Educação de Jovens e Adultos sobre os estudantes com deficiência intelectual.

Sua metodologia de abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa colaborativa, no qual contou com a participação de dois professores. Nos procedimentos de coleta de dados a realização de observação em sala de aula, além de entrevistas com roteiro semiestruturado, bem como encontros formativos reflexivos. Seus resultados, apresentaram diferentes concepções dos docentes em relação à Educação Especial, no que destacaram quanto a necessidade de formação de professores especialistas do ensino regular frente a estudantes com deficiência intelectual. Apontaram para a importância da constituição de espaços que visem aos professores refletirem sobre suas próprias práticas, suas ações dentro da sala de aula.

Destaca as várias possibilidades do ensino visando a efetivação do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência.

A pesquisa cujo título foi “Prática Pedagógica e Planejamento Educacional para uma Jovem com Deficiência Intelectual matriculada na EJA” de Leite (2020) foi na Universidade Federal de São Carlos-SP. Objetivo de caracterizar as práticas pedagógicas dos professores da sala de aula regular e da educação especial para os jovens e adultos da EJA e, elaborar e aplicar o plano educacional individualizado (PEI) no contexto da sala de recursos multifuncionais para uma estudante com deficiência intelectual na EJA. O estudo caracterizou-se como quantitativa-qualitativa, tendo como participantes uma professora do ensino regular da EJA e uma professora de educação especial, bem com uma estudante com deficiência intelectual.

Seus resultados identificaram ausência de conhecimento sobre o PEI¹¹ e as funções no contexto escolar. Evidenciou a dificuldade dos professores em desenvolver práticas pedagógicas adequadas aos estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual. Caracterizou que o processo de elaboração e implementação do PEI contribuiu para uma melhor compreensão da professora de educação especial quanto ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas para estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual.

A “Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA” da mestranda Nascimento (2020) é da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-RJ. O objetivo desenvolver e implementar uma formação em serviço para docentes visando o AEE¹², relativo ao processo de transição da escola para uma vida independente para estudantes com deficiência intelectual da EJA. Buscou compreender o impacto do curso de formação na prática pedagógica pela autorreflexão das professoras. De cunho quantitativa, tendo como participantes seis professoras da rede municipal de ensino, dos quais cinco atuam no AEE e uma no Centro de Atendimento Educacional Especializado.

¹¹ Plano Educacional Individualizado (PEI).

¹² Atendimento Educacional Especializado.

A dissertação constatou que a proposta de formação continuada em serviço, por si só, não é capaz de suprir todas as demandas do cotidiano docente, mas representa um passo significativo nessa direção. Segundo Nascimento (2020, p. 51), uma formação que possibilite a consolidação teórica é fundamental para que o futuro docente possa (re)pensar sua prática pedagógica. Constatou que quando o curso está atrelado às necessidades e realidade docentes, ocorrem resultados positivos. A pesquisadora acredita que o conhecimento adquirido no curso pode ser difundido para outras realidades, beneficiando assim, estudantes de todas as modalidades educacionais.

Na pesquisa “Práticas Docentes e os Alunos com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos”, desenvolvida por Tavares (2023), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte-RN, buscou-se analisar as práticas docentes de professores da EJA desenvolvidas com estudantes com DI. Teve três objetivos específicos: descrever práticas docentes desenvolvidas com os estudantes com DI na EJA; sistematizar concepções dos docentes acerca dos processos de aprendizagem dos estudantes com DI e caracterizar o percurso dos estudantes com DI na EJA.

O trabalho enfatizou que as práticas docentes refletem a materialização dos conceitos teóricos sobre "que estudante temos e que educação queremos" para nossa sociedade. Nesse contexto, a inclusão tem sido discutida recorrentemente entre os profissionais da educação, abrangendo todos os níveis de ensino devido à sua importância nas discussões dentro e fora da academia. Os resultados revelaram que o espaço pedagógico está num contexto de dupla exclusão e vulnerabilidade para o público da Educação Especial. Isso, pode ser constatado pelo silenciamento das demandas pedagógicas de jovens e adultos *in locus*. O estudo evidenciou viabilizar possibilidades de dar vez e voz aos grupos historicamente excluídos e silenciados no processo de escolarização, especialmente aos jovens e adultos com DI.

Nisso, entendemos que a revisão de literatura realizada trouxe uma contribuição mais significativa para contextualizar a importância de novos estudos contínuos, no caso o ensino médio, com práticas pedagógicas na modalidade da EJA. Pois, ao trazer aqui essa revisão com base nos dados da CAPES referentes ao ensino fundamental, buscamos abrir novas perspectivas que possibilitem a ampliação desse campo de investigação para o ensino médio.

Ressaltamos ainda, que as pesquisas encontradas em nossa revisão bibliográfica se concentram majoritariamente no público da EJA nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. Nelas, destacamos estudos que fundamentam a importância de um trabalho contínuo com os estudantes com deficiência intelectual. No entanto, não foram identificadas pesquisas voltadas especificamente ao ensino médio, foco central desta investigação. Então, percebemos uma lacuna a ser preenchida aqui por essa pesquisa. Pois, entendemos que as práticas pedagógicas apresentadas naqueles estudos direcionam e subsidiam valiosos para a atuação no ensino médio. Outrossim, elas foram fundamentais ao enunciar determinados problemas que, neste estudo, inclusive no caso da estudante com DI, foram observados especificamente no contexto da modalidade EJA no ensino médio, no núcleo do NEEJA.

Além disso, observamos que algumas daquelas pesquisas ressaltaram a necessidade de um maior aprofundamento da perspectiva histórico-cultural e de suas implicações no processo de ensino-aprendizagem no contexto das DI. Nesse aprofundamento, buscamos, com este estudo, expandir tais perspectivas, no qual trouxemos as práticas pedagógicas no intuito de promover uma educação mais inclusiva e eficaz para todos os estudantes.

2. EJA EM FOCO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E INDICADORES EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO

Neste capítulo, procuramos contextualizar a EJA no Brasil e no Espírito Santo. Para isso, buscamos os fundamentos teóricos e os arcabouços legais que permeiam o tema. Iniciamos debatendo sobre a oferta da EJA enquanto política pública, seguimos pela legislação nacional e estadual, bem como, o levantamos os dados estatísticos pertinentes a educação dos estudantes com deficiência intelectual.

Ao longo da história da educação brasileira, temos observado que a oferta de ensino para jovens e adultos surgiu como uma política pública voltada à redução do analfabetismo, com o propósito de alcançar pessoas que, por diferentes razões, não tiveram acesso à escolarização no período regular diurno (Lebrão, 2019). Essa modalidade, portanto, passou a constituir-se como uma resposta do Estado às desigualdades de acesso ao direito à educação. Durante o período da ditadura militar, com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi estabelecida uma reforma no ensino de 1º e 2º graus que também impactou a ampliação da modalidade EJA, conforme dispôs:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetidas volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (Brasil, 1971).

Posteriormente, notamos que no aspecto legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirmou, por meio do Artigo 4º, o dever do Estado em assegurar a educação escolar pública e gratuita, inclusive para aqueles que não tiveram condições de acesso na idade adequada. Dessa forma, passamos a reconhecer formalmente a EJA como uma modalidade integrante da Educação Básica, com o objetivo de garantir o direito à educação a jovens, adultos e idosos que não concluíram o ensino fundamental ou médio no tempo regular (Brasil, 1996).

Constatamos, ainda ser possível contemplar que, a LDB¹³ resguardou uma seção específica para a Educação de Jovens e Adultos (art. 37 a 38), destacando que a modalidade EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, do qual os órgãos públicos deverão assegurar de forma gratuita a esses jovens e adultos as oportunidades de ensino, devendo ainda considerar as características do estudante, seus interesses e as condições de vida e trabalho (Brasil, 1996). Assim, reafirmamos a necessidade de políticas públicas que respeitem os sujeitos da EJA em suas múltiplas realidades e trajetórias educacionais.

Segundo Lebrão (2019), compreendemos que a educação de jovens e adultos representa não apenas uma oportunidade de escolarização, mas o exercício do direito ao conhecimento, à cidadania e à melhoria da qualidade de vida. Por meio da aprendizagem de saberes diversos, os sujeitos da EJA encontram caminhos para ressignificar suas experiências e projetar novos horizontes para suas vidas.

Nesse mesmo sentido, como destaca Haas (2015), entendemos essa modalidade como um espaço de tempos humanos, tempo de juventude e de vida adulta, que se configura como um lugar potente para a construção de significados acerca do mundo do trabalho e das demais experiências socioculturais vivenciadas por seus sujeitos. Assim, a EJA se revela como um território fértil de possibilidades, onde se articulam aprendizagens formais e vivências que moldam identidades e trajetórias.

Contudo, ao mesmo tempo em que reconhecemos seu potencial transformador, não ignoramos que a EJA é atravessada por inúmeros desafios históricos e sociais. Dentre os fatores que contribuem para o aumento da demanda por essa modalidade, identificamos a evasão escolar, a repetência, as desigualdades de acesso à escola, bem como as dificuldades estruturais do sistema educacional brasileiro. Essas questões produzem uma defasagem entre idade e série, comprometendo o percurso escolar regular que abarca grande parte da população.

¹³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996.

Além disso, constatamos situações em que há ausência de motivação por parte dos estudantes, ou mesmo a busca pela certificação como um fim em si. E, dentre essa parcela da população, é predominante as pessoas deficientes, os negros, os pobres e em situação de vulnerabilidade socioeconômica. São esses sujeitos que, muitas vezes, enfrentam barreiras simbólicas e estruturais que historicamente limitaram seu acesso e permanência na escola. Deste modo, vários são os motivos ensejadores e que acabam por incidir na necessidade de promoção a educação, mesmo que de forma tardia através da modalidade EJA.

Com isso, o processo de inserção desses estudantes do ensino regular para a modalidade EJA, em sua maioria é pautado nas justificativas já elencadas, e vão desde a falta de motivação face as reprovações sucessivas, desinteresse decorrente da inadequação curricular e a necessidade de qualificação profissional para inserção no mundo do trabalho (Brunel, 2004). Reconhecemos que a educação formal continua sendo uma ferramenta indispensável para o exercício pleno da cidadania e o fortalecimento da autoestima.

É salutar pontuar que, no aspecto legal, inicialmente a modalidade EJA destinava-se àqueles que não tivessem acesso a escola. Contudo, a nova LDB ampliou esse escopo ao incluir também os estudantes que, embora tenham ingressado no sistema regular, não conseguiram concluir os estudos no tempo esperado. Isso demonstra o reconhecimento da complexidade que envolve as trajetórias escolares interrompidas.

Com isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, formuladas no Parecer CNE 11/2000, dispuseram que o direito à educação a jovens e adultos, visa reparar as desigualdades sociais e ainda promover a formação integral dos indivíduos. Deste modo, a modalidade EJA possui três funções principais, a reparadora, a equalizadora e a qualificadora.

Reparadora, significa 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.

[...]

Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a todos outros segmentos sociais com 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 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.

[...]

Qualificadora, mas do que uma 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 (Brasil, CNE, 2000, p. 7,9 e 11).

Nesse viés, nas políticas públicas, percebemos que, só se reforça a ideia de que, a modalidade EJA veio ser instituída e se aprimorar para atender aqueles que de alguma forma não possuíram condições de concluir os estudos na idade apropriada, seja em razão da elevada idade, ou até mesmo em razão de não ter condições de frequentar uma escola, pela dificuldade de acesso ou situações afins.

Além dessa defasagem, no que se refere ao Espírito Santo, observamos que os dados estatísticos corroboram o cenário de distorção entre idade-série¹⁴. Conforme informações do INEP (2024), a média de atraso escolar de mais de dois anos no Ensino Fundamental é de 15,7%, enquanto no Ensino Médio esse índice chega a 17,8%. Tais indicadores evidenciam fatores que acabam por acarretar na remoção destes estudantes para a modalidade EJA. Nesse sentido, como sinalizamos a partir de Haas (2015),

É possível perceber que, para ambos os grupos de sujeitos-pessoas com deficiência; jovens e adultos com defasagem escolar- as discussões sobre o direito à educação, por muito tempo, ignoraram ou minimizaram um debate pedagógico e, com isso, desconsideraram o fato de eles continuarem demandas real do campo da educação e de necessitarem de saberes e de fazeres específicos às suas peculiaridades (Haas, 2015, p.349).

Ao ampliarmos o olhar para além da distorção idade-série, encontramos outros elementos que reforçam a persistência das desigualdades. Dados do IBGE (2024) indicam que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais é de 5,3%,

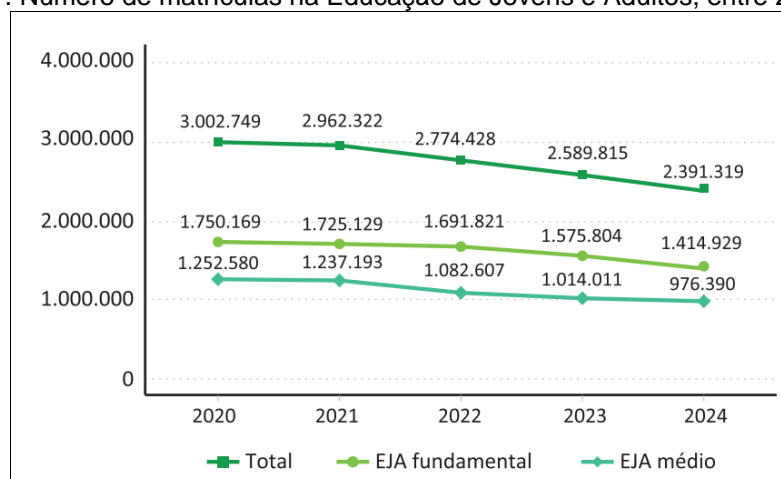
¹⁴ Considera-se em situação de distorção idade-série todos os alunos que tinham idade superior à recomendada para a série frequentada ao longo de todo o ano letivo, ou seja, todos os que completaram idade superior à recomendada antes do início do ano letivo avaliado. No Brasil, a idade de 6 anos é considerada ideal para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental. Dessa forma, um aluno que curse o 1º ano do ensino fundamental e que, em qualquer momento do ano letivo, tenha 6 anos será classificado no grupo com idade adequada, mesmo que complete 7 anos ao longo do ano letivo. Entretanto, se esse aluno já inicia o ano letivo com 7 anos de idade, ele será classificado no grupo daqueles com distorção idade-série. Censo Escolar da Educação Básica 2024. Link: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em 09 de julho de 2024.

sendo que entre pessoas com 60 anos ou mais essa taxa alcança 14,9%. Observamos também maior prevalência entre homens pretos ou pardos (7,8%) e entre mulheres pretas e pardas (3,9%). Esses números revelam as desigualdades raciais e de gênero que ainda marcam o acesso à educação no Brasil.

Uma modalidade educacional, no entanto, se destaca quando o assunto é redução de desigualdades na EJA. Cronicamente subfinanciada e muito distante das metas previstas no atual Plano Nacional de Educação, a EJA vem consistentemente diminuindo sua oferta. O Censo Escolar 2024 mostrou uma redução de 20% nas matrículas em relação a 2020, cerca de 600 mil estudantes a menos. A queda é observada tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, e em ambas etapas a maior parte da população atendida é negra (cerca de 60% dos respondentes do Censo, sendo que outros 23% não declararam raça/cor).

Trouxemos, também, os dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2024) que revelam informações importantes sobre a modalidade EJA. Eles apontam que, em 2024, cerca de 2,4 milhões de estudantes (Gráfico 01) estavam matriculados nessa modalidade de ensino. Observamos que, entre os anos de 2020 a 2024, houve uma queda de aproximadamente 20% na matrícula.

Gráfico 01. Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, entre 2020 a 2024.



Fonte: Inep/Censo escolar 2020-2024.

Destacamos ainda, que através do Censo Escolar (2024) pode ser analisada a distribuição dos estudantes matriculados na modalidade EJA por nível de ensino, sendo que para o Nível Fundamental 74,8% das matrículas estão vinculadas a rede

municipal, seguida pela rede estadual com 19,8% e pela rede privada, com 5,4%, sendo que o maior número de matrículas está concentrado na zona rural (30,3%). Ao passo que a modalidade EJA no Nível Médio, rede estadual é responsável por 84,07% das matrículas, seguida da rede privada e da municipal, com 12,4% e 2,1% respectivamente (INEP, 2024).

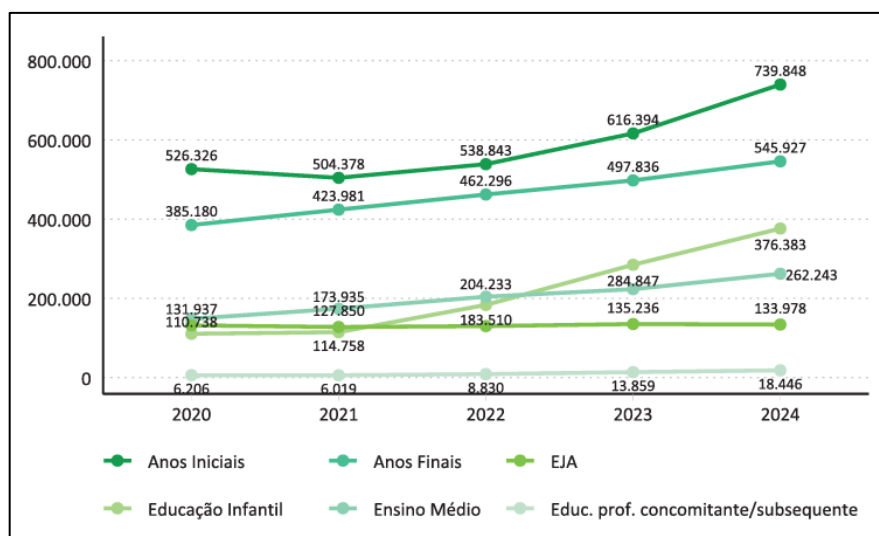
Outro dado que nos parece ser relevante está relacionado a faixa etária que compõe os estudantes da modalidade EJA, o Censo Escolar (2024) indicou que a modalidade EJA é composta, de forma predominante por estudantes com menos de 40 anos, cerca de 63,9% das matrículas. Apenas na faixa etária abaixo dos 20 anos os estudantes do sexo masculino são maioria: 60,3%. Por outro lado, ao passo que as matrículas de estudantes acima de 20 anos são compostas predominantemente pelo sexo feminino: 56,7% (INEP, 2024).

Já no tocante a cor/raça, ressaltamos dados do Censo apontam que os estudantes identificados como pretos/pardos representam 79% da modalidade EJA de nível fundamental e 73,6% da EJA de nível médio, e os estudantes declarados como brancos representam 18,9% da EJA de nível fundamental e 24,9% da modalidade EJA de nível médio (INEP, 2024).

Dados acerca da Educação Básica extraídos da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2024 (INEP, 2024) aponta que em âmbito nacional cerca de 2,1 milhões são estudantes são pessoas com deficiência, um aumento de 58,7% em relação a 2020.

Quando comparados as matrículas por nível de dependência, verifica-se que o aumento está mais concentrado na educação infantil, com aumento 252,1%, nas creches e na pré-escola, o acréscimo foi de 235,1%, conforme Gráfico 02.

Gráfico 02. Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino – Brasil – 2020-2024.



Fonte: INEP, 2025.

Em âmbito nacional cerca de 2.076.825 mil estudantes são pessoas com deficiência, classificados na educação especial, do qual cerca de 133.978 mil estão matriculados na modalidade EJA. Já no que se refere ao quantitativo de matrículas desses estudantes para a região sudeste, esta corresponde a 26.011 mil, das quais cerca de 7.700 mil desses estudantes estão matriculados na EJA do Ensino Médio, sendo que para o estado do Estado do Espírito Santo, o total de estudantes matriculados na modalidade EJA soma o total de 1.519 mil, e desse total cerca de 715 são estudantes que estão matriculados na modalidade EJA do Ensino Médio, e cerca de 38 estão matriculados no Município de São Mateus, dos quais 21 estão matriculados na modalidade EJA do Ensino Médio.

Tabela 02. Número de Matrículas da Educação Especial no EJA, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – 2024.

Unidade da Federação	Educação Especial matriculados na EJA		
	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Brasil	133.978	106.993	26.985
Sudeste	26.011	18.311	7.700
Espírito Santo	1.519	804	715
São Mateus	38	17	21

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2024

Dessa forma, compreendemos que a modalidade EJA, além de representar um direito constitucional, é um espaço de resistência, de afirmação de identidades e de

possibilidades de transformação social. Por meio dessa modalidade, reafirmamos nosso compromisso com uma educação inclusiva, democrática e voltada à superação das desigualdades históricas que ainda persistem em nosso país.

2.1 DESVENDANDO O NEEJA/CEEJA NO ESPÍRITO SANTO: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL

A oferta de ensino na modalidade da EJA, em âmbito nacional, deve levar em conta as diversas situações, perfis, conhecimentos e experiências dos estudantes, considerando seus contextos históricos e sociais. Isso se alinha ao princípio da equidade, diferença e proporcionalidade, conforme estabelecido no Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Os sujeitos inseridos nessa modalidade buscam uma oportunidade de escolarização que reconheça suas trajetórias de aprendizagem ao longo da vida, superando a ideia de escolaridade compensatória.

Nessa perspectiva, a modalidade EJA exige um olhar mais amplo sobre educação e no processo de ensino-aprendizagem, o que implica em uma diversificação das abordagens metodológicas. Essa diversificação, no estado do Espírito Santo, visa garantir a equidade na distribuição dos componentes curriculares, à identificação e ao reconhecimento da alteridade própria do jovem e do adulto em seu processo formativo (Secretaria de Educação do Espírito Santo, 2024).

Os CEEJAs¹⁵ são unidades escolares da rede pública estadual que funcionam em prédios próprios (Portaria 183-R de 25/08/2023, p. 34). Foram instituídos como uma alternativa para atender ao trabalhador impossibilitado de frequentar aulas numa escola de ensino regular, oferecendo a oportunidade de cursar disciplinas e receber orientação dos professores com flexibilidade de horário. Essa estrutura constitui uma metodologia semipresencial.

Os CEEJAs foram regulamentados por meio da Resolução do CEE nº 3.777, de 20 de outubro de 2014, que estabelece normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e pela Portaria nº 070-R, de 14 de junho de 2017, que visa

¹⁵ Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

à criação de órgãos com atuação fundamentada nas orientações pedagógicas. Esses órgãos adotam uma metodologia semipresencial, com orientação pedagógica individual ou em pequenos grupos, e estão estruturados pela Portaria nº 183-R, de 25 de agosto de 2023, artigo 15 (p. 36). Essa abordagem permite a matrícula por componente curricular (disciplinas) que o estudante deseja cursar, configurando-se como uma forma ajustada de oferta da modalidade EJA.

Já os NEEJAs são órgãos instituídos com o objetivo de ressignificar os CEEJAs, ampliando o alcance para mais estudantes, em diferentes municípios capixabas. Então, a SEDU, em 2016, normatizou no ES a Portaria nº 142-R, de 2 de dezembro de 2016, e sua implementação foi aprovada pela Resolução CEE/ES nº 4.746/2017. Em seguida, em 2018, a Portaria nº 070-R, veio estabelecer as normas para a organização e funcionamento dos NEEJAs. No entanto, eles só foram estruturados pela Portaria nº 183-R, de 28 de agosto de 2023. Nesse propósito esses núcleos atuam como Unidades de Educação de Jovens e Adultos vinculados a uma determinada escola da Rede Pública Estadual (Portaria 183-R de 25/08/2023, p. 34).

Para assegurar o direito ao ingresso no ensino fundamental e no ensino médio aos jovens e adultos, foram instituídos os CEEJAs e os NEEJAs em âmbito estadual. No Espírito Santo, o NEEJA representa uma ação importante no âmbito da EJA, oferecendo uma metodologia semipresencial e orientação pedagógica individual. Esse programa é destinado àqueles que não conseguiram concluir seus estudos na idade regular, proporcionando uma nova oportunidade de escolarização e promovendo a inclusão social e a qualificação. Conforme Carvalho (2004), o NEEJA foi implementado em um período em que as universidades brasileiras começaram a fortalecer suas iniciativas voltadas à modalidade EJA, em um contexto de redemocratização e luta pelos direitos sociais, especialmente o direito à educação.

Enquanto a modalidade EJA no Brasil possui uma trajetória histórica que remonta ao período colonial, com as primeiras iniciativas de alfabetização realizadas pelos jesuítas em 1549, foi somente no século XX que o país começou a desenvolver políticas públicas específicas para a modalidade EJA, culminando na LDB de 1996, que formalizou essa modalidade como parte integrante da educação básica (Brasil, 1996). No Espírito Santo, a criação do NEEJA e CEEJAs ocorreu em alinhamento com

o fortalecimento dessas políticas públicas para a modalidade EJA. A SEDU¹⁶ propõe ações que incluem a oferta do ensino fundamental e médio de forma individualizada e semipresencial, visando proporcionar uma educação de qualidade a uma população adulta frequentemente excluída dos processos formais de ensino.

Nesse contexto, ao analisarmos os documentos estaduais a partir de 2014, verificamos que surge o NEEJA, através da Portaria nº 142-R de 2 de dezembro de 2016, e sua implementação foi aprovada pela Resolução CEE/ES nº 4.746/2017, como uma resposta ao reconhecimento em âmbito nacional do direito à educação para todos, face às demandas de um público heterogêneo, composto por jovens, adultos e idosos que, por diversas razões, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos. Além de funcionar como espaço de alfabetização, o NEEJA tem a importante missão de promover uma formação cidadã e crítica, contribuindo para a inclusão social e ampliando as oportunidades de trabalho desses indivíduos. Sua criação no Espírito Santo ocorreu em um contexto de crescente conscientização sobre o direito à educação ao longo da vida, um aspecto fundamental em uma sociedade que enfrenta grandes desigualdades educacionais e sociais (Carvalho, 2004).

Em nossa revisão bibliográfica notamos que Martinelli (2019) também destaca que as ações do NEEJA no Espírito Santo estão alinhadas com as diretrizes do MEC¹⁷, as quais promovem a flexibilização curricular e a adequação dos conteúdos às realidades dos estudantes. Nesse sentido, o currículo é planejado para atender as necessidades de formação básica, por meio de materiais didáticos adequados e metodologias de ensino diferenciadas, buscando assegurar o aproveitamento e a permanência dos estudantes, que muitas vezes precisam conciliar trabalho e estudos.

O funcionamento do NEEJA no Espírito Santo, enquanto organização de política pública educacional, é caracterizado por uma estrutura flexível, que permite que os estudantes avancem em seu próprio ritmo, de acordo com suas necessidades e disponibilidades e concluam seus percursos formativos. Essa flexibilidade é fundamental para o sucesso da EJA, já que muitos participantes são trabalhadores que precisam conciliar estudo com obrigações familiares e profissionais. Conforme

¹⁶ Secretaria do estado da educação.

¹⁷ Ministério da Educação e Cultura.

argumenta Carvalho (2004), essa característica do NEEJA possibilita que estudantes adultos, frequentemente com histórico de fracasso escolar, retomem seus estudos de maneira progressiva e ajustada às suas realidades.

Ao analisarmos os documentos oficiais, corroboramos com essa perspectiva, pois verificamos que “as equipes dos CEEJAs e dos NEEJAs devem atualizar e revisar sistematicamente os materiais de estudo de cada componente curricular a partir das Diretrizes Curriculares da SEDU” (Portaria nº 183-R, art. 20, parágrafo único), o que reforça a importância de manter a coerência entre as orientações normativas e as práticas pedagógicas.

Outra característica fundamental do NEEJA é a oferta de cursos em diversos níveis de ensino, desde a alfabetização até o ensino médio. A metodologia aplicada leva em conta o contexto de vida dos estudantes, suas experiências profissionais e pessoais, tornando o processo de ensino mais dinâmico e adequado à realidade deles. Martinelli (2019) ressalta que a utilização de materiais didáticos flexibilizados é um dos instrumentos mais importantes para o sucesso dessa modalidade, pois esses materiais devem dialogar com as necessidades e interesses específicos do público, facilitando a aprendizagem e aumentando a motivação para o estudo.

Sobre as características dos estudantes, percebemos que a maioria que se matriculam no CEEJA e no NEEJA são trabalhadores que buscam a certificação necessária para continuidade de sua formação ou para atendimento às exigências de empresas e instituições onde atuam. Assim, esses órgãos se destinam exclusivamente a jovens e adultos que desejam iniciar ou concluir a sua escolarização, sendo necessário comprovar a idade mínima de 15 anos completos para o Ensino Fundamental e 18 anos completos para o Ensino Médio.

Sobre os locais de atendimento a esses estudantes, identificamos, com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2023 (INEP, 2024), que a oferta da EJA está presente em 70 dos 78 municípios do Espírito Santo. No entanto, os CEEJAs atendem apenas em 4 desses, enquanto os NEEJAs estão presentes em 24 dos 78 municípios capixabas.

Em síntese, compreendemos que o CEEJA é um centro de estudos destinado a jovens e adultos, com atendimento realizado em 4 unidades próprias, localizadas em 4 municípios: um na capital, um na região sul e dois no norte do estado. Já os NEEJAs foram criados com o propósito de ampliar esse atendimento, atuando em 24 municípios por meio de unidades escolares já existentes, o que permite maior capilaridade e alcance às demandas educacionais da população jovem e adulta no Espírito Santo.

Ao analisarmos a estrutura pedagógica descrita na Portaria 183-R de 25/08/2023, art. 15, p. 36, constatamos que tanto o CEEJA quanto o NEEJA utilizam o mesmo material pedagógico em suas propostas de atendimento. Ambos disponibilizam um ambiente virtual de aprendizagem¹⁸, no qual os estudantes têm acesso a uma variedade de materiais didáticos. Ressaltamos que, para aqueles que não possuem acesso à internet ou enfrentam dificuldades com o uso de tecnologias, o material impresso é disponibilizado para garantir a continuidade dos estudos.

Em relação à organização curricular, ela é constituída pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum previsto na LDB de 1996 e de acordo as DCEJA¹⁹. Após sua criação, o NEEJA é incluído no PPP²⁰, no PAI²¹, no Regimento Escolar e em outros documentos e registros que fazem parte da gestão escolar de cada Unidade de Ensino.

Observamos que, embora os CEEJAs tenham sido criados em 2014 e os NEEJAs em 2016, foi apenas em 2023 que passaram a garantir matrícula no AEE. É importante destacarmos que, conforme estabelece a Portaria 183-R de 25/08/2023, em seu artigo 8º, tanto os CEEJAs quanto os NEEJAs devem assegurar a matrícula para estudantes da educação especial, assegurando o devido encaminhamento ao atendimento educacional especializado, de acordo com as especificidades individuais e conforme a legislação própria.

¹⁸ Plataforma digital em parceria com o Governo do Rio de Janeiro CECIERJ: ceejavirtual.sedu.es.gov.br (Martinelli, 2019, p. 75).

¹⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB Nº 3, de 8 de Abril de 2025).

²⁰ Projeto político e pedagógico.

²¹ Programa de Avaliação Institucional.

Percebemos, com isso, como a chegada das políticas públicas aos estudantes com deficiência ainda é lenta. Como aponta Lebrão (2019),

Quanto a alunos com deficiência e sua incorporação pela Educação de Jovens e Adultos, cabe ressaltar que a prioridade das políticas atuais – iniciadas em meados da década de 1990 – foi calcada em sua inclusão em classes regulares. [...] Apesar desse princípio básico, a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indica que as modalidades da Educação de Jovens e Adultos e educação profissional se apresentam como possibilidade e ampliação de oportunidades de escolarização, formação para inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social das pessoas com deficiência (Lebrão, 2019, p. 24).

No entanto, no contexto da prática cotidiana, constatamos o que Haas (2015, p. 351) descreve como um verdadeiro “recorte e colagem” de um modelo de atendimento educacional especializado. Mais especificamente na EJA, esses sujeitos historicamente vêm ficando à margem da implementação plena das políticas públicas, o que evidencia o distanciamento entre o que está prescrito na legislação e o que se concretiza nas salas de aula.

Dessa forma, reforçamos que, apesar do reconhecimento legal, ainda há um grande caminho a ser percorrido para garantir a efetiva inclusão desses estudantes na EJA. Compreendemos que os CEEJAs e os NEEJAs se consolidam como alternativas significativas, não apenas por oferecerem escolarização, mas também por viabilizarem ao acesso ao atendimento educacional especializado. Assim, compreendemos que é nosso dever continuar exigindo o cumprimento dos direitos desses sujeitos, lutando para que a formação oferecida na EJA seja, de fato, flexível e atenta às suas especificidades. Somente assim poderemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, que assegure a participação ativa e a inclusão social das pessoas com deficiência.

2.2 UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS LEGAIS QUE EMBASAM A ORGANIZAÇÃO DA EJA E DO NEEJA

Neste tópico, buscamos aprofundar a análise da organização da modalidade da EJA no âmbito do núcleo do NEEJA, a partir do estudo dos documentos legais que estruturam essa modalidade no Espírito Santo. Com base na BNCC (2017), no

Currículo do Estado do Espírito Santo e nas Diretrizes da Educação Especial no contexto da escola pública, realizamos uma leitura crítica das normativas que fundamentam o funcionamento da EJA na rede estadual de ensino.

Iniciamos esse percurso pela LDB 9.394/1996, por compreendê-la como um dos principais marcos legais e regulatórios da modalidade EJA. Pois, ela estabelece que o Estado deve garantir a oferta de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à educação em idade adequada (Brasil, 1996). Esse marco legal reforça o papel da modalidade EJA como instrumento de reparação e qualificação social, possibilitando que jovens e adultos possam retomar seus estudos. A LDB 9.394/1996, ao criar uma seção específica para a modalidade EJA (artigos 37 e 38), estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar condições de permanência e continuidade dos estudos, considerando-se as características próprias desse público (Brasil, 1996).

Compreendemos, portanto, que a modalidade EJA se configura como uma política educacional de caráter reparador histórico e emancipador, voltada à promoção da equidade e da justiça social. Essa política educacional visa garantir o direito à educação àqueles que historicamente foram excluídos dos processos formais de escolarização, essa modalidade assume uma função social estratégica no enfrentamento das desigualdades educacionais. Para aprofundar essa análise, examinamos também o Plano Nacional de Educação vigente (PNE²² 2014–2024) e suas atualizações no PNE 2024–2034, as Diretrizes Curriculares da EJA do Conselho Estadual de Educação (CEE-ES/2017), além dos documentos que regulamentam especificamente o funcionamento do NEEJA no Espírito Santo. Esses referenciais revelam os caminhos normativos trilhados pelo estado na consolidação dessa proposta educacional, evidenciando o compromisso com o direito à aprendizagem ao longo da vida e com a inclusão de todos e todas no processo educativo.

No percurso de nossa análise, consideramos também o PNE de 2014, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que delineia metas específicas para a EJA. Entre essas metas, destacamos a proposta de ampliação da oferta de vagas na modalidade integrada à

²² Plano Nacional de Educação: **Lei nº 13.005/2014** - Estabelece Diretrizes e Metas para o Desenvolvimento Nacional, Estadual e Municipal da Educação.

educação profissional, bem como o objetivo de universalizar o acesso ao ensino fundamental para a população de 15 a 29 anos. Essa diretriz visa minimizar o analfabetismo e fomentar a formação voltada o mercado de trabalho (Carvalho, 2020). Compreendemos que tais metas evidenciam o papel fundamental das políticas públicas na garantia da continuidade da formação acadêmica de sujeitos que, por barreiras socioeconômicas, interromperam seus estudos em idade regular.

Nesse contexto, destacamos que o novo PNE referente ao período de 2025-2034, ainda está em tramitação no Congresso Nacional por meio do Projeto de Lei nº 2.614/2024. Enquanto isso, o PNE anterior foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, conforme estabelece a Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Ao analisarmos a proposta do novo plano, observamos a retomada de metas voltadas à superação do analfabetismo entre jovens e adultos, bem como a inclusão de estratégias para assegurar o acesso e a permanência na educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no marco de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

Entendemos que essas proposições dialogam diretamente com o trabalho desenvolvido no âmbito do NEEJA, que, no Espírito Santo, tem se alinhado às metas do PNE, especialmente no que tange à erradicação do analfabetismo e à ampliação da escolaridade da população adulta. A atuação do NEEJA evidencia o propósito de garantir a oferta de uma educação pública, inclusiva e de qualidade, voltada à promoção da equidade e à valorização dos sujeitos historicamente excluídos da escola. Reconhecemos, nesse propósito, a importância da articulação entre políticas educacionais e práticas pedagógicas comprometidas com a superação das desigualdades sociais que afetam, sobretudo, as camadas populares e os trabalhadores, conforme já apontado por Carvalho (2004).

Nesse contexto, identificamos que o fortalecimento da EJA como política pública de inclusão e valorização social também está expressa no campo da educação profissional. O Decreto nº 5.154/2004, ao regulamentar o artigo 39 da LDB 9.394/1996, amplia as possibilidades formativas ao propor a integração da educação profissional técnica ao ensino médio, incluindo sua oferta para estudantes da EJA.

Essa diretriz complementa os objetivos do PNE e da LDB, ao possibilitar que jovens e adultos possam, além de concluir o ensino básico, desenvolver habilidades que lhes possibilitem ingressar no mercado de trabalho com uma qualificação específica, adaptada às demandas regionais e às necessidades do setor produtivo (Marins, 2022). Ao possibilitar essa formação integrada, o decreto reforça a dimensão qualificadora da modalidade EJA, que busca tanto a formação básica quanto a capacitação técnica, valorizando os estudantes da modalidade e contribuindo para sua inserção social.

Em seguida ao analisar a organização da modalidade EJA e do núcleo do NEEJA observamos que ela segue as diretrizes dos documentos nacionais, mas é complementada por regulamentações estadual que buscam organizar as políticas às especificidades regionais. No Espírito Santo, por exemplo, as diretrizes estaduais visam garantir o acesso à modalidade EJA e fortalecer o funcionamento do NEEJA, instituídos para atender a uma demanda de jovens e adultos que, além da escolarização básica, necessitam de estratégias pedagógicas diferenciadas para superar barreiras de aprendizagem (Prado; Junior, 2020). A criação do NEEJA surge, portanto, como uma proposta estadual à necessidade de oferecer uma educação inclusiva e diversificada, flexibilizada à realidade dos estudantes da modalidade EJA.

Continuando a análise, notamos que as resoluções estaduais, como a CEE/ES nº 4.746/2017 e a CNE/CEB nº 01/2021, estabelecem diretrizes operacionais específicas para a modalidade EJA no Espírito Santo, regulamentando aspectos práticos do funcionamento dos NEEJAs e orientando as instituições a promoverem a inclusão de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. Essas resoluções buscam garantir que as escolas públicas estaduais assegurem tanto o acesso, como a permanência dos estudantes da modalidade EJA, considerando as características diferenciadas desses estudantes e oferecendo suporte pedagógico adequado às suas necessidades (Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo, 2017).

Nesse sentido, ficou evidente que essas regulamentações também destacam a importância da flexibilização curricular na modalidade EJA e no núcleo do NEEJA, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem respeite o ritmo e as demandas específicas dos estudantes. A estrutura modular adotada por muitos NEEJA, que

permite que os estudantes avancem de acordo com sua disponibilidade e capacidade, é uma característica importante para garantir a continuidade e a conclusão dos estudos para jovens e adultos que possuem responsabilidades adicionais, como o trabalho e o sustento da família (Carvalho, 2020). Essa perspectiva é igualmente reafirmada pelo documento Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de 2024, ao recomendar

[...] que nossas escolas sejam espaços acolhedores para os adolescentes, jovens, adultos e idosos, que nos possibilitem continuar estudando, aprendendo, almejando a conclusão dos segmentos como continuidade para os estudos, melhoria na carreira profissional ou, até mesmo, ingresso no mundo do trabalho [...] (p.4).

Nisso, é relevante notar que a criação e regulamentação do NEEJA se inserem em um contexto de políticas públicas voltadas à ampliação da educação inclusiva, especialmente a partir dos anos 2000, quando se intensificaram, em âmbito federal, as diretrizes de inclusão educacional. Esse movimento ganhou força com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), que estabelece como princípio a garantia do direito à educação para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, na rede regular de ensino (Marins, 2022).

No Espírito Santo, as diretrizes dos NEEJAs dialogam diretamente com essa política nacional ao enfatizar que a modalidade EJA deve ser acessível e inclusiva, assegurando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças, em consonância com os princípios constitucionais do direito à educação (CF, art. 205) e com a LDB.

Nesse mesmo alinhamento, a Lei nº 13.146/2015²³ reforça, em seu artigo 27, que é dever do Estado, da família e da sociedade assegurar “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. Ao prever a implementação de programas, serviços e ações de apoio capazes de garantir o acesso, a permanência, sem perder de vista a “intencionalidade pedagógica e a qualidade de ensino” (Currículo ES, 2018, p.23) para os estudantes com deficiência, essa lei consolida o arcabouço legal que sustenta a atuação do NEEJA.

²³ Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Nesse sentido, percebemos a articulação entre a Lei nº 13.146/2015 e a Política Nacional de Educação Especial orienta o NEEJA a desenvolver mecanismos pedagógicos e administrativos que assegurem não apenas o acesso formal à matrícula, mas também condições concretas para o pleno desenvolvimento educacional.

Reforçando essa base legal, encontramos nas Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos-EJA, no artigo 2º, § 3º, a determinação de que “os estudantes jovens, adultos e idosos que são pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação terão assegurados o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem na EJA” (Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025). Assim, compreendemos que tal dispositivo se conecta diretamente aos princípios já mencionados, evidenciando que a inclusão deve perpassar todas as etapas e modalidades educacionais.

Ao analisarmos a realidade da Lei nº 13.146/2015, que reforça a importância da garantia da escolarização, constatamos que a efetivação desse processo ainda se mostra morosa. Essa constatação é reforçada pelos dados apresentados por Haas, que analisou os indicadores educacionais de acesso do público com deficiência na EJA no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul (RS), no intervalo de 2015 a 2022. Segundo Haas (2024), a escolarização do público-alvo da Educação Especial ainda se concentra em instituições ou classes exclusivas da modalidade de Educação Especial, refletindo a omissão do Estado em propor políticas públicas de inclusão escolar efetivas.

Dessa forma, no tocante da escolarização, percebemos com Haas (2024, p. 45), que “as diretrizes políticas atuais da Educação Especial são tímidas em propor essa interface, dando visibilidade à escolarização do público jovem e adulto com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos de modo conciso”. Essa análise se reforça quando a autora aponta que, embora

A LBI (Brasil, 2015) estabelece como princípio o “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”; contudo, cita explicitamente apenas o acesso à

modalidade da Educação Profissional, silenciando em relação à EJA (HAAS, 2024, p. 46)

Nesse viés, entendemos, junto com Haas (2024), que, para reafirmarmos o compromisso da EJA com a educação permanente e com a transformação social baseada no universalismo, na solidariedade, na igualdade e na diversidade, cabe resgatar o Parecer CNE/CEB n. 11, um documento histórico ímpar na afirmação das funções da EJA.

A percepção evidencia segundo Haas (2015) o estigma de fragilidade e negação da condição de sujeitos, dos jovens e adultos em processo de escolarização e das pessoas com deficiência, face ao retrato de incapacidade já insculpido na modalidade da EJA, e isso se extrai das práticas desenvolvidas comumente atribuída as carências de conhecimentos acadêmicos e atitudinais; falta de experiência; falta de conhecimentos adquiridos na convivência e no trabalho.

Nessa mesma direção, recordamos a análise de Mendes (2006), que já destacava que “a legislação, ao mesmo tempo em que garante a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e ainda admite a escolarização em espaços que não sejam a escola regular”. Esse entendimento nos leva a reconhecer que os documentos legais que fundamentam a organização da modalidade EJA e dos núcleos do NEEJA, apesar de refletirem um compromisso com a inclusão educacional e a flexibilização do ensino, ainda deixam lacunas.

Nesse sentido, essas análises revelaram que os documentos legais que fundamentam a organização da modalidade EJA e os núcleos do NEEJA refletem um compromisso com a inclusão educacional e a flexibilização do ensino para jovens e adultos que, por diversas razões, não concluíram seus estudos na idade apropriada. Instrumentos como, a LDB, o PNE e regulamentações estaduais, a exemplo da Resolução CEE/ES nº 4.746/2017, destacam a importância de uma educação ajustada à realidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e alinhada ao contexto de vida de cada um. Essa rede de regulamentações constitui o alicerce para a implementação de políticas educacionais voltadas a uma modalidade EJA mais acessível e equitativa, com os núcleos do NEEJA representando um recurso

estratégico e uma solução prática às demandas da população jovem e adulta que retorna à escola.

Assim, percebemos que a organização da modalidade EJA no Brasil e do NEEJA no Espírito Santo é respaldada por uma série de documentos legais que têm como objetivo garantir o acesso à educação para todos os cidadãos, independentemente de sua faixa etária ou trajetória de vida. Esses documentos têm o intuito de assegurar a equidade no sistema educacional, ao propor diretrizes específicas que reconhecem as peculiaridades da modalidade EJA, destinada àqueles que, por motivos diversos, não concluíram seus estudos em idade regular. Tendo em vista a relevância desse setor da educação, os dispositivos legais buscam regulamentar e fortalecer o direito à educação para jovens e adultos, assegurando sua inclusão social e acesso ao mercado de trabalho (Abalos Junior, 2022).

2.2.1 Análise sobre os aspectos normativos relativos a EJA constante na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC é conceituada como um documento obrigatório de caráter normativo, o qual define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes ao longo da Educação Básica. Este documento, fundamentado nas competências gerais e nas propostas pedagógicas, busca sistematizar a base comum do currículo de maneira abrangente, abrangendo todas as etapas de ensino, em vez de se restringir às modalidades de ensino (Brasil, 2017). A última versão da BNCC intenta sistematizar a base comum do currículo de forma abrangente, organizando as aprendizagens em etapas, conforme a faixa etária e o ano escolar. As modalidades de ensino representam diferentes formas de oferecer educação, de acordo com as necessidades e contextos da população (Brasil, 2017).

Todavia, ao analisarmos a BNCC, constatamos que não há um capítulo específico destinado à modalidade da EJA. Identificamos apenas o reconhecimento desta como modalidade, o que revela um limite significativo, considerando o papel singular que a BNCC e os currículos desempenham. Nesse aspecto, percebemos que tais

documentos carecem de uma comunhão mais efetiva com os princípios e valores que regem a educação, conforme orienta a LDB de 1996.

Ainda assim, destacamos que a BNCC se fundamenta nos princípios de igualdade, diversidade e equidade, reconhecendo a importância de assegurar aprendizagens essenciais para todos os estudantes. Nesse sentido, compreendemos que o documento assume a diversidade como pressuposto, ao admitir que cada estudante possui especificidades que precisam ser respeitadas e acolhidas no processo educacional.

Com base nisso, entendemos que a BNCC e os currículos cumprem papéis complementares, já que ambos buscam garantir aprendizagens essenciais em cada etapa da Educação Básica. Desse modo, reafirmamos que a finalidade principal é desenvolver o estudante em sua integralidade, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo meios para seu progresso no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

A partir desse ponto, percebemos que a BNCC também ressalta que a aprendizagem somente se concretiza a partir do conjunto de decisões que caracterizam o currículo, o qual deve ser adequado à realidade local e considerar tanto a autonomia dos sistemas de ensino e das instituições escolares quanto o contexto e as características dos estudantes (Brasil, 2017).

Nesse cenário, é importante lembrar a reflexão de Tassinari (2019, p. 62), quando afirma que “as discussões em torno do currículo da modalidade EJA ressaltam que os valores subjacentes às práticas escolares dos professores são os que prevalecem e definem a escolha de conteúdos, a forma de trabalhar, requerendo respeito por parte dos docentes aos processos de tempo-espaço”.

Ao avançarmos na análise, notamos que em 2021 foi instituída a Resolução do CNE nº 01/2021, de 25 de maio de 2021, que definiu as Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à PNA²⁴ e à BNCC, e EJA a Distância

²⁴ Política Nacional de Alfabetização.

(Brasil, 2021). Dessa forma, compreendemos que a norma reforça e valida as diretrizes operacionais específicas para a modalidade.

Verificamos que a Resolução CNE nº 01/2021 traz a possibilidade de oferta da EJA em diversos formatos, tanto presenciais quanto não presenciais, conforme previsto em seu artigo 2º. Entretanto, a norma também enfatiza o Atendimento Educacional Especializado, definido como serviço complementar ou suplementar ao processo de escolarização, devendo ser garantido com recursos apropriados e estratégias adequadas. Todavia, como ressalta Bueno (2024, p. 22), essa disposição pode “sugerir a segregação dos estudantes PAEE²⁵ nessa modalidade e reforçar a permanência eterna dessas pessoas em sala de aula”. Desse modo, sem perspectivas de avanços efetivos.

Por fim, reconhecemos que a mesma Resolução ainda aponta para o alinhamento entre a elevação da escolaridade e a qualificação profissional, especialmente quando se trata do público da Educação Especial. Além disso, ela reforça a necessidade de adaptação curricular e metodológica, buscando contemplar a diversidade. Também percebemos que a norma amplia o olhar inclusivo ao prever a universalização da EJA, considerando não apenas os estudantes PAEE, mas também quilombolas, indígenas e outros grupos historicamente minoritários. Nesse sentido, a Resolução propõe a implementação de turmas específicas ou de atendimentos personalizados que garantam acesso ao currículo, permanência na escola, participação efetiva nas atividades e resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem.

2.2.2 Análise sobre os aspectos normativos relativos a EJA constante no currículo do Estado e as diretrizes da EJA

Conforme destacado, o currículo deve promover a sensibilização pedagógica com a finalidade de observar sujeitos de sua educação, considerando a construção de saberes, conhecimentos, valores e culturas vividos e construídos longo da vida, e não

²⁵ O termo é utilizado pela autora em sua forma original, mantendo, portanto, sua fidelidade ao texto de origem. A política Nacional de educação especial na Perspectiva Inclusiva (2008) define como público-alvo da educação especial, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o qual tem sido utilizado nas pesquisas por abranger todas as deficiências e/ou necessidades especiais, representando pela sigla PAEE (Bueno, 2024, p. 17).

um amontoado de conteúdos frios e descontextualizados, mas deve se adequar à realidade dos sujeitos, dentre eles aos estudantes da modalidade EJA, de forma que lhes possibilite desenvolver aprendizagens efetivas e significativas.

Deste modo em termos normativos, a legislação que fundamenta modalidade EJA no Espírito Santo inclui diversos documentos normativos, como a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que também aborda essas diretrizes. A Resolução CEE/ES nº 1.902/2009 aprova as Diretrizes da EJA para as escolas da rede estadual e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 institui diretrizes operacionais que tratam da duração dos cursos e da idade mínima para ingresso e certificação nos exames de EJA, além de contemplar a EJA a Distância. Adicionalmente, a Resolução CEE/ES nº 3.724/2014 aprova as Diretrizes Curriculares da EJA na rede pública estadual, enquanto a Resolução CEE/ES nº 3.777/2014 fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado. Mais recentemente, a Resolução nº 01/2021 institui diretrizes operacionais que alinham a EJA à PNA e à BNCC.

Com destaque, a Resolução do CEE nº 3.777/2014, reformulada pela Resolução CEE 6.444/2022, apresenta um capítulo específico para a EJA, enfatizando que trata-se de uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, tendo por finalidade propiciar o desenvolvimento integral dos estudantes, por meio da construção das competências básicas a fim de possibilitar a inserção destes, no mundo do trabalho e em estudos superiores e, ao mesmo tempo, prepará-los para interagir socialmente e exercer a cidadania, o que resguarda a igualdade e equidade no ensino, conforme dispõe a BNCC.

Dito isto, a Resolução do CEE nº 3.777/2014 equipara-se ao Parecer nº 11/2000, que institui diretrizes curriculares nacionais para a EJA, quando reforça os princípios da função reparadora, equalizadora e qualificadora, pilares da EJA. Devendo ainda destacar, que a resolução enaltece acerca da exigência de currículo adequado às peculiaridades da clientela, da comunidade na qual a escola estiver inserida e das faixas etárias para as etapas, bem como a devida observância aos princípios da

equidade e diferença, também destacados na Resolução do CNE nº 01/2021e na própria BNCC, norma que também regulamentou os CEEJAs.

Assim, visando cumprir as diretrizes acerca da oferta de ensino na modalidade EJA, o governo do estado publicou a Resolução CEE/ES nº 4.746, de 7 de junho de 2017, que aprovou a instalação dos NEEJA, já listando algumas escolas para atuar como Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

Já no ano de 2023, através da Portaria nº 183-R, de 25 de agosto de 2023, o Secretário de Estado da Educação, promoveu a reestruturação e a organização e o funcionamento dos CEEJAs e dos NEEJAs, destacando acerca da oferta do ensino em vários aspectos, bem como a metodologia a ser adotada, no qual se destacam o estudo individual pelo estudante, a orientação pedagógica e a avaliação da aprendizagem.

No tocante ao currículo do Espírito Santo, a Portaria nº 182-R, de 25 de agosto de 2023, discorre que este deve contemplar os componentes curriculares que integram a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do Currículo, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para essas etapas da educação básica. O artigo 20 da Portaria, discorre melhor sobre os componentes do currículo quando enfatiza que:

Art. 20. Os componentes curriculares utilizados nos CEEJAs e NEEJAs estão organizados em módulos, para o ensino fundamental, e em fascículos, para o ensino médio, respeitando a equivalência ano escolar/ módulo do Ensino fundamental - EJA e a equivalência série/fascículo do Ensino Médio – EJA;

I - o estudante fará o estudo do módulo/fascículo a partir da análise dos documentos e do aproveitamento de estudos realizado pelo pedagogo;

II - o estudante só poderá cursar o módulo/fascículo seguinte, após concluir com êxito o anterior;

III - ao adquirir o novo módulo/fascículo, o estudante deverá novamente passar pelo atendimento do professor, a fim de receber orientação dos conteúdos e sanar dúvidas;

IV - os anos/séries indicados no caput do artigo correspondem ao ano, à série, à etapa ou ao bloco, conforme documento comprobatório das instituições apresentadas, e são utilizados para referência no aproveitamento de estudo.

Parágrafo único. As equipes dos CEEJAs e dos NEEJAs devem atualizar e revisar sistematicamente os materiais de estudo de cada componente

curricular a partir das Diretrizes Curriculares da SEDU (Portaria n^o 182-R, de 25 de agosto de 2023, p.37).

Destacamos, ainda, na Portaria n^o 182-R, de 25 de agosto de 2023 (p. 35), que os CEEJAs e os NEEJAs adotam a metodologia de ensino semipresencial, em que no momento da matrícula, o pedagogo realiza o aproveitamento de estudos e elabora com o estudante o plano de estudos, encaminhando-o ao professor para o primeiro atendimento individual e, posteriormente, a realização das avaliações. Os CEEJAs dispõem de profissionais para os atendimentos presenciais e semipresenciais, visto que muitos estudantes necessitam de estudos com orientação individual com o professor, e remotamente, através da Plataforma Moodle Ceeja Virtual, é possível aos estudantes o acesso aos materiais de estudos referentes aos módulos ou fascículos de cada componente curricular.

Deste modo, ao analisarmos conjuntamente as normas já elencadas nas orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2025), percebemos a singularidade que envolve a EJA. Essa modalidade de ensino, requer diversas abordagens metodológicas, tendo em vista o reconhecimento das peculiaridades de cada estudante, de suas vivências e leituras de mundo, de suas histórias e memórias, bem como de suas práticas culturais, formas de trabalho e territorialidades, entre outros aspectos que constituem os processos de formação humana.

Nesse sentido, conforme pressuposto na diretriz (2025), o currículo da EJA, inspirado na perspectiva freiriana de educação, parte sempre da leitura de mundo como base para a leitura da palavra. Assim, buscamos possibilitar que jovens, adultos e idosos ampliem a compreensão da realidade histórica, social, econômica, política, cultural e ambiental, de modo a atuar de forma crítica e participativa frente aos desafios da sociedade.

Além disso, ao observarmos mais atentamente as orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2025), constatamos que elas se pautam no compromisso de assegurar o direito à educação dos jovens e adultos, fundamentando-se em princípios como a valorização de suas especificidades dos sujeitos da EJA, na flexibilização do currículo e dos tempos e espaços formativos, bem

como a apreciação dos saberes e das trajetórias e percursos formativos dos estudantes em suas relações sociais, sobretudo por meio do trabalho.

Por conseguinte, esse conjunto de diretrizes nos conduz a pensar em um planejamento docente que respeite e incorpore saberes tradicionais, ancestrais e populares, reconhecendo as experiências e histórias de vida que emergem da coletividade e do território onde vivem nossos(as) estudantes. Dessa forma, fortalecemos uma prática pedagógica que se constrói com eles e a partir deles, garantindo que a EJA cumpra seu papel de promover uma formação integral e transformadora.

Além do que já discutimos, outro aspecto que devemos considerar na formulação do orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2025), é o fato de que o documento foi elaborado através de um diálogo com diferentes atores do processo de ensino, dentre eles os professores, que afirmaram que:

O currículo da EJA deve ser democrático e inclusivo, de modo que possa acolher jovens e adultos com deficiência; possibilitar estudos sobre classe, raça, gênero; potencializar a diversidade dos sujeitos da EJA (campeiros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, de populações itinerantes, migrantes, exilados e refugiados, atingidos por barragens, povos de terreiros, entre outros); reconhecer a interculturalidade na perspectiva da valorização das diferenças (Resolução CNE/CEB Nº 3, de 8 de abril de 2025).

A partir dessa perspectiva, percebemos que as Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2025) reafirmam os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade já elencados na BNCC, articulando-os às funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Esses princípios e funções, presentes também na Resolução do CEE nº 3.777/2014 e no Parecer nº 11/2000, orientam-nos a garantir uma oferta de qualidade que responda às múltiplas necessidades dos estudantes da EJA, reafirmando o compromisso com uma educação que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e transformadora.

Nesse mesmo sentido, a Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021, estabelece em seu artigo 8º, § 7º, que

a avaliação e certificação dos estudantes da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida serão realizadas a partir da definição de currículos diferenciados, com itinerários formativos que atendam à singularidade do público da Educação Especial, bem como de populações indígenas e quilombolas, refugiados(as) e migrantes, pessoas privadas de liberdade, moradores(as) de zonas de difícil acesso, população em situação de rua, residentes em áreas rurais, entre outros contextos (Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021, p. 4).

Dessa forma, reforçamos a compreensão de que a EJA, para além de assegurar o direito à educação, deve respeitar e valorizar a diversidade de trajetórias e realidades de seus sujeitos, promovendo a equidade e a inclusão como princípios norteadores de todo o processo formativo.

Entretanto, é preciso destacar que os professores que atuam nessa modalidade enfrentam desafios significativos, sobretudo diante da diversidade de experiências de vida e dos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes (Bueno, p. 103-104), especialmente no caso daqueles com deficiência (Bueno, p. 16). Esses desafios demandam de nós abordagens pedagógicas flexíveis e criativas, capazes de acomodar as variações no engajamento, no ritmo e nas necessidades formativas dos sujeitos da EJA, sem perder de vista a centralidade de uma educação humanizadora e inclusiva.

2.2.3 Análise acerca da educação especial constante no BNCC, o currículo do Estado do Espírito Santo e das Diretrizes

Não diferente da modalidade EJA, a BNCC não apresenta um capítulo exclusivo acerca da educação especial, apenas faz menção da referida modalidade de ensino, ao passo que na Resolução 3.777/2014, consta um capítulo específico destinado a Educação Especial (art. 286, p.61).

Na Resolução 3.777/2014 (art. 286, p.61), quando aborda a Educação Especial, enfatiza que se trata de uma modalidade de ensino que tem a finalidade de assegurar aos estudantes, aos adolescentes e aos adultos com deficiência o AEE.

Deste modo, a Educação Especial nos termos da Resolução 3.777/2014, visa uma educação inclusiva, com foco na participação e a aprendizagem dos estudantes com

deficiência nas escolas regulares, destacando a responsabilidade dos Estados e do Município, e pautando sobre os seguintes princípios:

Art. 289. A educação especial atenderá aos seguintes princípios:
I – transversalidade desde a educação infantil até a educação superior;
II – atendimento educacional especializado – AEE;
III – continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
IV – formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
V – participação da família e da comunidade;
VI – acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
VII – articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Resolução CEE Nº 3.777/2014, art. 289, p.62).

Já o currículo do Estado do Espírito Santo (2025), apresenta também um capítulo específico para a educação especial voltado para os estudantes da EJA, no qual aponta que essa modalidade deve ser compreendida como um processo que visa garantir a participação plena e igualitária de todas as pessoas, independentemente de suas características individuais ou necessidades educacionais específicas.

Do que se extrai do currículo do Estado do Espírito Santo (2025), é que a Educação Especial na EJA, visa promover a igualdade de oportunidades, bem como a valorização da diversidade, afirmando e atendendo às necessidades educacionais peculiares de cada estudante, a fim de todos possam ser abrangidos ter oportunidade a educação, e com isso alcançar o desenvolvimento.

O currículo do Estado do Espírito Santo (2025) ainda ressalta que a inclusão, é algo além da presença de estudantes com deficiência na escola, é preciso garantias que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, para tal, as propostas curriculares devem estar voltadas a esse público, e como consequência, é necessário garantir a formação continuada dos profissionais envolvidos nesse processo.

Em relação à BNCC, a mesma estabelece que os parâmetros para o ensino básico no Brasil, aborda a EJA de maneira superficial reconhecendo a EJA como uma modalidade específica, voltada para aqueles que não concluíram seus estudos no tempo regular e que, por diversos motivos, retornam à escola. A BNCC propõe um currículo que valoriza as experiências de vida dos estudantes da EJA, conectando o conteúdo escolar à realidade social e profissional desses jovens e adultos. No entanto,

quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência, a BNCC apresenta um tratamento limitado, especialmente no contexto da EJA (Brasil, 2017).

Embora a BNCC mencione a importância da inclusão e a necessidade de flexibilizações curriculares para estudantes com deficiência, não fornece diretrizes claras sobre como essas flexibilizações devem ser implementadas especificamente na modalidade EJA. Como argumenta Haas (2015), a superficialidade com que a educação especial é abordada na BNCC reflete um apagamento histórico, já que as necessidades dos estudantes com deficiência são tratadas de maneira genérica, sem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas concretas para sua plena inclusão na EJA.

Cabe destacar ainda que o documento sublinha a importância de garantir o acesso ao currículo comum a todos os estudantes, inclusive aqueles com “deficiência desenvolvam seus modos singulares de aprender” (Haas, 2015). No entanto, a falta de detalhamento nas flexibilizações e a ausência de uma política mais assertiva dentro da BNCC para a EJA são uma evidência do histórico descompromisso com a inclusão de pessoas com deficiência nessa modalidade. Como aponta Cabral et al. (2018), o apagamento da educação especial dentro da EJA é uma questão estrutural que precisa ser revista para que os princípios de inclusão educacional se tornem de fato uma realidade.

No contexto do Espírito Santo, o currículo estadual, que se alinha as diretrizes da BNCC, enfrenta desafios similares no que tange à educação especial. Embora o currículo do Estado estabeleça parâmetros específicos para a EJA, valorizando a flexibilidade e considerando as particularidades das deficiências dos estudantes, que em sua maioria, são trabalhadores adultos com experiências escolares interrompidas. No entanto, assim como na BNCC, o tratamento da educação especial permanece marginal, que se limitam a menções superficiais sobre a necessidade de inclusão e das flexibilizações pontuais.

Conforme descrito por Martinelli (2019), o currículo estadual reconhece a necessidade de inclusão, mas falha em fornecer orientações claras e práticas para a flexibilização do ensino para estudantes com deficiência. Embora o Espírito Santo tenha

implementado algumas ações voltadas para a inclusão dentro da EJA, como programas de formação continuada para professores e a flexibilização de materiais didáticos, a ausência de diretrizes concretas ainda perpetua a exclusão de muitos estudantes com deficiência. Esse apagamento histórico da educação especial dentro da EJA no Espírito Santo reflete um problema mais amplo que se estende por todo o país, onde as políticas inclusivas muitas vezes carecem de detalhes e de uma implementação eficaz.

No entanto, é importante ressaltarmos que o Estado do Espírito Santo tem apresentado sinais de avanço nesse campo, especialmente por meio de programas que visam capacitar os professores da EJA para lidar com a diversidade de seus estudantes. Como aponta Carvalho (2004), a parceria entre universidades e o poder público tem sido um elemento-chave para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, embora o desafio de implementar uma política inclusiva realmente eficaz ainda seja significativo. Ainda assim, reconhecemos que o desafio de implementar uma política de inclusão realmente eficaz permanece significativo, sendo a falta de uma articulação consistente entre os diversos níveis de ensino e as diretrizes nacionais e estaduais é um dos fatores que dificultam esse avanço no contexto da EJA.

Nesse sentido, o Artigo 31 da Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021, estabelece que o Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá definir políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica que atuam na EJA, assim como daqueles do ensino regular que trabalham com adolescentes cujas idades extrapolam a relação idade-série. Essas ações devem ser desenvolvidas em estreita parceria com as universidades públicas e com os sistemas de ensino, reforçando a importância de integrarmos esforços para fortalecer a formação docente e, conseqüentemente, aprimorar as práticas inclusivas no âmbito da EJA.

A análise crítica da BNCC, do currículo do Espírito Santo e das Diretrizes Nacionais para a EJA evidencia uma lacuna considerável na integração efetiva da educação especial na modalidade EJA. Embora esses documentos reconheçam a necessidade de inclusão e flexibilização do ensino para atender às especificidades dos estudantes

com deficiência, a ausência de estratégias concretas compromete a implementação real dessas diretrizes.

Conforme Cabral et al. (2018), o histórico de invisibilidade da educação especial dentro da EJA tem suas raízes em uma concepção de políticas educacionais que não reconhecem plenamente a diversidade de necessidades entre os jovens e adultos. Esse apagamento é especialmente evidente nas diretrizes e na BNCC, que, embora promova um discurso de inclusão, não detalha de forma adequadamente como o currículo deve ser flexibilizado para os estudantes com deficiência na EJA. A falta de formação específica para professores que atuam na EJA, a ausência de materiais adequados e o despreparo das escolas são algumas das barreiras apontadas por Haas (2015) que contribuem para a exclusão contínua de muitos estudantes com deficiência.

No Estado do Espírito Santo, apesar dos esforços visíveis para a inclusão de estudantes com deficiência na EJA, a ausência de diretrizes claras e práticas específicas ainda limita a eficácia dessas políticas. O currículo estadual menciona a necessidade de inclusão, mas, como já ressaltado, carece de detalhes sobre como essa inclusão deve ser implementada no cotidiano escolar. A invisibilidade da educação especial na EJA continua a ser um desafio a ser enfrentado, demandando uma articulação mais robusta entre as políticas nacionais, estaduais e as práticas pedagógicas locais.

Além disso, o apagamento histórico da educação especial dentro da EJA reflete uma exclusão sistêmica. Embora o discurso de inclusão tenha se fortalecido nos últimos anos, na prática, as políticas educacionais frequentemente falham em atender às necessidades específicas de jovens e adultos com deficiência. Como resultado, muitos desses indivíduos continuam a ser marginalizados dentro do sistema educacional, sem acesso pleno às oportunidades de educação que lhes são de direito (Cabral et al., 2018). A análise crítica desses documentos legais revela a necessidade urgente de uma reformulação das políticas voltadas para a EJA, de modo a garantir que seja um espaço potente e legítimo para atender as necessidades específicas dessa faixa etária e como meio de promover continuidade ao desenvolvimento humano e social das pessoas com deficiência, deste modo a educação especial seja plenamente

reconhecida além das carências, além da visibilidade dada por uma vulnerabilidade ou pela negação de uma condição como sujeitos históricos (Haas, 2015).

Portanto, os documentos oficiais que embasam a EJA no Brasil, especialmente a BNCC, o currículo do Estado do Espírito Santo e as Diretrizes Nacionais, revelam um desafio significativo em relação à inclusão da educação especial. Embora esses documentos mencionem a inclusão de forma geral, a falta de especificidade e de diretrizes concretas para a EJA perpetua um apagamento histórico das especificidades dos estudantes com deficiência. No Espírito Santo, apesar de alguns avanços em termos de formação de professores e flexibilização de materiais didáticos, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão na EJA se torne uma realidade efetiva. Frente a isso, faz-se necessário traçar considerações em âmbito nacional e estadual, acerca das políticas públicas que buscam reconhecer a diversidade dos jovens e adultos, assegurando uma educação verdadeiramente inclusiva, que garanta o direito de acesso e permanência de todos no sistema educacional.

2.2.4 Educação Especial no Estado do Espírito Santo

Essa é uma temática que tem se tornado recorrente em nossos dias, entretanto, na ordem discursiva do presente, não tem se concretizado com a mesma eficiência. É necessário dizer que não basta cartografar o presente tendo como base as políticas públicas. Faz-se necessário, também, entender como se chegou à condição presente, e, para isso é preciso ampliar o zoom das “máquinas de memórias” para capturar imagens mais longínquas, para então chegar ao tempo chamado presente.

Embora esse trabalho não tenha como objetivo central historicizar a educação especial, há de se concordar com Foucault (1987, p. 232) quando diz que: “necessitamos de uma consciência histórica da situação presente”, tanto para compreendê-la, como para rechaçá-la se for o caso. Por isso, se faz necessário retornar um pouco no tempo para visibilizar acontecimentos e fatos que nos ajudam a compreender as evoluções pelas quais essa modalidade de ensino tem passado ao longo da história da educação, principalmente no Espírito Santo.

De acordo com as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (2011, p. 8), o atendimento na área da Educação Especial no Estado do Espírito Santo teve origem em 1957, com a criação da primeira classe especial para estudantes com deficiência auditiva, no Parque Infantil Ernestina Pessoa. Em 1960, no mesmo local, foi inaugurada a Escola Especial Oral e Auditiva. Já em 1964, criou-se a primeira classe especial para deficientes mentais no Grupo Escolar Suzete Cuendet. Na mesma década, foi implantado o Programa de Atendimento ao Deficiente Visual na Biblioteca Pública Estadual.

Ainda segundo a referida diretriz (2011, p. 8), foram criadas em 1970, o Serviço de Educação de Excepcionais, vinculado à Diretoria do Ensino Fundamental. Poucos anos depois, por meio do Decreto nº 917/1976, instituiu-se o Setor de Educação Especial, inserido no Departamento de Educação Supletiva. Em 1983, implantou-se, na Secretaria Estadual de Educação (SEDU), o Serviço de Avaliação e Triagem para classes especiais, composto por equipe multidisciplinar de pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo e assistente social.

No ano de 1988, a Educação Especial passou a ser incorporada ao DAT²⁶. A partir de 1990, foram criadas salas de apoio para estudantes com dificuldades de aprendizagem e deficiência mental, posteriormente denominadas salas de recursos. Todavia, a SEDU, objetivando a inclusão dos estudantes ao ensino regular, iniciou a extinção das classes especiais e amplia o atendimento em salas de recursos e o atendimento itinerante. Ainda nesse mesmo período, ocorrem avanços relativos a formações dos profissionais que atuavam no atendimento dos estudantes com deficiência, através do fomento as formações continuadas (Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino, 2011, p. 9).

Já no ano de 1995, a SEDU em conjunto com o MEC²⁷, promoveu o curso Necessidades Especiais em Sala de Aula, bem como promoveu a criação da primeira sala de recursos para estudantes com altas habilidades /superdotação (Diretrizes da

²⁶ Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico.

²⁷ Ministério da Educação e Cultura.

Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino, 2011, p. 9).

Em 1997, após um grupo formado por instituições governamentais e não governamentais, houve a criação do Fórum Permanente de Educação Inclusiva no âmbito do Estado do Espírito Santo, que tem por objetivo, contribuir com a produção, a divulgação e o debate de conhecimentos de políticas e às práticas que visem favorecer o direito à Educação Inclusiva, com foco no acesso, na permanência e na aprendizagem, resultando na realização do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Já no ano de 1998, foi criado o CAP²⁸ e no ano de 2003, ocorreu a implantação da primeira classe hospitalar na cidade de Vitória – ES (Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino, 2011, p. 9).

Outro momento que merece destaque, foi a ação que ocorreu em julho de 2004, ainda como ação de fomento à educação especial, quando a Equipe de Educação Especial da SRE²⁹ central junto com a equipes de Currículo e Formação da SEDU Central e algumas SRE realizaram reunião visando analisar os trabalhos que haviam sido desenvolvidos voltados ao estudante com deficiência realizados até aquele momento, bem como avaliar o papel do professor nesse contexto, com o intuito de [...] “repensar, avaliar e ressignificar os trabalhos realizados [...]” (Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino, 2011, p. 10).

Com isso, muitas ações foram sendo construídas ao longo dos anos, sendo no ano de 2005, “criado o CAS³⁰, data que marcou também a união da Educação Especial à Equipe de Projetos Especiais, denominada Equipe Inclusão e Diversidade”. Já no ano seguinte, o Governo do Estado “criou o NAAH/S³¹, com sede na EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, em Vitória, com a finalidade de atender estudantes com altas habilidades/supertotação” (Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino, 2011, p. 10).

²⁸ Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual.

²⁹ Superintendências Regionais de Educação.

³⁰ Centro de Formação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez.

³¹ Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotados.

A partir de 2007 foi criada a Subgerência de Educação Especial, que atualmente órgão responsável pelas políticas da educação especial em âmbito estadual, com isso, entre os anos de 2007 a 2009, dados apontam que o Governo do Estado promoveu “ações de formação continuada, em parceria entre a SEDU, MEC/SEESP³² e a UFES, com vistas a promoção de debates e reflexões quanto a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva” (Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino, 2011, p. 10).

No campo normativo, em consonância as ações adotadas em âmbito nacional, o Estado do Espírito Santo, também visando subsidiar o sistema estadual de ensino, buscou uma organização escolar facilitadora a educação inclusiva, em que a SEDU pautada nos principais parâmetros legislativos de garantia de acesso do estudante com deficiência na rede regular de ensino publicou normativas que traçam as diretrizes da organização do sistema educacional adequado aos estudantes com deficiência, dentre os quais citamos a Portaria SEDU 074/2000 dispõe sobre os critérios para o atendimento aos estudantes portadores de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Ainda podemos citar a Resolução CEE/ES Nº 2152/2010, que dispôs sobre a Educação Especial no Sistema Estadual, definindo que as instituições que integram o Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo deverão matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, ofertado em salas de recursos ou em centros de Atendimento Educacional Especializado.

Registra-se que foi através dessa resolução que se regulamentou/criou os CAEEs³³, localizados nas instituições especializadas para a oferta do AEE no contraturno.

Ainda a SEDU elaborou as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino (2011), que se constitui como diretrizes

³² Secretaria de educação especial.

³³ Centros de Atendimento Educacional Especializado.

para a organização do desenvolvimento de um trabalho da educação especial que buscando suprir lacunas das práticas discriminatórias/ excludentes, decorrentes de um processo histórico. Tais diretrizes não trazem nenhuma normatização nova sobre a modalidade da EJA no estado, tampouco fazem referência ao NEEJA, uma vez que este só foi criado posteriormente, em 2017.

A Lei Estadual nº 9.620/2011, assegura “[...] o direito à matrícula às pessoas com deficiência nas escolas públicas estaduais mais próximas de suas residências, independentemente da existência de vagas ou de lista de reserva” (Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino, 2011, p. 9).

Seguindo o avanço normativo, em 2014 foi editada a Resolução CEE/ES Nº 3.777/2014, que fixou normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, a Resolução CEE/ES Nº 5.077/2018, que revogou os artigos de nº 290 a 296 da Resolução CEE-ES nº 3.777/2014, no que dispõem sobre a organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e a Portaria Nº 148-R, de 17 de julho de 2021, que visou normatizar a criação e o funcionamento dos NEAPIE³⁴.

Podemos ainda citar a elaboração e publicação das Diretrizes Operacionais da Educação Especial (2024), que possuem por objetivo orientar o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares, conforme disposto nos documentos oficiais que regulamentam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Sendo ainda elaborado e publicado o Manual de orientação do funcionamento e atribuições dos NEAPIEs, que se constitui como espaço de pesquisa, formação e produção de materiais visando promoção dos conhecimentos dos diversos segmentos da sociedade em relação às especificidades da Educação Especial.

Portanto, percebe-se que tendo por base a política nacional de inclusão e em atenção as competências constitucionais, o Governo do Estado do Espírito Santo, traçou políticas e diretrizes da organização do sistema educacional em prol da Educação

³⁴ Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar.

Especial, visando resguardar o atendimento dos estudantes com deficiência na rede estadual de ensino, todavia, ainda existe um longo caminho a ser percorrido, para a completa implementação de uma política de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo que atenda a todos os estudantes com deficiência, em termos de aprendizagem e participação com igualdade de oportunidades.

2.2.5 Deficiência intelectual e especificidades

Um dos pontos centrais desse estudo está na discussão do conceito de deficiência, que surge em uma nova perspectiva, evoluindo de um ponto de vista médico para uma concepção biopsicossocial. Instituído pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sob nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em que considera pessoa com deficiência é aquela que possui “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” (Brasil, 2015), ou seja, entende-se como pessoa com deficiência aquela com um “impedimento físico ou mental que limita substancialmente uma ou mais atividades principais da vida, possui um registro dessa condição ou pode apenas ser considerada como tendo essa limitação” (Santos, 2022, p. 117).

No entanto, o conceito da deficiência, por décadas, fortaleceu mitos sobre a sua aprendizagem, construídos a partir de atitudes preconceituosas e segregacionistas, pois perpetuamos o temor ao diferente e a discriminação, prejudicando o início do processo de inclusão deste sujeito nas classes comuns e conseqüentemente seu desenvolvimento enquanto pessoa, além de limitar-mos sua atuação na sociedade.

Dentre as várias formas de deficiências (física/motora, mental/intelectual, visual, auditiva/surdez) existentes e classificadas pelas organizações mundiais da Saúde, o presente estudo visa abordar a deficiência intelectual.

Assim, dizer que o entendimento da deficiência intelectual está relacionado às práticas sociais, à cultura e à história. Ou seja, não é mais possível como outrora compreender e analisar a deficiência tomando como referência parâmetros biológicos como marcas específicas do indivíduo. Nesse aspecto, propusemos compreender o processo de

desenvolvimento do indivíduo para além de seu contexto biológico, considerando-o em sua totalidade, numa perspectiva que permite compreender os processos de desenvolvimento a partir de suas relações sociais (Lebrão, 2019).

O conceito de deficiência intelectual passou, no transcorrer dos anos, por diferentes significados e terminologias para caracterizá-la, tais como: “deficiência mental”, “idiotia”, “débeis mentais”, “retardo mental” (e seus níveis: leve, moderado, severo e profundo), “debilidade mental” e “infradotação”, “oligofrenia”, “imbecilidade”, “déficit intelectual/cognitivo”, dentre outras (Mendes, 1995; AAMR, 2006; Pessotti, 2012). Ao passo que para a ciência, a caracterização está relacionada ao potencial de racionalidade e de inteligência (Nascimento, 2017).

Isso porque há uma complexidade no seu conceito e pela grande variedade de abordagens. De acordo com Cirilo (2008), no campo de conhecimento e na prática não é possível constituir uma unanimidade do que seja a deficiência intelectual, e isso incide nas áreas da medicina, psicologia e pedagogia.

Veltrone e Mendes (2011) ainda destacam que até mesmo a literatura científica apresenta distorção quanto aos métodos de identificação e diagnóstico dos estudantes com DI, em especial nos quadros considerados leves ou limítrofes. Com isso, aos estudantes que apresentavam dificuldades na escola, e que não refletiam os padrões do “bom escolar” eram atribuídas a categoria de deficiência intelectual de grau leve, sendo identificadas após o estudante iniciar na escola.

Com o passar dos tempos as alternâncias relativas à conceituação da deficiência intelectual foram sendo modificadas, e com isso a AAIDD³⁵ acabou por sugerir a mudança de terminologia, criando o termo deficiência intelectual, e para além disso, também apontou que:

[...] também que a avaliação deva ter como objetivos: o diagnóstico, a classificação e a definição dos apoios, adquirindo uma característica funcional, que tenha como finalidade identificar os apoios imprescindíveis para que a pessoa com DI tenha uma inclusão social satisfatória. São eles: intermitentes, limitados, extensivos e pervasivos. (Nascimento, 2017, p. 75).

³⁵ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2021).

Deste modo, o conceito de deficiência intelectual foi sendo modificado no decorrer dos anos, face as transformações da própria sociedade, sendo definida pela AAIDD como a ocorrência concomitante de limitações significativas no funcionamento intelectual de pelo menos três áreas de condutas adaptativas, expressas nas habilidades conceituais, sociais e práticas, do cotidiano do indivíduo. A referida definição indica que as limitações no desempenho levam em conta a diversidade cultural, linguística, além do ambiente comunitário.

Assim, face as mudanças ocorridas, houve reflexo não apenas conceitual, mas relativos à compreensão da forma como se passa a entender a deficiência intelectual em termos de processo de mediação social e educacional.

Lebrão (2019) em estudo sobre indicadores estatísticos de estudantes com deficiência intelectual, apontou que entre os anos de 2007 e 2018, a matrícula de estudantes da educação especial sofreu uma redução, contudo, nos últimos 12 anos, houve um aumento expressivo das matrículas de estudantes com deficiência intelectual. Além disso, aponta que cerca de 70% desses estudantes foram encaminhados com idade entre seis a dez anos, o que presume que somente após o ingresso no ensino fundamental, é que foram identificados como “estudantes problema”.

Nesse viés, aponta a autora que a “caracterização de deficientes intelectual para estudantes que se distinguem muito pouco de outros estudantes que apresentam baixo rendimento escolar, mas que não são rotulados como tal, produz efeitos marcantes sobre eles” (Lebrão, 2019, p. 33), e com isso acabam por se conformar com o rótulo de incapaz, o que afeta sua trajetória escolar.

Assim, o diagnóstico de estudantes com deficiência intelectual em muitos casos é direcionado as crianças e jovens que possuem dificuldades de aprendizagem, no qual Oliveira (2012) aponta que:

[...] ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças (Oliveira, 2012, p. 16).

Com isso, face a indefinição concreta no que diz respeito a identificação de pessoas com deficiência intelectual, cabe destacar os estudos apresentados por Ferreira (2014), que após analisar os dados sobre os tipos de deficiência nas escolas como objeto de estudo, apresentou que não havia confiabilidade nos dados apresentados sobre o quantitativo de estudantes matriculados com deficiência intelectual, pois:

[...] em geral, as escolas não recebem laudos técnicos que atestem a DI, de forma que esses estudantes podem apresentar dificuldades de aprendizagem de outra natureza, por exemplo, dislexia, discalculia, disortografia e não necessariamente apresenta a condição de deficiência intelectual (Ferreira, 2014, p. 184)

Deste modo, diante dos dados apresentados, é fundamental que o diagnóstico dos estudantes com deficiência intelectual seja realizado de forma mais precisa e instruída. Isso garantirá que esses estudantes recebem o apoio adequados, evitando a rotulação inadequada daqueles que, na verdade, não possuem deficiência intelectual, mas apenas enfrentam dificuldades disciplinares ou um desempenho escolar insatisfatório.

3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL

O pensamento e a concepção teórica de Vigotski escrita nas décadas de 1920 e 1930, especialmente em relação à defectologia, oferecem uma base sólida para entender o processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Essas ideias podem nos proporcionar algumas reflexões no espaço/tempo do processo de aprendizagem do estudante com deficiência. Ao considerarmos a educação especial com mais profundidade, percebemos como o legado de Vigotski pode nos ajudar a analisar o sujeito de forma abrangente, emerge outras percepções de recorrer ao seu legado para analisar o sujeito em seu sentido global. Além disso, as percepções de Volobueva e Zvereva (2019) sobre o desenvolvimento da atividade de pensar destacam a importância de considerar o indivíduo como um todo, alinhando-se aos princípios de Vigotski.

Portanto, o desafio é refletir sobre um caminho teórico/prático que contribua para as relações de ensino e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, precisamos compreender que antes do jovem estudante está a pessoa que se formou dentro de um contexto social. Nisso, queremos entender a importância dessas relações no processo de ensino comum ao ressaltar o propósito de “conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade” (Vigotski, 2022, p. 62). Em outras palavras, “qualificar uma prática voltada a uma educação social, na qual a escola não deve apenas se adaptar às deficiências dessa criança, mas também lutar contra elas e vencê-las” (Vigotski, 2022, p. 91).

Diante dessas premissas, estamos enfatizando alguns temas que julgamos ser pertinente ao ato de elencar, debater e refletir sobre o processo de escolarização do estudante com deficiência. E, neste capítulo, organizamos esses temas perante nossas percepções relacionadas: (1) perspectiva histórico-cultural; em seguida, passamos pelas (2) práticas pedagógicas e educação especial; e finalmente ao concluí-lo, trazer a realidade deste estudo, no que tange as (3) relações de ensino e o estudante com deficiência.

3.1 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Atualmente, percebemos que há um público expressivo da educação especial inserido no contexto educacional perpassados no dia a dia com os professores e também pelo coordenador pedagógico. Então, indagamos: como buscar “caminhos alternativos” nesse cotidiano para incluir o estudante com deficiência? Além disso, podemos refletir sobre o que não se deve esquecer o fato de que, muitas vezes, o professor e o coordenador pedagógico em sua formação inicial, recebeu pouco ou nenhuma instrumentária, ou recebeu, mas de maneira precária a formação sobre o paradigma da inclusão e, por isso, requer formação continuada sobre o processo educacional de inclusão e uma prática mais acurada.

Temos a considerar que também é primordial aos professores, antes mesmo desse processo, buscarem compreendê-lo na sua essência. Pois, no que tange a prática educativa, “é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativo-crítica” (Freire, 2009, p.21).

De certo modo, é inegável a responsabilidade dos profissionais do ensino e da escola enquanto agentes de constituição e transformação sociais. E, também, espera-se que eles, ao trabalharem com o estudante tenham um posicionamento claro da base teórica, ou abordagem que acreditam para que possam discutir e serem coerentes com ela. Com isso, poderiam viabilizar os objetivos preliminarmente estabelecidos a serem alcançados. No processo de seu desenvolvimento o estudante não apenas cresce, amadurece, mas também se torna agente desse processo e isso é um dos fatores que pode causar o maior desenvolvimento e mudança do aprendiz ou estudante, à medida que ele se transforma num adulto cultural e histórico.

Nas relações de ensino, destacamos ainda, que a teoria vigotskiana nos processos educacionais elucidam os mecanismos culturais desse desenvolvimento, que introduzem novas funções, alterando o curso dos processos naturais, como bem definido por ele. A relação pedagógica, seja em contextos formalizados como a escola, na qual a intencionalidade educativa está claramente presente, seja em contextos como a relação social se dá de forma mais difusa, menos deliberada, é sempre uma relação que promove o reequipamento do sujeito cultural pela introdução de meios

artificiais em seus processos psicológicos.

A ação pedagógica pode incidir nas funções psicológicas superiores, e não "atuando no nível de treinamento das funções sensoriais e motoras" (Carvalho, 1997, p. 147). Esses aspectos sensoriais e motores correspondem às funções psicológicas elementares com as quais nascemos e, portanto, são de natureza orgânica. Assim, a ação pedagógica que se limita ao nível orgânico acaba negligenciando os aspectos socioculturais necessários para o desenvolvimento pleno, não alcançando o efeito desejado de disponibilizar estratégias para o desenvolvimento social, pessoal em suas particularidades e intelectual do ser humano em que se configura cada um estudante com deficiência.

A intervenção pedagógica que se concentra nos processos orgânicos atua em uma área menos propícia à modificação e, conseqüentemente, menos eficaz para a educação, pois é mais resistente à mudança e não acessa o desenvolvimento pleno. Podemos enfatizar que Vigotski foi um crítico visionário em relação ao atendimento oferecido nas escolas especiais de sua época. Entendemos que os "caminhos alternativos" e os "recursos especiais" podem ser fundamentais para o trabalho de inclusão, oferecendo propostas que atendam às especificidades dos estudantes com deficiência.

Daí, queremos refletir e inquirir sobre a busca de "caminhos" e de "recursos". Como é que a escola, no processo educacional de inclusão, está estruturada para atender os seus estudantes com deficiência? E, quanto as relações de ensino, podemos trazer outra reflexão significativa. Como se dá a relação professor/estudante quando manifestada por meio do entendimento de que a prática pedagógica docente se baseia através da limitação da aprendizagem do estudante com deficiência? Além disso, se pensarmos em "caminhos alternativos", será que as metodologias, enquanto recursos para a prática de ensino, apresentados pelo pedagogo da escola se constituem como os "caminhos" factíveis? Isso, de fato, contribuiria ou dificultaria a inclusão do estudante com deficiência? E, por conseguinte, ao pensar no que normatiza e/ou pragmatiza a "mediação cultural", como se configuraria uma mediação pedagógica eficaz e qual seria sua validade social para o desenvolvimento prospectivo desses estudantes?

Nisso, ressaltamos que é muito comum, na prática pedagógica, desenvolver processo educativo da “pedagogia do não”, da “pedagogia do só”, da “pedagogia do limite dele”, da “pedagogia do mínimo”. Na verdade, todo trabalho no processo educacional da inclusão do estudante com deficiência deveria ser pautado na linha da busca da supercompensação de estruturar-se nesse desafio. Isto é, “[...] não atenuar as dificuldades que surgem no defeito, mas tencionar todas as forças para sua compensação” (Vigotski, 2022, p.78).

Nesse contexto, as abordagens e análises percorridas neste capítulo, enfatizam a necessidade de fortalecer e endossar a crença na construção e transformação de uma sociedade. Onde se pretende, que ela seja mais justa e convergente à gestão democrática, autônoma, inclusiva e emancipatória. Onde se almeja, também, a formação cidadã de todos os seus agentes, no processo histórico, social, psicológico no tocante a sua interessoalidade. Ou seja, na constituição do sujeito como um todo. Outrossim, os desafios pedagógicos precisam ser vencidos através dos caminhos indiretos que levem a aprendizagem dos conhecimentos e formação social. O que nos leva a refletir sobre o processo de escolarização na educação especial.

3.2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Antes mesmo de refletir sobre o que poderia ser uma educação especial voltada para atender as necessidades do estudante com deficiência, queremos entender a ideia de Vigotski sobre a pessoa com deficiência.

Vigotski era contrário às formas e estratégias de aprendizagem baseadas apenas nas funções sensoriais, pois considerava que os sentidos fazem parte das funções psicológicas elementares do ser humano. Ele argumentava que pessoas com deficiência não conseguem assimilar satisfatoriamente os conteúdos ensinados dessa forma e, portanto, precisam de caminhos alternativos fundamentadas em metodologias interativas. Essas abordagens têm o objetivo de estimular o desenvolvimento de suas potencialidades e despertar processos em maturação.

É importante destacar que as consequências dessas estratégias, as vezes de forma equivocadas, podem ser observadas em diversas intervenções voltadas para qualquer

tipo de deficiência, mas são mais comuns na educação do estudante com deficiência intelectual. Para essas muitas vezes se espera apenas a aprendizagem de habilidades básicas sensoriais, como distinguir odores, cores e sons, como mencionado por Vigotski. No entanto, é necessário proporcionar a essas pessoas oportunidades de aprendizagem que não se limitem a aspectos sensoriais, mas que também promovam o pensamento crítico. O uso de técnicas de ensino interativas que envolvam interação e colaboração entre indivíduos pode desencadear um processo de desenvolvimento mais amplo e significativo. Para além dessas técnicas, enquanto relação de ensino e teoria/prática, podemos pensar que “a relação crítica sobre prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática ativismo” (Freire, 2009, p. 22).

Outro ponto relevante a considerar nessa abordagem é a questão da priorização do déficit. Ao focarmos excessivamente no déficit, podemos acabar negligenciando o estudante como um todo. Dar demasiada ênfase ao déficit cria uma contradição, pois a complexidade do funcionamento humano - seja considerando alguém "normal" ou "com deficiência" - revela vastas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem quando a pessoa é vista integralmente, não apenas pelo seu déficit. O déficit é apenas uma parte do indivíduo.

Portanto, essa abordagem teórica destaca a importância de reconhecer as condições especiais que um estudante pode ter, mas também ressalta a necessidade de educá-la considerando sua totalidade. Antes de tudo, a pessoa é um ser em desenvolvimento, não apenas uma pessoa deficiente.

E isso se reforça quando identificamos os ensinamentos de Vigotski acerca da capacidade de desenvolvimento desses sujeitos, que mesmo diante de determinadas limitações, possuem a capacidade de compensação. E diante disso, no que se refere aos estudantes jovens e adultos, que apresentam deficiência intelectual, estes diferentes das crianças, possuem certa autonomia, e isso não deve ser ignorado nas práticas pedagógicas e no processo de escolarização, devem ser resgatados enquanto sujeitos históricos, cabendo um repensar a importância deles no meio social, suas experiências, trajetória de vida e a capacidade de desenvolvimento junto a outros sujeitos, conforme defende Vigotski, através da perspectiva histórico-cultural.

Nesse aspecto, devemos considerar que a pessoa com deficiência é, antes de tudo, um sujeito que se desenvolve de maneira peculiar. Como qualquer ser humano, o sujeito com deficiência possui a sua singularidade, isto é, pode ter a possibilidade de alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento de outro dito “normal”, porém, por meios de outros caminhos. Aqui, destacamos que, tanto para o professor como para o pedagogo, se faz necessário estudar as peculiaridades desses sujeitos e do processo de ensino-aprendizagem. Isso, nos faz salientar que, nas relações de ensino, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2009, p. 23).

A abordagem que defendemos na educação especial enfatiza a construção de caminhos diversos, considerando a autonomia da pessoa em sua totalidade e na complexidade de seu funcionamento, explorando suas potencialidades. Ao adotarmos essa perspectiva, estamos investindo primordialmente no estudante como um todo, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades, estamos investindo antes de tudo, “a criança”, e não na criança deficiente (Góes, 2002, p. 102). Dessa forma, é crucial envolver o estudante com deficiência em diferentes atividades cotidianas, visando sua inserção social “a peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança” (Góes, 2002, p. 101). Essa forma de envolver, por meio da inserção social, poderia ser mais significativa, tanto na transformação social da pessoa humana quanto no processo de escolarização do estudante com deficiência, se planejada e estruturada com atividades cotidianas das relações sociais do indivíduo.

Relações nas quais Marx (2008) afirma que não é por meio da consciência que os homens determinam o seu ser, mas é por meio do ser social que sua consciência é determinada, ou seja, o indivíduo é fruto das relações sociais que o permeiam. Ao compreender o indivíduo como ser dotado de uma consciência socialmente construída e determinada por suas relações, pode-se entender a educação como espaço de construção.

Desse modo, as discussões sobre as problemáticas que envolvem a deficiência compõem a trajetória de produções de Vigotski. Essa temática está presente em

escritos específicos, como em “Fundamentos do trabalho com crianças mentalmente atrasadas e fisicamente deficientes” (Vigotski, 1997; Vigotski, 2019), “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada” (Vigotski, 2019; Vygotski, 1997) e “O problema do atraso mental” (Vygotski, 1997; Vigotski, 2019). O autor nos propõe a examinar as possíveis limitações desses estudantes, por meio de uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se existem problemas, existem também possibilidades e caminhos para a superação.

Desde o início do século XX, Vigotski desenvolveu estudos em relação à educação do estudante com deficiência. Segundo o autor (1997), todo o defeito desenvolve estímulos para elaborar compensação. Sendo assim, o estudante com deficiência apresenta tendências psicológicas de orientação opostas a deficiência o que possibilita, por meio de vias compensatórias, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Essas funções são as mais suscetíveis à educação por serem mais maleáveis, e assinala que a educação de estudantes com deficiência deve impulsionar as “funções superiores na direção da sua máxima educabilidade” (Vigotski, 2022, p. 227), e ter como princípio a “utilização máxima de todas as suas possibilidades” (Vigotski, 2022, p. 226). Portanto, é na esfera das funções superiores, que se:

Admite em maior medida a nivelção e atenuação das consequências do defeito e apresenta as maiores possibilidades para uma influência educativa e é o lugar para onde devem estar orientados todos os esforços da educação (Vigotsky, 1997, p. 222).

Por isso, pensamos ser de primazia, nas relações de ensino e nas práticas pedagógicas, buscar conhecer a situação histórico cultural do estudante antes de olhá-lo em si. Então, analisar como os estudantes com deficiência intelectual podem demandar um ensino por mais tempo e procedimentos especiais e quais ações sociais propiciadoras de desenvolvimento devem ser orientadas para a “compensação e a plasticidade dos processos sociopsicológicos” (Góes, 2002, p. 103). Nisso, poderia viabilizar a prática pedagógica a partir desse processo de diagnóstico.

Quando se trata de diagnóstico, esse autor, assim como muitos outros, defende uma

abordagem prospectiva, enfatizando os potenciais e talentos do estudante. Em relação a isso, um estudante com deficiência intelectual, por exemplo, pode necessitar de um ensino sistemático por um período prolongado e de atendimento especializado adicional. Nesse contexto, os conteúdos trabalhados podem ser os mesmos para toda a turma, porém flexibilizados conforme (Góes, 2002, p. 103) destaca:

Queremos dizer aqui que os estudos de Vigotski no campo da deficiência, como os “caminhos alternativos e “recursos especiais” sejam os mais indicados, ou os mais importantes para a época atual. Há nos seus livros sobre a Defectologia, informações datadas e superadas que necessariamente precisam ser abandonadas, ou reformuladas para a atualidade. Entretanto, a nós parece que seus argumentos sobre a pessoa deficiente ainda hoje oferecem referenciais para a compreensão dos problemas e indagações na temática, mesmo no paradigma da inclusão.

Atualmente, estamos inseridos em contextos diferentes. No cotidiano da escola existe diretrizes oficiais e discursos que enfatizam não a deficiência, mas sim a diferença ou a diversidade. Os teóricos que abordam essa temática expressam uma forte oposição aos enfoques que reduzem a deficiência ao biológico, orgânico ou patológico. Além disso, não se aceita mais uma abordagem filantrópica, assistencialista e piedosa como forma de educar pessoas com deficiência. A inclusão social e escolar é um objetivo claro, embora as ações em andamento apresentem tanto desafios quanto sucessos. A escola tem, na sua função social, o desafio de se colocar de forma mais que integral. Principalmente, diante do estudante com deficiência, obter recursos que proporcione uma pedagogia de educação crítica e uma visão mais holística diante da coletividade que, por sua vez, tende a ver nas pessoas apenas o aspecto estereotipado da deficiência biológica.

Em relação ao estudante com deficiência, esse deslocamento do biológico para o social trouxe para a educação uma nova concepção sobre o trabalho educativo. “A escola deve não só adaptar-se às insuficiências do estudante, mas também combatê-las, superá-las” (Vigotski, 2022, p. 91). A educação dentro dessa perspectiva histórico-cultural convida a refletir sobre a importância do conhecimento científico e a abstração no processo de inserção da pessoa com deficiência na vida laboral e nas diferentes atividades do seu cotidiano. Desse modo, para que essa educação se realize será preciso pensar em um trabalho educativo que valorize o conhecimento científico e a abstração.

Percebe-se que por muito tempo o trabalho educativo para as pessoas com deficiência, foi conduzido apenas para o concreto, prevalecendo a ideia de que conceitos científicos eram inacessíveis. Segundo (Vigotski, 2022), o estudante com deficiência muito pouco poderá desenvolver seus pensamentos abstratos por conta própria. Porém, é preciso que a escola e seus professores promovam o acesso desses estudantes aos conteúdos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, podendo empregar para tanto, estratégias de ensino diferenciadas de maneira a propiciar a formação do pensamento abstrato.

Desse modo, a educação especial não se adapta à deficiência, mas se coloca a frente dela, pois buscamos inserir o estudante com deficiência intelectual em ambientes coletivos heterogêneos e ricos em mediações.

Ao planejar caminhos alternativos oportunizam-se ações de uma pedagogia diferente e não uma pedagogia menor do que a escola está habituada, principalmente, no que diz respeito à acessibilidade ao currículo. Vigotski (2011), nos estudos sobre a defectologia e o desenvolvimento da educação da criança ‘anormal³⁶’, nos mostra, a importância dos caminhos indiretos e as possibilidades do fazer, do construir e aprender na relação com o outro.

Fica claro, a partir daí, que as relações interpessoais em Vigotski são construídas, dentro da Teoria Histórico-Cultural, a partir da concepção dialético-materialista fundada em Marx. O próprio Marx considerou sua teoria no contexto das relações, como vemos em sua afirmação:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. *Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.* (Marx, 2008, p. 47, grifo nosso).

³⁶ “Anormal”, assim como “defectivo”, eram termos utilizados na época para se referir às pessoas com deficiência e, portanto, presentes nas obras de Vigotski.

É fundamental, também, destacar o papel da coletividade como um fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores do estudante com deficiência. Nessa perspectiva, Vigotski chama a atenção quando destaca que

[...] *A criança com defeito não é indispensavelmente uma criança com deficiência.* O grau de sua anormalidade ou normalidade depende do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral. (Vigotski, 2022, p. 43, grifo do autor).

Já Góes (2002) corrobora com esse pensamento, quando ela afirma que

[...] a Educação Especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança. Adicionalmente, deve visar à inserção social da pessoa em diferentes espaços de atividades do cotidiano. (Góes, 2002, p. 101).

Nesse processo de envolver o estudante durante o ensino comum e de buscar novas relações de ensino como “caminhos alternativos” para sua prática pedagógica, se faz necessário refletir que em vários casos, a inclusão só ocorre com maior ênfase no dia-a-dia na escola e, esta, por sua vez, tem se concretizado por meio das modificações na Educação Especial. Nela, “qualquer inovação que se queira precisa radicalizar, isto é, ter o olhar radicalizado voltado para o sujeito como alguém que vai se apropriando da cultura e não somando hábitos” (Padilha, 2000, p. 215). Nesse interim, Vigotski (2022) chama de “novo ponto de vista” o que temos chamado de “um novo olhar” para as limitações e possibilidades dos deficientes; insiste que a validade social é a finalidade da educação.

Entretanto, não é possível questionar a deflagração do cotidiano das escolas, se não tivermos convencido de que a análise que se deve fazer é análise das relações, das interações, do jogo da interlocução. No contexto da escola, o estudante com deficiência não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social. Ali, esse espaço/tempo dos fazeres escolares, é possível alguma compreensão de positividade da deficiência com o conceito de compensação proposto por Vigotski, dita de forma explícita quando afirma que qualquer defeito origina estímulos para a formação de compensação, alertando para o fato de que se deve é encontrar “processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança” (1989, p.5).

Desse modo fica claro, por que, precisamente, essa corrente psicológica ajuda a compreender o desenvolvimento infantil e a educação; por conseguinte, na inadaptação da infância, encontra-se a fonte da supercompensação, isto é, o desenvolvimento elevado das funções. Nessa perspectiva, as interações entre o pedagogo e o professor os fariam cientes de que o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte da força e de capacidades, e que há pelo menos algum sentido positivo no defeito.

Por isso, acreditamos que na concepção de Vigotski (2022), faz-se necessário estruturar basicamente o processo de escolarização seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação, o que significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação. Além disso, os “caminhos alternativos” e os “recursos especiais” também precisam ser buscados pelo pedagogo e pelo professor ao efetivar mediações pedagógicas. Eis uma verdade libertadora para o pedagogo: o cego desenvolve uma superestrutura psíquica sobre a função perdida com uma única tarefa, que é de substituir a visão; o surdo cria meios de vencer o isolamento, dentre outras; são essas vontades de recuperar a saúde e de ser socialmente válido, antes o defeito considerado como menos-valia, hoje transforma-se como força positiva colocadas em ação pelo defeito, abre-se uma fonte de riqueza, como um farol, o caminho da educação social vencerá a deficiência (Vigotski, 2022).

Esses “caminhos alternativos”, bem como a busca dos “recursos especiais” para uma prática educativa mais acurada e libertadora exige, também, uma visão holística da sociedade no contexto em que a escola está inserida. Mesmo porque os estereótipos da deficiência estão presentes tanto dentro da escola quanto na coletividade que a envolve. Então, torna-se mais que evidente ser necessário a construção coletiva de uma proposta pedagógica para o ensino comum. Essa participação e esse envolvimento social poderá ser uma luz a prover novas experiências nas relações de ensino com o estudante com deficiência. Daí, quem sabe, surgirá novas práticas pedagógicas para esse processo de escolarização que, em particular na educação especial, permitam a potencialização do ensino comum na formação humana e na

‘**superação**³⁷ do defeito por meio de sua compensação social’ Vigotski (2022, p. 153), dos limites da deficiência no espaço/tempo da escolarização dos seus estudantes.

Desse modo, Rossato, Constantino e Mello (2013) indicam a escola como um espaço que promove o encontro dos sujeitos e que possibilita o processo de desenvolvimento, podendo colaborar com o estudante, no sentido da apropriação das técnicas culturais, a fim de superar os métodos mais primitivos e desenvolver-se. Colaborando com os estudos, Freire (1987) afirma que para que a educação seja de fato libertadora para os indivíduos, esta deve considerá-lo como ser consciente e relacional.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em relação com o mundo (Freire, 1987, p. 67).

Nessa perspectiva, procura-se compreender os aspectos sociais, econômicos, familiares, considerando que o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual pode apresentar comprometimentos significativos, devido a limitações orgânicas, a abordagem histórico-cultural assinala que esse desenvolvimento acontece sempre a partir das relações sociais e depende muito do “nutrimento do espaço” proporcionado a tais pessoas. A partir disso, é possível ressaltar que a deficiência intelectual é sempre uma produção social. O homem significa o mundo a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social (Góes, 2002, p. 98). Dessa forma, corroboramos com Vigotski que “a educação social vencerá a deficiência” (Vigotski, 2022, p. 145).

³⁷ Ao analisar as novas formações qualitativas que surgem no processo de desenvolvimento da criança com atraso mental, Vigotski dirigiu a atenção ao conceito de **superação** (importante sob o ponto de vista da dialética). Ele destaca seu duplo significado (aufheben), não só de ocultar, mas também de conservar (veja-se Hegel. “Enciclopédia das ciências filosóficas”, t. 1, Ciências da Lógica. Moscou, 1977, p. 237-288). Essa diferenciação, segundo a opinião do autor, permite chegar a compreender que os sintomas primários (as regularidades biológicas), nas etapas mais tardias do desenvolvimento, não acabam anulados, mas “**superados**” sob a influência dos processos de compensação. (Vigotski, 2022 p.183. Grifos nosso)

4. EXPLORANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ancoramos nosso estudo nos princípios da perspectiva histórico-cultural e no materialismo histórico-dialético adotado por Vigotski, ao levar em consideração o processo de (re)significação da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Nesse contexto, estudar o ser humano pressupõe em observar o fenômeno de seu percurso escolar, detendo o olhar das análises durante “o curso do desenvolvimento do processo” (Vigotski, 2007, 33). Ou seja, devemos compreendê-lo dentro de sua relação com o social (Freitas, 2002), pois é exatamente na ação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico, sujeito ativo na construção de si mesmo e da própria história (Marx, 2006).

Então, buscamos refletir que, em conformidade com os conceitos vigotskianos, a linguagem “tem um papel central no desenvolvimento, na construção das atividades coletivas, das formações sociais, dos mundos representados, nas mediações formativas e transformadoras dos sujeitos” (Cristofoleti, 2015, p. 27).

No intuito de atender os objetivos desse trabalho de pesquisa, optamos por utilizar teórica e metodologicamente a abordagem Histórico-Cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski e colaboradores, em que na educação questionam as práticas hegemônicas desenvolvidas por muitos professores bem como podem contemplar discussões, que atualmente são essenciais aos debates e pesquisas para a construção da escola inclusiva, reconhecendo o modelo social da deficiência e a elaboração de caminhos indiretos para possibilitar o desenvolvimento da pessoa (Vigotski, 2021).

Sendo assim, a pesquisa na abordagem histórico-cultural, supõe uma implicação no trabalho dos pesquisadores e dos participantes onde se faz intercâmbio, diálogo, socialização das experiências e conhecimentos teóricos e metodológicos por entender que construímos novos significados a partir de novas experiências (Vigotski, 2021).

4.1 TIPO DE ESTUDO

Inicialmente, realizamos uma análise dos documentos institucionais que orientam a modalidade EJA no núcleo do NEEJA, tomando como referência o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada e focalizando a organização dessa modalidade, bem as práticas pedagógicas desenvolvidas. Como pesquisa documental, procederam à coleta por meio do mapeamento do PPP, que serviu de base para desvelar a forma como são compreendidas e organizadas as práticas realizadas. Para levantar essas práticas, analisamos as diretrizes e portarias que as fundamentam, as formas de organização do NEEJA e as concepções pedagógicas presentes no PPP. Esse tipo de pesquisa teve como premissa compreender e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e oferecendo análises detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento, conforme apontam Lakatos e Marconi (2002).

Além da análise dos documentos, lançamos mão da pesquisa de campo de cunho qualitativo, “[...] que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações etc.” (Minayo, 2001, p. 26). Para que possamos produzir novas informações e fomentar progressos teóricos acerca da temática, “ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória” (Minayo, 2001, p. 26). Assim, o que percebemos é que a ênfase da pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados, nos permitindo refletir com mais profundidade sobre a temática em questão.

Neste âmbito, a pesquisa de campo de cunho qualitativo assumiu um caráter crítico e, também colaborativo. Portanto, este tipo de estudo demanda um processo reflexivo coletivo sobre as estratégias a serem adotadas. Assim, nesse processo, não apenas os registros e a interpretação posterior foram considerados, pois a perspectiva do participante é notória. Portanto, essa é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva e colaborativa, através da observação e entrevista realizadas, que avalia as diferentes formas de ação e privilegia a pesquisa empírica através de observações e ações em meios sociais, ou seja, o conhecimento é concebido e realizado, por meio de estreita associação com uma ação ou a resolutividade um problema coletivo (Thiollent, 2009).

4.2 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa obedeceu aos aspectos éticos inerentes às investigações em Ciências Humanas e Sociais, conforme estabelecido na Resolução CNS nº 510 de 2016.

Para tanto, submetemos o projeto à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus, atendendo às exigências formais previstas na Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos.

Além disso, no que se refere aos cuidados éticos adotados, registramos nossa pesquisa na Plataforma Brasil, em conformidade com as Resoluções nº 466/12-CNS e nº 510/2016-CNS, sob o CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 79919024.2.0000.5063. Também a submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Subsecretaria de Planejamento e Avaliação (SEPLA) e ao Centro de Formação dos Professores da Educação do Espírito Santo (CEFOPE). Ademais, obtivemos a aprovação formal da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), conforme detalhado na carta de autorização disponível no seguinte link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2024-6T6RBL>.

Após essas etapas, demos início ao contato com os participantes, a fim de apresentar a pesquisa, obter a autorização para a coleta e a divulgação dos dados e recolher a assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, buscamos garantir a integridade ética e legal da participação de todos os envolvidos. Com esse cuidado, pretendemos que o aceite fosse realizado de forma espontânea, transparente e em um clima de confiança mútua, assegurando uma comunicação clara e interativa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 5º, parágrafo 1º).

Dessa maneira, seguimos rigorosamente os princípios éticos da pesquisa, o que incluiu a obtenção do consentimento livre e esclarecido de todos os participantes, a proteção da confidencialidade das informações e a observância da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD, instituída pela Lei Federal nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, que estabelece diretrizes e procedimentos a serem seguidos por todos os órgãos, garantindo a proteção dos dados pessoais.

4.3 CENÁRIO DO ESTUDO

O lócus da pesquisa é uma escola estadual situada no município de São Mateus, região norte do Espírito Santo. A instituição oferta a modalidade EJA, por meio do núcleo NEEJA, destinada ao atendimento dos estudantes do Ensino Médio. São Mateus é um dos municípios mais antigos do país, com 480 anos de emancipação, destacando-se pelo patrimônio histórico e pelo expressivo potencial turístico de veraneio (IBGE, 2024).

A sala de aula observada integra o núcleo NEEJA e está estruturada para acolher estudantes jovens e adultos com trajetórias escolares heterogêneas, frequentemente marcadas por interrupções, retornos tardios à escolarização e vivências socioculturais diversas. A composição da turma reflete essa pluralidade, reunindo trabalhadores, mães, responsáveis familiares e jovens que enxergam na EJA uma oportunidade de continuidade e ressignificação dos estudos.

O ambiente físico apresenta uma organização simples, porém funcional, com disposição das carteiras que favorece a circulação do professor e a interação entre os estudantes. Os recursos pedagógicos disponíveis atendem às demandas do NEEJA e contribuem para a condução das atividades. O clima escolar é permeado por uma postura acolhedora, sustentada pelo respeito às singularidades dos estudantes e pela valorização de suas experiências de vida.

No decorrer das observações, foi possível perceber que as práticas pedagógicas desenvolvidas se fundamentam na mediação, no diálogo e no reconhecimento dos conhecimentos prévios dos estudantes princípios alinhados à perspectiva histórico-cultural que orienta este estudo. Nesse ambiente, o processo de ensino e aprendizagem se constrói a partir das interações sociais, da colaboração e do compartilhamento de saberes, elementos essenciais para promover o desenvolvimento dos sujeitos na EJA.

4.4 MOSTRA

De acordo com os dados escolar (SEDU, 2024), o universo do Ensino Médio na modalidade EJA, no núcleo do NEEJA, na escola pesquisada, é constituído de 13 professores, 118 estudantes, sendo que dos quais 12 é público da educação especial (PPP, 2025, p. 24). Diante dessa população e dessa amostra encontramos uma excelente oportunidade para um estudo de caso, dado o valor da pesquisa na modalidade EJA que abrange estudantes com deficiência intelectual, especialmente aqueles acima de 18 anos, representando um desafio acadêmico significativo.

Diante deste cenário, fizemos um recorte específico com o objetivo de obter uma amostra para nossa pesquisa. Nesse sentido, buscamos estar alinhados com a perspectiva histórico-cultural, que enfatiza o processo de superação da deficiência.

A seleção dos participantes foi realizada a partir de critérios previamente definidos, de modo a garantir rigor metodológico e alinhamento aos objetivos da pesquisa. Como critérios de inclusão, consideramos estudantes matriculados no Ensino Médio da modalidade EJA, atendidos pelo NEEJA, que integrassem o público-alvo da educação especial e apresentassem diagnóstico formal de deficiência intelectual registrado nos documentos escolares. Estabelecemos, ainda, como requisito adicional, a participação regular nas atividades escolares e a disponibilidade para colaborar nas etapas da pesquisa, incluindo entrevistas semiestruturadas e observações no cotidiano escolar.

Como critérios de exclusão, desconsideramos estudantes que não possuíam diagnóstico oficial de deficiência intelectual ou que, por motivos pessoais, familiares ou institucionais, não poderiam participar integralmente do estudo. Embora o núcleo atendesse doze estudantes público-alvo da educação especial, apenas parte deles atendia aos critérios estabelecidos.

A partir desses critérios, selecionamos uma estudante com deficiência intelectual, pertencente à etnia cigana. A escolha dessa participante se justificou pela possibilidade de refletirmos sobre práticas pedagógicas inclusivas em um contexto atravessado por marcadores sociais de diferença, considerando tanto a deficiência quanto a identidade étnico-cultural. A trajetória escolar da estudante evidencia desafios que articulam dimensões pedagógicas, culturais e sociais, o que nos permitiu

aprofundar a compreensão das intersecções entre deficiência intelectual e processo de aprendizagem, ampliando a análise acerca de práticas educativas inclusivas no contexto da EJA.

Tendo definido esse recorte, consideramos fundamental apresentar um breve panorama sobre a estudante, a fim de contextualizar sua participação na pesquisa. Sua aproximação com o NEEJA ocorreu por influência de suas primas, algumas já formadas e outras ainda estudantes da modalidade. Diamante é uma estudante assídua, participativa e comprometida com sua trajetória escolar. Não apresenta faltas nos atendimentos realizados na sala de AEE, demonstrando interesse e envolvimento nas atividades propostas. Mantém vínculos afetivos e sociais positivos com colegas, professores e demais membros da escola, sendo reconhecida pelo seu comportamento respeitoso e pela maneira acolhedora com que se relaciona com todos.

Na época da pesquisa (entre 2024 e 2025), Diamante possuía 19 anos e uma trajetória marcada por desafios e retomadas no percurso escolar. Interrompeu os estudos ainda no 2º ano do ensino fundamental, permanecendo afastada da escola por um longo período. Anos depois, decidiu retomar sua escolarização e procurou o NEEJA, onde foi matriculada inicialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, concluiu os anos finais na mesma instituição e, atualmente, cursa o ensino médio. Seu acompanhamento pedagógico evidenciou fragilidades significativas, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, o que motivou a escolha dos professores dessas áreas como participantes de nossa pesquisa.

Consideramos que a leitura e o raciocínio lógico constituem ferramentas fundamentais para promover estímulos positivos na aprendizagem nessas disciplinas. Por isso, optamos por direcionar o estudo para Língua Portuguesa e Matemática, envolvendo quatro professores dessas áreas, além da coordenadora pedagógica e de um membro da família da estudante, a fim de termos uma visão mais ampla e integrada dos processos de ensino e aprendizagem, contemplando dimensões pedagógicas, contextuais e sociais.

Cumpramos destacar que, embora a pesquisadora tenha atuado como pedagoga no lócus da pesquisa até dezembro de 2024, as informações relativas à coordenadora

pedagógica dizem respeito à atuação de outra profissional de pedagogia, responsável pelo NEEJA na instituição durante o período da coleta de dados.

Outrossim, a seleção dos professores decorreu da necessidade de investigar como suas práticas pedagógicas poderiam potencializar o desenvolvimento da estudante, especialmente por meio do uso de recursos de tecnologia assistiva e da mediação docente, à luz dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural.

Com isso, compusemos uma amostra formada por diferentes atores educacionais. Para resguardar a anonimização dos nomes, foram atribuídos codinomes como: a estudante com deficiência intelectual, chamada “Diamante”, a coordenadora pedagógica responsável por direcionar as ações inclusivas de “Safira”, duas professoras de língua portuguesa “Rubi e Esmeralda”, dois professores de matemática, sendo um deles denominado “Topázio”, outro chamado de “Quartzo” e um membro da família da estudante, chamada “Cristal”. Segue abaixo um quadro descritivo dos participantes e o período das entrevistas semiestruturadas e os nomes fictícios dos participantes da pesquisa.

Quadro 01 – Descrição dos participantes da pesquisa e da participação nas entrevistas

Nome dos participantes	Função	Período da realização das entrevistas semiestruturadas
Diamante	Estudante	05/08; 06/08; 28/08; 09/09; 27/09; 05/11; 29/11 e 05/12 (registros no diário de campo).
Esmeralda	Professora língua portuguesa 1	23/08; 05/09; 06/09; 26/11 e 05/12 (registros no diário de campo).
Rubi	Professora língua portuguesa 2	08/08; 22/08; 24/09; 08/10; 26/11 e 05/12 (registros no diário de campo).
Topázio	Professor Matemática 1	27/08; 17/09; 24/09; 08/10; 26/11 e 05/12 (registros no diário de campo).
Quartzo	Professor Matemática 2	26/08; 16/09; 07/10; 09/10; 26/11 e 03/12 (registros no diário de campo).
Safira	coordenadora pedagógica	10/09; 24/10 e 12/11 (registros no diário de campo).
Cristal	Família	25/08; 24/09 e 11/12 (registros no diário de campo).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Considerando essa amostra selecionada, julgamos relevante indicar algumas características do perfil profissional apenas dos professores e da coordenadora pedagógica, como demonstrado a seguir:

Quadro 02 – Caracterização do perfil profissional dos participantes da pesquisa

Nome dos participantes	Escolarização	Tempo de serviço	Idade
Esmeralda	Licenciatura em Letras	09 anos	33 anos
Rubi	Licenciatura plena em português e literatura brasileira	30 anos	51 anos
Topázio	Licenciatura plena em Matemática	18 anos	38 anos
Quartzo	Licenciatura plena em Matemática	04 anos	26 anos
Safira	Graduação em Artes Visuais com pós graduação Gestão do trabalho pedagógico	28 anos	52 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme evidenciado, todos os participantes, incluindo a coordenadora pedagógica, possuem formação em licenciatura correspondente à sua área de atuação. O tempo de experiência docente varia de 4 a 30 anos, sendo que todos possuem mais de quatro anos de atuação especificamente no NEEJA. Esses dados revelam um grupo de profissionais com sólida formação acadêmica e significativa experiência prática, o que constitui um fator essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes e adequadas às especificidades da EJA.

4.5 COLETA DE DADOS

Com relação à pesquisa de campo, realizamos primeiramente uma entrevista semiestrutura individualizada com a equipe pedagógica (coordenadora pedagógica, professores e a estudante) sobre a prática pedagógica desenvolvida para a estudante com deficiência intelectual e com o responsável legal pela estudante. Para o registro das entrevistas semiestruturadas, usamos as gravações em áudios, no intuito de compreender o histórico de vida da estudante e o seu processo de ensino-aprendizagem na escola.

Optou-se por conduzir as entrevistas em diferentes momentos, organizadas em blocos temáticos, com o objetivo de não sobrecarregar os participantes e permitir maior aprofundamento nas respostas. Os temas abordados incluíram formação docente, práticas pedagógicas desenvolvidas, uso de tecnologias assistivas e reconhecimento dos documentos norteadores da educação. Essa divisão por blocos possibilitou uma

escuta mais sensível e direcionada, respeitando o tempo e as especificidades de cada interlocutor.

Cada entrevista teve, em média, duração de uma hora. Esse mesmo procedimento foi adotado nas entrevistas com a estudante Diamante, com sua responsável legal (mãe) e com a coordenadora pedagógica da escola. A organização dos blocos temáticos foi mantida também nesses encontros, favorecendo a sistematização dos dados e o aprofundamento das questões centrais da pesquisa.

Num segundo momento da investigação por meio da pesquisa de campo foi realizada a observação participante³⁸ com anotações em diário de campo. Nesse procedimento, buscamos verificar não apenas as práticas pedagógicas utilizadas, mas também as relações de ensino. A observação participante, conforme André (2008) e Brandão (1999; 2003), oferece uma abordagem que permite ao pesquisador se aproximar dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. Isso possibilita uma compreensão mais profunda, reflexiva e a capacidade de conceber e recriar novos espaços/tempo sobre o mundo em que vivemos. Das 30 aulas observadas³⁹, foram selecionadas 13 para as análises atendendo aos objetivos da pesquisa.

As relações de ensino foram investigadas no decorrer do processo, envolvendo dois (02) professores de matemática, dois (02) de língua portuguesa, uma (01) coordenadora pedagógica, uma (01) pedagoga e uma (01) estudante com deficiência intelectual matriculada no Ensino Médio na modalidade da EJA, núcleo do NEEJA de São Mateus, Espírito Santo.

4.6 ANÁLISE DE DADOS

Já na expectativa de coletar, organizar, triangular e sistematizar os dados da investigação, obtidos pelos instrumentos de observação in loco, optamos por registrá-los através de fichamento e diário de bordo. Tais dados produzidos, assim como as

³⁸ Brandão (1999, p. 8) e André (2008, p. 45). “Observação participante e as entrevistas aprofundadas [como] meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado [...], no ensejo de entender, refletir, conceber e recriar novos espaços/tempo sobre o mundo em que se vive”.

³⁹ Detalhes sobre as observações realizadas em sala de aula estão disponíveis no Apêndice I.

entrevistas semiestruturadas, foram registrados em gravações de áudio, afim de manter a fidedignidade na transcrição dos mesmos e assegurar sua integridade conforme orientações do Comitê de Ética em pesquisa. Através dessas técnicas e procedimentos realizamos a triangulação e sistematização dos dados por meio da análise qualitativa das mensagens que, possivelmente, terão os indicadores das práticas pedagógicas evidenciadas. Nisso, então alcançarmos o rigor científico desse estudo.

A partir de uma análise minuciosa dos dados coletados, optou-se por organizá-los em categorias específicas de análise. Esse direcionamento encontra respaldo nos estudos de Vigotski (2009, p. 46), que enfatiza a necessidade de focarmos mais do que nos resultados do desenvolvimento, no próprio processo de constituição das formas superiores: “precisamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores” (grifos da autora).

Nesse contexto, as categorias elencadas podem auxiliar na análise do processo. Góes (2000), fundamentando-se nos estudos de Vigotski, reforça a perspectiva de que ele propõe investigar os processos e não produtos ou objetos, pois “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (p. 74). Ainda segundo Góes (2000), Vigotski ressalta que os processos humanos têm sua gênese nas relações com o outro e com a cultura, sendo essas relações os elementos que devem ser investigados ao se examinar o curso de ação de um sujeito.

Nesse propósito, de constatarmos tais evidências, verificamos os possíveis impactos dos resultados sinalizados por essa investigação. Aqui, tivemos também a perspectiva de compartilhar, aos participantes da pesquisa, os dados obtidos e sistematizados na premissa de contribuir, quem sabe, como alternativas na busca de soluções de problemas de futuros planos de ação no processo educativo do universo pesquisado. Assim, o pressuposto foi de que para a educação da estudante com deficiência intelectual, o mais importante não é a deficiência em si mesma, mas sim, o que esta condição significa para esta estudante, qual lugar que ocupa na sua personalidade, como apresenta no seu desenvolvimento e como essa pessoa em processo de aprendizagem está organizada para enfrentá-la, como possibilidades.

5. CONTEXTUALIZAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA COM BASE NO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADA A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Eu desconfiava:

[...]

Todas as guerras do mundo são iguais.

Todos os amores, iguais, iguais, iguais.

Iguais todos os rompimentos.

A morte é igualíssima.

Todas as criações da natureza são iguais.

Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.

Contudo, o homem não é igual a outro homem, bicho ou coisa.

Não é igual a nada.

Todo ser humano é um estranho ímpar.

Carlos Drummond de Andrade

Este capítulo tem por objetivo descrever e analisar a organização da modalidade EJA no núcleo NEEJA, e como ocorreram as práticas pedagógicas direcionadas à estudante com deficiência intelectual, tendo por base o Projeto Político-Pedagógico da escola. Ordinariamente, ao iniciar uma pesquisa, direcionamos para as sutilezas, que nem sempre estão visíveis num primeiro plano. O ponto de partida são as experiências vivenciadas pelos profissionais de educação junto a estudante com deficiência intelectual matriculada no núcleo NEEJA, numa instituição de ensino, no município de São Mateus-ES. Buscou-se refletir sobre: como é a organização da modalidade EJA, no núcleo do NEEJA, tendo como base legal a BNCC (2017), o Currículo do Estado do Espírito Santo e as Diretrizes da Educação Especial no contexto da escola pública; quais são os procedimentos e recursos pedagógicos utilizados pela equipe pedagógica e professores que atuam no processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual na escola pesquisada.

Deste modo, para organizar o estudo, este capítulo está dividido tópicos de discussão que emergiram das falas dos entrevistados, organizados em temas que refletem tanto as práticas pedagógicas quanto os desafios e percepções sobre o ensino-aprendizagem: 1) a organização do processo de pesquisa na modalidade EJA do núcleo NEEJA: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da estudante com deficiência intelectual; 2) Análise da escola no núcleo NEEJA e seus contextos: Um olhar no ambiente educacional e seus entornos.

5.1 A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA NA EJA/NEEJA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA ESTUDANTE COM DI

O processo de escolarização envolve múltiplos fatores e atores, sendo orientado por normas, princípios e concepções que estruturam as rotinas e práticas pedagógicas de cada instituição.

Ribeiro (2006, p. 53), discorre sobre a escolarização como

processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecida, qual a sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a sua disposição (livros, recursos e materiais utilizados para a escrita, entre outros), a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar (se é constituído ou não), entre outros, inclui os saberes culturais associados a determinados grupos profissionais e a transformação destes em disciplinas escolares.

Na busca de entender como se pauta o processo de escolarização dos estudantes com Deficiência Intelectual, analisou-se o PPP (2025), instrumento que trata da organização do trabalho em âmbito escolar. Nele é abordado o processo de escolarização, onde é possível observar que dentre os princípios está o da Educação Interdimensional. O que consiste em tratar a educação na sua dimensão mais ampla, apontando que a mesma “deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, englobando corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade” (PPP, 2025. p. 17).

Evidenciamos que o PPP se pauta em considerar a formação do estudante em todas as dimensões de sua vida, não limitando-se ao conhecimento curricular. Pois, considera que uma aprendizagem está para além do racional, envolvendo a afetividade, impulsividade/corporalidade, a transcendência/transcendentalidade. Góes (2002) destacando os apontamentos de Vigotski, reconhece que o processo humano tem fundamento nas relações sociais, e que devem ser compreendidos pelo viés histórico-social.

Ficou evidente que, o processo de escolarização da instituição, tem como proposta o envolvimento de construção da autonomia do indivíduo, conforme descrito no PPP (2025) da instituição. A qual reconhece que só se concretiza a aprendizagem, quando os indivíduos vivenciam situações em que suas decisões sejam experimentadas, ou

que envolvam situações de autonomia e construção de estratégias no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, a instituição reconhece o dever em promover a “formação e o desenvolvimento humano global dos estudantes, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária” (PPP, 2025. p. 21).

Nesse processo de ensino-aprendizagem Góes (2002), com base nas ideias Vigotski, enfatiza que o sujeito significa o mundo e a si mesmo, não diretamente, mas em decorrência de suas experiências sociais, pois sua conduta e experiências serão medidas pela atuação do outro, por meio da internalização, processo dialético, no qual seu desenvolvimento e ensino-aprendizagem ocorrem como membro da cultura.

Nisso foi verificado, ainda que, a instituição adota como missão as finalidades da educação preceituadas no artigo 22 da LDB, a saber: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (Brasil, 1996. p.14). Nesse viés, e atentando-se para a diversidade, consta no PPP um tópico específico que trata da inclusão social, em que aponta para a reflexão do respeito as diferenças existentes em cada pessoa, assegurando que a instituição de ensino, promove projetos e ações que visam desenvolver a consciência da diversidade cultural, pressupondo o respeito mútuo, a convivência pacífica, base para a construção de um mundo mais justo, desenvolvendo projetos visando a conscientização da igualdade entre todos, por meio da solidariedade.

Foi analisado, também, um capítulo específico voltado as Políticas de Educação Inclusiva constante no PPP (PPP, 2025. p. 73) que considerou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e identificamos que a oferta da educação especial na instituição de ensino, é realizada em todas as “etapas e modalidades ofertadas pela escola, organizada da seguinte forma”:

- **No ensino fundamental**, por meio de currículos, metodologias, técnicas e recursos educativos, para atender as diferentes necessidades e potencialidades dos estudantes.
- **No ensino médio**, adotando metodologias de ensino que oportunizem a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos apropriados no ensino fundamental, assegurando ao estudante que é público-alvo da educação

especial o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, de seu pensamento crítico e prosseguimento e aprimoramento nos estudos.

- **Na modalidade de educação de jovens e adultos (NEEJA)**, por meio de ações que possibilitem a ampliação das oportunidades de escolarização, a formação do educando para ingresso e efetiva participação social no mundo do trabalho.

Além do recebimento dos estudantes em todas as modalidades de ensino, percebemos que a instituição educacional adota como método de ensino para os estudantes com deficiência, o AEE. Esse serviço envolve recursos pedagógicos organizados institucionalmente e de acessibilidade com a finalidade de identificar e eliminar barreiras no processo de aprendizagem com vistas à plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial. Com isso, a aprendizagem desses estudantes, deve ser “garantida pelos professores especializados que atuam nas salas de recursos multifuncionais e de maneira articulada com os professores do ensino comum por meio do trabalho colaborativo e planejamento conjunto”, conforme prevê a Resolução CEE/ES 5077/2018 (PPP, 2025. p. 73).

Nesse sentido, percebemos que a inclusão de estudantes com deficiência nesse contexto requer um esforço conjunto de educadores e instituições para garantir que esses estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade, adaptado⁴⁰ às suas necessidades e potencialidades (Mantoan, 2015). Nessa direção, Mendes (2010, p. 39) reforça que um dos pontos-chave da reestruturação escolar está no aperfeiçoamento da prática docente e na introdução de novas estratégias de ensino, de modo que o professor esteja preparado para trabalhar conteúdos curriculares diferenciados e adaptados⁴¹ a todos os estudantes, tenham eles necessidades especiais ou não.

Ao considerarmos as políticas pedagógicas da instituição, ficou evidente a importância do trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e professor especializado no processo de inclusão escolar, pois “visa um compartilhamento de saberes entre

⁴⁰ Terminologia utilizado pela autora na época.

⁴¹ Terminologia utilizado pela autora na época.

profissionais o que contribui para os processos de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial” (PPP, 2025, p. 74).

Dentre as diretrizes constantes nas políticas pedagógicas da instituição, identificamos a descrição das atribuições dos profissionais do AEE, que em síntese são a de “promover a participação e interação dos estudantes nas atividades do contexto escolar, valorizando as diferenças e a não discriminação e atuar como articuladores junto ao professor regente” (PPP, 2025, p. 74).

Essa percepção que a instituição possui acerca da inclusão remete às reflexões de Mantoan (2015). Para a autora, a inclusão escolar destaca a diversidade humana em suas diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero. Segundo Mantoan, essas diversidades humanas estão em destaque, e tais circunstâncias são condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Ainda, nesse conjunto de atribuições, observamos ainda que, as atribuições dos professores regentes da sala de aula comum, que em síntese devem atuar no “planejamento e organização das atividades, atendendo às especificidades dos estudantes”, contando com o apoio do professor especializado em educação especial (PPP, 2025, p. 74).

Diante disto, constatamos que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, tem sido adotado em termos pedagógicos, inclusive, pautar na cultura do ambiente escolar, em práticas pedagógicas que sejam implantadas, considerando o planejamento participativo tendo os estudantes como foco, possibilitando não apenas a entrada dos estudantes na instituição de ensino, mas sua evolução enquanto sujeitos de direitos e deveres.

5.2 ANÁLISE DA ESCOLA NEEJA E SEUS CONTEXTOS: UM OLHAR NO AMBIENTE EDUCACIONAL E SEUS ENTORNOS

A escola “Esperança⁴²” é mantida pelo Governo do Estado do Espírito Santo, e está localizada no Município de São Mateus no Estado do Espírito Santo. Segundo o seu PPP (2025), na escola as funções de apoio para o ensino e gestão conta com a sala do diretor, secretaria, sala das pedagogas, sala da coordenação, refeitório, cozinha com equipamentos adequados para alimentação dos estudantes e banheiro dos funcionários e dos estudantes. Um pátio para circulação e uma quadra poliesportiva coberta. Encontram-se no pátio externo duas salas anexas uma sala dos professores para planejamento e a outra encontra-se a sala de leitura. O interior da escola conta com um espaço para o AEE. Vale ressaltar que essa sala não foi construída, especificamente para esse fim, trata-se de um espaço reorganizado pela gestão escolar, com intuito de garantir o atendimento aos estudantes com deficiência na sala de recursos⁴³.

Ao recorrer às análises de documentos, além do PPP, como leis⁴⁴, diretrizes⁴⁵, portarias⁴⁶ e resoluções⁴⁷ no âmbito das legislações estadual, constatamos que, depois de passar por reformas entre os anos de 2010 e 2011, previsto pela legislação⁴⁸ sobre mobilidade, na referida escola, foram construídas rampas de acessibilidade e instaladas barras de segurança nos espaços comuns, como nos corredores e banheiros. Verificamos a destinação da área para a “sala de recursos⁴⁹”, com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, além

⁴² Nome fictício.

⁴³ Atendimento no contraturno em sala de recurso com o estudante com deficiência. Conforme preconiza nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial de 2024.

⁴⁴ Lei Estadual nº 9.620/2011, assegura “[...] o direito à matrícula às pessoas com deficiência nas escolas públicas estaduais mais próximas de suas residências, independentemente da existência de vagas ou de lista de reserva” (Espírito Santo, 2011, P.9);

⁴⁵ Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino.

⁴⁶ Portaria Nº 148-R, de 17 de julho de 2021, normatiza a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar – NEAPIEs.

⁴⁷ A Resolução CEE/ES Nº 2152/2010. Resolução CEE/ES Nº 3.777/2014. Resolução CEE/ES Nº 5.077/2018.

⁴⁸ LEI N.º 10.098, de 23 de março de 1994, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

⁴⁹ As salas de recursos multifuncionais são ambientes pedagógicos, localizado em escola do ensino regular, dotado de equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado por professor especializado com vistas a atender alunos matriculados na rede regular de ensino e que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e profissional para a Rede Estadual de Ensino/ 2010. Recorte da Resolução CEE/ES 5077/2018, do artigo 20 inciso um.

de equipamentos específicos, tecnologias assistivas e outros materiais, pertinentes às atividades direcionadas aos estudantes com deficiência. Observamos ainda que, os materiais são utilizados, uma vez, que a escola conta com profissional de AEE.

Já com relação ao ranking⁵⁰ do IDEB a escola apresenta-se classificada em um nível abaixo da média nacional estabelecida. No ano de 2023 a escola acentuou a queda e permanece abaixo do valor de referência da meta nacional estimada de 6,0 (gráfico 2). Portanto seu índice de referência indica uma tendência de queda de rendimento escolar.

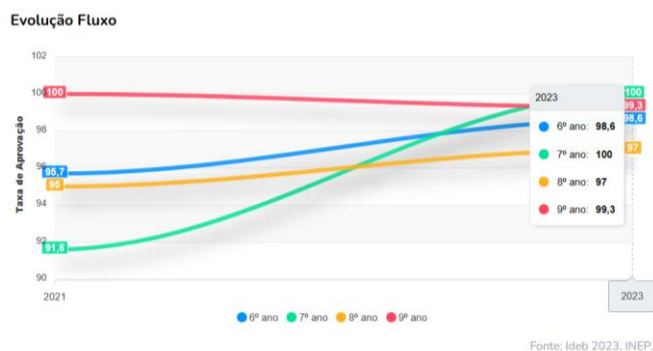


Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2023).

De acordo com o mesmo indicador, no gráfico 3, percebemos que essa instituição de ensino, mesmo estando na meta prevista para 2023, a cada 100 estudantes 01 foi reprovado, número considerado reduzido para a escola.

Gráfico 04. Evolução de fluxo (aprovação) da escola pesquisada

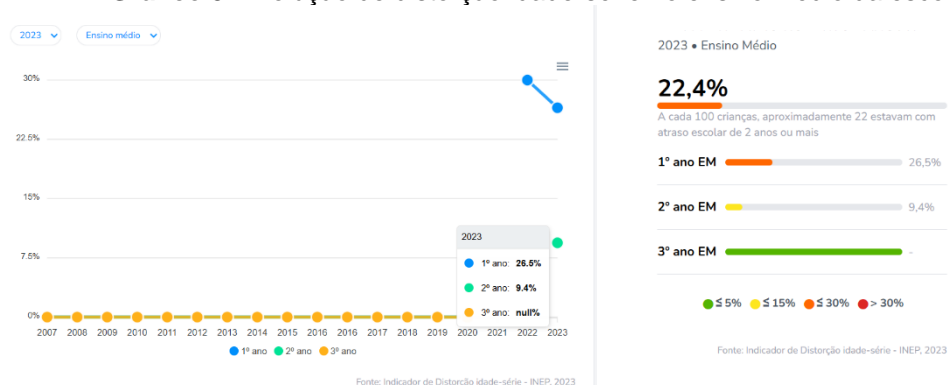
⁵⁰ Disponível em: <http://www.portalideb.com.br/escola/162587>. Acesso em: 18 nov. 2024. O gráfico foi editado para que a escola não fosse identificada. O IDEB foi criado pelo Inep/Mec e busca representar a qualidade da educação a partir de observação de dois aspectos: o fluxo (progressão ao longo dos anos) e o desenvolvimento dos estudantes (aprendizado). O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e a média de desempenho nas avaliações do Inep.



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2023).

Ainda, de acordo com dados de distorção idade-série no ensino médio (gráfico 5) a cada 100 estudantes, aproximadamente 22 apresentam atraso escolar de 2 anos ou mais.

Gráfico 5. Evolução de distorção idade-série no ensino médio da escola pesquisada.



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2023).

De acordo com o PPP (2024, p. 25), os dados da meta de 2024 da escola no PAEBES⁵¹ no ensino fundamental é de 5,7 e no ensino médio a meta é de 4,5. O universo da escola pesquisada atende a 526 estudantes. Nos anos finais, há 343 estudantes. No ensino médio tem 183 estudantes, dentre os quais, 18 estudantes, cerca de 3,4% possuem deficiências. No turno noturno são 474 estudantes vinculados ao núcleo do NEEJA. Dentre eles, 34 estão matriculados no ensino fundamental (1º segmento), 106 no ensino fundamental (2º segmento), 118 no ensino médio, dentre os quais, 12 estudantes, cerca de 4,6% possuem deficiências (2024, p. 24). Esses dados constituem o ambiente escolar da estudante Diamante.

Nesse contexto, organizamo-nos no NEEJA de forma semelhante ao ensino médio da EJA e ao ensino médio regular, contemplando 11 componentes curriculares: Língua

⁵¹ Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo.

Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física, Artes, Filosofia, Sociologia e Língua Inglesa. Para cada componente curricular contamos, em geral, com um professor responsável, totalizando em média 13 docentes que estruturam a dinâmica pedagógica diária da escola.

A rotina diária é estruturada de acordo com a carga horária de cada disciplina, conforme previsto na Portaria nº 183-R, de 25 de agosto de 2023. Na prática, isso significa que os estudantes têm um quadro de horários definido, com aulas distribuídas ao longo da semana. No caso específico das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, elas são ofertadas diariamente, dada a sua importância para a formação básica.

O processo de matrícula e a organização do percurso escolar são definidos a partir da análise da documentação da estudante feita pela pedagoga, conforme dispostos nos artigos 11 e 12 da referida Portaria. Com base nessa análise, são indicados os componentes curriculares que a estudante deve cursar. Foi o que ocorreu, por exemplo com a estudante Diamante, que percorreu desde a 1ª até a 3ª série do ensino médio no NEEJA.

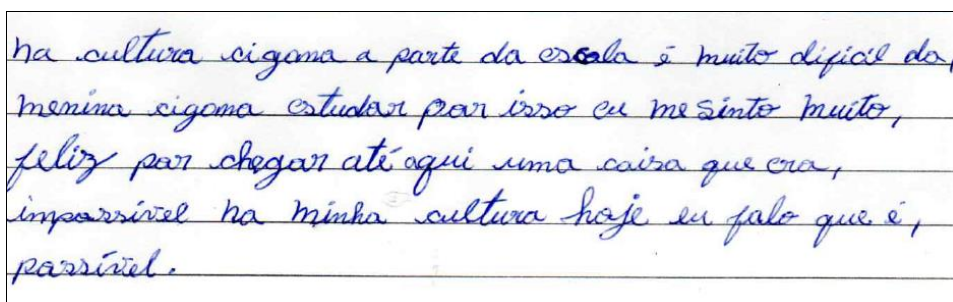
De acordo com o Artigo 18 da Portaria nº 183-R, de 25 de agosto de 2023, os estudantes têm autonomia para organizar a ordem de seus estudos por meio dos fascículos, podendo cursar mais de uma disciplina simultaneamente. Na prática, isso quer dizer que cada estudante recebe o horário das disciplinas e comparece à escola nos dias em que essas aulas estão previstas. Além disso, como prevê o Artigo 19, inciso III da referida portaria, sempre que adquire um novo fascículo, o estudante passa novamente pelo atendimento com o professor da disciplina para receber orientações, esclarecer dúvidas e organizar a continuidade de seus estudos.

Essa organização formal do NEEJA se concretiza de maneira particular na trajetória de Diamante. O ambiente educacional em que ela se insere, na modalidade EJA vinculada ao núcleo do NEEJA, tornou-se para ela e sua família um espaço de acolhimento e suporte. A história de vida da estudante, revelada nesta pesquisa, é atravessada por desafios sociais e culturais, já que pertence à comunidade cigana. Nesse contexto, Diamante e sua família enfrentam estigmas e dificuldades em

ambientes formais de ensino. Segundo Cristal, sua mãe, a experiência de inclusão no NEEJA proporciona a Diamante uma sensação de pertencimento e valorização pessoal, algo até então ausente em sua vivência escolar (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Cristal em 05 de ago. 2024).

Ao aproximarmos os dados normativos da escola às narrativas produzidas nas entrevistas, percebemos como a política educacional se materializa na vida da estudante. Essa relação também se revela em manifestações espontâneas de Diamante no cotidiano escolar. Costumeiramente, como pedagoga da escola, recebíamos cartas e bilhetes escritos por ela, nos quais expressava suas percepções, sentimentos e vivências dentro do espaço escolar. Em um desses bilhetes, Diamante escreve:

Figura 01. Bilhete elaborado pela Diamante entregue a pesquisadora



na cultura cigoma a parte da escola é muito difícil de,
memima cigoma estudar por isso eu me sinto muito,
feliz por chegar até aqui numa coisa que era,
impossível na minha cultura hoje eu falo que é,
possível.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Rubi, professora de português, também ressaltou o ambiente positivo que caracteriza o núcleo do NEEJA, destacando que em suas aulas, ela organiza atividades que promovem a interação entre todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Os relatos de Rubi, apontam que ela enquanto professora, observou que esses estudantes são integrados ao grupo e participam ativamente das atividades graças à flexibilização dos conteúdos, aliada ao uso de jogos e pesquisas. Essas práticas facilitam o processo de inclusão, como no caso de Diamante, permitindo uma participação mais ativa e significativa no processo de ensino-aprendizagem (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Rubi em 08 de ago. 2024).

Esse relato descrito pela professora Rubi está em consonância com as ideias de Vigotski (2022), que enfatiza a importância de práticas pedagógicas mediadas socialmente para o desenvolvimento humano. A organização das atividades para promover a interação entre estudantes, independente de suas habilidades,

exemplifica como o espaço escolar pode se tornar um meio transformador, contribuindo para a superação de estigmas e a valorização da individualidade de cada estudante. Esse é o caso de Diamante, que participa de forma significativa do processo educativo. Como evidenciado em seu depoimento:

"aqui é um lugar que eu me sinto à vontade, de falar para vocês qual é a minha dificuldade para eu ali resolver. [...] Depois que eu vim para o NEEJA, praticamente mudou tudo. Deu uma forma de eu aprender mais, se comunicar mais. Eu tenho aprendido bastante" (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 05 de ago. 2024).

O depoimento de Diamante reforça as ideias de Smolka (2011), que enfatiza o aprendizado como um processo mediado pela troca de experiências no ambiente educacional, evidenciando a relevância das ações colaborativas entre professores, estudantes e famílias. Esse contexto se evidencia no núcleo do NEEJA, conforme apontado nas entrevistas semiestruturadas, como exemplos professores como Rubi que acessibilizam os conteúdos e adotam métodos que atendem às especificidades dos estudantes. Tais práticas revelam um compromisso com a inclusão, promovendo a interação e potencializando a aprendizagem. Esse compromisso é refletido nas palavras de Diamante, que descreve o núcleo como um espaço onde se sente valorizada e confortável, exemplificando como interações positivas fortalecem o processo educativo.

As práticas adotadas sinalizam ao que dispõe Góes (2002), quando afirma que o desenvolvimento se constitui por meio de interações e de vivências, no qual para os estudantes com deficiência, não devem ser impostos limites, mas que as possibilidades compensatórias se concretizam pelas relações com outros e das experiências em diferentes espaços. Ainda para a autora, *"o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas"* (Góes, 2002, p. 99), sendo por certo, que as práticas adotadas pela instituição, tem contribuído para a permanência da estudante Diamante.

O relato de Cristal sobre a inclusão de Diamante na escola também destaca uma questão abordada por Foucault (1987) sobre o papel das instituições na organização

das práticas sociais. O acolhimento de Diamante e sua família, mesmo diante dos estigmas associados à sua comunidade cigana, revela como a escola pode se posicionar como uma força contrária às exclusões e discriminações, criando oportunidades concretas de participação educacional. Essa postura reafirma a função social da escola como agente de transformação, evidenciada no relato da mãe da estudante, que reconhece a importância desse acolhimento para reorganizar suas expectativas e experiências

"antes ela não sabia nada [...]. Ela não sabia nada. E, depois que veio para cá, ela despertou e desabrochou. Evoluiu cem por cento. [...] A escola fez muito bem para ela, foi muito positivo para a vida dela"
(Cristal, mãe da estudante Diamante, Diário de campo, 2024).

Neste sentido, Padilha (2000) ressalta que o ensino inclusivo demanda uma revisão das práticas pedagógicas tradicionais, de modo a atender às necessidades de grupos diversos, como é o caso de Diamante no núcleo do NEEJA. O trabalho desenvolvido pelo NEEJA, com as flexibilizações metodológicas destacadas pela professora Rubi, exemplifica essa transformação ao incorporar atividades práticas que respeitam as especificidades dos estudantes. Dessa forma, a escola não apenas cumpre as exigências formais do ensino, mas também favorece o desenvolvimento integral de seus estudantes, criando condições para que superem as limitações impostas por contextos sociais e culturais adversos.

Ao analisar os procedimentos e recursos pedagógicos no trabalho desenvolvido na EJA e na Educação Especial, evidenciamos a importância de uma abordagem que respeite a singularidade dos estudantes, promovendo um aprendizado significativo e inclusivo. A EJA, historicamente, enfrenta desafios que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos, demandando uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas implementadas.

5.2.1. Relação das práticas pedagógicas com a BNCC e o currículo do Espírito Santo adotadas pelas professoras de Língua Portuguesa

Para compreender a prática pedagógica na sala de aula e com a estudante Diamante, e, ainda, estabelecer uma relação entre os fascículos no núcleo do NEEJA, com a

BNCC e o currículo do Espírito Santo, utilizamos como base, os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras de língua portuguesa.

Indagamos se os fascículos disponíveis aos estudantes no núcleo do NEEJA estão atualizados de acordo com os documentos da BNCC e o currículo do Espírito Santo. Momento em que tanto a professora Rubi quanto a professora Esmeralda afirmaram que “*Sim, estão adequados* (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Rubi em 26 de nov. 2024)”.

Nisso, destacamos que os documentos norteadores da modalidade da EJA no núcleo do NEEJA em consonância com a Educação Especial, são fundamentais pois estabelecem as políticas e diretrizes educacionais voltadas a prática pedagógica e compreendê-los impacta no aprendizado dos estudantes com deficiência. Nesse contexto, a BNCC, o currículo do Estado e as diretrizes da Educação Especial estabelecem princípios que devem ser seguidos para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

Ressaltamos que, as Diretrizes da Educação Especial em âmbito nacional também desempenham um papel vital nesse cenário, pois estabelecem normas e procedimentos para a inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional. Essas diretrizes visam assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas singularidades e promova seu desenvolvimento integral. No contexto da EJA, em que muitos estudantes podem ter vivenciado exclusão e desigualdade ao longo de suas vidas, a aplicação efetiva dessas diretrizes é fundamental para garantir que a escola funcione como um espaço de acolhimento e aprendizado.

Por isso, questionamos se as professoras conhecem os documentos que norteiam os conteúdos do Ensino Médio e como percebem as relações entre os conteúdos do Ensino Médio e do NEEJA. A professora Rubi avaliou que “*são bem parecidos [...] mas, adaptados de forma sintetizada para que os estudantes consigam acompanhar e absorver o máximo possível* (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Esmeralda em 26 de nov. 2024). Já a professora Esmeralda considerou que “*se parecem bastante, mas são ajustados de forma mais objetiva e condensada,*

possibilitando que os alunos compreendam e assimilem o conteúdo de maneira individualizada (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Rubi em 26 de nov. 2024)”. Aqui, percebemos que ambas professoras possuem a percepção da necessidade de ajustes nos materiais apresentados.

Então, percebemos que a postura das professoras está em consenso com o pensamento de Góes (2002) de que existe a necessidade de inovar “a escola”, permitindo que a educação especial seja projetada para levar em conta a organização sociopsicológica e peculiar dos estudantes com deficiência.

Para aprofundar a discussão de quais conteúdos as professoras poderiam elencar e o que constataram de diferente entre o currículo do Ensino Médio e os fascículos do Ensino Médio, a professora Esmeralda comentou que *“Particularmente, sinto que o ensino de literatura é tratado de forma bastante superficial. Ele se limita a apresentar conceitos básicos* (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Esmeralda em 26 de nov. 2024)”. No mesmo sentido, a professora Rubi destacou que *“o ensino da parte de literatura é muito superficial, é só mesmo para que eles tenham conhecimento do conceito, da diferença entre texto literário e texto não literário. Mas, em relação a conhecer os períodos literários e suas características, é bastante superficial* (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Rubi em 26 de nov. 2024)”.

Notamos que, nesse quesito, ambas as professoras concordam com a superficialidade constantes nos fascículos oferecidos aos estudantes do NEEJA, e isso reflete nas propostas pedagógicas das docentes que acabam por limitar a atuação das docentes. E, diante dessa realidade, inquirimos às professoras como lidam com essa situação em sua prática pedagógica no NEEJA. A professora Rubi explicou:

“Priorizo as características gerais para que os estudantes tenham conhecimento. Nas minhas orientações, trabalho com resumos, mapas conceituais, sugiro videoaulas que reforçam as explicações dadas em aula e, para atender à diversidade de perfis, como no caso da aluna Diamante, proponho atividades flexíveis, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada estudante. Busco utilizar recursos que despertem o interesse, como vídeos, Kahoot, entre outros (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Rubi em 26 de nov. 2024)”.

Nesse contexto, a prática da professora Rubi se aproxima do que aponta Bueno (2024) acerca da necessidade de práticas pedagógicas que respondam efetivamente à diversidade presente na EJA e com os estudantes com deficiência. A autora enfatiza que “se mostra necessário discutir acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, que favoreçam a participação, a aprendizagem, a permanência e o sucesso escolar de todo o grupo de estudantes, tendo em conta as especificidades do PAEE” (Bueno, 2024, p. 18). As estratégias adotadas por Rubi, como atividades flexíveis, uso de recursos diversificados e respeito ao ritmo individual, caminham exatamente nessa direção, buscando ampliar o acesso ao conhecimento e promover o engajamento dos estudantes diante das limitações impostas pelos fascículos.

Além disso, conforme discutido por Tomlinson (2001, 2008) e retomado por Bueno (2024), reconhece [...] a heterogeneidade presente nos contextos escolares, reconhecendo a diversidade nos ritmos e desenvolvimento dos estudantes em um mesmo grupo, proporcionando diferentes formas de acesso aos conteúdos e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem”. Nesse sentido, Bueno (2024) reforça que “a heterogeneidade do público da EJA exige dos professores uma capacidade de adaptação e de criação de múltiplos planos de ensino que considerem essa diversidade” (p. 73). Tal perspectiva evidencia que a prática pedagógica no NEEJA requer não apenas a superação das fragilidades do material didático, mas também a construção de abordagens que atendam, de forma sensível e intencional, às singularidades dos estudantes.

Já a professora Esmeralda quando apresentado o mesmo questionamento, relatou que:

“Procurou flexibilizar os conteúdos de forma objetiva, priorizando os aspectos essenciais e alinhando o ensino às necessidades e possibilidades dos estudantes. Trabalho com as características gerais dos temas, buscando sempre contextualizar para facilitar a compreensão. Quando os estudantes, incluindo a estudante Diamante, enfrentam dificuldades na aprendizagem, utilizo materiais complementares, como videoaulas e jogos pedagógicos, para auxiliar no desenvolvimento dos conceitos. Valorizo a troca de experiências em sala de aula, recorrendo a exemplos do cotidiano e promovendo atividades que engajem os estudantes, conectando o aprendizado com a realidade (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Esmeralda em 26 de nov. 2024).”

Observamos que na narrativa apresentada pela professora Esmeralda há o compromisso da docente em promover um aprendizado inclusivo e cooperativo, que respeite a diversidade de ritmos e formas de compreensão dos estudantes. Ali, outras vozes se somam, como a de Angel Pino, que ressalta que “a relação do 'eu-outro' é a condição básica para a significação e ela surge no encontro” (apud Padilha, 2001, p. 50), reforçando a ideia de que o aprendizado se constrói no diálogo e na interação, fundamentais para a construção de sentido no processo educacional.

As professoras Esmeralda e Rubi enfatizaram a importância de flexibilizar as atividades e oferecer recursos lúdicos que favoreçam a compreensão dos conteúdos. A análise das práticas pedagógicas na modalidade da EJA no núcleo do NEEJA em interrelação com o uso das tecnologias assistivas revela um potencial significativo para transformar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente para os estudantes com Deficiência Intelectual como no caso da estudante Diamante. Essa interação entre tecnologia e práticas pedagógicas oferece um leque de possibilidades que podem enriquecer a experiência educativa e contribuir na inclusão de todos os estudantes.

Constatamos que, através das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras, é possível perceber que ao que pese existirem dificuldades acerca das diretrizes, ocorrem mediações e estratégias que são desenvolvidas e favorecem o aprendizado de Diamante. Podemos destacar que as práticas pedagógicas, conforme discorrem as professoras, são flexibilizadas para garantir que todos os estudantes, especialmente aqueles com Deficiência Intelectual, recebam a atenção e os recursos necessários para seu desenvolvimento. Dentre as quais destacamos o uso das tecnologias assistivas e muitas outras práticas pedagógicas que foram desenvolvidas.

Percebemos que a abordagem inclusiva adotada pelas professoras e escola é um elemento crucial para o progresso de Diamante. O comprometimento das professoras em proporcionar um ambiente de aprendizado flexibilizado às suas especificidades alinhado ao trabalho pedagógico inclusivo.

5.2.2. Relação das práticas pedagógicas com a BNCC e o currículo do Espírito Santo adotadas pelos professores de Matemática

Aqui visamos compreender e analisar os documentos norteadores no núcleo do NEEJA, assim como, as práticas pedagógicas nas salas de aula de Diamante. Através das entrevistas semiestruturadas procuramos estabelecer uma relação entre os fascículos utilizados no núcleo do NEEJA, na BNCC e no currículo do Espírito Santo. O objetivo é identificar como esses elementos se articulam na organização e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em especial na disciplina de Matemática.

Questionamos aos professores Quartzo e Topázio sobre a atualização dos fascículos oferecidos aos estudantes do NEEJA em relação ao Currículo e à BNCC. Eles apresentaram perspectivas distintas. Enquanto o professor Topázio afirmou:

“Sim, eles estão atualizados. Inclusive, trazem um volume de conteúdos muito grande. Acabamos precisando enxugar um pouco e direcionar mais o estudo dos alunos, porque se trata de estudantes que, muitas vezes, estão há alguns anos sem frequentar a escola e não têm condições de absorver tudo de uma vez. Então, a gente procura direcionar os conteúdos para que eles consigam aproveitar da melhor maneira possível (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Topázio em 26 de nov. 2024)”.

O professor Quartzo assinalou a necessidade de ajustes no material:

"Vejo que o material realmente precisa de uma reforma. Ele está atualmente defasado, com alguns pequenos erros conceituais em Matemática. Creio que, dado o nosso momento atual, está desatualizado em relação ao currículo, especialmente ao do Estado. Apesar disso, ainda está alinhado à BNCC, que é o principal norteador. Além disso, percebo uma defasagem quanto às tecnologias assistivas e recursos artificiais disponíveis hoje em dia. Poderíamos empregar ferramentas mais modernas nas apostilas, como QR Codes ou objetos interativos, que facilitariam a visualização e o aprendizado dos alunos, especialmente no caso de estudantes como Diamante, foco da pesquisa (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Quartzo em 26 de nov. 2024)."

Ao questionarmos os docentes sobre a ausência de diretrizes constantes na BNCC e no currículo e que não foram inseridas na NEEJA, em específico da área de matemática. O professor Topázio afirmou:

“Não, sinceramente não. O material apresenta uma riqueza de detalhes muito grande e sempre parte de uma história ou de uma abordagem inicial para, em seguida, desenvolver o conteúdo com o estudante. É uma abordagem bem interessante. No entanto, o desafio está no fato de que muitos alunos estão há bastante tempo fora da escola, e absorver todo o conteúdo de uma vez para realizar a prova específica pode ser pesado (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Topázio em 26 de nov. 2024).”

Enquanto, o professor Quartzo ressaltou a falta de temas transversais e de outros elementos.

“Eu penso que o principal ponto é a ausência de temas como educação financeira e educação no trânsito. Infelizmente, na NEEJA, esses assuntos não são trabalhados, o que pode prejudicar tanto os estudantes que já lidam com essas questões no dia a dia quanto os mais jovens, que terão contato com essas realidades no futuro. Por isso, procuro fugir do formal em minhas explicações e trazer esses temas de forma mais conectada à realidade dos alunos, sempre que possível (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Quartzo em 26 de nov. 2024).”

Ao serem indagados sobre a ausência de elementos presentes na BNCC ou no Currículo que não estejam contemplados no material do NEEJA, além dos conteúdos específicos da área de Matemática, os professores Topázio e Quartzo ofereceram diferentes perspectivas. Essas diferentes visões podem ser compreendidas à luz de Padilha (2001, p. 4), que afirma: “o que são limitados são a nossa compreensão, os recursos disponíveis, os conhecimentos são incipientes ainda...”. Assim, os professores, ao reconhecerem a ausência de certos elementos nos materiais, revelam as limitações que ainda existem na compreensão e na disponibilidade de recursos, refletindo um processo contínuo de aprimoramento e adequação das práticas pedagógicas no núcleo do NEEJA.

Ao inquirirmos os docentes sobre como lidam com essa situação em sua prática pedagógica, o professor Topázio respondeu:

“Adapto minha abordagem à realidade de cada aluno que chega até mim. Cada um traz uma situação diferente: alguns estavam estudando recentemente, enquanto outros deixaram a escola há muitos anos. Nessas situações, é preciso simplificar o conteúdo e focar no básico para que o aluno consiga desenvolver alguma coisa (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Topázio em 26 de nov. 2024).”

Já o professor Quartzo, por sua vez, destacou uma abordagem prática e contextualizada:

"Procuro trazer os conteúdos para a realidade do estudante. Por exemplo, ao trabalhar com porcentagens, uso situações do dia a dia, como o impacto de juros no cartão de crédito ou a avaliação de terrenos com diferentes medidas para discutir qual seria mais vantajoso comprar. Tento fazer questionamentos que ajudem o aluno a pensar no impacto prático da educação em sua vida. Não se trata apenas de resolver exercícios, mas de explorar as potencialidades dos conteúdos no cotidiano, ensinando-o a refletir e tomar decisões mais conscientes (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Quartzo em 26 de nov. 2024)."

A abordagem adotada pelo professor Quartzo dialoga diretamente com os resultados encontrados por Bueno (2024), que evidenciam que práticas pedagógicas significativas emergem quando os estudantes participam ativamente do processo educativo e quando os conteúdos se relacionam com suas experiências cotidianas. A autora destaca que "a prática mais fácil de implementar e mais importante para os professores envolvia a participação dos estudantes nas decisões cotidianas da sala de aula" (Bueno, 2024, p. 116). Assim, a ação docente ganha potência quando integra os estudantes à construção das atividades, favorecendo autonomia, corresponsabilidade e reflexão crítica sobre a aprendizagem.

Essas análises permitem situar as práticas de Quartzo dentro de um conjunto mais amplo de pesquisas que discutem a importância da mediação docente na construção de aprendizagens significativas. Ao vincular o conteúdo escolar às vivências e necessidades reais dos estudantes, sua atuação aproxima-se do que Bueno (2024) denomina de práticas pedagógicas responsivas, capazes de acolher ritmos, percursos e singularidades de cada jovem ou adulto em processo de escolarização.

Nesses entendimentos divergentes sobre o núcleo do NEEJA em relação à BNCC e ao currículo do Espírito Santo, identificamos ainda diferentes estratégias de mediação adotadas pelos professores. Apesar da ausência de diretrizes específicas, os docentes buscam alternativas para atender às necessidades dos estudantes. Nesse contexto, Freire (2001) ressalta que somos movidos pela necessidade de recomeçar, de constantemente reavaliar nossas práticas e organizações como forma de romper os processos de submissão que nos aprisionam.

Ainda conforme Bueno (2024), a estruturação da escola requer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que considerem as especificidades dos estudantes e suas formas de interação no contexto educacional. Isso implica currículos flexíveis e significativos, nos quais o tempo individual de aprendizagem é respeitado e as instalações, recursos e metodologias são diversificados perspectiva também defendida por Glat e Pletsch (2012).

6. A TRAJETÓRIA ESCOLAR DA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO NÚCLEO DO NEEJA: PERSPECTIVA DA FAMÍLIA, DA ESTUDANTE E DA COORDENADORA PEDAGÓGICA

Este capítulo tem por objetivo compreender a trajetória escolar da estudante com deficiência intelectual no núcleo do NEEJA, apresentando a estudante com deficiência intelectual sob o viés da família e da própria estudante Diamante, quando inserida no processo educacional do NEEJA, sendo ainda abordado a perspectiva pedagógica adotada voltada aos estudantes com deficiência intelectual sob o olhar da Coordenadora Pedagógica da escola.

Deste modo, para organizar o estudo, este capítulo está dividido em categorias de discussão que emergiram das falas dos entrevistados, organizados em temas que considerando aspectos relativos da família e da estudante visam contribuir para a análise da prática pedagógica, abordando os desafios e percepções sobre o ensino-aprendizagem, do qual pontuaremos também como ocorrem a organização pedagógica dentro da instituição escolar, sendo então divididos em: 1) diálogos sob o viés da família em interlocução com os professores; 2) relatos de uma estudante com deficiência intelectual no contexto escolar do núcleo NEEJA e 3) o papel da coordenadora pedagógica na escolarização: um olhar detalhado.

6.1 DIÁLOGOS SOB O VIÉS DA FAMÍLIA EM INTERLOCUÇÃO COM OS PROFESSORES

Iniciamos o diálogo com Cristal, mãe de Diamante, solicitando que ela compartilhasse a histórico estudantil de sua filha.

“Procurei matriculá-la na escola na idade certa. Ela fez a primeira série e depois a segunda. Muitas vezes, a escola me chamava para dizer que ela não estava aprendendo bem, mas não sabiam explicar o motivo. Coloquei alguém para ajudá-la, mas, mesmo assim, ela não conseguia aprender direito. Acabou saindo da escola praticamente sem saber nada. Depois, não quis mais ir e acabou abandonando os estudos ainda na segunda série” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Cristal em 05 de ago. 2024).

Em seguida, foi perguntado a Cristal para que descrevesse como foi a reação dela quando soube da deficiência de sua filha. Ela destacou que,

“não teve atraso, ela falou cedo, andou com onze meses e meio. Ela era uma criança ‘normal’, assim como qualquer outra. Isso veio depois, na escola. Depois descobrimos a deficiência. Na escola ela sempre teve dificuldades. Ela sempre teve uma grande dificuldade na escola ‘com as letras e com os números” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Cristal em 05 de ago. 2024).

E nesse viés, foi perguntado a Cristal qual foi a atuação da escola nesse processo, se havia comunicações, se a escola dialogou com ela acerca das dificuldades da estudante Diamante. Cristal respondeu

“muitas vezes falava. É assim, aquela coisa, sabe: não está aprendendo direito, que não sei o quê. Colocava uma pessoa para ensinar, mas ela nunca aprendia nada direito, não sabia de nada não. Ela saiu da escola praticamente sem saber nada” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Cristal em 05 de ago. 2024).

Durante o diálogo, perguntamos a Cristal sobre as dificuldades que ela, como mãe, enfrenta e percebe em relação à sua filha. Em resposta, Cristal destacou que há *“muita dificuldade de aprendizado mesmo”* e enfatizou *“muita dificuldade mesmo na escola”*. Diante disso, questionamos se ela, enquanto mãe, sente-se angustiada. Cristal respondeu que essa angústia está presente desde que Diamante era criança: *“Porque eu também, eu sempre tive muita vontade da minha filha aprender a ler e escrever. Porque como eu não tive estudo, eu queria dar o melhor pra eles. Mas tinha muita dificuldade na escola e também não conseguia ajudar enquanto mãe por nunca ter tido acesso à escola. Passava em frente da escola e via os muros proibidos pelas mulheres na cultura cigana”* (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Cristal em 24 de set. 2024).

O apoio familiar desempenha um papel importante na experiência escolar de Diamante, refletindo-se nas perspectivas de Cristal, sua mãe, sobre o impacto do NEEJA na vida da filha. Cristal compartilha que, ao longo da trajetória educacional de Diamante, enfrentaram desafios, tanto pelo contexto cultural cigano ao qual pertencem quanto pelas dificuldades inerentes à deficiência intelectual. Conforme Cristal relata, antes de ingressar no NEEJA, *“Diamante encontrou pouco acolhimento em outras escolas, o que limitou significativamente seu aprendizado e impediu que*

ela desenvolvesse habilidades básicas, como a leitura” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Cristal em 24 de set. 2024).

Cristal destaca que a acolhida recebida no NEEJA transformou a experiência educacional de Diamante, que passou a se sentir respeitada e valorizada no ambiente escolar. Esse sentimento positivo influenciou a motivação de Diamante para estudar, além da percepção da família sobre o valor da educação formal. Cristal menciona que a filha encontrou um

“espaço onde suas necessidades são atendidas, e onde a equipe pedagógica, incluindo professores e a coordenadora Turmalina, se esforça para flexibilizar as atividades de acordo com as suas capacidades. Esta experiência gerou, segundo Cristal, uma evolução na aprendizagem e no comportamento de Diamante, que agora demonstra maior autonomia e confiança em suas habilidades acadêmicas” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Cristal em 24 de set. 2024).

Essa flexibilização é particularmente relevante para os estudantes com deficiência, pois é fundamental que a escola reconheça e respeite as individualidades de cada estudante, promovendo um ambiente que favoreça a aprendizagem (Pino, 1999).

Além disso, Cristal expressa que a relação entre família e escola é marcada por um tratamento respeitoso e acolhedor, algo que ela considera importante para a inclusão de Diamante. Ela observa que, ao longo do tempo, a escola manteve uma comunicação aberta com a família, informando-a sobre o progresso e as necessidades específicas de Diamante. Esse acompanhamento constante permite que Cristal se sinta *“segura e confiante no apoio que a filha recebe na escola, o que, por sua vez, reflete-se em uma maior participação da família nas atividades e eventos propostos pelo núcleo do NEEJA”* (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Cristal, em 24 de set. 2024).

Assim, por meio das entrevistas semiestruturadas com os professores estes ressaltaram a integração entre escola e família, pois indagamos a docente Esmeralda sobre a relação entre a família da estudante Diamante e a escola. Ela afirmou que entende esse desenvolvimento como

"partimos sempre do indivíduo. No caso da Diamante, ela tem todo o suporte necessário, com apoio familiar e de especialistas, recebendo o tratamento adequado. Por outro lado, temos estudantes em situação de vulnerabilidade social, cujas famílias, muitas vezes, não conseguem fornecer o atendimento necessário, como levar ao especialista ou garantir o uso correto da medicação. São situações bem distintas" (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Esmeralda em 06 de set. 2024).

Também questionamos a docente Rubi sobre como é a comunicação com a família da estudante Diamante e de que maneira a escola envolve a família no processo educacional. A docente afirmou que

"eu vejo que a mãe da aluna Diamante é muito presente, e a escola desempenha esse papel de parceria. A escola faz o monitoramento, registra as dificuldades e repassa para a família. Quando a família tem alguma sugestão ou reclamação sobre algo que não está funcionando bem, ela também nos comunica. A comunicação é muito boa. A escola cumpre, acredito, com excelência o papel de inclusão, e também se preocupa de fato com o aprendizado da aluna, não apenas com a socialização, mas com a evolução da Diamante como um todo." (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Esmeralda em 06 de set. 2024).

A partir das narrativas apresentadas pelas professoras nas entrevistas, destacamos novamente o pensamento de Vigotski (2022), que ressalta a importância da interação social, do papel do meio e do outro para promover o desenvolvimento do estudante com deficiência.

A partir do pensamento de Vigotski, que destaca a importância da interação social para o desenvolvimento do estudante com deficiência, Mantoan (2003) ressalta que as escolas se distinguem no que diz respeito a um ensino de qualidade quando conseguem aproximar os estudantes, tratam as disciplinas como meios de conhecimento e estabelecem parcerias com as famílias e a comunidade.

Um aspecto importante abordado por Cristal é o desafio de equilibrar as demandas escolares e as expectativas culturais. Ela explica que, na comunidade cigana, há uma série de tradições que constituem as interações sociais e as expectativas para os jovens. No entanto, Cristal menciona que Diamante conseguiu encontrar no núcleo do NEEJA um *"espaço onde essas diferenças culturais são respeitadas, permitindo que ela mantenha sua identidade ao mesmo tempo em que participa ativamente da vida*

escolar". Esse respeito pela diversidade cultural é visto por Cristal como um fator de motivação e de valorização da identidade de Diamante, ajudando-a a se "*sentir parte da comunidade escolar sem perder sua conexão com as raízes culturais*" (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Cristal, em 11 de dez. 2024).

Cristal também observa que a evolução de Diamante no ambiente escolar trouxe impactos positivos para a dinâmica familiar. Ela relata que o progresso da filha tem sido "*motivo de orgulho e satisfação para toda a família, influenciando os irmãos e outros familiares a valorizarem a educação e a apoiá-la em seus estudos*". Neste sentido, Cristal acredita que a experiência de Diamante no núcleo do NEEJA tem contribuído para "*mudar a visão da família sobre a educação, fortalecendo o compromisso de todos com o processo de aprendizado da estudante*". Para Cristal, o exemplo de Diamante serve como um "*modelo de perseverança e superação, especialmente dentro de uma comunidade em que as oportunidades de escolarização formal muitas vezes são limitadas*" (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Cristal, em 11 de dez. 2024).

As entrevistas com os professores pesquisados revelam que a escola se preocupa em respeitar o ritmo de aprendizagem de Diamante, proporcionando um ambiente onde ela pode explorar suas capacidades sem pressões excessivas. A valorização de suas conquistas, é uma prática comum entre os professores no núcleo do NEEJA, o que contribui para o fortalecimento da autoconfiança da estudante. O relato de Cristal evidencia como o núcleo NEEJA se tornou um espaço de transformação para Diamante, permitindo que ela superasse barreiras e avançasse em seu processo de aprendizagem. Essa transformação é um reflexo do compromisso da escola em respeitar as diretrizes da Educação Especial e em implementar práticas inclusivas (Smolka, 1995).

Além disso, a articulação entre a escola e a família é fundamental para o sucesso do trabalho pedagógico. O envolvimento dos familiares no processo educativo contribui para a valorização da cultura e da identidade dos estudantes, promovendo um ambiente de respeito e aceitação. As experiências relatadas pela família Cristal mostram como a comunicação entre a escola e a família é vital para o

desenvolvimento da estudante, permitindo que as estratégias pedagógicas sejam alinhadas às expectativas e necessidades dos estudantes e das suas famílias (Pino, 1993).

Diante disso, destacamos também trechos das narrativas realizadas com os professores de Matemática, uma vez que ao questionar o docente Topázio, como ele entende a comunicação entre a família da estudante Diamante e a escola no processo de ensino-aprendizagem, ele respondeu que essa comunicação é uma parceria entre a escola e a família, destacando que a família de Diamante participa ativamente, enquanto outras famílias nem tanto. Para compreender melhor o contexto, perguntamos se, para ele, a escola mantém esse vínculo com a família e ele afirmou

“contato da escola, pelo menos com as famílias que estão presentes, é muito positivo. Para aquelas famílias que não estão tão presentes, vejo que a escola se empenha em diversas tentativas. No caso da Diamante, a parceria é extremamente positiva. A presença da mãe no início do processo de escolarização dela, e hoje, a liberdade que ela tem de vir à escola de forma autônoma, são aspectos importantes. A família sempre está atenta ao seu desenvolvimento escolar em cada etapa, o que é muito positivo.” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Topázio em 08 de outubro de 2024).

Questionamos ao professor Quartzo também sobre como é a relação da família da estudante Diamante com a escola de maneira geral, e ele respondeu que

“as famílias que aceitam a situação, e é importante destacar isso, pois há famílias que não aceitam que o filho tenha algum transtorno ou não reconhecem essa possibilidade, o que pode até levar à necessidade de intervenção do Ministério Público. No entanto, as famílias que aceitam e realmente acompanham o processo têm uma boa relação com a escola, como é o caso da aluna Diamante, que chegou à escola e está nesse processo de desenvolvimento. Acredito que isso é fundamental para que a aluna ganhe autonomia e se desenvolva além do diagnóstico, pois ela não é definida por ele, mas é um ser humano completo, um futuro adulto completo. Portanto, essa relação é essencial, e quando os pais acompanham, conseguimos realizar um trabalho muito bom e proporcionar um avanço significativo para a aluna.” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Quartzo, em 07 de outubro de 2024).

As respostas obtidas nas entrevistas revelam que ainda há um longo caminho a ser trilhado, considerando que ambos os professores confirmam a articulação entre escola e família como essencial para o sucesso do trabalho pedagógico. O

envolvimento familiar no processo educativo desempenha um papel fundamental na valorização da cultura e da identidade dos estudantes, promovendo um ambiente pautado no respeito e na acessibilidade. As experiências relatadas pela família de Diamante, destacam a importância da comunicação entre escola e família para o desenvolvimento da estudante, permitindo o alinhamento das estratégias pedagógicas às expectativas e necessidades dos estudantes e suas famílias (Pino, 1993). Quando uma família se sente integrada ao processo educativo, há uma tendência de aumento na motivação e no engajamento dos estudantes, refletindo positivamente.

Por fim, Cristal reflete sobre a importância do apoio emocional e do respeito oferecido pelos profissionais da escola e menciona que a confiança estabelecida entre a família e a equipe pedagógica é importante para que Diamante se sinta *“acolhida e segura no ambiente escolar”*. Essa confiança permite que a família participe ativamente do processo educativo, sentindo-se valorizada e respeitada dentro da comunidade escolar. Para Cristal, a colaboração entre família e escola, *“baseada na empatia e no respeito mútuo, é um aspecto necessário para o sucesso da escolarização de Diamante, uma vez que fortalece o vínculo entre os diferentes contextos em que a estudante vive e aprende”* (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Cristal, em 11 de dez. 2024).

6.2 RELATOS DE UMA ESTUDANTE COM DI NO CONTEXTO ESCOLAR DO NEEJA.

O contato com a estudante Diamante foi estabelecido por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas nos dias 05, 06 e 28 de agosto, 09 e 27 de setembro, 29 de novembro e 05 de dezembro de 2024. Inicialmente, buscamos promover sua familiarização com a pesquisa, criando um ambiente de confiança e diálogo. A partir dessa aproximação, emergiram conversas profundas sobre as relações histórico-culturais, especialmente as vivências de Diamante, que desvelam a rica tapeçaria cultural dos povos ciganos, com destaque para os Rom e Calon, e as complexidades de suas experiências no Brasil.

Diamante nos trouxe uma narrativa fascinante sobre a origem do povo cigano,

remontando à Índia, e descreveu uma trajetória histórica marcada por deslocamentos constantes e processos de adaptação a diferentes contextos, com destaque para a Bahia, onde há uma significativa concentração do povo Rom⁵². Essa história de migração é um testemunho eloquente das dificuldades enfrentadas e da resiliência intrínseca que define a experiência cigana. Mesmo diante de adversidades, como preconceitos e discriminação, o povo cigano resiste, preservando suas tradições e reafirmando sua identidade cultural, como um ato de coragem e dignidade em um mundo que frequentemente os marginaliza.

A cultura cigana, conforme descrita por Diamante, revela uma riqueza de elementos únicos, como a língua, as vestimentas e as tradições familiares, que juntos tecem a essência de sua identidade. O dialeto cigano, conhecido como "chibe", desempenha um papel central, funcionando como um elo poderoso que une os membros da comunidade e reforça os laços culturais. As vestimentas, marcadamente distintas “[...] *entre os diferentes grupos, também possuem um significado profundo na expressão dessa identidade. Os Calon, por exemplo, destacam-se pelas roupas brilhantes e chamativas, enquanto o povo Rom adota trajes mais discretos, desprovidos de brilho, refletindo suas especificidades culturais e históricas*” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 05 de ago. 2024). Essa diversidade interna ilustra a complexidade e a riqueza da cultura cigana, frequentemente simplificada ou mal compreendida por uma sociedade que tende a enxergar os ciganos como um grupo homogêneo, ignorando as nuances e singularidades que permeiam suas diferentes etnias. A narrativa de Diamante, assim, desafia estereótipos, instigando uma reflexão mais profunda e a valorização da pluralidade que caracteriza essa tradição ancestral.

Um dos aspectos mais relevantes mencionados por Diamante diz respeito à tradição do casamento, que em sua cultura foi, historicamente, marcada por arranjos familiares. A estudante relata que, por muito tempo,

“as mulheres ciganas não tinham direito de escolha em relação a seus cônjuges, o que reforçava um sistema patriarcal que limitava a autonomia feminina. No entanto, ela observa uma mudança nas últimas gerações, em que as mulheres estão começando a ter a

⁵² Os Rom, descendentes do mesmo tronco do Calon de origem indiana, utilizam o dialeto romanês e adotam trajes mais discretos, sem brilho, refletindo particularidades culturais e históricas (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a Cristal em 05 de ago. 2024).

liberdade de escolher com quem desejam se casar, embora essa escolha ainda seja restrita a ciganos” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 05 de ago. 2024).

Esse movimento sinaliza um avanço significativo, revelando transformações graduais nas normas sociais e culturais da comunidade cigana. Entretanto, compreendemos que, apesar de promissoras, tais mudanças ainda não asseguram plenamente a autonomia das mulheres, o que evidencia a necessidade de continuar avançando em direção à efetivação da igualdade de gênero.

A trajetória do avô de Diamante também se apresenta como um retrato das dificuldades historicamente enfrentadas pelo povo cigano no Brasil. Segundo a estudante, *“ele viveu em barracas por muitos anos e sobreviveu através de trocas, um testemunho da resiliência e adaptabilidade que caracterizam a vida cigana”* (trecho da entrevista semiestruturada realizada em 05 de ago. 2024). Essa experiência evidencia não apenas as condições adversas enfrentadas, mas também a força e a capacidade de resistência da comunidade em contextos de privação.

Ao olharmos para essa narrativa, compreendemos que a história de sobrevivência do avô de Diamante é emblemática da luta do povo cigano por reconhecimento e dignidade. No entanto, junto com esses relatos de resiliência, encontramos também marcas de preconceito e estigmatização que atravessam gerações. Um exemplo disso é a narrativa amplamente difundida trazida pela Diamante nas entrevistas de que os ciganos *“roubam crianças”*, mito que, longe de corresponder à realidade, reforça estereótipos prejudiciais e contribui para a marginalização desse grupo.

Nesse ponto, é importante destacar que segundo relatos da estudante, na prática, *“muitos ciganos assumiram a responsabilidade de cuidar de crianças cujas mães não tinham condições de criá-las”* (trecho da entrevista semiestruturada realizada em 05 de ago. 2024). Trata-se, portanto, de uma dinâmica social complexa, marcada pela solidariedade interna da comunidade, mas que é frequentemente mal interpretada pelo olhar externo. Essa distorção da realidade reforça preconceitos, perpetua mitos negativos e aprofunda a exclusão social, produzindo efeitos concretos de discriminação sobre a vida dos ciganos no Brasil.

Ainda hoje, Diamante e seu povo enfrentam preconceitos em diversos aspectos de

suas vidas, incluindo a forma como se vestem. As vestimentas típicas, como os vestidos usados pelas mulheres ciganas, atraem olhares curiosos e, muitas vezes, hostis. A estudante expressa o desejo de que a sociedade comece a desmistificar esses preconceitos e a reconhecer a diversidade e a riqueza cultural do povo cigano. A formação da Associação Municipal de Etnias Ciganas de São Mateus (AMEC) é um passo significativo nesse sentido, proporcionando uma plataforma para que a comunidade se organize e reivindique seus direitos. Essa associação representa um avanço na luta por visibilidade e reconhecimento, e o Dia do Cigano, comemorado em 24 de maio, é um marco importante para a celebração da cultura e identidade cigana.

A luta contra o preconceito é uma parte fundamental da experiência de Diamante e dos membros de sua comunidade. Ela ressalta que, apesar das dificuldades, há um movimento crescente para que os ciganos tenham voz na sociedade. Essa conscientização é crucial, pois permite que os ciganos se posicionem ativamente contra a discriminação e reivindiquem seus direitos. Ao mesmo tempo, é essencial que a sociedade em geral se envolva na desmistificação de estereótipos e preconceitos, promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural. A educação desempenha um papel central nesse processo, pois é através do conhecimento e do diálogo que podemos superar barreiras e construir uma sociedade mais inclusiva.

A experiência de Diamante também destaca a importância da educação para as novas gerações de ciganos. Ela é uma representação de uma mudança nas expectativas culturais, onde as mulheres têm acesso à educação e à possibilidade de construir suas próprias vidas de maneira autônoma. Esse acesso à educação é fundamental para quebrar ciclos de opressão e desigualdade, permitindo que as futuras gerações de ciganos se tornem protagonistas de suas histórias. A formação acadêmica não apenas capacita as mulheres ciganas a buscarem suas profissões, mas também contribui para a transformação social dentro da comunidade, promovendo uma visão mais ampla de mundo e abrindo portas para novas oportunidades.

Solicitamos a Diamante que compartilhasse um pouco sobre sua experiência no núcleo do NEEJA até o momento. Em sua resposta, a estudante destacou de forma breve: *“muito bom.”* Diante dessa colocação sucinta, buscamos aprofundar a compreensão, questionando o que, para ela, tornava essa experiência positiva fosse

a escolarização, o ambiente escolar ou outros aspectos significativos vivenciados por ela nesse percurso.

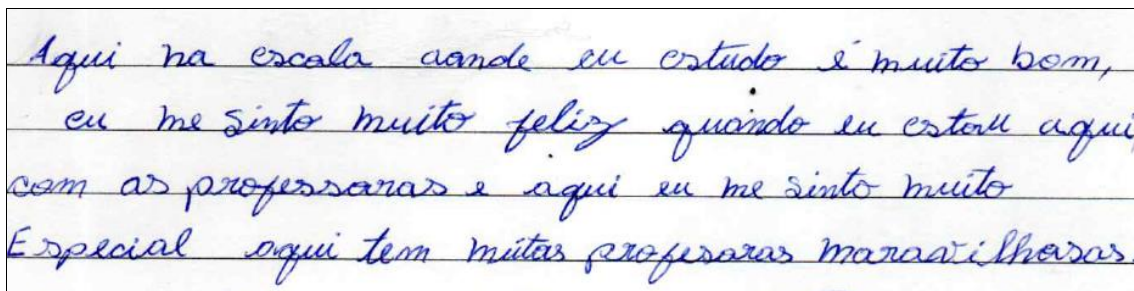
A estudante Diamante descreve sua experiência no núcleo do NEEJA como um período profundamente transformador. Após 11 anos afastada do ambiente escolar, ela admitiu ter enfrentado receios ao considerar a retomada dos estudos, acreditando que seria um desafio imenso: *"Eu pensei que era um bicho de sete cabeças vir pra cá, mas não"*. Com o passar do tempo, no entanto, Diamante destacou a importância do apoio acolhedor dos professores e da receptividade calorosa dos colegas, elementos que fizeram toda a diferença em sua jornada de retorno à escola. Ela destacou

"as pessoas são muito gente boa, os professores, muito educado. A pedagoga, é muito atenciosa, muito, fica ali o tempo todo ajudando a gente. Eu amei, adorei" (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 05 de ago. 2024).

Dessa forma, percebemos que Diamante se sente acolhida no ambiente escolar, evidenciando a importância das relações interpessoais em sua experiência. Essa perspectiva remete às contribuições de Vigotski (2004), que ressalta o papel central do meio e das interações sociais no desenvolvimento do estudante com deficiência.

Segundo o autor, é por meio dessas conexões com o contexto social e cultural que se dá a apropriação do conhecimento, reforçando a relevância de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, conforme descrito por Diamante. Nesse sentido, os recadinhos escritos espontaneamente pela estudante, durante os atendimentos realizados na sala do AEE, refletem diferentes contextos vivenciados por ela na escola. Esses registros evidenciam suas percepções, sentimentos e interações proporcionadas pelas atividades realizadas nas práticas pedagógicas. Essas atividades serviram de estímulos que contribuíram significativamente para melhorar sua expressão escrita.

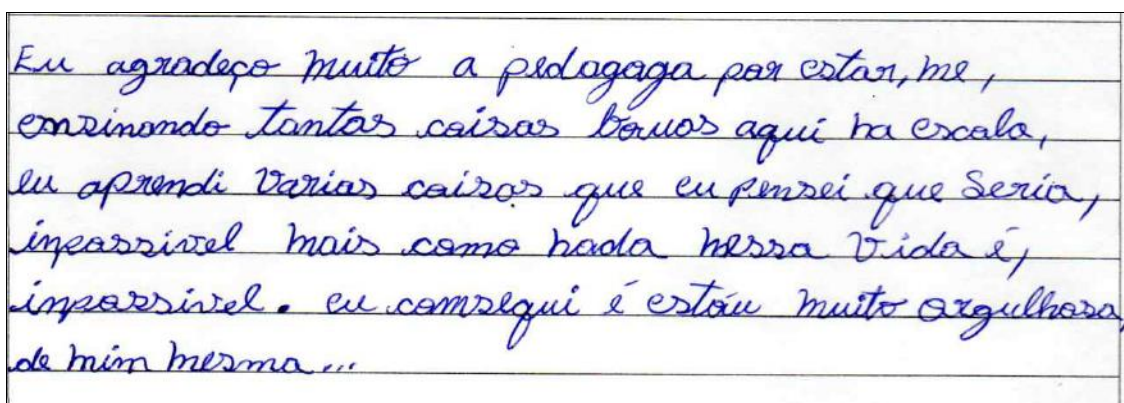
Figura 02. Recadinho da Diamante durante aos atendimentos feitos na sala do AEE



Aqui na escola onde eu estudo é muito bom,
eu me sinto muito feliz quando eu estou aqui,
com as professoras e aqui eu me sinto muito
Especial aqui tem muitas professoras maravilhosas.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Figura 03. Recadinho da Diamante durante aos atendimentos feitos na sala do AEE



Eu agradeço muito a pedagoga por estar, me,
ensinando tantas coisas boas aqui na escola,
eu aprendi varias coisas que eu pensei que seria,
impossível mais como nada nessa vida é,
impossível. eu consigo e estou muito orgulhosa,
de mim mesma...

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Nesse contexto, perguntamos à estudante Diamante sobre o processo de estudo e se havia enfrentado dificuldades decorrentes de suas fragilidades escolares. Em sua resposta, Diamante compartilhou:

“tinha muita dificuldade até de ler, de aprender mais sobre o conteúdo das provas [...]. Agora, como eu estou tendo mais ajuda e desenvolvendo mais” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante, em 05 de ago. 2024).

Sua fala reforça a relevância das interações sociais e do apoio pedagógico no ambiente escolar, conforme destacado por Vigotski (2004), ao afirmar que o desenvolvimento dos estudantes é impulsionado pelas trocas sociais e pelo suporte recebido no meio em que estão inseridos. Esses fatores são essenciais para a superação de barreiras e a apropriação do conhecimento.

Assim, ao relatar que anteriormente enfrentava dificuldades e que agora não as tem mais, a estudante Diamante evidencia o impacto positivo da participação do outro em seu desenvolvimento. Isso reflete como o processo de ensino-aprendizagem da aluna está profundamente ligado à inclusão, promovida pela transformação cultural do

ambiente escolar. Essa transformação busca garantir que as práticas pedagógicas não apenas favoreçam o acesso, mas também atribuam significado ao aprendizado, contribuindo para a permanência e a participação ativa dos estudantes nas atividades escolares.

Para Góes (2002), seguindo a teoria de Vigotski (2012), é essencial reconhecer que os processos humanos têm sua gênese nas relações sociais. Dessa forma, a escola precisa oferecer, por meio de suas práticas e interações, os instrumentos e signos que favoreçam o desenvolvimento das singularidades de aprendizagem de cada estudante. Nesse contexto, a vida social, ao proporcionar oportunidades ilimitadas de desenvolvimento, abre caminhos para a evolução do indivíduo, como evidenciado na experiência de Diamante. Nesse sentido, concordamos com Smolka (2007, p. 35), que afirma: "Embora se ensine e se aprenda em muitos lugares e de diversas formas, a escola é um espaço de organização e sistematização do conhecimento. A escola (ainda) é um local privilegiado para as relações de ensino".

Nesse contexto, perguntamos à estudante sobre suas recordações de sua trajetória antes de ser matriculada no núcleo do NEEJA e ela afirmou não se recordar de nada, destacando que não havia estudado muito e que:

“estar no NEEJA tem sido uma experiência muito importante para mim. Aqui, estou estudando mais do que nunca e, com isso, aprendendo muito. Sinto que, nesse espaço, tive a oportunidade de começar do zero e aprender tudo aquilo que, de alguma forma, já deveria ter aprendido antes, mas que, por diferentes razões, não tive a oportunidade de ter no momento certo. O NEEJA representa para mim não só a oportunidade de recuperar o tempo perdido, mas também de crescer, de evoluir e de acreditar que sempre é possível aprender e me transformar” (Trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 05 de ago. 2024).

Percebemos que, no núcleo do NEEJA, a estudante encontrou um espaço de transformação, que lhe permitiu superar barreiras e avançar em seu processo de aprendizagem. Essa transformação reflete o compromisso da escola em respeitar as diretrizes da Educação Especial e em implementar práticas inclusivas, conforme defendido por Smolka (1995), evidenciando o impacto positivo de um ambiente escolar acolhedor e acessibilizado às especificidades dos estudantes.

Diante das afirmações da estudante, buscamos compreender se as dificuldades que ela enfrenta impactam sua experiência de aprendizagem no Núcleo do NEEJA. Quando questionada, Diamante respondeu que não, acrescentando que se sente bem no ambiente escolar. Para compreender melhor essa sensação de bem-estar, perguntamos a ela a que atribui esse processo de contentamento no ambiente escolar, se à família ou aos profissionais. Sua resposta foi clara: "*aos professores daqui. Achei muito bom o jeito que eles ensinam, é algo que me marcou profundamente*" (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 06 de ago. 2024).

De fato, percebemos que a estudante expressa contentamento ao compartilhar sua experiência na escola. Essa vivência evidencia a relevância das interações e da construção de sentidos no processo educativo, pois, como afirma Vigotski (1995, p. 7), "uma transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana".

Mais adiante durante a entrevista semiestruturada, perguntamos a Diamante sobre sua convivência familiar e se considerava ter uma relação tranquila com sua família. Ela respondeu: "*Minha relação com minha mãe e meus irmãos é muito boa*". Diamante destacou a amizade e o diálogo que tem com sua mãe, mencionando que conversam sobre diversos assuntos. No entanto, ao aprofundarmos a questão, ela revelou: "*Sou eu uma boa parte responsável pela minha família. Auxilio minha mãe na educação dos meus irmãos, levo para a escola, ao médico, e agora que sei ler e também a calcular, sou eu quem resolve as coisas de banco*". (Trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 29 de nov. 2024). Esse depoimento evidencia como as relações interpessoais, tanto no ambiente familiar quanto escolar, desempenham um papel fundamental na construção de um contexto positivo para o desenvolvimento e aprendizado da estudante. Mostra ainda que a educação assume um significado concreto na vida de Diamante.

A partir da entrevista, é possível perceber que a trajetória educacional de Diamante é fortemente influenciada por um contexto de apoio tanto familiar quanto escolar, o que tem um impacto significativo em seu aprendizado. A participação ativa da família no processo educativo é essencial para que os estudantes se sintam apoiados e motivados a superar os desafios no ambiente escolar. A construção de uma relação

de confiança e respeito entre educadores e familiares é crucial para o sucesso da inclusão educacional (Foucault, 2004).

Ainda no diálogo com a estudante Diamante, perguntamos sobre sua escolha de se matricular na escola, na modalidade EJA no núcleo NEEJA. Ela relatou que a decisão foi influenciada por seu tio, que a incentivou a retomar os estudos, afirmando:

“foi meu tio quem me incentivou a terminar os estudos e me deu um empurrão para vir estudar. Eu não queria, mas ele insistiu para que eu visse a importância de estudar, então aproveitei a oportunidade e vim” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 28 de ago. 2024).

A partir de suas palavras, percebemos o estímulo recebido de sua família, especialmente de seu tio, o que destaca a importância e o impacto que o apoio familiar tem no processo de inclusão educacional. Como enfatiza Pacheco (2007), para que a inclusão seja efetiva, é fundamental a atuação de diversos segmentos, e o papel da família é crucial nesse contexto.

Para compreender melhor a interação de Diamante no ambiente educacional, seguimos questionando-a sobre os maiores desafios que encontrou na escola, e a estudante respondeu:

“eu recebo muito apoio aqui, de todos vocês, especialmente dos professores. Também dos colegas que estudam comigo” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 28 de ago. 2024).

Nesse contexto, conforme revelado nas narrativas de Diamante, a participação tanto da família quanto dos profissionais da escola foi essencial para o seu retorno às aulas. Destacamos, mais uma vez, a relevância da atuação do meio no processo de desenvolvimento da estudante, pois ela aprende a partir das relações com os outros e com o mundo ao seu redor. Dessa forma, ela começa a atribuir significados aos objetos e experiências, construindo-os de acordo com sua própria história.

Ao questionarmos a estudante Diamante sobre o suporte pedagógico que recebe na instituição, ela destacou que o apoio é satisfatório, ressaltando a disponibilidade dos professores em auxiliar tanto nas atividades escolares quanto nas dificuldades que

surgem no cotidiano de aprendizagem. Para ela, a atenção e a disposição dos profissionais representam um diferencial no processo educativo, pois garantem segurança e confiança em sua trajetória. Nesse sentido, seu depoimento evidencia o compromisso da escola em assegurar condições pedagógicas adequadas ao seu desenvolvimento, em consonância com as normas e diretrizes educacionais para estudantes com deficiência. Conforme relatou:

“recebo todo o suporte e apoio aqui. Sempre que preciso, eles me ajudam com os deveres e estão sempre disponíveis para me ensinar [...] é muito bom [...] sempre que chego à escola, eles estão prontos para me ajudar. Vejo que todos têm muita disposição e vontade de ajudar e de me ensinar” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 28 de ago. 2024).

Percebemos que os recursos pedagógicos disponíveis buscam seguir os princípios e normas relacionados ao estudante com deficiência, orientando as diretrizes educacionais voltadas para esses estudantes. Nesse contexto, as ações pedagógicas voltadas para o ensino-aprendizagem são aplicadas de maneira a promover o desenvolvimento de Diamante, conforme evidenciado.

Em seguida, perguntamos à estudante sobre as habilidades, dificuldades e necessidades que ela identifica em decorrência da deficiência mencionada em seu laudo. A estudante respondeu que,

“a minha maior dificuldade é na leitura e na interpretação. Tenho dificuldade em me concentrar na leitura e entender o que estou lendo. No entanto, com a ajuda da Rubi e da Esmeralda, estou me esforçando ao máximo. A habilidade que desenvolvi aqui foi sentar perto das professoras, ficar atenta a elas e ir ao quadro para realizar as atividades. Sinto que isso é um reconhecimento. Minha dificuldade em ler e interpretar se dá porque não tenho paciência para fazer a leitura e entender o que li. Esse é o meu maior problema” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 09 de set. 2024).

A partir da narrativa da estudante, podemos perceber o que Bravo (2014, p. 60) afirma, ao destacar que as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento são ampliadas quando não vincula o sujeito apenas às suas dificuldades, mas, quando se reconhece que o sujeito com necessidades especiais se desenvolve de maneira diferente, de acordo com seu ritmo e seu potencial.

No bojo do diálogo com a estudante, questionamos se ela já havia enfrentado alguma situação de preconceito devido a um eventual insucesso, seja no ambiente escolar ou fora dele. Ela respondeu: “No ambiente escolar, sim. Quando eu estudava em outra escola, mas aqui no núcleo do NEEJA, não”, e acrescentou que ainda que

“eu me sentia muito mal por causa da minha dificuldade de ler e reconhecer os números. Mas, aqui no NEEJA, os professores transformam minha dificuldade em algo positivo, e eu sei que vou conseguir superá-la com a ajuda deles. Por isso, me sinto à vontade para falar sobre minhas dificuldades” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 09 de set. 2024).

Observamos, a partir da fala da estudante, que embora ela enfrente dificuldades, os profissionais da instituição compreendem suas especificidades e a ajudam a superá-las. Portanto, tendo em vista que Vigotski (2022) propõe a ideia de supercompensação, pela qual as limitações de um indivíduo são transformadas em estímulos para o desenvolvimento de habilidades superiores, percebe-se no relato de Diamante, que essa ideia se materializa na sua trajetória de superação dos desafios acadêmicos e pessoais. Em seguida, questionamos a estudante sobre suas expectativas educacionais no núcleo do NEEJA, o que ela espera alcançar e seus planos para o futuro, após concluir o núcleo do NEEJA. A estudante compartilhou que:

“minhas expectativas aqui são aprender e concluir meus estudos. Quando terminar, no futuro, quero cursar a faculdade de Direito. Recentemente, até fui conhecer a faculdade com um dos professores que me ensina aqui no NEEJA. Com o apoio de todos vocês e de Deus, tenho certeza de que tudo vai dar certo e vou alcançar meu objetivo.” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 27 de set. 2024).

A estudante também ressaltou o apoio constante de toda a sua família, independentemente da escolha de curso ou instituição, e destacou mais uma vez o suporte oferecido pela escola, enfatizando o papel motivacional da instituição. Ela afirmou: “Se eu não tivesse esse apoio, não teria chegado até a série em que estou. Se não fosse esse empurrão, por parte da escola e da minha família, eu não teria conseguido” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 27 de set. 2024).

Foi perguntado à estudante sobre o processo de avaliação durante sua trajetória na Educação Básica. Afirmando a estudante que

“antes, quando eu estudava, não tinha um foco claro. Não pensava: “Vou estudar para passar.” Para mim, era algo mais como uma brincadeira. Não tinha o objetivo que tenho agora. Hoje, eu penso: “Preciso estudar bastante para passar.” No NEEJA, percebi a diferença, porque antes eu não tinha esse reforço, essa motivação. Hoje aqui, tenho o apoio de pessoas que me ajudam, que me incentivam, me dizendo: “Você consegue, vamos em frente.” Antes, eu não tinha isso, então não me importava tanto com as notas ou com os resultados. Mas agora, eu coloquei na minha cabeça que tenho que passar e alcançar meus objetivos” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 27 de set. 2024).

Por fim, perguntamos à estudante se ela acredita que o processo no núcleo do NEEJA tem contribuído para alcançar seus objetivos. Ela respondeu que o processo do núcleo do NEEJA tem sido de grande ajuda, destacando que

“eu digo que, depois que entrei no NEEJA, mudei muito. Passei a ocupar melhor a minha mente, a focar em algo. Recebi muita ajuda e acolhimento, além da atenção dos professores. Então, depois de chegar aqui, praticamente tudo mudou. A motivação para aprender mais, me comunicar melhor e reconhecer e interpretar o que antes não conseguia aumentou. Aprendi bastante até agora” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a estudante Diamante em 27 de set. 2024).

Diante dos contextos narrados pela estudante no tocante sobre seu desenvolvimento, emergiu a ideia de enfatizar a contribuição de Vigotski (2019), que afirma que o desenvolvimento dos estudantes em relação à aprendizagem e ao conhecimento construído ocorre de maneira sistemática ou científica. Esse desenvolvimento se dá em dois níveis: o desenvolvimento real, no qual o estudante é capaz de resolver suas atividades escolares de forma autônoma, e o desenvolvimento iminente, que depende da mediação de outros sujeitos, como os colegas e, especialmente, os professores. Desse modo, as experiências relatadas pela estudante evidenciam a importância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem, refletindo os princípios de Vigotski sobre o papel fundamental dos outros no desenvolvimento do estudante, mostrando que o apoio contínuo e personalizado pode transformar desafios em oportunidades de crescimento e superação.

6.3 O PAPEL DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NA ESCOLARIZAÇÃO: UM OLHAR DETALHADO

Safira, como coordenadora pedagógica, tem como atribuição garantir que as práticas educacionais da escola estejam alinhadas às exigências legais e às especificidades dos estudantes com deficiência. Ela destaca que sua atuação envolve “*monitorar o cumprimento da legislação. Então, a estudante Diamante tem que ter o atendimento educacional especializado, [...] os trabalhos colaborativos, o professor tem que participar do planejamento de área*” (Safira, Diário de Campo, 10 de setembro de 2024). No entanto, reconhece que essas ações enfrentam barreiras estruturais e organizacionais.

No que se refere à infraestrutura, a sala destinada ao AEE apresenta limitações significativas. Safira relata que esse espaço é “*improvisado de atendimento educacional especializado, [...] como tem uma janela que é quebrada, não pode deixar nada lá [...] para não sofrer com assalto e tudo mais*” (Safira, Diário de Campo, 10 de setembro de 2024). Essa situação exige que a equipe educativa seja criativa e flexível para assegurar que os recursos disponíveis atendam minimamente às demandas dos estudantes.

Conforme argumenta Lebrão (2019), a modalidade da EJA deve oferecer oportunidades de escolarização que respeitem as condições de vida e trabalho dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência. A descrição da coordenadora sobre a falta de infraestrutura adequada, como a “*sala de atendimento educacional especializado improvisada*”, evidencia barreiras estruturais que comprometem a garantia de um ambiente inclusivo e eficaz. A ausência de condições adequadas para atender às necessidades específicas dos estudantes contradiz o objetivo reparador da modalidade da EJA, que deveria assegurar direitos educacionais negados anteriormente, como estabelece a LDB (Brasil, 1996).

O contexto descrito pela coordenadora pedagógica, ao destacar as limitações materiais e espaciais do núcleo do NEEJA, pode ser interpretado sob a ótica de um desafio que exige a mobilização de recursos pedagógicos criativos e a valorização do papel mediador do professor no processo de aprendizagem (Vigotski, 2022). Esse

cenário reforça, conforme observado por Padilha (2000), a necessidade de repensar práticas pedagógicas tradicionais, ajustando-as às particularidades dos estudantes da modalidade EJA. Além disso, a relação entre deficiência e compensação, um dos fundamentos da teoria de Vigotski (2022), concebe a escola como um espaço de transformação, sustentando que a deficiência não é uma condição estática, mas um ponto de partida para a construção de possibilidades de desenvolvimento.

A relação das práticas pedagógicas em sala de aula dos professores com os estudantes com deficiência intelectual revela avanços e desafios diversos. Safira observa que muitos docentes enfrentam dificuldades, no sentido de sentirem-se *“perdidos [...] devido à necessidade de acessibilizar as atividades [...] e à alegação de falta de tempo para o planejamento* (Diário de Campo, 24 de outubro de 2024).” No entanto, ela destaca práticas exitosas, como a de um professor de ciências que planeja suas aulas de maneira inclusiva, considerando todos os estudantes: *“Ele explica de maneira que todos compreendem, traz experiências práticas do cotidiano e não deixa nenhum estudante de fora”* (Safira, Diário de Campo, 24 de outubro de 2024). Essa abordagem evidencia que a eficácia na personalização das estratégias pedagógicas está vinculada tanto à formação quanto ao comprometimento individual de cada professor.

O ponto crítico, com relação à falta de tempo para planejamento, levantado pela coordenadora identifica uma dificuldade apontada por alguns professores que se sentem *“perdidos”* diante da necessidade de acessibilizar o currículo para estudantes com deficiência intelectual. Isso pode estar ligado, Segundo Haas (2015), a superficialidade com que a inclusão é abordada na formação inicial de professores reflete a invisibilidade histórica da educação especial, especialmente no contexto da modalidade EJA. Com isso, a análise das práticas pedagógicas revela que muitos professores dependem de sua própria iniciativa para atender às demandas inclusivas, um desafio já identificado por Vigotski (2022), ao enfatizar a relevância de práticas pedagógicas intencionais e colaborativas para superar barreiras de aprendizagem e fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes.

No âmbito da colaboração com os profissionais externos, Safira destaca uma limitação significativa. Ela afirma que *“nós nunca tivemos nenhum contato. O que a gente tem*

hoje é o laudo que o psiquiatra nos encaminha, ou o neurologista nos encaminha” (Safira, Diário de Campo, 12 de novembro de 2024). Essa ausência de diálogo compromete a construção de estratégias pedagógicas mais personalizadas e contínuas para os estudantes, prejudicando a articulação entre a equipe escolar e os profissionais de saúde.

Quanto à interação com as famílias, apresenta uma variação significativa no nível de envolvimento dos responsáveis. Safira relata o caso da Diamante, que, na Educação Básica apresentava dificuldades tanto de pertencimento na escola quanto no processo ensino-aprendizagem. Contudo, após ingressar no núcleo do NEEJA ao notar o progresso da estudante, sua mãe percebeu o impacto positivo da escola ao notar o progresso do estudante: *“Ela me perguntou o que essa escola fez, que minha filha está querendo estudar, porque nunca quis anteriormente, nunca quis ir para a escola”* (Safira, Diário de Campo, 12 de novembro de 2024). Por outro lado, Safira ressalta que a escola ainda enfrenta desafios para promover eventos e momentos de integração com as famílias, admitindo: *“não temos realizado de verdade, nós não temos feito nada nesse sentido”*.

A descrição da coordenadora sobre a interação entre escola e família evidencia como o envolvimento familiar é crucial para o sucesso educacional de estudantes com deficiência. O relato do caso de Diamante, cuja mãe, inicialmente, não observava avanços na escolarização, mas que passou a valorizar os progressos educacionais da filha, reforça a importância da colaboração escola-família, como destaca Freire (1987). Essa parceria não apenas fortalece o processo educativo, mas também é fundamental para a efetivação da inclusão, alinhando-se ao papel equalizador da modalidade EJA no núcleo do NEEJA, ao buscar compensar desigualdades sociais.

Outro aspecto importante levantado pela coordenadora é a necessidade de formações específicas para os professores, a qual muitas vezes se “sentem sobrecarregados diante das demandas da inclusão” (Safira, Diário de Campo, 12 de novembro de 2024). Segundo a PNEE (Brasil, 2008), a formação continuada é um dos pilares para garantir a qualidade do atendimento educacional especializado. No entanto, a ausência de formações focadas em metodologias inclusivas compromete o preparo

dos docentes para lidar com a diversidade presente na sala de aula da modalidade da EJA, ampliando a distância entre a legislação inclusiva e sua aplicação prática.

A análise de dados evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o contexto histórico-cultural dos estudantes, conforme proposto por Vigotski (2022). A inclusão efetiva na modalidade da EJA exige estratégias que vão além das flexibilizações curriculares formais, promovendo a mediação pedagógica baseada nas potencialidades dos estudantes com deficiência. A abordagem da coordenadora ao destacar o papel de professores que adotam práticas inclusivas, como o professor de ciências que ajusta suas aulas para englobar todos os estudantes, reflete a aplicação prática da perspectiva vigotskiana. Essa abordagem visa superar as limitações impostas pela deficiência por meio de interações sociais significativas e estratégias de ensino colaborativo.

7 EXPLORANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: RELATOS DOCENTES E AS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Este capítulo trata do objetivo específico de investigar as práticas pedagógicas efetivadas pelos professores, incluindo o uso de recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem da estudante com deficiência intelectual no cotidiano da sala de aula. O processo ocorreu através da realização de entrevistas semiestruturadas com cada participante. Também foi realizada a imersão da pesquisadora em sala de aula em determinados momentos, para obter dados reais de como as práticas educacionais se materializam no cotidiano da estudante. Sempre na busca de identificar quais são as práticas pedagógicas efetivadas pelos professores na interrelação dialógica, com uso de tecnologia assistiva, o intuito foi de compreender os caminhos alternativos que favorecem a aprendizagem da estudante com deficiência intelectual no cotidiano da sala de aula.

Nisso, realizamos a análise das entrevistas semiestruturadas com os professores de Língua Portuguesa e Matemática do núcleo NEEJA in loco. As abordagens ocorreram no atendimento à estudante com deficiência intelectual (Diamante). Os relatos evidenciam o processo de ensino-aprendizagem, os desafios diários e as estratégias empregadas pelos professores para oferecer um ensino inclusivo e flexibilizado. Ficou evidente como cada professor na sala de aula potencializa práticas pedagógicas e as relações de ensino, contribuindo para a aprendizagem da estudante. Nesse sentido, adotaram práticas e metodologias que favorecem a interação e a participação dos estudantes.

As observações participantes constituíram uma etapa fundamental para a compreendermos as práticas pedagógicas no contexto da EJA, no núcleo NEEJA. Por meio dessa metodologia, registramos em diário de campo, as dinâmicas vivenciadas em sala de aula, tanto nos momentos de aulas teóricas quanto práticas, envolvendo os professores, a estudante Diamante e demais estudantes.

Analizamos também as interações entre professores, estudantes e a estudante Diamante, bem como os recursos e práticas pedagógicas empregados no processo de ensino-aprendizagem, conforme evidenciado nas entrevistas semiestruturadas.

Organizamos os registros dos dados coletados adotando uma abordagem descritiva e reflexiva, buscando integrar os elementos observados às dinâmicas da sala de aula, às interações entre professores e estudantes, e aos desafios enfrentados nesse contexto.

A partir das observações realizadas e das análises das interações em sala de aula, alinhamos nossa compreensão à abordagem histórico-cultural de Vigotski (2022), evidenciando como a mediação social e as interações contribuem para o processo de inclusão educacional, reafirmando que o desenvolvimento humano é intrinsecamente constituído pelas relações sociais. Nesse sentido, entendemos o ambiente escolar como espaço de transformação, em que o diálogo, tal como enfatizado por Freire (1987), se torna uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento e para a valorização da diversidade.

Dessa forma, para organizar o estudo, estruturamos este capítulo a partir do cotejamento das discussões que emergiram das falas dos entrevistados, evidenciando a relação entre as percepções docentes e as práticas observadas em sala de aula. Os temas foram organizados de modo a refletir tanto as práticas pedagógicas quanto os desafios e percepções sobre o ensino-aprendizagem, articulando-os às observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

7.1 DESVELANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO NEEJA

Para subsidiar nossa análise, realizamos um cotejamento a partir das entrevistas semiestruturadas com duas professoras de Língua Portuguesa responsáveis pela turma em que a estudante Diamante está matriculada, com as observações feitas pela pesquisadora ao longo das aulas, tendo como objetivo compreender de forma mais aprofundada o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa.

Considerando as atividades desenvolvidas pelas professoras de Língua Portuguesa, Esmeralda e Rubi, passamos à análise dos diálogos produzidos durante as entrevistas semiestruturadas, realizadas com base no roteiro de perguntas constantes no

Apêndice A, articulando-os às observações feitas no decorrer das aulas, conforme descrito anteriormente.

7.1.1. Influência da formação acadêmica nas práticas de sala de aula

Para investigar a prática pedagógica, realizamos as entrevistas semiestruturadas e as observações em sala de aula com duas professoras de Língua Portuguesa que atuam na sala de aula onde a estudante Diamante está matriculada. Inicialmente, buscamos compreender se a formação acadêmica tem contribuído para a prática pedagógica no cotidiano da sala de aula.

Então, perguntamos à professora Esmeralda acerca de sua formação acadêmica, e se considera que sua formação contribui para as práticas pedagógicas em sala de aula com a estudante com deficiência. A docente respondeu:

“eu fiz licenciatura em Letras. É na prática mesmo, porque a gente tem a disciplina na graduação, mas é no contato com o indivíduo que a gente vai aprendendo os caminhos” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Esmeralda em 23 de ago. 2024).

A mesma pergunta foi apresentada a professora Rubi, sendo respondido pela docente que possui Licenciatura plena em português e literatura brasileira. Ela respondeu que

“não [...]. Eu fui aprendendo ao longo do exercício mesmo, porque eu me formei em 1998, [...]. tinha alguma coisa muito superficialmente, se trabalhavam muito superficialmente dentro do currículo. Então, a partir do momento que aumentou a preocupação, a visibilidade, a importância do trabalho especializado, fui adquirindo conhecimento por meio das formações oferecidas e da experiência prática no dia a dia” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Rubi em 08 de ago. 2024).

Com base nas falas das professoras Esmeralda e de Rubi, percebemos que ambas destacam o aprendizado sobre o trato com estudantes com deficiência como algo construído na prática, no contato diário em sala de aula. As colocações revelaram a insuficiência de abordagens técnicas e científicas durante a formação inicial, como mencionado por Rubi ao refletir sobre o caráter superficial do currículo em 1998, e por Esmeralda, ao apontar que os caminhos são descobertos na convivência com o

indivíduo. Apesar disso, ficou claro o interesse genuíno de ambas em aprender e se aperfeiçoar, mesmo diante da falta de qualificação específica, o que já indica uma transformação na forma de pensar e agir em relação à educação especial.

Percebemos que tal constatação reforça a necessidade de repensar as diretrizes voltadas à formação de professores, independentemente de sua área de formação, para que contemplem um conhecimento mais amplo sobre a educação especial. É fundamental que essa formação vá além da teoria, capacitando os docentes a compreender e articular métodos que integrem os estudantes de forma efetiva nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Mendes (2010, p 38) destaca que o processo global de formação docente deve se fundamentar na articulação entre teoria e prática, possibilitando ao futuro professor uma maior familiaridade com a realidade em que irá atuar. Essa integração é essencial para que o professor possa analisar e discutir questões relacionadas à função social da escola e ao exercício da docência. A autora ainda ressalta que tal processo deve abranger tanto a formação inicial quanto a continuada, promovendo a constituição de um profissional reflexivo, capaz de desenvolver competências e habilidades para lidar com a diversidade do estudante e compreender a complexidade da prática pedagógica, contribuindo para contextos educacionais que acolham as necessidades de todos os estudantes.

Essa reflexão sinaliza a dificuldade que muitos professores enfrentam ao trabalhar de forma inclusiva, buscando compreender as particularidades dos estudantes. Nesse contexto, destacamos a relevância de uma formação inicial e continuada voltada para os docentes que atuam com estudantes com deficiência.

Outrossim, destacamos ser essencial que o currículo estadual esteja alinhado às orientações da BNCC, estabelecendo metas e conteúdo que promovam a inclusão efetiva de estudantes com deficiência na modalidade EJA do núcleo NEEJA. As experiências relatadas nas entrevistas revelam que a falta de formação específica para os professores representa um obstáculo significativo à implementação dessas diretrizes.

As manifestações da docente Esmeralda nos parece ser coesa com as da docente Rubi, principalmente ao lidar com estudantes com deficiência, destacando uma problemática que vai além de dificuldades pontuais e atinge as bases formativas. Bazilatto (2023, p. 117) destaca que os “desafios dos docentes que atuam com estudantes com deficiência intelectual são significativos, pois esses profissionais não recebem o suporte e a formação adequada para lidar com as particularidades desse público”. Essa constatação reforça a necessidade de investimento em estratégias formativas que superem as limitações do modelo vigente.

Nesse sentido, tanto Esmeralda quanto Rubi destacaram a formação continuada como um caminho essencial para atender às demandas específicas da inclusão. A partir da visão de que os educadores precisam ser capacitados para compreender a deficiência não como uma limitação intrínseca, mas como uma possibilidade de desenvolvimento por meio de interações e mediações culturais, Góes (2000, p. 121) enfatiza a importância das interações sociais, ao afirmar que “as funções psicológicas emergem no plano das relações sociais, e o indivíduo se constrói a partir delas”. A lacuna na formação inicial, mencionada por Esmeralda, reflete as barreiras que os docentes enfrentam no contexto inclusivo, o que, segundo Padilha (2000), demanda ações educativas críticas. Essas ações devem transcender o senso comum, promovendo práticas pedagógicas que transformem a sala de aula em um espaço de emancipação, conectando o ideal de inclusão à construção de uma educação verdadeiramente equitativa.

Ainda sobre a qualificação, perguntamos a docente Esmeralda se sentiu necessidade de alguma formação para fazer o atendimento com os estudantes com deficiência durante sua trajetória profissional, bem como se em algum momento, sentiu necessidade de participar de cursos de formação, afirmando que

“sinto que, de modo geral, há uma necessidade ampla na rede de ensino. Não falo apenas de mim, mas, no que diz respeito à minha experiência, sempre busquei me informar e me capacitar. Nesse contexto, procurei aprender e compreender como atuar em situações específicas, de acordo com as especificidades de cada estudante com deficiência” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Esmeralda em 23 de ago. 2024).

Nessa resposta podemos inferir que, além da formação, a docente Esmeralda reconhece a necessidade de aprofundar suas práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiência. Há ali o esforço em buscar conhecimento, aspecto que já foi destacado deste o início de nossa análise. Nesse contexto, a mesma pergunta foi direcionada à professora Rubi, que respondeu afirmando

“eu acho que a gente precisa ser preparado para lidar com o aluno, principalmente para identificar as necessidades, mas não tem que ser obrigatoriamente um especialista em tudo, nem estar ali para fazer adaptações e intervenções, porque isso exige uma formação específica, que eu vejo como algo distinto. Acho que deveria existir, não sei se já existe, uma licenciatura voltada especificamente para isso. O profissional faz a graduação, depois faz uma especialização em educação especial e pode seguir para o mestrado nessa área também.” (Trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Rubi em 08 de ago. 2024).

Na resposta da professora Rubi, ficou evidente que ela reconhece que a ausência de qualificação específica resulta em diversas falhas no processo educacional. Ela apontou a dificuldade em identificar as particularidades dos estudantes até o sentimento de não estar preparada para trabalhar com eles. Esse cenário, como já foi destacado anteriormente, pode comprometer a qualidade da oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual.

Diante das respostas das entrevistas, ressaltamos a importância da formação continuada dos professores, um aspecto essencial para a implementação eficaz das diretrizes da modalidade EJA e da Educação Especial, que exige um aprofundamento tanto teórico quanto prático, para que os professores possam desempenhar esse papel, é imprescindível que recebam uma formação específica que os capacite a lidar com as particularidades de estudantes com deficiência, como exemplificado pelo caso de Diamante. Essa formação precisa abordar não apenas aspectos pedagógicos, mas também questões relacionadas à diversidade e à inclusão, para que os professores se sintam preparados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar (Pino, 1999).

Assim, quando realizada a observação em sala de aula, pode ser evidenciado que as professoras de Língua Portuguesa relevância de receber capacitação para lidar com as particularidades dos estudantes, como no caso da Diamante, que enfrentam desafios significativos no aprendizado.

As palavras coletadas junto as professoras e explicitadas até aqui, parecem sugerir o que expõe (Padilha, 2008, p. 185), “os modos de olhar e conceber a humanidade no processo da história determinam diferentes posições tomadas no cotidiano”. Ainda para a autora, “[...] estudar a realidade e suas múltiplas determinações e movimentos exige uma escolha metodológica”. Quais escolhas metodológicas são discutidas e ou praticadas com relação aos estudantes a deficiência intelectual. Como se tem pensado a formação de professores. Será que se pode pensar em uma proposta de formação de professores, como uma possibilidade não só socioeducativa, mas, também, como agente cultural e político, com base na proposta sugerida por Skliar

Considero que a formação de professores [...] deve ser feita na direção de uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade e uma mudança radical, já apontada anteriormente, nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos. [...] Em função disto, não concordo que o professor deve se preparar mais uma vez, como um especialista para cada uma das deficiências, e sim que se tem que formar como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reproduzidor “inocente” e “ingênuo” de fronteiras de exclusão/inclusão (Skliar, 2001, p. 18).

O autor chama a atenção para um aspecto da educação que tem se tornado recorrente nas discussões acerca da educação que se pretenda inclusiva. Talvez, ainda, se tenha um longo caminho nessa direção. Enquanto pesquisadores *discutempropõem*⁵³ uma qualificação mais eficiente para a formação de docentes, nesse mesmo caminho, mas não necessariamente na mesma direção, percebe-se que os instrumentos de medidas daquilo que se chama de qualidade de educação tem se tornado mais recorrentemente, mais importante que o processo. Será que fazem parte do processo de tornar mais eficiente a educação direcionada aos estudantes com deficiência. A formação de professores pode ser uma das engrenagens para a eliminação da exclusão.

A superação da exclusão, de acordo com (Padilha, 2008, p. 186) “não vem pela via da inclusão alimentada pelo capital, mas pelas vias de transformações sociais mais profundas”, com os efeitos das condições também biológicas. Com base em Vigotski (1997), a autora afirma, ainda, “não são os ‘defeitos’ que decidem a vida das pessoas e sim, o que acontece nas relações concretas da vida dos deficientes”. Assim, os

⁵³ Forma de escrita proposta por Nilda Alves, que sugere a escrita junta, daquilo que se coloca como dicotomia. Nesse caso, entende-se que quem discute, geralmente o faz com uma proposição.

estudantes vão sendo/tendo suas subjetividades desenhadas a cada negação e ou aceitação que atravessam suas existências.

7.1.2. Descortinando práticas e recursos no ensino de Língua Portuguesa

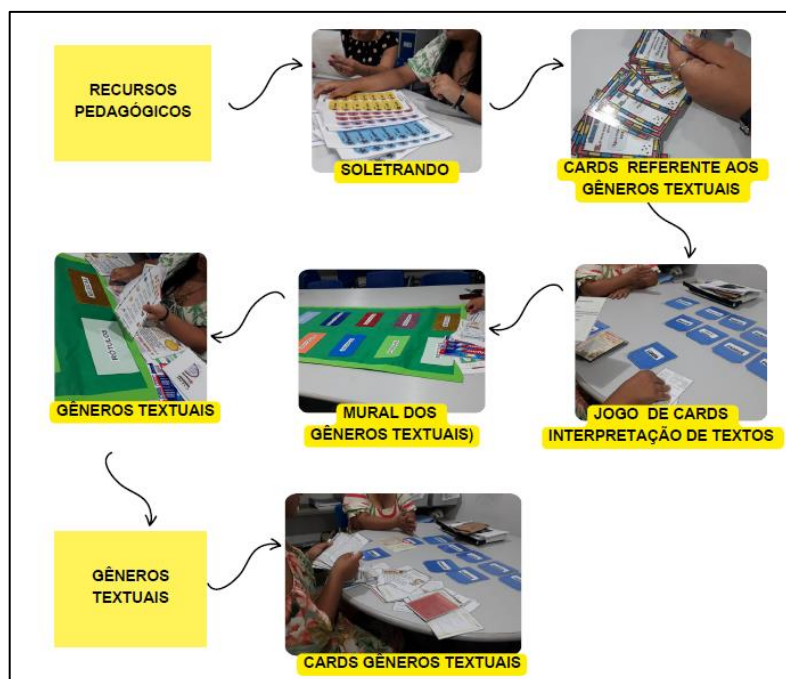
Para compreender como o processo de ensino-aprendizagem se materializa no cotidiano escolar, analisamos os recursos e as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras nas situações observadas em sala de aula e descritas com as entrevistas. Esses registros permitem evidenciar não apenas as escolhas didáticas, mas também as estratégias criadas para favorecer a participação da estudante com DI e ampliar as possibilidades no ensino-aprendizagem, sobretudo no contexto do NEEJA.

Perguntamos à docente Esmeralda, como são realizados os trabalhos pedagógicos e quais estratégias de ensino a docente utiliza para atender os estudantes com deficiência intelectual. Destacamos inicialmente para a docente que se trata de uma estrutura diferente do ensino comum. Ela respondeu:

“eu procuro fazer o que é possível. Quando percebo que a estudante com deficiência intelectual não consegue realizar a avaliação sozinha, costumo fazer no formato individualizada, oferecendo as orientações necessárias. Às vezes, ao fazer uma leitura com estudante, ela passa a compreender o que a questão está pedindo. Não estou dando a resposta, nem direcionando ou induzindo a resposta, mas apenas orientando para que ela compreenda o que está sendo solicitado. Isso acontece porque percebo que ela não está compreendendo o enunciado. A partir do momento em que ela entende, entramos na questão da falha na leitura e interpretação. Depois de compreender, ela consegue responder sozinha” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Esmeralda em 23 de ago. 2024).

Essa fala se confirmou quando, na aula ministrada pela professora Esmeralda no dia 26 de novembro de 2024, observamos que a utilização de materiais pedagógicos, descritos pela professora como “recursos”, foi central na explicação do fascículo 6 de Língua Portuguesa. Como parte da proposta pedagógica, a docente utilizou cartões ilustrativos que apresentavam diferentes tipos de produções textuais, fornecendo exemplos enquanto explicava cada tipologia. Assim que a estudante Diamante chegou, demonstrou certa desconfiança, provavelmente devido ao fato de a aula estar sendo realizada em um local diferente do habitual.

Figura 04. Uso das ferramentas digitais nas aulas de língua portuguesa com a estudante Diamante.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

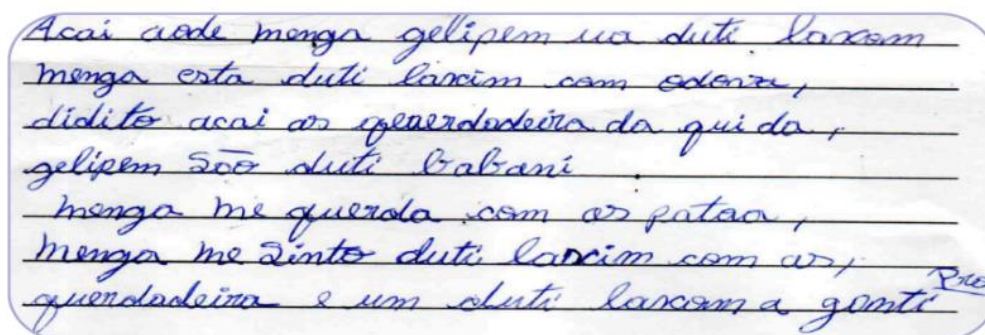
Verificamos que a proposta pedagógica foi eficaz ao envolver a estudante Diamante, pois, após a apresentação dos cartões ilustrativos, ela teve a tarefa de identificar o gênero textual correspondente a cada um dos exemplos apresentados. Percebemos, que, ao explicar as diferentes tipologias textuais, a professora utilizou os cartões para ilustrar de maneira visual e concreta os conceitos discutidos, o que facilitou o entendimento da estudante.

A atividade tomou um direcionamento mais significativo quando a professora fez uma conexão com as musicalidades ciganas, destacando exemplos que poderiam ser encontrados nesse contexto cultural. Esse momento foi de grande participação da estudante Diamante, que, com visível entusiasmo, compartilhou de maneira espontânea algumas canções culturais típicas da tradição cigana, evidenciando sua familiaridade e apreciação por esse gênero textual. A contribuição da estudante enriqueceu a aula, promovendo uma troca significativa de saberes entre ela e a professora, além de reforçar a aplicação prática do conteúdo discutido.

Ainda nessa mesma aula, destacamos a maior participação da estudante na dinâmica proposta, especialmente quando o tema abordado foi o gênero textual carta. Nessa ocasião, Diamante compartilhou que pretendia escrever uma carta em sua língua

materna, o “chibe”, para a pedagoga durante o AEE. A partir dessa interação, pudemos perceber que suas dificuldades com a língua portuguesa estavam relacionadas ao fato de que seu dialeto frequentemente causava confusões linguísticas, interferindo na compreensão, escrita e expressão de seu pensamento em português.

Figura 05. Recadinho escrito por Diamante no dialeto Chibe nos atendimentos da sala do AEE⁵⁴.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Notamos que, nesse dia, a estudante Diamante permaneceu motivada, participativa e totalmente envolvida até o encerramento da aula, demonstrando um engajamento superior ao habitual. Ao final da aula, registramos em diário de bordo a manifestação de sua satisfação: *“Essa foi uma das melhores aulas que já tive. Seria ótimo se todas as aulas fossem tão dinâmicas como a de hoje”* (trecho do *Diário de Bordo da pesquisadora*, em 26 de nov. de 2024).

Diante dessa manifestação, ficou evidente para nós o impacto de um planejamento dinâmico e flexibilizado às especificidades da estudante, aliado ao olhar atento da professora, que apresentou conteúdos capazes de despertar o interesse de Diamante e estimular sua interação com a aula. Isso reforça a importância de metodologias pedagógicas interativas e contextualizadas. Além disso, o ambiente acolhedor, os recursos diversificados e a valorização da cultura e da língua materna da estudante contribuíram para a criação de um espaço de aprendizado significativo, fortalecendo o vínculo entre o conteúdo e a vivência.

⁵⁴ Tradução do recadinho para o português: Aqui aonde eu estudo é muito bom, eu estou muito feliz com a escola, as professoras são muito maravilhosas e atenciosas, o estudo foi a melhor decisão que eu podia tomar na minha vida.

Nesse contexto, compreendemos que a escola e os profissionais agem de acordo com o que Vigotski (2022, p.148) chama de “novo ponto de vista”, que podemos também considerar como uma “nova perspectiva⁵⁵” para as limitações e possibilidades das pessoas com deficiência. É possível perceber que, ao adotar esse enfoque, a educação se fundamenta na compreensão de que a validade social é a finalidade do processo educativo. Isso implica reconhecer que o que é cultural e social tem papel central, e que todas as funções superiores se desenvolvem de maneira social, cabendo à escola valorizar a posição histórico-cultural de cada estudante (Padilha, 2000). Assim, a abordagem pedagógica deve considerar essas dimensões para promover um aprendizado significativo, como evidenciado no caso da estudante Diamante.

Ao questionarmos a mesma pergunta a docente Rubi, está afirmou que

“no planejamento colaborativo, peço ajuda da colega que atua na educação especial para auxiliar nas atividades diferenciadas. Em sala de aula, como a estudante Diamante não tem um professor auxiliar o tempo todo, conduzo a aula dos demais estudantes e, em determinados momentos, realizo atendimentos individuais, oferecendo orientações. Além disso, os próprios colegas acabam auxiliando, o que é bastante positivo. Recentemente, trabalhei com uma pesquisa utilizando os Chromebooks. A estudante Diamante também participou, mas com uma atividade diferenciada. Preparei uma parte de jogos para o reconhecimento dos elementos que os outros alunos estavam pesquisando, e ela se concentrou apenas nesse reconhecimento. Assim, acessibilizo o conteúdo conforme as possibilidades. Quando não é viável, trabalho com o essencial, focando no que ela precisa para avançar.” (Trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Rubi em 08 de ago. 2024).

Essa fala também se refletiu na prática que acompanhamos em sala. Na aula que foi ministrada pela professora Rubi no dia 24 de setembro de 2024, observamos uma interação significativa entre a estudante Diamante e a professora, que contou com o apoio da docente do AEE. Inicialmente, a professora Rubi forneceu orientações gerais para toda a turma e, em seguida, dedicou-se a instruções individualizadas para a estudante Diamante, garantindo um acompanhamento mais próximo e acessível às suas individualidades.

⁵⁵ “Nova perspectiva” foi o termo utilizado por mim para refletir o conceito de “novo ponto de vista” proposto por Vigotski (2022, p.148).

Seguindo essa dinâmica, percebemos que a professora iniciou a aula com uma revisão do tema, considerando a vivência da estudante Diamante. Durante esse momento, chamou nossa atenção a postura de proximidade: a docente se sentou ao lado da estudante, permitindo que ela realizasse a leitura dos enunciados das atividades de forma autônoma. Quando Diamante encontrava dificuldades, a professora intervinha pontualmente, oferecendo explicações e trazendo informações relevantes sobre significados e sinônimos das palavras, incentivando a reflexão e a ampliação do vocabulário.

Essa postura da professora corrobora com a narrativa apresentada na entrevista semiestruturada, na qual ela destacou que:

“Ela mantém uma proximidade maior com os professores, no que se refere às relações, mas não é uma pessoa que se isola do restante dos colegas. Ela é bem sociável, conversa, foca muito nas tarefas relacionadas aos estudos, mas trata todo mundo com respeito e conversa quando é necessário. Não é do tipo que vive em coleguismo, sempre ao lado de um colega ou professor (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Rubi, em 05 de dezembro de 2024)”.

As observações em sala de aula, portanto, confirmam que as percepções narradas pelas professoras dialogam com a teoria histórico-cultural. Pino (1999) destaca que, na perspectiva de Vigotski, a história do indivíduo está intrinsecamente ligada à história do meio social em que ele está inserido, o que deve ser considerado pelo educador. O autor aponta que um dos grandes equívocos das instituições educativas é pensar a inteligência como algo isolado, sem história. Para Pino, o desafio está em levar em conta a história do meio social e promover no estudante a conscientização sobre a sua realidade, bem como a possibilidade concreta de superar as limitações que ela impõe.

De forma semelhante, Smolka (2012) ressalta que as práticas educativas têm o potencial de provocar transformações por meio das mediações do ensino, que se manifestam como atividades intrapsíquicas, com a apropriação de recursos capazes de transformar a atividade mental. Nesse sentido, confirmamos em nossas observações que o papel do professor, ao selecionar recursos, chamar a atenção,

ensinar e auxiliar na construção do conhecimento, exige um olhar atento para compreender como e quais signos estão mediando as atividades em sala.

Notamos, assim, um diálogo semelhante entre as duas professoras: ambas destacaram a ausência de um professor auxiliar em sala de aula e, diante dessa realidade, procuram “tirar um momento para atendê-los individualmente”. Contudo, também percebemos que cada docente diferencia as atividades para os estudantes com deficiência intelectual, articulando suas práticas pedagógicas a uma base teórica que leva em consideração tanto as particularidades quanto as potencialidades da estudante. Essa prática, que observamos nas aulas, está em linha com a abordagem histórico-cultural, que enfatiza a necessidade de um planejamento pedagógico intencional e contextualizado. Vigotski (2022) argumenta que a mediação pedagógica eficaz requer um planejamento que leve em conta não apenas o estágio atual de desenvolvimento do estudante, mas também suas potencialidades futuras, possibilitando uma educação que promova autonomia e crescimento integral.

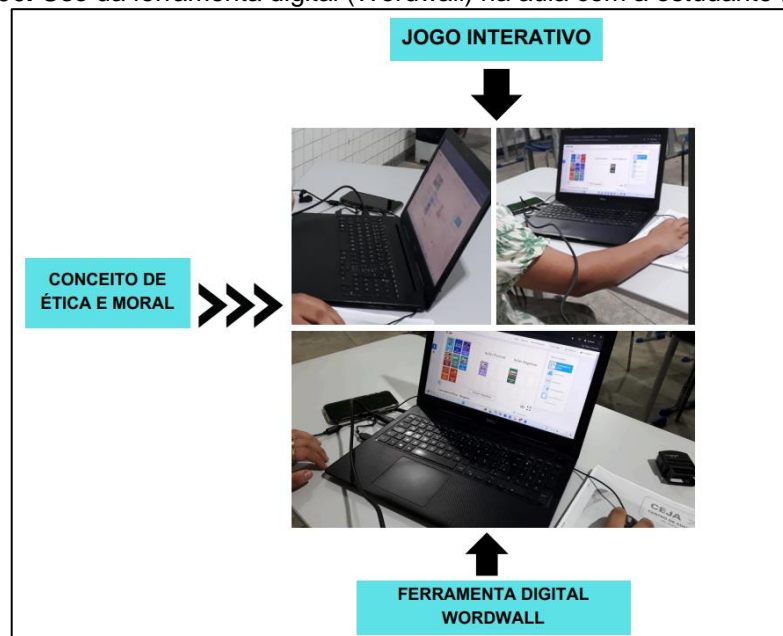
Ainda perguntamos à docente Esmeralda qual o maior desafio em sua prática pedagógica com os estudantes com deficiência. Nesse momento, a docente destacou que trabalha partindo do indivíduo, mas também expôs sua frustração quando percebe que não consegue atingir plenamente esse objetivo:

“eu percebo que ela precisa de um tempo maior para realizar as questões, atividades e avaliações. Inicialmente, fico observando, e vejo que ela fica lendo, relendo as questões. Eu percebo que há uma tentativa dela e uma necessidade real de mais tempo para ler, entender as questões e realizar as atividades, além do apoio individualizado por parte da professora” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Esmeralda em 23 de ago. 2024).

Essa percepção da docente se evidenciou na aula do dia 27 de novembro, em que observamos a atuação integrada da professora Esmeralda com o professor de Filosofia. Nesse encontro, o professor desempenhou um papel crucial no aprofundamento da proposta pedagógica, que abordou os conceitos de ética e moral presentes no fascículo 4. Para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, foi apresentado um vídeo que introduziu os temas de forma atraente, criando um ponto de partida para a discussão. Em seguida, a professor fez uma explanação detalhada,

conectando os conceitos ao cotidiano da estudante Diamante, o que lhe permitiu aplicar os conteúdos em suas próprias vivências e experiências diárias.

Figura 06. Uso da ferramenta digital (Wordwall) na aula com a estudante Diamante.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Outrossim, o professor de filosofia utilizou a ferramenta digital Wordwall⁵⁶ para aplicar um jogo interativo focado na convivência, com o objetivo de explorar de forma lúdica os conceitos de ética e moral. Durante a atividade, foram discutidos casos e situações que envolviam decisões éticas, desafiando a aluna Diamante a refletir sobre suas próprias ações e valores. O jogo foi cuidadosamente contextualizado dentro da realidade social da estudante, o que facilitou a relação entre os conceitos filosóficos abordados e seu próprio ambiente, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à sua realidade. Esse recurso interativo foi essencial para promover uma compreensão mais profunda e prática dos conceitos de ética e moral.

Ademais, a professora Esmeralda atuou de forma integrada, conectando as disciplinas de língua portuguesa e filosofia com a prática linguística. Observamos, que ela propôs uma análise crítica sobre as palavras e expressões utilizadas no jogo e no vídeo, mostrando como os conceitos de ética e moral estão presentes nas interações diárias.

⁵⁶ Trata-se de uma plataforma de jogos interativos digitais e possui acesso público, proporcionando ao estudante novas experiências, fazendo com que ele aprenda de forma mais leve, simples e com eficiência.

Essa abordagem pedagógica, que combinou teoria e prática através de recursos interativos, não só facilitou o entendimento da estudante Diamante, mas também contribuiu para uma aprendizagem mais dinâmica e reflexiva.

Assim, a interrelação entre as aulas e o uso de tecnologias assistivas revelou um potencial significativo para transformar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente para estudantes com Deficiência Intelectual, como a estudante Diamante. Ao observarmos essa prática, compreendemos que a combinação entre tecnologia e pedagogia amplia as formas de acesso ao conhecimento. De acordo com Góes (2020), a inclusão de tecnologias assistivas é essencial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, possam participar ativamente do processo educativo, especialmente no contexto da modalidade EJA, onde muitos enfrentam desafios significativos em sua trajetória escolar.

Essa compreensão dialoga com Freire (2001) ressalta que as tecnologias oferecem inúmeras possibilidades de conhecimento, promovendo uma relação democrática do saber. Ele afirma que “o efeito psicológico de engrandecimento que se produz no usuário dessas tecnologias é suficiente para fazer decolar sua autoestima pedagógica e estimular desenvolvimentos ilimitados” (Freire, 2001, p. 19), mostrando o impacto positivo das tecnologias no fortalecimento da autoestima e no desenvolvimento dos estudantes.

Também questionamos a docente Rubi sobre as necessidades específicas que ela identifica em sua disciplina para os estudantes com deficiência intelectual, destacando os desafios das práticas pedagógicas e os caminhos alternativos que ela utiliza para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. A docente afirmou que

"o conteúdo programático, principalmente em língua portuguesa, envolve eixos específicos. Quando chegamos à literatura, que é um contexto bastante histórico, com datas, períodos e características, a dificuldade aumenta. Então, a minha intervenção normalmente se concentra em trabalhar com as palavras-chave. Por exemplo, atualmente estou trabalhando com eles sobre o trovadorismo. O que faço é fixar termos como 'literatura', 'trovadorismo', 'características principais' e 'cantigas'. Além disso, exploro as diferentes formas de cantigas, usando esses termos como ganchos, focando nos eixos e pontos-chave." (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Rubi em 24 de set. 2024).

Ao articularmos essa fala com o que acompanhamos em sala de aula, percebemos que tanto Esmeralda quanto Rubi reconhecem as dificuldades enfrentadas pela Diamante, mas buscam caminhos alternativos para garantir a aprendizagem. No caso da professora Esmeralda, destacamos sua frustração diante das limitações impostas pela falta de recursos e apoio, enquanto que Rubi reforçou a estratégia de selecionar pontos-chave e flexibilizar o conteúdo. Em ambas as práticas, identificamos um esforço contínuo para mobilizar instrumentos e signos que possibilitem novas formas de participação. Assim, compreendemos que a “articulação entre professores, quando efetivada, favorece o processo de inclusão escolar ao fortalecer a colaboração entre todos os envolvidos na escolarização” (Leite, 2020, p. 85).

Nesse mesmo movimento, amparamos nossa análise na discussão apresentada por Bueno (2024, p. 32), que reforça a necessidade de buscarmos “garantias de aprendizagem” considerando o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia fundamental para a escolarização dos estudantes do PAEE. Estudos como o de Zerbato (2018), desenvolvidos de forma colaborativa, evidenciam que a efetivação do DUA depende da participação coletiva dos profissionais da escola. Os resultados mostram que práticas inclusivas se constroem pela ação conjunta, fortalecendo uma cultura colaborativa capaz de “potencializar a participação e a aprendizagem do estudante PAEE, assim como ampliar as possibilidades de todos os estudantes, que se beneficiam das múltiplas estratégias aplicadas” (Bueno, 2024, p. 32). Ao analisarmos as ações de Esmeralda e Rubi, percebemos movimentos iniciais que dialogam com esses princípios, mesmo que ainda de maneira incipiente.

A partir das entrevistas realizadas, compreendemos que ambas enfatizam a formação continuada como condição essencial para que possamos implementar práticas inclusivas na EJA. Nossas observações confirmaram que, ao lidar com situações concretas de ensino, as docentes mobilizam conhecimentos teóricos e práticos que precisam ser constantemente atualizados. Esse entendimento se aproxima de Foucault (2010), ao destacar que a educação deve ser compreendida como espaço de construção do conhecimento e transformação social. Assim, consideramos que a formação continuada precisa contemplar tanto a dimensão pedagógica quanto a valorização da diversidade, de modo a preparar os professores para os desafios cotidianos, como já observamos no caso de Diamante.

Do mesmo modo, Franco (2015) afirma que as práticas pedagógicas devem ser analisadas considerando os sujeitos do processo, para que essas práticas possam proporcionar diferentes caminhos para o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento, levando em consideração as particularidades de cada estudante. Nesse sentido, como discutido anteriormente, a formação continuada dos professores é fundamental, pois ela capacita os professores a atender às necessidades específicas dos estudantes, permitindo que as práticas pedagógicas sejam acessíveis no contexto da modalidade EJA no núcleo do NEEJA.

Nesse sentido, também perguntamos à docente Esmeralda se ela já utilizou alguma atividade ou avaliação com tecnologias assistivas. Ela afirmou que,

“sim. Sempre que possível, eu os incluo no planejamento, pois acredito que eles ajudam a tornar o processo de ensino mais dinâmico e acessível para todos os alunos, especialmente para aqueles com necessidades específicas. Esses recursos permitem diversificar as estratégias pedagógicas e atendem melhor às particularidades de cada estudante, proporcionando uma aprendizagem mais eficiente e inclusiva.” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Esmeralda em 06 de set. 2024).

Por outro lado, a professora Rubi, como observamos em diferentes momentos, atua de forma colaborativa com a professora do AEE, utilizando diversos recursos acessíveis. Além de apostilas, atividades flexibilizadas, uso de aplicativos como o Kahoot, vídeos, jogos, que também se refletiram em avaliações acessíveis. Essa colaboração foi destacada por Rubi em sua fala:

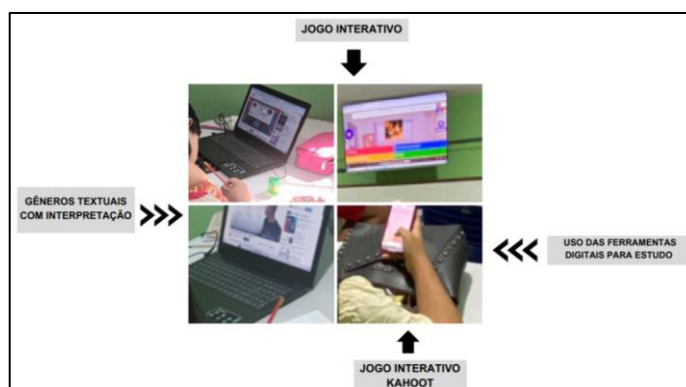
“realizo o planejamento colaborativo semanalmente com a professora do AEE. Nesse planejamento, desenvolvemos materiais como fascículos, apostilas e avaliações acessíveis. Durante o atendimento no contraturno no AEE, a estudante Diamante já tem acesso antecipado ao material, que inclui recursos diversos, como atividades adaptadas, vídeos curtos e jogos, garantindo uma preparação mais eficaz e personalizada para suas necessidades” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Rubi em 06 de set. 2024).

Essa prática reforça o que Vigotski (2022) argumenta sobre a função da educação como uma força mediadora, capaz de compensar as limitações naturais dos indivíduos. No caso de Diamante, o uso de metodologias como jogos e ferramentas interativas, mencionadas no relato das professoras, refletem a prática da mediação

cultural que Vigotski tanto defendeu. Essas atividades não apenas estimulam habilidades cognitivas, mas também contribuem para a construção da autonomia e da autoestima. Góes (2002) reforça que, ao envolver o estudante em práticas sociais e educativas ricas, a escola pode atuar como um agente transformador, promovendo um desenvolvimento integral e significativo.

Um exemplo observado foi a aula dinâmica proposta pela professora Rubi utilizando o Kahoot, com o objetivo de revisar interpretação de texto, sinais de pontuação, classes de palavras e gramática. A atividade envolveu estudantes de diferentes níveis do ensino fundamental e médio, incluindo Diamante, promovendo uma experiência enriquecedora que estimulou a troca de conhecimentos e estratégias de aprendizagem.

Figura 07. Uso das ferramentas digitais (kahoot) nas aulas de língua portuguesa com a estudante Diamante



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Durante a atividade, registramos que, mesmo diante da diversidade de níveis, todos os estudantes participaram de forma respeitosa e colaborativa. O esforço coletivo foi determinante para que Diamante conseguisse avançar, pois o ambiente favoreceu tanto a ajuda mútua quanto a troca de experiências. Essa vivência demonstrou que o suporte da professora, somado à cooperação entre os colegas, estabeleceu um clima de confiança e motivação, reforçando o papel da interação como elemento essencial para a aprendizagem.

Nesse contexto, confirmamos a concepção vigotskiana da escola como um espaço de mediação cultural e social, onde são criadas condições essenciais para que cada estudante, respeitando suas particularidades, possa participar ativamente do

processo de aprendizagem. Com o apoio de professores e colegas, os estudantes têm a oportunidade de explorar suas potencialidades, desenvolvendo-se ao máximo dentro de suas possibilidades.

Compreendemos ainda que, no contexto da educação inclusiva, as relações entre afetividade e aprendizagem assumem um papel ainda mais significativo, uma vez que estudantes com deficiências intelectuais frequentemente enfrentam desafios adicionais no ambiente escolar, tanto no aspecto cognitivo quanto emocional. Para esses estudantes, a construção de um ambiente acolhedor é essencial, permitindo que se desenvolvam plenamente e participem ativamente das atividades escolares. Nesse viés, a afetividade não se restringe apenas às interações interpessoais, mas também abrange a implementação de práticas pedagógicas acessíveis, que considerem as particularidades emocionais e cognitivas de cada estudante (Motta; Ramos, 2023).

As falas das professoras também mostraram que o uso de ferramentas tecnológicas diversifica as estratégias de ensino e amplia as possibilidades de engajamento. Jogos educativos e aplicativos que estimulam leitura e escrita, como verificamos nas aulas, contribuem não apenas para a motivação, mas também para a apropriação dos conteúdos. Essas práticas dialogam diretamente com as ideias de Vigotski, a mediação do professor e das ferramentas de aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e as tecnologias assistivas podem atuar como mediadoras eficazes nesse processo.

Dessa forma, tanto as narrativas das docentes quanto nossas observações confirmam a relevância da linguagem como instrumento central no processo educativo. Smolka (1995), já apontava que a comunicação é um recurso fundamental para a alfabetização e o desenvolvimento dos estudantes na modalidade EJA. A comunicação é uma ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem, e a forma como os educadores abordam a linguagem pode impactar significativamente o engajamento e a motivação dos estudantes. As professoras entrevistadas ressaltaram a importância de criar um ambiente onde os estudantes se sintam à vontade para se expressar e participar ativamente das atividades. Essa abordagem não apenas facilita a aprendizagem, mas também contribui para a construção da

autoestima e da confiança dos estudantes, fatores essenciais para o sucesso educacional, especialmente para aqueles que enfrentam dificuldades como a de Diamante (Volobueva; Zvereva, 2019). Em nossa análise, esse olhar sensível das professoras foi decisivo para que Diamante se sentisse incluída e motivada a participar das atividades propostas.

7.1.3. Relações que transformam: interações no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa com a estudante DI em sala de aula

Ao buscarmos compreender como ocorre o processo de ensino e as relações estabelecidas em sala de aula com a estudante com deficiência intelectual, consideramos fundamental articular as falas das docentes com as observações realizadas no cotidiano escolar. Partimos do entendimento de que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas se concretiza na interação, nas estratégias pedagógicas adotadas e na forma como os professores planejam suas práticas diante da diversidade. Assim, ao entrelaçarmos as entrevistas semiestruturadas e as observações participantes, percebemos que as posturas e metodologias das docentes Esmeralda e Rubi revelaram caminhos distintos, mas igualmente significativos, para a efetivação de um ensino que reconhece as particularidades e potencialidades da estudante Diamante, bem como de todos os estudantes da turma.

Durante uma atividade de sala de aula, envolvendo a Diamante e outros estudantes, perguntamos à docente Esmeralda se ela considerava que, no contexto da turma, suas aulas são planejadas de modo a permitir a interação de todos eles levando em conta a diversidade dos estudantes. A docente respondeu afirmativamente, destacando que sempre busca planejar suas aulas de forma inclusiva, promovendo a interação entre todos os estudantes, conforme detalhado a seguir:

"o ensino parte do coletivo para o individual. [...] Não podemos planejar com foco na individualidade quando estamos falando da sala de aula como um todo. No entanto, ao planejar o conteúdo para o coletivo, é essencial considerar os estudantes com deficiência e transtornos" (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Esmeralda em 05 de set. 2024).

Essa concepção também se fez presente na prática que acompanhamos no dia 27 de novembro de 2024, quando a professora Esmeralda desenvolveu uma aula sobre

tradições culturais. Nessa ocasião, observamos que ela buscou valorizar o protagonismo da estudante Diamante, envolvendo não apenas os colegas da turma, mas toda a escola e professores de diversas disciplinas, o que resultou em uma experiência interdisciplinar. A fala da professora, portanto, encontrou eco em sua prática pedagógica, revelando uma postura voltada para a inclusão e para a integração entre os diferentes saberes escolares.

A estudante Diamante desempenhou um papel central ao compartilhar com a turma suas ricas tradições culturais. Com entusiasmo, narrou histórias, apresentou músicas típicas de sua comunidade e trouxe elementos de sua herança cultural. Ao mesmo tempo, vimos como os colegas demonstraram curiosidade e respeito, fazendo perguntas sobre sua língua materna, o chibe, e sobre os costumes de seu povo.

A atividade proposta proporcionou uma imersão na cultura da estudante Diamante, enquanto ela compartilhava canções e narrativas tradicionais. Nesse processo, outros professores contribuíram com reflexões ligadas às suas disciplinas, buscando integrar as manifestações culturais ao currículo. Por exemplo, o professor de História contextualizou as raízes e migrações do povo cigano, enquanto a professora de Artes incentivou a criação de desenhos e músicas inspirados nos relatos de Diamante.

Os estudantes da escola demonstraram grande curiosidade e engajamento, interagindo com a estudante Diamante e fazendo perguntas sobre sua língua materna, o chibe, e os costumes de sua comunidade. Com muito orgulho, a estudante explicou como o chibe faz parte de seu cotidiano, apesar dos desafios no aprendizado do português. Assim, a fala da docente sobre considerar o coletivo sem perder de vista as singularidades se refletiu nessa prática concreta, na qual a diversidade cultural foi não apenas reconhecida, mas celebrada.

Diante da afirmativa da docente e sua postura nas aulas observadas, identificamos práticas voltadas para o desenvolvimento da estudante e que dialogam com o pensamento de Vigotski (2004), o processo de desenvolvimento humano é decorrente da mediação do outro, e das relações sociais. Essa abordagem também dialoga com a visão de Góes (1997), que ressalta a importância de incluir os estudantes com deficiência em atividades coletivas e culturalmente significativas, como meio de

ampliar suas capacidades e sua participação social. Tal perspectiva também converge com Vigotski (2022), que reforça a importância da interação e da imaginação na formação do sujeito, o que se revela fortemente na experiência vivenciada por Diamante.

Ao passo que quando realizamos o mesmo questionamento a docente Rubi, esta esclareceu que

“trabalhar com esses alunos é difícil, mas não é impossível, mas eu preciso conhecer, eu não consigo propor nada para meu aluno se eu não conhecer o que ele pode. A gente precisa fazer o diagnóstico de cada um, da habilidade de cada um para poder partir daí. Os recursos para o aluno com deficiência intelectual são muitos e eu preciso conhecer. Não só conhecer, eu vou começar minha aula no coletivo e trazer recursos como imagens e objetos concretos para esse aluno, a turma toda vai aprender e o aluno com deficiência também vai aprender. Faço o possível para contemplar todos eles” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Rubi em 08 de ago. 2024).

Ao acompanharmos suas aulas, notamos que essa perspectiva também esteve presente em suas práticas, já que a docente recorreu a imagens, objetos concretos e estratégias coletivas para tornar os conteúdos acessíveis a todos. Poderíamos eleger, dessa fala e da sua prática, dois pontos altamente significativos: a ênfase na necessidade de conhecer os recursos disponíveis para o estudante com deficiência intelectual e a assunção do compromisso docente com o processo de ensino-aprendizagem, estendido à turma como um todo. Ao trazer recursos acessíveis para todos, Rubi demonstra que a inclusão não é isolada, mas construída coletivamente.

Nisso, buscamos entender como o processo de ensino na sala de aula, pressupõe assegurar a inclusão a fim de eliminar as barreiras da deficiência que torna a pessoa sujeito de direitos, não só nos emaranhados das boas intenções. É estabelecer parcerias contínuas com todas as estruturas capazes de promover e eliminação dos modos caridosos com os quais estes sujeitos têm sido vistos e garantindo o direito à aprendizagem.

A professora, para além de chamar para si o compromisso com a aprendizagem, faz com que esse compromisso seja estendido aos demais estudantes da sala de aula, quando enfatiza que: *“Não só conhecer, eu vou começar minha aula no coletivo e trazer recursos como imagens e objetos concretos para esse aluno, a turma toda vai*

aprender e o aluno com deficiência também vai aprender”. Ao confrontarmos essa fala com nossas observações em sala de aula, notamos que, de fato, a docente buscava inserir recursos acessíveis e estratégias diferenciadas, garantindo que as atividades coletivas também contemplassem as necessidades individuais. Essa é a postura que se espera de todos os envolvidos para superar as lacunas observadas no processo de ensino. Que se pratique como uma possibilidade de educação sociocultural e política no cotidiano, através de seus agentes transformadores, que se tenha compromisso com todos, e com cada um.

Ao analisarmos as posturas diferenciadas entre as professoras Esmeralda e Rubi, destacamos que, diante das dificuldades, a docente Rubi se empenha em tornar as atividades acessíveis, sempre destacando a possibilidade ou não de que elas sejam, de fato, acessíveis. Em contraste, a docente Esmeralda demonstra um olhar atento e sensível às peculiaridades dos estudantes com deficiência. Quando comparamos as falas das docentes com nossas observações, percebemos que ambas, cada uma a seu modo, procuram articular o coletivo com o individual, mas o fazem a partir de compreensões e práticas pedagógicas distintas. Essa diferença nos posicionamentos remete aos entendimentos expressos por Drago, Silveira e Bravo (2012, p. 181), que alertam que,

Para que ocorram mudanças e que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, é preciso acreditar que todas as crianças podem aprender e que todas devem ter acesso igualitário a um currículo básico diversificado e uma educação de qualidade. Para que isso aconteça, são necessárias adaptações curriculares, e que essas adaptações proponham formar possibilidades educacionais de agir diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos e têm como finalidade auxiliar a ação dos professores. O currículo, assim entendido, compõe um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliações, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos estudantes.

Ainda, sobre a necessidade de se reconhecer as peculiaridades dos estudantes com deficiência, visando o desenvolvimento, e a sua inserção dentro do contexto educacional e por via de regra o social, destacamos o pensamento de Góes (2002, p. 101) que aponta que

A peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança. Adicionalmente, deve visar a inserção social da pessoa em diferentes espaços de atividade do cotidiano.

Sobre o processo de ensino e a interação dialógica na sala de aula, questionamos a docente Esmeralda sobre como ela descreve a relação social entre a estudante Diamante com os demais estudantes da escola. A docente afirmou que os estudantes

"de modo geral, eles são muito receptivos, pelo menos na minha experiência, são bastante acolhedores. Eu sinto isso. Eles realmente abraçam uns aos outros. E, também fazemos um trabalho de acolhimento para que eles se tornem ainda mais acolhedores. Acredito que esse direcionamento é fundamental para evitar qualquer tipo de ato discriminatório" (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Esmeralda em 06 de set. 2024).

Nossas observações em sala confirmam essa percepção, pois identificamos momentos em que Diamante foi apoiada por seus colegas em atividades, demonstrando a presença de um ambiente de acolhimento e de respeito mútuo. Observamos que a atividade proporcionou um momento único de troca de saberes, no qual a cultura da estudante Diamante foi destacada e respeitada, promovendo a valorização da diversidade no ambiente escolar. Para Diamante, esse reconhecimento teve grande significado. Ela compartilhou sua felicidade, destacando: *"Nunca pensei que minha história pudesse ser tão importante para todos. Foi incrível ver todos interessados no que eu tinha para contar"* (trecho do Diário de Bordo da pesquisadora em 2 de nov. 2024). Essa vivência, materializa em sala de aula, o que a professora descreve como práticas de acolhimento.

As estratégias adotadas mostraram-se eficazes ao motivar Diamante, permitindo que ela se sentisse mais confiante e integrada ao processo de aprendizagem. Além disso, a interação social entre os estudantes tornou-se crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e acadêmicas. Esse aspecto é particularmente relevante para Diamante, pois a convivência com os outros estudantes proporcionou um aprendizado significativo e um fortalecimento do seu senso de pertencimento.

Como vimos, as práticas educacionais fundamentadas na teoria histórico-cultural de Vigotski indicam que o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado ao ambiente social e às interações interpessoais. No contexto da educação especial, ele destaca a importância da mediação social e cultural para o desenvolvimento de estudantes com deficiência (Pino, 2010). Ao observarmos as aulas e cotejarmos com as entrevistas semiestruturadas, compreendemos como a mediação, seja pela

professora ou pelos estudantes, foi fundamental para que Diamante conseguisse se engajar e progredir. A teoria vigotskiana sugere que o aprendizado e o desenvolvimento humano são construídos por meio de relações sociais e culturais, sendo essencial que o educador, no caso da educação especial, entenda a potencialidade de cada estudante, mesmo diante de suas peculiaridades.

A perspectiva dialógica apresentada por Freire reforça essa compreensão. Para o autor, o ato de conhecer é sempre coletivo, nunca individualizado:

“O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação” (Freire, 1969, p. 45. Aspas do autor).

Ao articulamos o pensamento freireano com a perspectiva vigotskiana, compreendemos que o processo educativo se fortalece quando se transforma em um espaço de diálogo, troca e construção coletiva. Assim como Vigotski, Freire enfatiza que o conhecimento se produz na interação entre sujeitos, reafirmando a necessidade de superarmos práticas transmissivas e assumirmos uma postura mediadora que convide o estudante a participar ativamente do processo de aprendizagem.

Nessa direção, Góes (2002), ao apoiar-se na teoria de Vigotski sobre a relação entre a vida social e o desenvolvimento humano, ressalta que, diante da condição de deficiência, é necessário criar formas culturais específicas, que permitam explorar as forças compensatórias e abrir alternativas de desenvolvimento. Segundo a autora

Diante da condição de deficiência é preciso criar formas culturais singulares, que permitam mobilizar as forças compensatórias e explorar caminhos alternativos de desenvolvimento, que impliquem o uso de recursos especiais. O déficit orgânico não pode ser ignorado, mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural, o qual “borra a dominação natural da insuficiência orgânica ou, falando com mais exatidão, torna-a histórica (Góes, 2002, p.99 e 100).

Nesse sentido, a experiência vivenciada na aula mostrou o impacto positivo de ações pedagógicas que envolvem a escola como um todo, valorizando a bagagem cultural dos estudantes e criando pontes entre saberes tradicionais e acadêmicos. Ao final da atividade, a professora recebeu avaliações de diversos participantes, que destacaram o quão enriquecedor foi vivenciar um aprendizado tão vivo e inclusivo. Esse retorno

confirma a importância de adotarmos práticas pedagógicas verdadeiramente fundamentadas no diálogo e na colaboração, promovendo a troca de saberes e contribuindo para o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Diante dessa afirmativa da docente, identificamos práticas voltadas para o desenvolvimento do estudante, e de acordo com Vigotski (2004), o processo de desenvolvimento humano, é decorrente da mediação do outro, e das relações sociais. Essa abordagem também dialoga com a visão de Góes (1997), que ressalta a importância de incluir os estudantes com deficiência em atividades coletivas e culturalmente significativas, como meio de ampliar suas capacidades e sua participação social. Tal perspectiva também converge com Vigotski (2022), que reforça a importância da interação e da imaginação na formação do sujeito.

Realizamos a mesma pergunta à docente Rubi, que afirmou que a estudante Diamante, assim como os demais estudantes, é parceira e receptiva

“ela é bastante sociável, respeitosa e atenciosa, mas não é o tipo de pessoa que busca sempre estar com alguém, seja um colega ou um professor ao seu lado. Ela se concentra muito nas tarefas relacionadas aos estudos, mas trata todos com respeito e conversa quando necessário. Ela é mais próxima dos professores nas relações, mas não é alguém que se isola dos demais colegas” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora Rubi em 05 de dez. 2024).

Dessa forma, em relação ao contexto da interação social entre a estudante com deficiência e os demais estudantes da sala de aula, conforme narrado nas entrevistas pelas professoras e observadas em sala de aula, entendemos que a postura dos estudantes, descrita pelas docentes, se relaciona com o pensamento de Vigotski (1995, p. 7), que destaca a importância da inter-relação entre os sujeitos, facilitando a troca de experiências. Segundo Vigotski, “cada ideia possui uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento da realidade ao que se refere”, o que reforça a ideia de que a interação social é fundamental para o desenvolvimento.

A partir do pensamento de Vigotski, que destaca a importância da interação social para o desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiência. Este intercâmbio não apenas enriquece a convivência, mas também cria as condições necessárias para o

pleno desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo de todos os estudantes, favorecendo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, por meio das entrevistas e pelas observações realizadas, evidenciamos a centralidade das relações de qualidade no contexto escolar. O papel do docente se revela essencial, pois suas práticas pedagógicas têm o poder de mediar e transformar o processo de aprendizagem. Ao criar oportunidades para que novos saberes sejam construídos de maneira colaborativa, os educadores promovem um ambiente dinâmico e integrador, onde cada estudante é valorizado em sua singularidade, e o ensino-aprendizado se torna um processo coletivo, que transcende os muros da escola e se estende para a vida.

7.2 DESVELANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO NEEJA

Com o intuito de subsidiar nossa análise, cotejamos as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de Matemática, Topázio e Quartzo que atuam na turma em que a estudante Diamante está matriculada, juntamente com as observações que realizamos ao longo das aulas. A partir das atividades desenvolvidas pelos docentes, passamos à análise dos diálogos, orientada pelo roteiro de questões apresentado no Apêndice A, buscando compreender com maior profundidade o processo de aprendizagem na disciplina de Matemática.

7.2.1. Influência da formação acadêmica nas práticas de sala de aula

Passamos a discorrer e analisar as respostas fornecidas pelos professores da disciplina de Matemática, Topázio e Quartzo cotejando com as práticas desenvolvidas na sala de aula. Começamos o diálogo com o professor Topázio, que, ao ser questionado sobre sua formação, informou ser licenciado em Matemática.

Inicialmente, questionamos ao professor Topázio se sua formação havia contribuído para suas práticas pedagógicas com a estudante com deficiência intelectual, ao que ele confirmou positivamente,

“foi durante o estudo das metodologias de ensino que tivemos contato com diversas abordagens [...]. Algumas disciplinas práticas de matemática nos possibilitaram conhecer várias metodologias que facilitam o ensino para diferentes públicos, incluindo os alunos com deficiência intelectual” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com o professor Topázio em 27 de agosto de 2024).

As narrativas do professor dialogam diretamente com as práticas observadas em sala de aula, nas quais identificamos a utilização de metodologias criativas, favorecendo um planejamento que busca alcançar todos os estudantes. Nesse processo, percebemos também a intencionalidade do docente em incluir a estudante Diamante no contexto pedagógico, promovendo sua participação efetiva nas atividades propostas.

No mesmo contexto, perguntamos ao professor Quartzos se sua formação acadêmica tem contribuído em sua prática pedagógica com estudantes com deficiência intelectual, e ele respondeu que

“com certeza. A formação me proporcionou uma boa base em alguns aspectos, deficitária em outros, especialmente na educação inclusiva. No entanto, abordamos teorias e metodologias que, às vezes, acabam facilitando ou colaborando de maneira diferenciada, tanto de forma geral para os alunos, quanto de forma mais específica para os estudantes com alguma deficiência intelectual ou transtorno” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com o professor Quartzos em 08 de outubro de 2024).

Pelo que constatamos diante das entrevistas, os professores da disciplina de matemática, reconhecem ter tido algum contato com metodologias de ensino voltadas para a educação especial durante sua formação. Esse reconhecimento é relevante pois, conforme aponta Pessoa (2019), há uma carência nos estudos sobre inclusão, especialmente no que diz respeito à formação de professores, devido à fragilidade nos conteúdos abordados sobre o tema. O autor destaca ainda que o desenvolvimento humano de pessoas com deficiência intelectual e autismo pode ser significativamente comprometido por diversos fatores, incluindo a formação dos sistemas psicológicos superiores.

Diante das informações, perguntamos ao professor Topázio se durante sua licenciatura, teve a disciplina de educação especial ou se, em algum momento, houve uma abordagem sobre educação especial, especificamente em relação à deficiência intelectual. Ele respondeu

“não tive uma disciplina especificamente voltada para a educação especial, mas tive disciplinas voltadas para a metodologia de ensino de matemática” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com o professor Topázio em 27 de agosto de 2024).

Fizemos a mesma pergunta ao professor Quartzo, questionando se, durante o curso de licenciatura, teve alguma disciplina que abordasse a educação especial. O docente respondeu

“tivemos, sim. Consigo me lembrar de duas disciplinas especificamente. Uma foi Libras⁵⁷, que acredito ser obrigatória nos cursos de graduação e licenciaturas, e a outra foi voltada de maneira mais específica para as demais deficiências ou transtornos” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com o professor Quartzo, em 08 de outubro de 2024).

Ao contrário dos demais docentes, o professor Quartzo afirmou que sim, mas destacou que a disciplina de Libras é obrigatória nos cursos de graduação e licenciaturas, além de mencionar outra disciplina voltada de maneira mais específica para outras deficiências ou transtornos. No entanto, reconhecemos que essa formação, embora faça parte de sua trajetória acadêmica, não produz impacto direto em sua prática com a estudante Diamante, que apresenta deficiência intelectual. Essa diferença nos mostra que, mesmo quando temos algum contato com conteúdos de educação especial na formação inicial, isso nem sempre se traduz em preparo efetivo para lidar com as demandas específicas dos estudantes da EJA. Assim, reforçamos a necessidade de uma qualificação que ultrapasse o caráter formal e alcance as exigências concretas do cotidiano escolar.

Conforme nos sinaliza Tassinari (2019, p. 84), “embora cursos de formação de professores estejam inserindo em seus currículos disciplinas com conteúdos da Educação Especial, nem sempre são aprendizagens significativas, tendo carga horária insuficiente diante da complexidade dos conteúdos a ser ministrados”. Nesse ínterim, compreendemos que a inserção de apenas uma disciplina não promove avanços significativos na formação de professores para o ensino de estudantes com deficiência. Precisamos ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses alunos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira

⁵⁷ Libras é a sigla da Língua Brasileira de Sinais, uma língua de modalidade gestual-visual onde é possível se comunicar através de gestos, expressões faciais e corporais. É considerada uma língua oficial do Brasil desde 24 de Abril de 2002, através da Lei nº 10.436. Disponível em www.libras.com.br

sistematizada por diferentes disciplinas ao longo do curso, como defendem Pedroso, Campos e Duarte (2013).

Observamos, em todos os diálogos apresentados nas entrevistas semiestruturadas, que os professores do ensino comum baseiam sua prática pedagógica na percepção de que, por não possuírem formação em educação especial, não estão preparados para desenvolver estratégias de ensino para estudantes com deficiência intelectual.

Diante disso, fica claro uma lacuna no tocante a qualificação profissional e a ausência de abordagens pedagógicas nos cursos de formação que envolvam os docentes no universo da deficiência. Percebemos ser muito pouco trabalhado com os professores enquanto estudantes dos cursos de licenciatura, o que resulta em docentes que não possuem a preparação adequada para atuar na formação de professores em educação especial, dentro da perspectiva da educação inclusiva.

Questionamos ao professor Topázio sobre as práticas que utiliza com os estudantes com deficiência e se sentiu a necessidade de uma formação específica para atender estudantes com deficiência intelectual ao longo de sua trajetória profissional. O docente respondeu que

“sim, porque não estudamos metodologias específicas para esse público. Eu não estudei metodologias voltadas para isso” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com o professor Topázio em 17 de setembro de 2024).

A partir da afirmação do professor, fica evidente um consenso sobre a ausência de qualificação. Realizamos a mesma pergunta ao professor Quartzo, que respondeu

“acredito que é sempre importante investir na formação continuada, pois somos professores e nossa profissão não é estática. Ela está em constante evolução. A própria questão do autismo, por exemplo, tem mostrado um aumento significativo no diagnóstico nos últimos anos, por vários fatores. Primeiramente, há pessoas com diagnóstico falso, o que infelizmente acontece, mas, por outro lado, os mecanismos de diagnóstico melhoraram muito, permitindo que hoje seja muito mais fácil identificar pessoas com transtornos como TDAH, autismo e deficiência intelectual, como no caso que estamos tratando aqui. Por isso, é sempre muito importante estar atualizado com os conteúdos mais recentes” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com o professor Quartzo em 24 de agosto de 2024).

Como observamos, o discurso dos professores se assemelha aos dos demais entrevistados no que diz respeito à necessidade de participação em cursos de formação. Eles reconhecem que uma "formação contribuiria para a produção de práticas pedagógicas mais adequadas aos processos de ensinar e aprender vividos por estudantes com deficiência intelectual" (Bazilatto, 2023, p. 76).

Essa capacitação é fundamental para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de seus estudantes, possibilitando a construção de conhecimento de forma significativa (Smolka, 2017).

7.2.2. Descortinando práticas e recursos no ensino de matemática.

Ao analisarmos as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de matemática e as observações feitas em sala de aula, buscamos cotejar as narrativas docentes com as práticas efetivamente vivenciadas pela estudante Diamante. Esse movimento nos permitiu compreender de que forma os professores mobilizam recursos e estratégias pedagógicas na disciplina de Matemática, para garantir o processo ensino-aprendizagem da estudante com DI.

Perguntamos ao professor Topázio, como são realizados os trabalhos pedagógicos, se são empregadas estratégias e recursos para atender a estudante Diamante e se ele realiza o trabalho de sala de aula com estudantes com deficiência intelectual. O docente afirmou que

“eu tento perceber o nível em que eles estão, o que dominam, e planejo as atividades de acordo com o que eles podem alcançar em seguida. É sempre pensar no próximo passo que eles podem atingir” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com o professor Topázio em 24 de setembro de 2024).

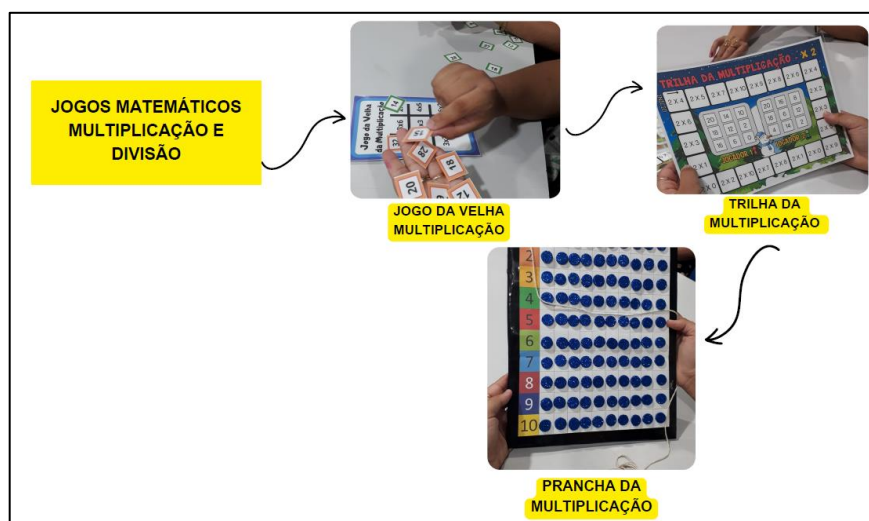
Na sequência, constatamos em nossas observações que a utilização de um material flexibilizado, adequado às necessidades da aula, reforça o compromisso do professor com uma abordagem inclusiva e alinhada às particularidades da estudante. Essa prática corrobora com sua própria narrativa na entrevista semiestruturada, na qual enfatizou:

“a partir do material acessibilizado que construímos este ano, consigo dialogar e direcionar para a estudante Diamante perguntas

específicas, fundamentadas na base de cada conteúdo e de cada estudo. Considerando a BNCC, reconheço que ela possui algumas limitações na compreensão de temáticas mais complexas, por isso, meu foco é extrair dela o essencial de cada conteúdo, aquilo que é fundamental para sua aprendizagem” (trecho de entrevista semiestruturada realizada com Topázio em 05 de dez. 2024).

Dessa forma, percebemos que a acessibilidade ao material não apenas favorece a aprendizagem da estudante, mas também evidencia um planejamento pedagógico que respeita suas necessidades e incentiva sua participação ativa no processo educativo. Para ilustrar o material usado como recurso na sala de aula de matemática, exibimos a figura 8.

Figura 08. Atividades acessíveis com uso de recursos diversos na disciplina de matemática com a estudante Diamante



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Observamos também uma articulação entre o professor e a professora do AEE, demonstrando um trabalho colaborativo essencial para o desenvolvimento da estudante. Antes mesmo da aula, na sala de AEE, a professora antecipou a familiarização da estudante com o conteúdo, proporcionando-lhe maior segurança e facilitando sua participação em sala de aula, onde pôde avançar no aprendizado com o apoio e a interação do professor.

Essa colaboração entre os professores reflete a importância da escola como um espaço de mediação cultural e social, favorecendo um ambiente de trocas, compartilhamento e desenvolvimento. Nesse sentido, Vigotski destaca o papel da

escola na promoção de condições necessárias para que cada estudante, respeitando suas particularidades, possa participar ativamente do processo de aprendizagem. Com o apoio de professores e colegas, os estudantes têm a oportunidade de explorar suas potencialidades e alcançar o máximo de seu desenvolvimento. Para Vigotski (2011, p. 866),

[...] o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, ao atuar de forma colaborativa e inclusiva, o professor não apenas favorece a aprendizagem individual, mas também promove experiências enriquecedoras para todos os estudantes, especialmente aqueles vinculados à educação inclusiva. Essa compreensão dialoga com as análises de Bueno (2024), ao indicar que “as práticas educacionais valorizadas pelos participantes, como ensinar os mesmos conteúdos de maneiras diferentes e garantir a ligação entre os conteúdos ensinados, destacaram-se como estratégias importantes para superar esses desafios” (p. 73). Para a autora, essa “abordagem flexível mostra-se como essencial para promover uma aprendizagem eficaz e inclusiva” (p. 73), o que reforça a pertinência de adotarmos práticas diversificadas e responsivas às demandas do contexto escolar.

Além disso, ao valorizarmos a autonomia como princípio orientador das práticas pedagógicas, aproximamo-nos da compreensão de Bueno (2024), para quem “a ênfase na autonomia [...] aponta para um caminho promissor em direção a uma educação mais inclusiva, personalizada e empoderada” (p. 118). Desse modo, ao fortalecermos a colaboração docente e as práticas flexíveis, contribuímos para a construção de uma proposta educativa comprometida com o desenvolvimento integral e a participação de todos.

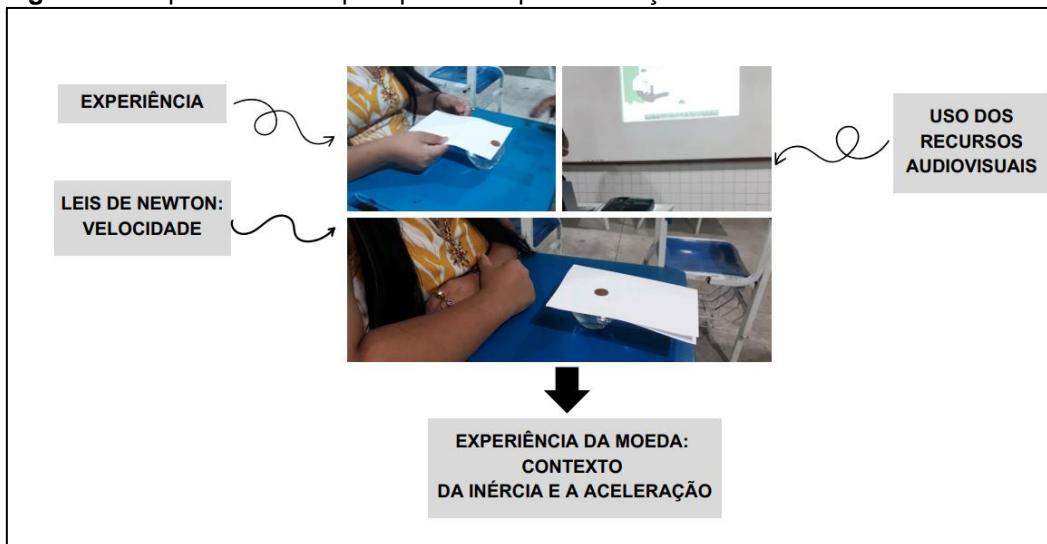
No cotejamento entre entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula, registramos ainda a aula de 25 de novembro de 2024 conduzida pelo Professor Topázio, que envolveu a participação da disciplina de Física ao abordar conceitos fundamentais como movimento e repouso. O professor iniciou a aula apresentando a figura de Newton à estudante Diamante, percebendo que ela não tinha familiaridade

com o cientista. Fez, então, uma breve introdução sobre a biografia de Newton e sua importância para a Física.

Para facilitar a compreensão, observamos que o professor utilizou exemplos práticos e do cotidiano, como dirigir um carro ou fazer compras no supermercado, conectando os conceitos à realidade da estudante. Dessa forma, conseguiu associar a teoria à prática, tornando o conteúdo mais acessível e interessante para Diamante.

A aula também incluiu uma experiência prática com água, uma moeda e cartolina, na qual foram explorados aspectos matemáticos, como proporções e medidas. A partir dessa atividade, os estudantes puderam analisar, por exemplo, o peso da moeda, a força necessária para deslocá-la e a relação entre a velocidade aplicada e o resultado observado. Esses elementos matemáticos complementaram o entendimento dos fenômenos físicos discutidos anteriormente (figura 09), destacando a integração entre as disciplinas.

Figura 09. Experiência feita pelo professor para utilização na aula com a estudante Diamante



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Notamos que a aula integrou a Matemática ao discutir questões do cotidiano, como calcular o tempo necessário para percorrer uma distância a uma determinada velocidade ou analisar trajetórias mais curtas em um supermercado. Essa abordagem permitiu que a estudante Diamante percebesse a aplicabilidade da Matemática e da Física na resolução de situações práticas, ampliando sua compreensão sobre como essas disciplinas se conectam no dia a dia.

Essa aula proporcionou à estudante Diamante novos aprendizados, tanto sobre os conceitos de movimento e repouso quanto sobre a importância de Newton para a ciência, sendo que a atividade prática e as conexões matemáticas fortaleceram sua compreensão e estimularam a curiosidade em explorar mais as relações entre as disciplinas. A atividade prática, aliada às conexões matemáticas, fortaleceu sua compreensão e estimulou sua curiosidade para explorar as relações entre os diferentes campos do conhecimento.

Ao analisarmos essa aula sob a perspectiva interdisciplinar, percebemos que os saberes não foram trabalhados de forma isolada. A Matemática dialogou com a Física, e ambas ganharam sentido para Diamante porque partiram de situações concretas, próximas de sua realidade. Essa articulação demonstra que práticas interdisciplinares favorecem aprendizagens mais significativas, especialmente para estudantes com deficiência intelectual, como é o caso de Diamante, uma vez que propostas contextualizadas, mediadas e construídas coletivamente ampliam as possibilidades de participação e compreensão.

Nesse sentido, Leite (2020, p. 93) nos sinaliza que práticas dessa natureza “poderiam trazer mais sentido ao contexto social dos estudantes e ser um dos fatores que poderiam desencadear o interesse pelo aprendizado”. No entanto, a autora também nos lembra que conciliar as expectativas dos estudantes com deficiência intelectual às práticas escolares é um desafio complexo. Como afirma Leite (2020, p. 39), muitos dos problemas enfrentados pelos educadores decorrem das dificuldades em compreender o processo de desenvolvimento do jovem e do adulto com deficiência intelectual. Por isso, reforçamos a necessidade de considerar esses estudantes em seu contexto social mais amplo, para que possamos identificar o papel que a escola assume em suas vidas e, a partir disso, planejar intervenções pedagógicas que dialoguem com suas trajetórias, necessidades e potencialidades.

Realizamos a mesma pergunta ao docente Quartzó, no sentido de entender como são realizados os trabalhos pedagógicos e quais estratégias de ensino ele utiliza para atender as especificidades dos estudantes com deficiência intelectual. Sendo respondido que

“varia né. Não posso dizer que sigo um método específico, porque cada aluno é único. Mas, de um modo geral, principalmente no caso da deficiência intelectual, acredito que o trabalho deve ser mais concreto. Tento focar de forma que, às vezes, reduza o enunciado, organize as informações e diminua a quantidade de cálculos para aquela questão específica. Além disso, tento criar atalhos na hora de resolver os problemas. Acho que o caminho é por aí: tirar um pouco o abstrato e trazer mais para o concreto, de forma mais gradual, nesse processo de transformação do concreto para o abstrato” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com o professor Quartzo, em 24 de agosto de 2024).

Na comparação entre as falas e as práticas observadas, percebemos que os professores conseguem identificar as especificidades dos estudantes e fazem as flexibilizações no planejamento das aulas com vistas a incluir a estudante no processo de ensino da sala. Nesse contexto, Silva (2024, p. 105) destaca que,

O profissional da educação deve planejar suas atividades a partir do contexto no qual o estudante está inserido, de forma que ele consiga resolver os problemas, sejam concretos ou abstratos, a partir de reflexões e questionamentos, levando o estudante, paulatinamente, a compreender, analisar, generalizar e avaliar as situações matemáticas que lhe serão apresentadas.

Outro aspecto fundamental que identificamos nas observações é o planejamento, que se mostra essencial para o desenvolvimento de aprendizagens que permitam lidar com a diversidade em sala de aula. Os professores da modalidade EJA, no núcleo do NEEJA, precisam estar preparados para identificar as particularidades de cada estudante e acessibilizar suas práticas pedagógicas conforme essas necessidades. A formação dos professores deve contemplar abordagens teóricas e práticas que discutam a inclusão e a diversidade, promovendo uma reflexão crítica sobre as metodologias adotadas (Antunes; Padilha, 2000). Além disso, o diálogo entre os educadores e a troca de experiências surgem como recursos pedagógicos valiosos, pois favorecem a construção de saberes coletivos que podem ser aplicados no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Bazilatto (2023, p. 85) destaca que

Trabalho colaborativo estabelecido nas inter-relações de professores do ensino comum e professores especialistas em educação especial configuram aspecto importante nas condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual.

Como observamos em sala de aula, os professores demonstraram interesse em adotar abordagens diferenciadas, buscando novas estratégias, recursos de ensino e práticas educacionais. No entanto, é importante ressaltar, conforme apontado por Bazilatto (2023, p. 76), que “cada docente carrega consigo um conjunto de angústias, anseios e expectativas em relação ao trabalho pedagógico realizado com estudantes do público-alvo da educação especial, especialmente com aqueles que possuem deficiência intelectual”.

Além disso, questionamos ao docente Topázio se, em sua prática pedagógica, já utilizou algum caminho alternativo, como estratégias, tecnologias assistivas, jogos, internet ou recursos artificiais. O professor respondeu que

“sim, os jogos online, especialmente aqueles voltados para a turma inteira, são uma excelente opção. Inclusive, apliquei jogos com o Kahoot para a Diamante, tanto em formato individual quanto coletivo” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Topázio em 08 de outubro de 2024).

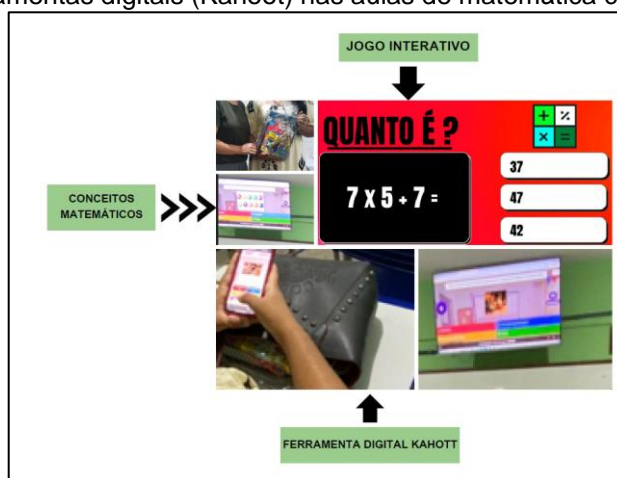
Essa fala se confirmou em nossa observação do dia 08 de outubro de 2024, durante a aula de matemática ministrada pelo Professor Topázio, quando todos os estudantes estavam altamente engajados nas atividades do Kahoot envolvendo as operações matemática e uso de celulares. A turma era composta por estudantes de diferentes níveis de ensino, variando do ensino fundamental ao ensino médio, e contou com a participação ativa da pesquisadora e das professoras do AEE da escola, promovendo um ambiente colaborativo e enriquecedor para todos.

Pudemos identificar uma interação positiva entre os estudantes, que não se limitaram a se concentrar em suas próprias atividades, mas também se apoiaram mutuamente. À medida que progrediam, percebemos como alguns demonstravam empenho em ajudar seus colegas, não com espírito de competição, mas com o genuíno desejo de garantir que todos alcançassem os resultados esperados. Essa colaboração transformou a aula em uma experiência rica em aprendizagens e trocas significativas, refletindo a verdadeira essência do processo de ensino-aprendizagem, que valoriza a interação e o apoio mútuo como elementos essenciais para o sucesso coletivo.

A colaboração e o apoio mútuo entre os estudantes não só promoveram um ambiente de respeito e interação, mas também enriqueceram suas compreensões matemáticas de forma significativa e prazerosa. À luz das contribuições de Vigotski (2009), acreditamos nas possibilidades de mediação e aprendizagem por meio de caminhos construídos coletivamente, onde a troca de saberes e experiências fortalece o processo de construção do conhecimento.

Destacamos assim que, as estratégias adotadas pelos professores, por meio das possibilidades do ensino e do uso do Kahoot, permitiram que a estudante Diamante aprendesse em conjunto com os demais estudantes, promovendo uma colaboração mais efetiva e o envolvimento de todos os profissionais. Dessa forma, evidenciamos que no espaço escolar, as dinâmicas de ensino e aprendizagem do docente ocorrem de forma alinhada aos conhecimentos compartilhados e construídos coletivamente.

Figura 10. Uso das ferramentas digitais (Kahoot) nas aulas de matemática com a estudante Diamante



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

A utilização de tecnologias, como o Kahoot, como prática pedagógica, representaram uma tendência crescente, pois sistemas como esses podem flexibilizar o conteúdo às habilidades e interesses dos estudantes. Isso torna a ferramenta uma poderosa aliada no aprendizado personalizado. A possibilidade de receber um ensino mais direcionado e ajustado ao ritmo de aprendizagem de cada estudante é uma das principais vantagens do uso da tecnologia no ambiente escolar. Além disso, a interação dialógica entre as tecnologias e as práticas pedagógicas pode contribuir para reduzir barreiras na comunicação e no aprendizado.

“na matemática, temos uma área muito interessante chamada semiótica, que trabalha as diversas formas de abordar um objeto matemático. Por exemplo, ao tratar de frações, podemos apresentá-las de diferentes maneiras: por meio de desenhos, de forma numérica, ou ainda utilizando contextos de quantidades, gráficos e outras abordagens. Quando ensinamos um conteúdo, de maneira geral, independentemente do aluno, acredito que seja importante que ele compreenda o contexto como um todo. Portanto, é fundamental apresentar várias formas de trabalhar o conteúdo, tanto para uma aprendizagem mais completa quanto para atender às dificuldades específicas de cada aluno” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Quartzo em 07 de outubro de 2024).

No cotejamento entre essa fala e nossas observações, as entrevistas revelam que a prática pedagógica na modalidade de EJA, no núcleo do NEEJA, deve ser orientada por estratégias que considerem a diversidade dos estudantes. Os professores destacaram a importância de utilizar recursos variados, como materiais didáticos flexibilizados e atividades práticas, que facilitem a compreensão dos conteúdos. O uso de jogos pedagógicos, por exemplo, revelou uma ferramenta eficaz, pois, além de tornar o aprendizado mais dinâmico, favorece a interação entre os estudantes, promovendo um ambiente de colaboração e respeito mútuo (Padilha, 2017). A integração entre teoria e prática é essencial para o desenvolvimento do aprendizado, permitindo que os estudantes vivenciem situações concretas que reforcem os conceitos trabalhados em sala de aula.

Nesse viés, também questionamos o professor Quartzo sobre o uso de recursos artificiais ou tecnologias assistivas nesse processo. O docente afirmou que

“com certeza. Vale ressaltar que isso não se aplica apenas aos alunos com deficiência, pois a matemática é um grande desafio para muitos alunos. Eu costumo utilizar vídeos digitais nas minhas aulas, além de slides e algumas metodologias ativas. Uma estratégia que utilizo com frequência em sala de aula é incentivar a argumentação dos alunos. Muitas vezes, aplico a metodologia da sala de aula invertida, onde o aluno lê o conteúdo previamente, assisti a alguns vídeos em sala e, a partir do debate com os alunos, vamos construindo o conhecimento de forma colaborativa” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Quartzo em 16 de setembro de 2024).

Essa prática também foi constatada em nossa observação da aula do dia 27 de setembro de 2024, conduzida pelo Professor Quartzo com o auxílio do professor de Química. A aula teve início com uma introdução sobre a tabela periódica, tema central do Fascículo 2. Durante esse momento, a estudante mencionou ao professor que já

possuía um conhecimento prévio sobre o assunto, permitindo que ele partisse desse ponto de familiaridade para aprofundar os conceitos de forma mais significativa.

Para o desenvolvimento da aula, o professor utilizou slides para ilustrar o conteúdo, apresentando de maneira clara os átomos, elétrons e elementos químicos. Ele ofereceu explicações detalhadas sobre suas propriedades e organização, ao mesmo tempo em que, ao longo da aula, trouxe exemplos de elementos químicos amplamente conhecidos, o que facilitou a conexão entre a teoria e a experiência cotidiana da estudante.

O professor de Química criou um jogo de UNO (figura 11) baseado na tabela periódica, utilizando essa ferramenta lúdica para ensinar as regras e conceitos relacionados à organização dos elementos. Com isso, os professores enriqueceram a atividade, promovendo uma abordagem interdisciplinar e integradora. Essa prática reflete a proposta de Mantoan (2003, p. 29), que defende “propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substitui a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e que os talentos de cada um sobressaiam”.

Figura 11. Jogo de UNO construído pelo professor para utilização na aula com a estudante Diamante



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Percebemos aqui que o uso do jogo despertou o interesse dos demais estudantes da turma, que, embora inicialmente mais distantes do tema, passaram a se envolver com o conteúdo e a participar ativamente da atividade prática. Dessa maneira, a metodologia adotada não só facilitou a compreensão dos conceitos da tabela

periódica, como também estimulou a interação e o aprendizado colaborativo, tornando o tema mais dinâmico e envolvente para todos.

Masciano (2015) ressalta a importância de ampliar os processos de ensino e aprendizagem de matemática para estudantes com deficiência intelectual, por meio da inserção de jogos e das tecnologias de comunicação e informação. Ao integrar essas ferramentas, é possível ir além dos métodos tradicionais, como os livros didáticos, criando oportunidades pedagógicas mais ricas e diversificadas. Nesse contexto, o uso do jogo na aula se alinha perfeitamente a essa perspectiva, promovendo uma aprendizagem mais interativa e inclusiva.

Notamos que as propostas de aprendizagem estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos, uma vez que evidenciam a importância das ações pedagógicas voltadas para as inúmeras possibilidades de aprendizado dos estudantes. Nessa concepção, Góes (2002, p. 103) afirma que,

O educador precisa privilegiar suas potencialidades e talentos, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. Mesmo nas limitações intelectuais muito graves, é possível manter a concepção prospectiva e a diretriz de mobilização de forças compensatórias, partindo de atuações em que o outro faz pela criança o que ela não pode fazer. Vigotski retoma análises de E. Seguin, e diz que, de início, o outro deve ser o intelecto, a vontade e a atividade da criança com deficiência profunda, até que ela possa ir assumindo essas funções.

Ao final da aula, perguntamos à estudante Diamante o que ela achou do conteúdo apresentado, e ela respondeu: *“Foi maravilhosa, principalmente pelo jogo e também pelo conhecimento dos elementos químicos e sua utilidade”* (trecho do Diário de Bordo da pesquisadora em 27 de set. 2024). Quando indagada sobre o que havia chamado mais sua atenção, ela explicou: *“Nas cartas do jogo, tem o elemento químico e uma figura indicando onde utilizar aquele elemento”* (trecho do Diário de Bordo da pesquisadora em 27 de set. 2024).

Destacamos a observação da estudante Diamante, pois ela foi a única a perceber esse detalhe. Seu comentário revelou um olhar atento e uma compreensão mais profunda do conteúdo apresentado, evidenciando como o uso de recursos lúdicos pode tornar a aprendizagem mais acessível, inovadora e envolvente.

Ressaltamos que a utilização de tecnologias educacionais se configura como um recurso fundamental na modalidade EJA, especialmente no núcleo NEEJA. Nessa direção, articulamos nossos achados com estudos que discutem o uso das tecnologias no aprimoramento das práticas pedagógicas e no avanço rumo ao paradigma inclusivo (Cerqueira, 2013), bem como pesquisas que analisam o uso de tecnologias no contexto da EJA (Leite, 2020; Bueno, 2024) e investigações relacionadas às tecnologias assistivas (Nascimento, 2017). Esses referenciais nos permitem ampliar a discussão e dialogar com outros pesquisadores e teóricos que aprofundam esse tema.

O acesso a computadores e dispositivos móveis possibilita que os estudantes se familiarizem com o uso da tecnologia, uma habilidade essencial no mundo atual. A inclusão digital, portanto, não deve ser encarada apenas como um complemento, mas como um direito dos alunos, que deve ser assegurado pelas instituições de ensino (Padilha, 2008). As tecnologias podem ser empregadas para diversificar as formas de expressão dos estudantes, permitindo que eles explorem diferentes maneiras de apresentar seus conhecimentos e habilidades, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajada.

Essa interrelação dialógica entre o uso de tecnologias e as práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental na superação de barreiras de comunicação e no fortalecimento do processo ensino-aprendizado. Conforme aponta Góes (2020), a incorporação de tecnologias assistivas é indispensável para assegurar a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, possam participar ativamente do processo educativo. Isso é particularmente relevante no contexto da modalidade da EJA no núcleo do NEEJA, onde muitos estudantes enfrentam desafios significativos em sua trajetória escolar.

7.2.3. Relações que transformam: interações no processo ensino-aprendizagem de matemática com a estudante DI em sala de aula

Ao adotarmos um viés mais social, buscamos cotejar as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores e as observações em sala de aula, a fim de compreender como se configuram as relações de ensino e a interação da estudante

Diamante. Esse movimento nos permitiu analisar tanto a percepção docente quanto as práticas vivenciadas no cotidiano escolar, evidenciando como o processo de ensino é atravessado pelas dimensões sociais e pedagógicas da inclusão.

Nesse sentido, perguntamos ao professor Topázio como ele percebe a relação social da estudante Diamante com os demais estudantes no que tange ao ambiente escolar. Oportunidade em que o docente afirmou que

“Diamante não enfrenta dificuldades em interagir. Mesmo em sala de aula, ela se expressa de forma clara e consegue comunicar suas dúvidas. Embora ainda tenha dificuldades em compreender conteúdos mais complexos da matemática no ensino médio, quando tento acessibilizar o conteúdo ou trabalhar com conceitos mais elementares, ela consegue se desenvolver. Além disso, ela sabe expor suas dúvidas de maneira eficaz e, se necessário, busca ajuda com os colegas da turma durante as aulas” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Topázio em 08 de outubro de 2024).

Na mesma direção, constatamos em nossas observações que o professor também destacou a importância da interação entre os colegas, mencionando que,

“inclusive, quando a Diamante chegou à escola, ela não sabia utilizar o telefone como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Foi então que observei uma estudante na sala de aula ensinando a Diamante a fazer uma pesquisa usando o celular, inclusive com o auxílio de aplicativos para responder as atividades” (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Topázio em 08 de outubro de 2024).

Essa fala evidencia a importância da mediação, um conceito destacado por Vigotski (1995, p. 7), que afirma que “a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana”. No tocante às aulas observadas, identificamos a intencionalidade em promover práticas pedagógicas voltadas à interação da estudante Diamante com seus colegas. No conjunto das aulas observadas, constatamos uma clara intencionalidade em promover práticas pedagógicas que estimulassem essa interação.

Nesse sentido, ao analisarmos a aula de 08 de outubro, verificamos que as interações estabelecidas entre os estudantes reforçam a centralidade da mediação no processo educativo, especialmente no percurso vivido por Diamante. Situações em que um colega se dispõe a explicar um procedimento, orientar o uso de algum recurso ou

compartilhar estratégias revelam como o grupo se constitui como um suporte significativo para o desenvolvimento de cada estudante. Essas trocas espontâneas demonstram que, na dinâmica da sala de aula, o conhecimento se constrói nas relações e se fortalece quando há abertura efetiva para a cooperação.

Além disso, no decorrer das atividades, observamos que os estudantes não se restringem às próprias tarefas, ao contrário, demonstram interesse genuíno em apoiar aqueles que apresentam dificuldades, oferecendo ajuda sem que isso esteja associado à competição ou à comparação de desempenho. Essa postura solidária transforma o ambiente da aula em um espaço de circulação de saberes, no qual cada contribuição amplia as possibilidades de compreensão. Assim, a participação coletiva favorece a construção de sentidos e a ampliação das experiências de todos os envolvidos. Nesse sentido, Vigotski (2022, p. 351) destaca que “[...] o que é impossível para um, é possível para dois. [...] o que é impossível no plano do desenvolvimento individual chega a ser possível no plano de desenvolvimento social”. Dessa forma, evidenciamos na prática a potência das interações sociais no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, compreendemos que a sala de aula se constitui como um espaço vivo, no qual aprender e ensinar acontecem de maneira compartilhada. A presença ativa dos estudantes, contribuindo uns com os outros, reafirma a perspectiva histórico-cultural segundo a qual o desenvolvimento se dá na relação com o outro e na apropriação mediada dos instrumentos culturais. Dessa forma, a cada interação construída, emergem novas oportunidades de participação, e o processo de aprendizagem ganha significado ao ser vivido de forma colaborativa e inclusiva.

Entendemos que a mediação social desempenha um papel decisivo no desenvolvimento dos estudantes com deficiência, sobretudo nas interações de sala de aula. Vigotski (2022) enfatiza que a interação social é um fator essencial para superar limitações. Em nossas observações, registramos a prática do professor Quartzó, que busca promover o trabalho em grupo como forma de mediar as relações, conforme expressou: *"Nós precisamos dar aquele pontapé inicial, separando grupos, separando duplas"* (Professor Quartzó, Diário de Campo, 07 de outubro de 2024). Essa prática aproxima-se das recomendações de Góes (2002), que sugere a

organização de atividades coletivas como recurso para enriquecer a experiência inclusiva.

Ao realizarmos a mesma pergunta ao docente Quartzó, solicitando que descrevesse a relação social entre os estudantes e os estudantes com deficiência intelectual, ele respondeu que

"[...] já houve turmas nas quais precisei chamar a atenção em relação a isso, e depois disso houve uma melhora, mas é um processo. Não se muda de um dia para o outro. Por outro lado, temos turmas que acolhem muito bem os alunos com algum tipo de deficiência. No caso da deficiência intelectual, a aluna Diamante é muito bem acolhida pela escola, especialmente pelos professores. Vejo ela, após as aulas, no refeitório e nos corredores, conversando com colegas e professores. Portanto, não posso generalizar a relação atual, pois ela varia de turma para turma, com características próprias. Nosso papel é intervir nas turmas que enfrentam mais dificuldades" (trecho da entrevista semiestruturada realizada com Quartzó, em 07 de outubro de 2024).

Dessa forma, identificamos que, enquanto Topázio valoriza a interação social como elemento que fortalece a autoestima e potencializa a aprendizagem, Quartzó ressalta a importância do acolhimento da equipe do núcleo do NEEJA e dos próprios estudantes. Em ambos os casos, percebemos que Diamante participa ativamente das atividades, expressando-se com segurança e apresentando avanços significativos em suas habilidades de comunicação e socialização. O apoio dos colegas, nesse sentido, fortalece a construção de um ambiente colaborativo e inclusivo, em consonância com a ideia de uma cultura escolar baseada na valorização da diversidade.

Essa interlocução encontra respaldo em Smolka (2019), que enfatiza o papel das interações sociais como elemento central no desenvolvimento das funções superiores, em confluência com os princípios de Vigotski. Paralelamente, a dinâmica de colaboração entre os estudantes alinha-se às perspectivas de Freire (1987), que concebe a educação como um ato coletivo e transformador. Ao se expressar com segurança, Diamante evidencia os efeitos positivos de um contexto educativo que reconhece a subjetividade e favorece o desenvolvimento de habilidades de forma gradativa, mas consistente.

Diante das manifestações dos professores e do que observamos em sala, compreendemos que não podemos limitar e determinar o padrão de desenvolvimento

dos estudantes por sua deficiência. Nesse sentido, Vigotski (2010, p. 118) acentua que

O aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especialmente humanas.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o conjunto de fatores familiares, sociais e educacionais que perpassam a experiência escolar de Diamante desempenham papel significativo em seu desenvolvimento. Tais elementos se mostraram determinantes tanto na percepção e construção social quanto nas apropriações realizadas pela estudante em relação às dinâmicas de interação social, constituindo parte essencial de sua escolarização e formação integral.

Por fim, compreendemos que ser tocado nesse processo implica, antes de tudo, desejar que o outro alcance sua independência, no sentido mais amplo do termo. Trata-se de intencionar uma relação de alteridade com esses sujeitos. Como afirma Pinel (2008, p. 198), “a experiência no sentido da alteridade nos faz seres-que-produzem-estranhamentos”. Provocar o estranhamento na educação, dentro da perspectiva da inclusão, é gerar e sentir constantemente o inesperado. Esses inesperados nos provocam deslocamentos e nos impulsionam em direção a novas possibilidades.

8. REFLEXÕES FINAIS: UM OLHAR SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO

“Sem tempo para lidar com mediocridades. Não quero estar em lugares onde desfilam egos inflados. Não tolero gabolices. Inquieto-me com invejosos tentando destruir quem eles admiram, cobiçando seus lugares, talentos e sorte... Lembrei-me agora de Mário de Andrade que afirmou: "as pessoas não debatem conteúdos, apenas os rótulos". Meu tempo tornou-se escasso para debater rótulos, quero a essência...Minha alma tem pressa”.

Rubem Alves

As análises realizadas ao longo desta pesquisa revelaram uma perspectiva crítica acerca da relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo NEEJA e a organização da modalidade EJA delineada no Projeto Político-Pedagógico da escola investigada. A análise documental e a observação participante permitiram constatar que as práticas vivenciadas nesse espaço educativo caminham na direção da valorização da diversidade das trajetórias e experiências da estudante pesquisada através da flexibilização das práticas pedagógicas com uso de recursos diversificados.

Dessa forma, ao fundamentarmos na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, compreendemos que a escola pesquisada se contrapõe às concepções tradicionais que reforçam a homogeneização e limitam a diversidade das trajetórias educacionais. Em vez de sustentar a ideia de um sujeito centrado, unitário e exclusivamente racional, emergiu a concepção de desenvolvimento humano como processo dinâmico, constituído e mediado pelas interações sociais e culturais. Nesse horizonte teórico, tornaram-se evidente que a inclusão não se reduz a flexibilizações pontuais, mas implica reconhecer e legitimar a singularidade da estudante que compõem o espaço escolar.

Nesse movimento, observamos que as professoras de Língua Portuguesa, Esmeralda e Rubi, e os professores de Matemática, Topázio e Quartzo, se destacaram pela elaboração de práticas pedagógicas flexibilizadas e orientadas à participação de todos os estudantes. No ensino de Língua Portuguesa, estratégias como textos simplificados, jogos de cards e leitura compartilhada contribuíram para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Enquanto, em Matemática, o uso de

materiais concretos, vídeos e recursos manipulativos favoreceu a compreensão de conceitos abstratos, aproximando-os das vivências cotidianas. Essas práticas, alinhadas aos pressupostos vigotskianos, reforçam que a diversificação metodológica amplia possibilidades de aprendizagem, fortalece vínculos, valoriza a singularidade dos estudantes, constituindo-se como possibilidades via de promoção da inclusão.

Essas práticas em sala de aula evidenciaram o esforço coletivo da equipe pedagógica em promover não apenas a inserção da estudante Diamante no ambiente escolar, mas também sua plena participação e desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Ao elaborarem estratégias pedagógicas acessíveis e inclusivas, os professores reafirmaram o compromisso com uma educação que reconhece e valoriza as diferenças, ao mesmo tempo em que se propuseram a superar barreiras, consolidando um modelo de ensino verdadeiramente transformador.

Os dados também revelaram o empenho, enquanto equipe pedagógica, em assegurar não apenas a presença da estudante Diamante no ambiente escolar, mas sua participação ativa e significativa no processo ensino-aprendizagem. Ao elaborarem estratégias pedagógicas construídas coletivamente evidenciaram o compromisso com uma educação humanizadora, que reconhece as diferenças como potencialidades e busca superar barreiras historicamente impostas aos estudantes com deficiência intelectual. Pontuamos ainda, que o impacto positivo das metodologias pedagógicas desenvolvidas no NEEJA ultrapassou o espaço institucional, sendo referenciadas e replicadas por professores do AEE em outros municípios, o que reforça sua relevância no contexto da educação inclusiva capixaba.

Outro achado importante diz respeito à atuação da coordenação pedagógica, em especial da coordenadora Safira, cuja mediação foi central para o fortalecimento das práticas inclusivas. Seu papel articulador contribuiu para sustentar uma cultura escolar mais colaborativa, incentivando os professores a flexibilizarem suas práticas e a refletirem de forma contínua sobre os desafios da inclusão. Paralelamente, identificamos a carência de formação específica em educação inclusiva como um dos principais entraves enfrentados pelos docentes, que relataram não ter recebido, em sua formação inicial, subsídios suficientes para atuar com estudantes com deficiência

intelectual. Tal lacuna levou-os a buscar alternativas no cotidiano escolar, construindo conhecimentos a partir de trocas, tentativas, erros e acertos.

A pesquisa também evidenciou a relevância do envolvimento familiar no processo educacional de estudantes com deficiência intelectual. A trajetória de vida educacional de Diamante exemplifica como o apoio da família impactou positivamente sua motivação e o desenvolvimento acadêmico. Entendemos que fortalecer a aproximação entre escola e família é condição essencial para consolidar práticas inclusivas efetivas, ampliando a compreensão sobre as necessidades e potencialidades dos estudantes.

O estudo nos leva a compreender que, para que o processo de inclusão se torne mais efetivo, é fundamental que valorizemos e fomentemos a colaboração entre escola e família, promovendo iniciativas que aproximem os familiares do cotidiano escolar. Ao envolvermos as famílias de maneira ativa, ampliamos a compreensão sobre as necessidades e potencialidades dos estudantes e contribuimos para a construção de um ambiente mais acolhedor e integrado, no qual todos se sintam corresponsáveis pelo desenvolvimento educacional e social dos estudantes com deficiência intelectual.

Nessa perspectiva, e considerando em uma proposta efetiva de uma educação inclusiva para a modalidade EJA no núcleo do NEEJA, bem como nas demais etapas e modalidade de ensino, poderíamos recomendar, numa estância maior, que os sistemas de ensino, tornassem mais efetivas suas gestões mais qualificadas, de modo a elaborar propostas formativas que consigam produzir nos envolvidos nos processos educativos, a capacidade de perceber os potenciais que podem estar escondidos sob os rótulos cristalizados da deficiência.

Numa instância menor, podemos sugerir que as unidades de ensino ampliem suas possibilidades para o cumprimento da legislação que trata especificamente dos direitos das pessoas com deficiência. Que sejam capazes de promover uma educação centrada na singularidade do ser humano com todas as suas diferenças. Nesse sentido, a modalidade EJA, no contexto do NEEJA, poderia se revelar num espaço privilegiado para repensar políticas e práticas pedagógicas, orientando-as para

superar seus limites e lacunas na busca de uma educação promotora do desenvolvimento humano em sua integralidade.

Assim, a pesquisa nos permite salientar que os professores busquem ampliar seus repertórios de informação/formação acerca do trato específico com as pessoas com deficiências intelectual. Que busquem incentivar a participação da família no processo educativo, de forma a tornar mais efetivos os laços com a escola. Tais ações certamente possibilitariam contribuir para uma educação que consiga dissipar o estigma da deficiência e que se centralize na singularidade da diferença.

Em consonância com essa perspectiva, Mendes (2010, p. 35) ressalta que o futuro da Educação Inclusiva no país dependerá de um “esforço coletivo, que exige a revisão das posturas de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e das próprias pessoas com necessidades educacionais especiais, em prol de uma meta comum: garantir uma educação de qualidade para todos”. Essa compreensão reforça que o avanço da inclusão não se resume à criação de políticas e normativas, mas demanda compromisso ético, diálogo entre os diferentes atores sociais e investimento contínuo na formação docente.

Finalmente, queremos sugerir que o espaço escolar ofereça aos seus profissionais oportunidades permanentes de formação continuada, visando qualificá-los para superar as lacunas que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que a construção do conhecimento ocorra de forma coletiva e participativa. Dessa forma, o presente estudo evidencia a urgência de consolidar uma educação inclusiva que, mais do que garantir o acesso, assegure a permanência e a aprendizagem significativa. Nesse contexto estudado, abre-se assim, a possibilidade de outras pesquisas acadêmicas que venham ampliar e potencializar as discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na EJA, em âmbito regional, estadual e nacional, contribuindo para o fortalecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

ABALOS JÚNIOR, José Luís. **A Educação de Jovens e Adultos (EJA): histórias, contextos e docência em sociologia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2022.

ADLER, A. **Praxis und Theorie der Individualpsychologie**. Munique: Bergmann, 1927.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond. (“Igual-Desigual”) Nova Reunião, José Olympio, Rio de Janeiro, 1985, v.2 p.537. **A Paixão Medida**.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. Ed. Campinas- SP: Papirus, 2008. (Série Prática Pedagógica).

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

BAZILATTO, Alexandre. **Condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual no Espírito Santo**. 2023. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com o outro, v. 1).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Educação Especial: dados estatísticos**. Brasília: SEEC/MEC, 1974.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 19 de jun de 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 19 de jun de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 19 de jun de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 19 de jun de 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 de jun de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841**. Fundando um Hospital destinado privativamente para tratamento de Alienados, com a denominação de Hospício de Pedro Segundo. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-82-18-julho-1841-561222-publicacaooriginal-84711-pe.html>. Acesso em 19 de jun de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Estatística Censo Escolar 2024**. Brasília, DF: Inep, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Taxa de Distorção Idade-Série – Brasil**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2022.

BRASIL. CNE. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 11/2000. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, de 10 de maio de 2000. Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BUENO, Melina Brandt. **Interface entre EJA e Educação Especial: potencialidades da diferenciação pedagógica**. 2024. 161 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

BRUNEL, Carmem. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CABRAL, R. M.; BIANCHINI, L. G. B.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 62, p. 587–602, 2018. DOI: 10.5902/1984686X30841. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841>. Acesso em: 9 nov. 2024.

CARVALHO, Maria de Fátima. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da Educação de crianças e jovens com Síndrome de DOWN. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.

CARVALHO, Carlos Fabian de. **A educação de jovens e adultos e universidade: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

CIRILO, M. A. **Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo**. 2008, 98f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2008.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução nº 2.152, de 7 de janeiro de 2010**. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, p. 23-26, 2010.

CRISTOFOLETI, R. de C. **A supervisão de estágio: interlocuções sobre a inserção de professores em formação nas escolas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, Brasil. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1626737>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRAVO, D. de O. M. O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Nooan: um estudo de caso. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, ES, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/a7774c0a-95ee-43f0-a6e7-4f47c0a4733e/full>. Acesso em: 01 dez. 2024.

DRAGO, R.; SILVEIRA, L. V.; BRAVO, D. O. M. Síndrome: planejamento ações pedagógicas inclusivas. In: DRAGO, R. (Org.). **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 9.620, de 11 de janeiro de 2011**. Altera a Lei nº. 8.958, de 18 de julho de 2008. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/lei-ordinaria-n-9620-2011-espirito-santo-altera-a-redacao-da-lei-n-8958-de-18-7-2008>. Acesso em 19 de jun de 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto nº 917, de 31 de dezembro de 1976**. Regulamenta a Secretaria de Estado da Educação, com base na Lei nº 3.043/1975. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=29095&tipo=6&ano=1976>. Acesso em 19 de jun de 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEE-ES nº 3.777, de 05 de maio de 2014**. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20n%C2%BA%203.777-2014.pdf>. Acesso em 19 de jun de 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEE-ES nº 4.746, de 19 de junho de 2017**. Aprova a instalação dos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – NEEJAs nas escolas relacionadas nesta Resolução e dá outras providências. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Autorizativas%202017/res4746-1.pdf>. Acesso em 19 de jun de 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria SEDU 074/2000**. Disponível em <https://sedu.es.gov.br/educacao-especial-2>. Acesso em 19 de jun de 2025.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 148-R, de 17 de junho de 2021**. Normatiza a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar - NEAPIEs, e demais providências. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20n%C2%BA%20148.pdf>. Acesso em 19 de jun de 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria SEDU 183-R, de 25 de agosto de 2023**. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20183-R%20-%20REESTRURACAO%20DOS%20CEEJAS%20E%20NEEJA.pdf>. Acesso em 19 de jun de 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação -SEDU. Informações da EJA/CEEJA/NEEJA. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/informacoes-da-eja-ceeja>. Acesso em 25 de jul de 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação-SEDU. Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede Estadual de Ensino. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especial%20no%20ES%20-%20Sedu.pdf>. Acesso em 01 de out. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação-SEDU. Diretrizes Pedagógicas e Operacionais. Disponível em: <https://iases.es.gov.br/Media/iases/Arquivos/2025/Diretrizes%20Pedag%C3%B3gicas%20Operacionais%20-%20EJA.pdf>. Acesso em 21 de agos. 2025.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5.ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2014.

FERREIRA, W. B. EJA e deficiência: desafios e perspectivas no cenário da educação brasileira. In: MENDES, E. G.; CIA, F. (orgs). **Inclusão escolar e o atendimento educacional**. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Uma entrevista com Michel Foucault**. *verve*. revista semestral autogestionária do Nu-Sol., n. 5, 2004.

FOUCAULT, Michel; MOTTA, Manoel Barros da. **Estratégia, poder-saber**. In: *Estratégia, poder-saber*. 2010. p. LXVI, 396-LXVI, 396.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, Set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300601&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1969

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. *Estudos avançados*, v. 15, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin**. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

GLAT, R.; PLETSH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: **Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da Psicologia Soviética**. Caderno Cedes, n. 24. 3 ed., julho, 2000.

GÓES, M. C. R. de. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos**. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, pp. 11-28, 1997.

GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da Constituição da Subjetividade. **Caderno Cedes**, ano XX, nº50, Abril/2000.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95 – 114.

HAAS, Clarissa. **Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas**. Educação, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464449038>.

HAAS, Clarissa. **A Transversalidade da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos: desafios para a efetiva inclusão escolar**. Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 27-55, mai./ago., 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17341/11106>. Acesso em: 15 set. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados**. Coordenação Técnica do Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 5. ed. 2002.

LEBRÃO, Olga Maria Freitas de Oliveira Falleiros. **A trajetória escolar progressiva de alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2019. 80fls. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LEITE, Graciliana Garcia. **Prática Pedagógica e Planejamento educacional para uma Jovem com Deficiência Intelectual matriculada na EJA**. 2020. 161 f. Tese (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2020.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MANZINI, E. J. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Marília: Departamento de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP), 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Summus Editorial, 2015.

MARINS, Eleísa Fernandes. **Educação Inclusiva na formação de educadores/as para a EJA**: o que revelam as pesquisas (2019-2021). 2022. 18 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022.

MARTINELLI, Rogger Martinelli. **A educação de jovens e adultos no estado do Espírito Santo**: uma análise construtiva e reflexiva do livro didático de biologia. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2019.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, K. “**O 18 Brumário de Luis Bonaparte**”. In: ENGELS, F. A revolução antes da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387f. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*. 2006, vol.11, n.33, pp.387- 405. ISSN 1413-2478. Disponível: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v11133.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

MESSIAS, Débora Brumatti Coutinho. **O processo de ensino-aprendizagem de um aluno com transtorno mental inserido no NEEJA**: uma análise das práticas inclusivas. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de Espírito Santo, São Mateus, Espírito Santo, 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, Lindinalva de Souza Ludwig; DE MATTOS RAMOS, Isabel Cristina. Piaget, Vigotsky e Wallon: **Contribuições no Cenário Educacional**. *Ivy Enber Scientific Journal*, v. 3, n. 1, p. 237-281, 2023.

NASCIMENTO, Martha de Cássia. **Interface entre EJA e Educação Especial no Município de Guanambi**: Escolarização de Estudantes com deficiência intelectual. 2017. 224 f. Tese (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, Campinas, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, Vanessa Lima do. **Formação docente**: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA. 2020. 120 f. Tese (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

OLMOS, Isabella Delamain Fernandez. **Perspectiva de professores de ciência sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA**. 2021. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual – RAADI Ciclo II**. São Paulo: SME/DOT, 2012. 304 p.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial**. São Paulo: Revista Educação & sociedade, 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire**. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 2, p. 23-35, 2008.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial:(Bianca)**. Autores Associados, 2017.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J., A. P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 40-47, jan./abr. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102013000100006. Acesso em: 08 dez. 2025.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da Superstição a Ciência**. São Paulo: Queroz, 2012, 300 p.

PINO, Angel LB. **Processos de significação e constituição do sujeito**. Temas em psicologia, v. 1, n. 1, p. 17-24, 1993.

PINO, Angel. **A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação**. Psicologia da Educação, n. 7/8, 1999.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PRADO, Helen Wanderley; JUNIOR, Jupter Martins de Abreu. Reflexões sobre a prática docente o desafio da qualidade no PROEJA. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. e020063-e020063, 2020.

RIBEIRO, Jorge A. R. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

ROSSATO, S. M.; CONSTANTINO, E. P. e MELLO, S. A. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 737-748, 2013. ISSN 1413-7372.

SANTOS, Flávio Lopes dos. **Gestão Escolar e Educação Especial; Políticas e práticas nos Estados Unidos e Brasil**. 2022. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação**: problematizando a normalidade. In: (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 7-32, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal**. Temas em psicologia, v. 3, n. 2, p. 11-21, 1995.

SMOLKA, A. L. et al. As relações de ensino na escola. In: **Multieducação**: Temas em debate. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Cortez Editora, 2017.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estuantes com deficiência intelectual**. 2019. 157 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

TAVARES, Isabelle Emily Ferreira de Souza. **Práticas docentes e os alunos com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos**. 2023. 111f. Tese (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2023.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação pedagógica e diversidade**: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade. Porto: Porto Editora, 2008.

TOMLINSON, C. A. **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms**. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2001.

TRENTIN, Valéria Becher. **Escolarização de Jovens com deficiência intelectual na educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2018. 212 f. Tese (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Impacto da mudança da nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

VIGOTSKY, L. S. Obras Completas – **Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Cidade de Havana: Pueblo y Educacion, 1989. (V vol.).

VIGOTSKY, L. S. **Coleção Memória da Pedagogia**. São Paulo: Segmento-Dueto, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev; LURIA Alexander R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VOLOBUEVA, Ludmila; ZVEREVA, Olga. **As ideias de LS Vigotski na educação infantil Russa na atualidade**. Revista teoria e prática da educação, v. 22, n. 1, p. 73-77, 2019.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS (AS) PROFESSORES (AS) DA SALA DE AULA DO ENSINO COMUM

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS (AS) PROFESSORES (AS) DA SALA DE AULA DO ENSINO COMUM

01. Qual sua formação profissional e acadêmica? Como sua formação acadêmica (licenciatura) tem contribuído para suas práticas pedagógicas com os estudantes com deficiência?

02. Quais as experiências ou vivências de práticas pedagógicas, no decorrer da sua carreira profissional, você teve com algum estudante com deficiência?

03. Você sentiu necessidade de formação específica para o atendimento de estudantes com deficiência durante sua trajetória profissional?

04. Como você lida no trabalho pedagógico e nas estratégias de ensino ao atender às especificidades dos estudantes com deficiência?

05. Você considera que, no contexto da turma que leciona, suas aulas são planejadas de modo a permitir a interação de todos os estudantes com deficiência?

06. Qual tempo que você dedica em seu planejamento semanal para organizar as atividades e/ou avaliações para serem trabalhadas com o estudante com deficiência?

07. Quais práticas exitosas de ensino-aprendizagem com estudante com deficiência, na sua sala de aula, você poderia compartilhar?

08. Quais as necessidades específicas você identifica em sua disciplina com estudante com Deficiência? Quais delas se tornam os maiores desafios para sua prática pedagógica e quais são os caminhos alternativos e recursos artificiais contribuem para superar tais necessidades no processo de ensino do estudante com deficiência na EJA?

09. Como você descreve a relação social do estudante com deficiência com os demais estudantes.

10. Como se dá a comunicação com a família do estudante com deficiência na EJA? E como a escola envolve a sua família no processo educacional?

11. Quanto as atividades avaliativas em sua disciplina na EJA, como ocorre o processo de avaliação do estudante com deficiência?

12. Os fascículos, oferecidos aos estudantes no NEEJA, estão efetivamente atualizados conforme tais documentos?

1.1. Provavelmente vc conhece esse documentos que norteiam os conteúdos do Ensino Médio. Então, como percebe as relações entre os conteúdos no Ensino Médio e da EJA?

1.2- Diante da resposta anterior. Quais conteúdos, a mais ou a menos, você poderia elencar?

1.3- Diante dessa realidade elencada, como você lida com essa situação na sua prática pedagógica em sala de aula no NEEJA?

13. O NEEJA tem ofertado formação continuada sobre as Diretrizes da Educação Especial da EJA?

1.1. Diante da resposta anterior. Qual é sua opinião e/ou sugestão sobre esse aspecto?

1.2. Quais atividades das diretrizes são efetivamente na sua prática pedagógica no NEEJA?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O (A) RESPONSÁVEL LEGAL PELO ESTUDANTE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O (A) RESPONSÁVEL LEGAL PELO ESTUDANTE

01. O que você poderia destacar sobre a história de vida do seu filho(a)? E como aconteceu o diagnóstico da deficiência dele?
02. Quais são as principais dificuldades que seu filho(a) como estudante da educação básica enfrentou até o momento?
03. Quais são as experiências vivenciadas na trajetória escolar do seu filho(a) como estudante antes de ser matriculado na EJA?
04. O que o levou a fazer a matrícula na EJA? Você percebe alguma melhoria ou progresso específico a partir dessa matrícula?
05. Como acontece a comunicação entre a escola e a família no processo de ensino na EJA?
06. Relate os principais desafios que você, como responsável pelo estudante com deficiência, tem enfrentado no dia-a-dia? Que estratégias você encontrou para lidar com esses desafios?
07. Você identificou algum sofrimento no estudante decorrente de possíveis situações de preconceito/bullying no ambiente escolar antes e/ou após a matrícula na EJA?
08. Quais são suas expectativas em relação ao futuro educacional e profissional do seu filho(a) como estudante na EJA? Que tipo de apoio ou recursos você acha que seriam mais úteis para ajudar o estudante a alcançar essas expectativas?
09. O que você identifica como habilidades, dificuldades e necessidades do seu filho(a) no contexto social em que ele vive?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ALUNO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ALUNO

01. Compartilhe um pouco sobre sua experiência vivenciada na EJA até o momento?
02. Identifique a sua trajetória escolar antes e após a descoberta da deficiência?
03. Quais recordações da sua trajetória escolar antes de ser matriculado na EJA?
04. A sua deficiência intelectual afeta sua experiência de aprendizagem na EJA?
05. Como você considera a sua relação de vivência com a sua família?
06. O que o influenciou a fazer a sua matricular na EJA?
07. Quais são os maiores desafios que você tem encontrado na EJA? Você percebe que tem tido algum tipo de apoio para superar tais desafios?
08. Que tipo de suporte ou recursos pedagógico você tem recebido na EJA? Como acontece a interação com os professores e outros profissionais na escola em relação as suas necessidades específicas?
09. O que você identifica como habilidades, dificuldades e necessidades em decorrência da deficiência?
10. Você já vivenciou alguma situação de preconceito e/ou bullying no ambiente escolar em decorrência de sua deficiência?
11. Quais são suas expectativas educacionais na EJA? Como você se imagina e quer conquistar para o seu futuro após concluir a EJA?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ENSINO COMUM

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ENSINO COMUM

01.Há quanto tempo você atua como pedagogo na rede regular do ensino? Qual é o seu papel específico na escola em relação ao apoio aos estudantes com deficiência na EJA?

02.Você teve experiências anteriores de trabalho com estudantes com deficiência na EJA? Se sim, poderia compartilhar um pouco sobre essas experiências?

03.Como você identifica o trabalho dos professores nas suas práticas pedagógicas com os estudantes com deficiência?

04.A organização das atividades desenvolvidas pelos professores e pela escola é planejada, constituída e apresentada de que forma?

05.Como é a sua relação com outros profissionais de apoio (psicólogos, profissionais de saúde, etc.) para interagir na prática pedagógica e assistir aos estudantes com deficiência?

06.Como a escola tem possibilitado a interação entre família e escola? E como ela desenvolve as ações do processo ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência em parceria com a família e comunidade escolar?

07.Com qual frequência à escola promove eventos, reuniões e projetos a fim de fortalecer os vínculos com as famílias dos estudantes com deficiência na escola?

08.Como você, enquanto pedagoga responsável pela Educação Especial, tem acompanhado o trabalho desenvolvido pelos professores com os estudantes com deficiência na EJA?

09.Com que frequência acontece encontros, formações, debates, planejamentos e discussões acerca das práticas pedagógicas dos professores, a fim de abrir possibilidades socioeducativas na vida dos estudantes com deficiência na EJA?

APÊNDICE E - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O ALUNO

Você _____ foi convidado a participar da pesquisa intitulada **“Práticas Pedagógicas no Ensino Médio do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) para uma estudante com deficiência intelectual”**, sob a responsabilidade de Carla Fabrícia Conradt, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

A pesquisa emerge da necessidade de contribuir com o debate sobre a prática pedagógica na EJA. Principalmente no que tange ao processo de aprender/ensinar e promover caminhos alternativos para estudantes com deficiência.

Devido à escassez de pesquisa acadêmica nesse universo temático optamos por investigá-lo aqui em São Mateus-ES. Por isso, decidimos buscar sua preciosa ajuda através deste instrumento de pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as práticas pedagógicas no processo de escolarização dos estudantes na EJA, especialmente no que diz respeito aos estudantes com deficiência matriculados no Ensino Médio, no município de São Mateus-ES.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Pretendemos recorrer a observação participante com anotações em diário de campo. Nesse procedimento, buscaremos investigar não apenas as práticas pedagógicas utilizadas, mas também as relações de ensino. As relações de ensino serão investigadas no decorrer do processo, envolvendo dois (02) professores de matemática, dois (02) de língua portuguesa, um (01) coordenador pedagógico e um (01) estudante com deficiência do Ensino Médio na EJA de São Mateus, Espírito Santo, além do pai/mãe e/ou responsável legal. Como instrumento metodológico desta pesquisa será realizada entrevista semiestruturada com o aluno, com a coordenadora pedagógica, família/responsável e os professores (aproximadamente 04 professores). Essa abordagem permitirá uma análise mais abrangente e integrada dos processos de ensino e aprendizagem, considerando tanto os aspectos pedagógicos quanto os contextuais e sociais, bem como compreender sobre a prática pedagógica desenvolvida para o estudante com deficiência. Para o registro das entrevistas semiestruturadas, usaremos as gravações em áudios, no intuito de compreender o histórico de vida do estudante e o seu processo de ensino-aprendizagem na escola.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. No entanto, buscamos minimizar tais situações com o seu consentimento para realizar a observação em sala de aula, as técnicas de conversações e as entrevistas semiestruturadas. Pois, nisso pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de pesquisa e alterar a dinâmica das relações ali instauradas e vivenciadas. Nesse

sentido, em casos de ocorrência de riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o/a participante terá direito a ser “indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei” (Res. CNS 510, VI, Art. 9).

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa pretendem evidenciar dados que possibilitem aprimorar o processo de aprender/ensinar e promover caminhos alternativos na prática pedagógica com estudantes com deficiência na EJA. Outrossim, almejamos em ampliar o espaço/tempo de discussões desses temas, principalmente no que se refere à escolarização dos estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do/a pesquisador(a), por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV).

Os resultados da pesquisa serão utilizados em reflexões e debates sobre práticas pedagógicas na Educação Especial, na EJA, nas mediações e nos procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula do ensino comum, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa:

Haverá a garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa e o compromisso do/a pesquisador(a) de divulgar os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI).

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

Você não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, você não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, você pode contatar a pesquisadora Carla Fabrícia Conradt, no telefone (27) 99646-4103. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

APÊNDICE F - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

O (A) Senhor (a) _____ foi convidado a participar da pesquisa intitulada “**Práticas Pedagógicas no Ensino Médio do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) para uma estudante com deficiência intelectual**”, sob a responsabilidade de Carla Fabrícia Conradt, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

A pesquisa emerge da necessidade de contribuir com o debate sobre a prática pedagógica na EJA. Principalmente no que tange ao processo de aprender/ensinar e promover caminhos alternativos para estudantes com deficiência.

Devido à escassez de pesquisa acadêmica nesse universo temático optamos por investigá-lo aqui em São Mateus-ES. Por isso, decidimos buscar sua preciosa ajuda através deste instrumento de pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as práticas pedagógicas no processo de escolarização dos estudantes na EJA, especialmente no que diz respeito aos estudantes com deficiência matriculados no Ensino Médio, no município de São Mateus-ES.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Pretendemos recorrer a observação participante com anotações em diário de campo. Nesse procedimento, buscaremos investigar não apenas as práticas pedagógicas utilizadas, mas também as relações de ensino. As relações de ensino serão investigadas no decorrer do processo, envolvendo dois (02) professores de matemática, dois (02) de língua portuguesa, um (01) coordenador pedagógico e um (01) estudante com deficiência do Ensino Médio na EJA de São Mateus, Espírito Santo, além do pai/mãe e/ou responsável legal. Como instrumento metodológico desta pesquisa será realizada entrevista semiestruturada com o aluno, com a coordenadora pedagógica, família/responsável e os professores (aproximadamente 04 professores). Essa abordagem permitirá uma análise mais abrangente e integrada dos processos de ensino e aprendizagem, considerando tanto os aspectos pedagógicos quanto os contextuais e sociais, bem como também compreender sobre a prática pedagógica desenvolvida para o estudante com deficiência. Para o registro das entrevistas semiestruturadas, usaremos as gravações em áudios, no intuito de compreender o histórico de vida do estudante e o seu processo de ensino-aprendizagem na escola.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. No entanto, buscamos minimizar tais situações com o seu consentimento para realizar a observação em sala de aula, as técnicas de conversações e as entrevistas semiestruturadas. Pois, nisso pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de pesquisa e alterar a dinâmica das relações ali instauradas e vivenciadas. Nesse

sentido, os riscos e desconfortos são mínimos, mas em casos de ocorrência será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o/a participante terá direito a ser “indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei” (Res. CNS 510, VI, Art. 9).

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa pretendem evidenciar dados que possibilitem aprimorar o processo de aprender/ensinar e promover caminhos alternativos na prática pedagógica com estudantes com deficiência. Outrossim, almejamos em ampliar o espaço/tempo de discussões desses temas, principalmente no que se refere à escolarização dos estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do/a pesquisador(a), por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV).

Os resultados da pesquisa serão utilizados em reflexões e debates sobre práticas pedagógicas na Educação Especial, na EJA, nas mediações e nos procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula do ensino comum, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa:

Haverá a garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa e o compromisso do/a pesquisador(a) de divulgar os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI).

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

Você não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Carla Fabrícia Conradt, no telefone (27) 99646-4103. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/

APÊNDICE G - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL LEGAL PELO ALUNO

O (A) Senhor (a) _____ foi convidado a participar da pesquisa intitulada “**Práticas Pedagógicas no Ensino Médio do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) para uma estudante com deficiência intelectual**”, sob a responsabilidade de Carla Fabrícia Conradt, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

A pesquisa emerge da necessidade de contribuir com o debate sobre a prática pedagógica na EJA. Principalmente no que tange ao processo de aprender/ensinar e promover caminhos alternativos para estudantes com deficiência.

Devido à escassez de pesquisa acadêmica nesse universo temático optamos por investigá-lo aqui em São Mateus-ES. Por isso, decidimos buscar sua preciosa ajuda através deste instrumento de pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as práticas pedagógicas no processo de escolarização dos estudantes na EJA, especialmente no que diz respeito aos estudantes com deficiência matriculados no Ensino Médio, no município de São Mateus-ES.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Pretendemos recorrer a observação participante com anotações em diário de campo. Nesse procedimento, buscaremos investigar não apenas as práticas pedagógicas utilizadas, mas também as relações de ensino. As relações de ensino serão investigadas no decorrer do processo, envolvendo dois (02) professores de matemática, dois (02) de língua portuguesa, um (01) coordenador pedagógico e um (01) estudante com deficiência do Ensino Médio na EJA de São Mateus, Espírito Santo, além do pai/mãe e/ou responsável legal. Como instrumento metodológico desta pesquisa será realizada entrevista semiestruturada com o aluno, com a coordenadora pedagógica, família/responsável e os professores (aproximadamente 04 professores). Essa abordagem permitirá uma análise mais abrangente e integrada dos processos de ensino e aprendizagem, considerando tanto os aspectos pedagógicos quanto os contextuais e sociais, bem como também compreender sobre a prática pedagógica desenvolvida para o estudante com deficiência. Para o registro das entrevistas semiestruturadas, usaremos as gravações em áudios, no intuito de compreender o histórico de vida do estudante e o seu processo de ensino-aprendizagem na escola.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. No entanto, buscamos minimizar tais situações com o seu consentimento para realizar a observação em sala de aula, as técnicas de conversações e as entrevistas semiestruturadas. Pois, nisso pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de pesquisa e alterar a dinâmica das relações ali instauradas e vivenciadas. Nesse

sentido, os riscos e desconfortos são mínimos, mas em casos de ocorrência será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o/a participante terá direito a ser “indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei” (Res. CNS 510, VI, Art. 9).

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa pretendem evidenciar dados que possibilitem aprimorar o processo de aprender/ensinar e promover caminhos alternativos na prática pedagógica com estudantes com deficiência. Outrossim, almejamos em ampliar o espaço/tempo de discussões desses temas, principalmente no que se refere à escolarização dos estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do/a pesquisador(a), por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV).

Os resultados da pesquisa serão utilizados em reflexões e debates sobre práticas pedagógicas na Educação Especial, na EJA, nas mediações e nos procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula do ensino comum, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa:

Haverá a garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa e o compromisso do/a pesquisador(a) de divulgar os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI).

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (a) Senhor (a) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Carla Fabrícia Conradt, no telefone (27) 99646-4103. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a minha participação e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas, totalizando 3 páginas.

São Mateus, _____ de ____ de 2024.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Práticas pedagógicas no Ensino Médio da EJA para estudantes com deficiência”, eu, Carla Fabrícia Conradt, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 510/16, a que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

São Mateus, _____ de ____ de 2024.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE H - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSORES

O (A) Senhor (a) _____ foi convidado a participar da pesquisa intitulada **“Práticas Pedagógicas no Ensino Médio do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) para uma estudante com deficiência intelectual”**, sob a responsabilidade de Carla Fabrícia Conradt, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

A pesquisa emerge da necessidade de contribuir com o debate sobre a prática pedagógica na EJA. Principalmente no que tange ao processo de aprender/ensinar e promover caminhos alternativos para estudantes com deficiência.

Devido à escassez de pesquisa acadêmica nesse universo temático optamos por investigá-lo aqui em São Mateus-ES. Por isso, decidimos buscar sua preciosa ajuda através deste instrumento de pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as práticas pedagógicas no processo de escolarização dos estudantes na EJA, especialmente no que diz respeito aos estudantes com deficiência matriculados no Ensino Médio, no município de São Mateus-ES.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Pretendemos recorrer a observação participante com anotações em diário de campo. Nesse procedimento, buscaremos investigar não apenas as práticas pedagógicas utilizadas, mas também as relações de ensino. As relações de ensino serão investigadas no decorrer do processo, envolvendo dois (02) professores de matemática, dois (02) de língua portuguesa, um (01) coordenador pedagógico e um (01) estudante com deficiência do Ensino Médio na EJA de São Mateus, Espírito Santo, além do pai/mãe e/ou responsável legal. Como instrumento metodológico desta pesquisa será realizada entrevista semiestruturada com o aluno, com a coordenadora pedagógica, família/responsável e os professores (aproximadamente 04 professores). Essa abordagem permitirá uma análise mais abrangente e integrada dos processos de ensino e aprendizagem, considerando tanto os aspectos pedagógicos quanto os contextuais e sociais, bem como também compreender sobre a prática pedagógica desenvolvida para o estudante com deficiência. Para o registro das entrevistas semiestruturadas, usaremos as gravações em áudios, no intuito de compreender o histórico de vida do estudante e o seu processo de ensino-aprendizagem na escola.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. No entanto, buscamos minimizar tais situações com o seu consentimento para realizar a observação em sala de aula, as técnicas de conversações e as entrevistas semiestruturadas. Pois, nisso pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de pesquisa e alterar a dinâmica das relações ali instauradas e vivenciadas. Nesse

sentido, os riscos e desconfortos são mínimos, mas em casos de ocorrência será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o/a participante terá direito a ser “indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei” (Res. CNS 510, VI, Art. 9).

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa pretendem evidenciar dados que possibilitem aprimorar o processo de aprender/ensinar e promover caminhos alternativos na prática pedagógica com estudantes com deficiência. Outrossim, almejamos em ampliar o espaço/tempo de discussões desses temas, principalmente no que se refere à escolarização dos estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do/a pesquisador(a), por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV).

Os resultados da pesquisa serão utilizados em reflexões e debates sobre práticas pedagógicas na Educação Especial, na EJA, nas mediações e nos procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula do ensino comum, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa:

Haverá a garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa e o compromisso do/a pesquisador(a) de divulgar os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI)

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

Você não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Carla Fabrícia Conradt, no telefone (27) 99646-4103. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/ comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

APÊNDICE I - DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA COM ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO

PERÍODO DA REALIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES	NOME DOS PARTICIPANTES	ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO
OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES COM OS PROFESSORES DE DIAMANTE		
24 de setembro de 2024	Aula de língua portuguesa - Rubi	A aula observada focou nas interações entre Diamante e a professora Rubi, que contava com o apoio da professora do AEE. Rubi iniciou com orientações gerais e depois passou a instruções individualizadas para Diamante. Notou-se que a professora sentando próxima a Diamante, permitindo sua leitura autônoma do enunciado, com intervenção apenas nas palavras em que houve dificuldade. O ensino foi mediado ao longo da aula, e o trabalho colaborativo entre a professora Rubi e a professora do AEE gerou atividades e avaliações flexibilizadas.
26 de setembro de 2024	Aula de matemática - Topázio	A aula contou com muitos estudantes de turmas distintas, cada um trabalhando em conteúdos diferentes. O professor Topázio primeiro abordou os estudantes com conteúdo em comum e depois organizou atendimentos individuais, priorizando a ordem de cada estudante antes de Diamante. Enquanto aguardava, Diamante revisava as atividades e o material impresso. O professor tranquilizou em relação à dificuldade dos conteúdos e depois auxiliou-a individualmente. A continuidade no atendimento AEE foi essencial para sua confiança e preparação.
27 de setembro de 2024	Aula de matemática - Quartzó	Aula conjunta com a disciplina Química, com a utilização da tabela periódica. Tendo início a aula, a aluna Diamante mencionou já ter um conhecimento superficial sobre a tabela periódica, permitindo ao professor abordar com maior familiaridade sobre os conceitos. Para a ministração da aula, o professor utilizou slides, para apresentar todos os elementos que compõe a tabela, além disso, construiu um jogo de UNO baseado na tabela periódica, uma ferramenta lúdica para ensinar as regras e conceitos, no qual houve a interação de todos os alunos, inclusive da aluna Diamante, que ao final destacou ter gostado da aula, bem como ter observado mais criteriosamente a dinâmica do jogo.
08 de outubro de 2024	Aula de matemática - Topázio	Aula com atividade do Kahoot envolvendo operações matemáticas. A sala estava cheia de energia, com estudantes de diferentes níveis de ensino, criando um ambiente dinâmico e colaborativo. Observou-se como os estudantes se apoiaram mutuamente, não em um espírito de competição, mas para garantir o sucesso coletivo. Essa colaboração ampliou a compreensão dos conteúdos matemáticos. O professor destacou o envolvimento dos estudantes e a segurança no domínio dos conteúdos.

08 de outubro de 2024	Aula de língua portuguesa - Professora Rubi	Aula com atividade do Kahoot, abordando interpretação de texto, sinais de pontuação e gramática. Diamante chegou ansiosa, expressando suas dificuldades em língua portuguesa. A turma diversa, composta por estudantes de diferentes níveis, colaborou para enriquecer a dinâmica da aula. Durante a atividade, os estudantes interagiram de maneira respeitosa e solidária, ajudando-se mutuamente e criando um ambiente inclusivo. A abordagem focada nas dificuldades foi essencial para o desenvolvimento acadêmico e emocional da estudante.
29 de outubro de 2024	Aula de matemática - Professor Topázio	Avaliação do fascículo 4 com conteúdo de temperatura, gráficos, tabelas e reta numérica. Diamante foi incentivada pela professora do AEE, criando um ambiente motivador. A estudante afirmou sua confiança ao iniciar a avaliação, e o professor Topázio ofereceu orientações objetivas. Apesar das interrupções adversas, Diamante conseguiu completar a avaliação e, em seguida, revisou os pontos de dificuldade. O professor planejou flexibilizar o fascículo 10, considerando-o um dos mais desafiadores.
30 de outubro de 2024	Aula de matemática - Professor Quartzto	A aula contou com a presença de vários estudantes de turmas diferentes, cada um trabalhando em conteúdos específicos. O professor Quartzto iniciou os atendimentos individuais seguindo a ordem de chegada. No entanto, ao notar a entrada de Diamante, que trazia uma avaliação flexibilizada preparada pela professora do AEE, ele interrompeu momentaneamente os atendimentos para dar atenção à estudante. Quartzto fez uma introdução aos temas da avaliação e acompanhou Diamante até o quadro para resolver algumas questões, enquanto os demais estudantes prosseguiram com suas tarefas nos módulos e fascículos. Durante esse tempo, orientei os outros estudantes, auxiliando-os no que fosse necessário para a continuidade da aula. Ao perceber que Diamante dominava os conteúdos, o professor permitiu que ela continuasse a avaliação de forma autônoma, mas, em intervalos, retornava para acompanhar o progresso e o desenvolvimento do seu trabalho.
25 de novembro de 2024	Aula de matemática - Professor Quartzto	Aula conjunta com a disciplina de Física, tendo por base os conteúdos estudados no fascículo 2, em especial para conceitos fundamentais como movimento e repouso. O professor iniciou a aula abordando sobre Newton e sua relevante contribuição para a Física, e visando permitir uma melhor compreensão do tema, abordou exemplos do cotidiano e realidades da aluna. Essas analogias ajudaram a aproximar a teoria da prática, tornando o conteúdo mais acessível e interessante. Além disso, o professor junto com a turma propôs a realização de experiências com água, uma moeda e cartolina, visando explorar aspectos matemáticos como proporções e medidas. O professor ainda abordou acerca da

		<p>utilização da matemática no cotidiano dos alunos, como calcular a relação entre o tempo e velocidade, com a intenção de ampliando a percepção da aluna sobre o uso da Física e da Matemática no dia a dia. A aula proporcionou à estudante novos aprendizados que fortaleceram sua compreensão e estimularam a curiosidade em explorar mais as relações entre as disciplinas.</p>
26 de novembro de 2024	Aula de língua portuguesa - Professora Esmeralda	<p>No início da aula, cheguei ao espaço e escolhi um lugar próximo à mesa redonda, posicionada na sala para o encontro com a estudante Diamante. A professora já estava presente, organizando seus materiais pedagógicos, que ela mesma descreveu como "recursos" para a aula. Entre esses recursos, destacava-se o fascículo 6 de Língua Portuguesa, que continha os conteúdos que seriam abordados. Logo depois, Diamante chegou, demonstrando certa desconfiança, provavelmente pelo fato de a aula estar sendo realizada em um local diferente do habitual. A professora iniciou a aula apresentando os conteúdos relacionados à tipologia textual. Para facilitar a compreensão, ela utilizou cartões que ilustravam diferentes tipos de produções textuais, demonstrando exemplos enquanto explicava cada tipologia.</p> <p>Como proposta de atividade, a professora retirava um cartão com uma tipologia textual, e Diamante tinha que identificar, entre outros cartões apresentados, o gênero textual correspondente. Durante a explicação sobre gêneros textuais, a professora destacou exemplos encontrados nas musicalidades ciganas. Nesse momento, Diamante contribuiu com entusiasmo, mencionando algumas canções culturais que representam esse gênero textual.</p> <p>Quando o tema abordado foi o gênero textual carta, Diamante compartilhou que planejava escrever uma carta em sua língua materna, o "chibe", para a pedagoga durante o AEE. A partir dessa interação, identificamos que suas dificuldades com a língua portuguesa estavam ligadas ao fato de que seu dialeto "chibe" frequentemente causava confusões linguísticas.</p>
27 de novembro de 2024	Aula de língua portuguesa - Professora Esmeralda	<p>Nesta aula, sobre tradições culturais, a professora decidiu expandir a atividade, envolvendo não apenas Diamante, mas também todos os estudantes da escola e diversos professores de outras disciplinas. A proposta ganhou um novo fôlego, transformando-se em uma experiência coletiva e integradora.</p> <p>Diamante assumiu um papel central nesse momento, compartilhando com a turma suas ricas tradições culturais. Ela trouxe à tona histórias transmitidas por gerações, músicas típicas que fazem parte de sua identidade e elementos da herança de seu povo. Com entusiasmo, ela narrava as histórias que cresceu ouvindo, conectando-se de forma significativa com seus colegas e professores.</p>

		<p>A atividade transcendeu os limites de uma aula comum, promovendo uma imersão na cultura de Diamante. Enquanto ela relatava as canções e narrativas tradicionais, outros professores contribuíram com reflexões relacionadas às suas disciplinas, buscando integrar as manifestações culturais ao currículo. Por exemplo, a professora de História contextualizou as raízes e migrações do povo cigano, enquanto a disciplina de Arte propôs a criação de desenhos e músicas inspirados nos relatos de Diamante.</p> <p>Os estudantes da escola se mostraram curiosos e engajados, interagindo com Diamante e fazendo perguntas sobre sua língua materna, o chibe, e os costumes de sua comunidade. Ela, por sua vez, explicou com orgulho como o chibe permeia sua vida cotidiana, mesmo diante dos desafios de aprendizado do português.</p>
05 de fevereiro de 2025	Aula de matemática - Professor Quartzô	<p>Durante a aula, observei que os dois estudantes estavam envolvidos nas atividades propostas. Foi uma aula interdisciplinar com a disciplina de química e física. O professor iniciou a aula sobre a tabela periódica, e a estudante Diamante mencionou ter um conhecimento superficial sobre o tema, o que permitiu ao professor aprofundar os conceitos a partir de um ponto de familiaridade.</p> <p>Para tornar o aprendizado mais acessível, ele trouxe exemplos de elementos químicos conhecidos, facilitando a conexão entre a teoria e a experiência cotidiana da estudante.</p> <p>Além disso, o professor de Química, de maneira colaborativa, construiu um jogo de UNO baseado na tabela periódica, que serviu como uma ferramenta lúdica para ensinar as regras e conceitos relacionados à organização dos elementos. O envolvimento dos professores de Matemática e Física enriqueceu a atividade, promovendo uma abordagem interdisciplinar e integradora.</p> <p>O uso do jogo despertou o interesse dos outros estudantes da turma, que, inicialmente mais distantes do tema, se engajaram no conteúdo e participaram ativamente da atividade prática. A metodologia empregada não só facilitou a compreensão dos conceitos da tabela periódica, como também incentivou a interação e o aprendizado colaborativo, tornando o tema mais dinâmico e atrativo para todos.</p> <p>Ao final da aula, perguntei a Diamante o que ela achou do conteúdo apresentado. Imediatamente, ela respondeu: "Foi maravilhosa, principalmente pelo jogo e também pelo conhecimento dos elementos químicos e sua utilidade." Curiosa, perguntei o que a havia chamado mais atenção, e ela explicou: "Nas cartas do jogo, tem o elemento químico e uma figura indicando onde utilizar aquele elemento." Fiquei surpresa com a observação, pois nem eu nem os outros alunos havíamos notado esse detalhe. Esse comentário de Diamante revelou um olhar atento e uma</p>

		compreensão mais profunda do conteúdo apresentado, mostrando como o uso de recursos lúdicos pode facilitar a aprendizagem de forma inovadora e envolvente.
11 de fevereiro de 2025	Aula de matemática - Professor Topázio	<p>A aula interdisciplinar entre Física e Matemática abordou os conceitos de movimento e repouso. O professor de Física, ao perceber que a estudante Diamante não conhecia Newton, apresentou brevemente sua biografia e relevância para a Física. Para tornar o conteúdo mais acessível, utilizou exemplos cotidianos, como dirigir e fazer compras, conectando teoria e prática.</p> <p>Durante a experiência prática com água, moeda e cartolina, foram explorados aspectos matemáticos como proporções e medidas, analisando o peso da moeda, a força necessária para deslocá-la e a relação entre a velocidade aplicada e o resultado. Essa atividade ilustrou a integração entre as disciplinas.</p> <p>A aula também contou com a participação do professor Topázio, que abordou questões cotidianas, como o cálculo do tempo necessário para percorrer uma distância a uma certa velocidade ou a análise de trajetórias mais curtas no contexto do supermercado. Esses problemas ilustraram a aplicabilidade da Matemática em situações práticas, ampliando a percepção de Diamante sobre a interação entre Física e Matemática.</p>
11 de fevereiro de 2025	Aula de língua portuguesa - Professora Esmeralda	<p>A aula interdisciplinar entre Esmeralda e Filosofia, utilizando o fascículo 4, abordou ética e moral. Começou com um vídeo dinâmico que introduziu os temas, seguido de uma explicação que relacionou os conceitos ao cotidiano de Esmeralda, permitindo que ela entendesse sua aplicação em sua vida.</p> <p>A professora de Esmeralda, abordou sobre a importância da reflexão ética na comunicação. Propôs uma análise crítica das palavras e expressões do vídeo, incentivando os alunos a refletirem sobre o impacto da linguagem nas decisões morais.</p> <p>Após a introdução teórica, utilizaram o Wordwall, uma ferramenta digital, para aplicar um jogo interativo sobre convivência, explorando ética e moral de maneira lúdica. Durante a atividade, Diamante refletiu sobre suas ações e valores, relacionando as questões filosóficas com sua realidade.</p>

Fonte: Elaborada pelo Autor (2024) adaptado de Dados da Pesquisa (2024-2025).