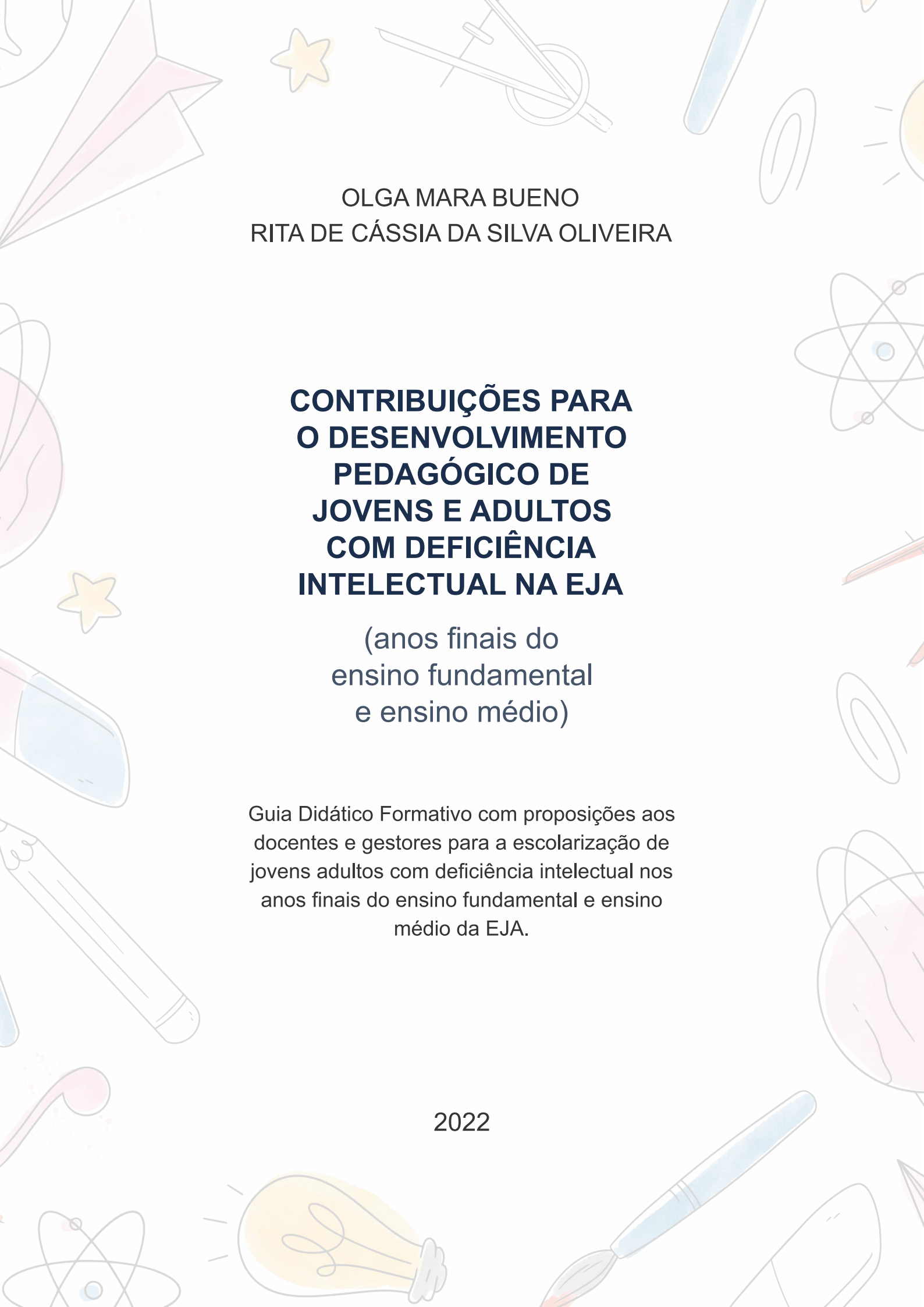




**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM REDE- PROFEI**

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EJA

(anos finais do
ensino fundamental
e ensino médio)



OLGA MARA BUENO
RITA DE CÁSSIA DA SILVA OLIVEIRA

**CONTRIBUIÇÕES PARA
O DESENVOLVIMENTO
PEDAGÓGICO DE
JOVENS E ADULTOS
COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL NA EJA**

(anos finais do
ensino fundamental
e ensino médio)

Guia Didático Formativo com proposições aos
docentes e gestores para a escolarização de
jovens adultos com deficiência intelectual nos
anos finais do ensino fundamental e ensino
médio da EJA.

2022

B928 Bueno, Olga Mara
Escolarização de Jovens e Adultos com deficiência intelectual: contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento pedagógico [Livro eletrônico / Olga Mara Bueno; Rita de Cássia da Silva de Oliveira. Ponta Grossa: UEPG; Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional, 2022. 55 f.; E-book - PDF.

1. Educação inclusiva;. 2. Educação - jovens e adultos. 3. Deficiência intelectual. 4. Ensino fundamental - anos finais. 5. Ensino médio. I. Oliveira, Rita de Cássia da Silva de. II.T.

CDD: 371.914

FICHA TÉCNICA

Origem: Produto Educacional: Guia Didático Formativo elaborado a partir de levantamento bibliográfico e de pesquisa de campo, como desdobramento da dissertação: **ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO**, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI na Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG.

Área do conhecimento: Educação Inclusiva das pessoas com deficiência

Categoria: Educação Inclusiva; Jovens e Adultos com deficiência intelectual; Educação de Jovens e Adultos.

Finalidade: Contribuir com o processo de educação inclusiva de jovens e adultos com deficiência intelectual nos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA

Avaliação/ validação: Este produto educacional foi avaliado por oito professores e dois gestores atuantes na inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA, a partir de proposta de formação continuada.

Disponibilidade: irrestrita, de acordo com a licença

Licença:





Chegam jovens e adultos com deficiência à EJA? Como está a formação docente para trabalhar sob a perspectiva inclusiva na EJA? (ARROYO, 2017)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
IDENTIFICAÇÃO	07

1ª PARTE

PERCURSO I : Política Inclusiva	09
Atividade 1: Vídeo sobre inclusão “Porco Espinho”	10
Atividade 2	10
Texto 1- Constituição Federal do Brasil	10
Texto 2- Declaração de Salamanca	11
Texto 3- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	12
Texto 4- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	13
Texto 5 – Lei Brasileira de Inclusão	14
Atividade 3	15
Texto 1- Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009	15
Texto 2- Instrução Nº 014/ 2011- SEED/ SUED	16
Texto 3 – Sobre atendimento educacional especializado (AEE)	17
Refletindo sobre o Percurso I	18

PERCURSO II – Deficiência Intelectual sob pressupostos teórico histórico-culturais	19
Atividade 1: Texto 1: Caracterização da deficiência intelectual e possibilidades de desenvolvimento adulto	19
Atividade 2	21
Texto 1: A deficiência intelectual sob os pressupostos teórico histórico-culturais	22
Texto 2: A defectologia de L. S. Vigotski	23
A Compensação	25
Texto 3: Aprendizagem pela mediação	26
Atividade 3: Vídeo sobre mediação da aprendizagem	29
Refletindo sobre o Percurso II	29

SUMÁRIO

PERCURSO III - Estratégias pedagógicas e curriculares para alunos com deficiência intelectual na EJA	30
Atividade 1	30
Texto 1- Escuta e feedback	30
Texto 2- Tutoria por pares (TP) para aluno com deficiência intelectual	31
Atividade 2: Vídeo sobre aprendizagem cooperativa	33
Atividade 3: Texto 1- Estratégias do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)	33
Atividade 4: Texto 1 – Diferenciação curricular: adequação/ adaptação/ flexibilização curricular.	37
Atividade 5: Texto 1 – Plano de Ensino Individualizado	38
Refletindo sobre o Percorso III	40
 2ª PARTE	
1. Apresentação: Orientações/ Sugestões para a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA	42
1.2 Quanto ao acesso	42
1.3 Para o desenvolvimento pedagógico	43
 AVALIAÇÃO/ VALIDAÇÃO DO ITINERÁRIO FORMATIVO	46
 REFERÊNCIAS	47
 GLOSSÁRIO	52



APRESENTAÇÃO

Este guia didático formativo é resultado de pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa, que teve como objeto de estudo as contribuições dos estudos da Teoria Histórico - Cultural para o desenvolvimento escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual.

A inclusão dos jovens e adultos com deficiência intelectual, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, vem suscitando indagações sobre as práticas pedagógicas e curriculares. Tais questionamentos movimentam debates, estimulam reflexões e impulsionam a escola na busca por conhecimentos ao aprimoramento de suas ações, objetivando não só garantir o acesso, conforme asseguram as orientações, para a construção da escola inclusiva, mas, sobretudo, desenvolvimento.

Dessa forma, a finalidade deste material, que serve de guia didático e formativo, para ser utilizado em proposta de formação continuada, é apresentar proposições que possam contribuir com o processo de inclusão, para a formação e o aprimoramento das práticas pedagógicas, para reflexões sobre a constituição da política inclusiva e suas estruturas, objetivando o desenvolvimento pedagógico de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA.

Traz como proposta um itinerário formativo para docentes e gestores, composto por três percursos, cada um com 10 horas, para serem realizados de forma online, ou presencial. Para completar a proposta desse itinerário, apresenta sugestões/orientações ao aperfeiçoamento do processo de inclusão escolar do jovem e adulto com deficiência intelectual, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA, de forma didática, visando colaborar com a materialização do processo inclusivo.

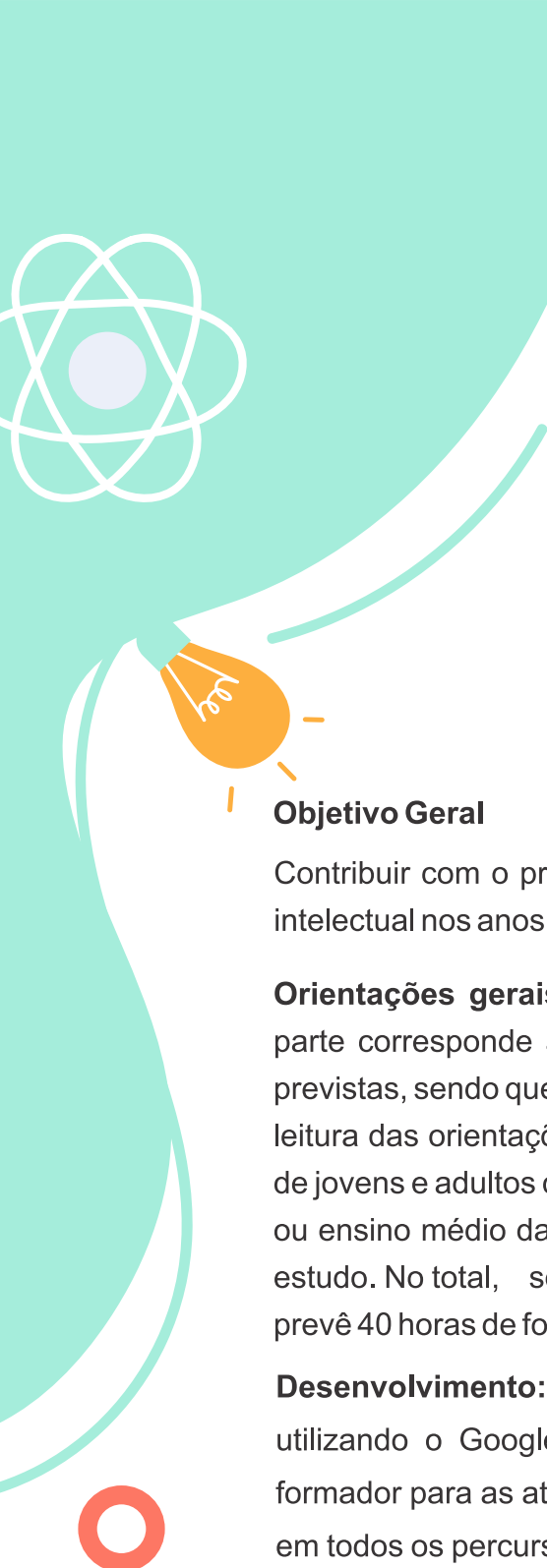




Os pressupostos basilares deste produto ancoram-se na Teoria Histórico-Cultural, em que a pessoa com deficiência intelectual é entendida como um ser social, que demanda estímulos e interações para o seu desenvolvimento. A proposta foi elaborada, com base nos dados obtidos em estudo teórico e estudo de campo, realizado em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, em um município do Estado do Paraná, junto a docentes, pedagogos, gestores e alunos com deficiência intelectual.

Almejamos que este guia possa ser contributivo à inclusão de pessoas com deficiência intelectual na EJA, podendo ser reproduzido e aproveitado em diferentes contextos que buscam caminhos, para além do acesso, substancializar o desenvolvimento escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual.





1 IDENTIFICAÇÃO ITINERÁRIO FORMATIVO

Proposta: Apresenta uma proposta didática formativa dividida em duas partes: a primeira que contempla percursos formativos para orientar o fazer pedagógico, e a segunda com orientações gerais básicas que contribuem para estimular reflexões e impulsionar o aperfeiçoamento da organização das práticas e estruturas que sustentam o processo inclusivo de jovens e adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA.

Público-alvo: docentes, pedagogos e gestores.

Objetivo Geral

Contribuir com o processo de inclusão de alunos jovens e adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA.

Orientações gerais para a implementação do itinerário formativo: a primeira parte corresponde a três percursos formativos, totalizando 30 horas de formação previstas, sendo que cada percurso corresponde a 10 horas. A segunda parte requer a leitura das orientações/ sugestões, para práticas propositivas ao processo inclusivo de jovens e adultos com deficiência intelectual, nos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio da EJA. Esta segunda parte corresponde a 10 horas de leituras e estudo. No total, somando-se a primeira e a segunda parte do material, a proposta prevê 40 horas de formação

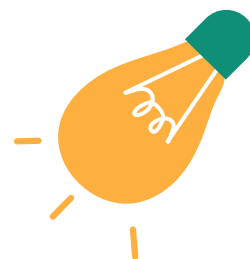
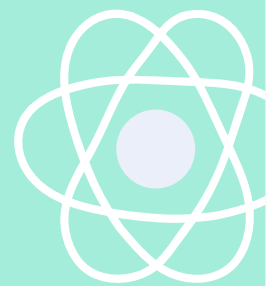
Desenvolvimento: A implementação foi pensada para ser realizada de forma online, utilizando o Google Sala de Aula, de forma autoinstrucional, com feedback do formador para as atividades. Adota-se como critério para certificação a participação, em todos os percursos, a realização de atividade avaliativa ao final de cada percurso em “**Refletindo sobre o Percurso**” e do “**Questionário Avaliativo Reflexivo**”, ao final do itinerário, para validar a proposta formativa. No entanto poderá ser aplicado de forma presencial, realizando as adequações que forem necessárias. A seguir, serão apresentados os percursos de maneira a serem **disponibilizados na forma online**.

O primeiro percurso trata das políticas inclusivas de pessoas com deficiência na EJA e o atendimento educacional especializado. O segundo aborda a deficiência intelectual e o desenvolvimento adulto, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e, no terceiro, são apresentadas estratégias de atendimento pedagógico e curricular para jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA. Na segunda parte, a leitura das orientações /sugestões é atividade obrigatória para a conclusão.

Fórum de apresentação: Caro participante, é muito bom tê-lo aqui!! Por gentileza, apresente-se neste espaço. Escreva sobre a sua formação, disciplina de atuação, ou outro (gestão, equipe pedagógica), expectativas sobre os conhecimentos a serem adquiridos com esta formação.

Fórum de dúvidas: este espaço é para você, cursista, escrever suas dúvidas, sugestões e opiniões. Seu professor formador está à disposição para ajudá-lo/a!

PARA SABER MAIS: neste espaço você encontra materiais para aprofundar seus conhecimentos! Se quiser complementar seus estudos, é só clicar!





1ª PARTE

PERCURSO 1

Conteúdos de estudo: Políticas Inclusivas de pessoas com deficiência na EJA e atendimento educacional especializado.

Objetivo: Informar sobre políticas inclusivas de pessoas com deficiência intelectual na EJA e o atendimento educacional especializado.

Tempo previsto para os estudos: 10 horas

- Ao concluir este percurso, você ficará informado sobre os marcos legais que sustentam o processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos presentes na: Constituição Federal de 1988; Declaração de Salamanca; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; a Lei Brasileira de Inclusão de 2015.
- Conhecerá mais sobre atendimento educacional especializado (AEE), em textos dos seguintes documentos: Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica; a Instrução Nº 14/2011- SEED/SUED, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência físico-neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, além de outras possibilidades de atendimento educacional especializado em “Experiências e Vivências de alunos com deficiência intelectual” (GLAT ; ESTEF, 2021).
- As atividades de estudo deste percurso (🧑🎓) são compostas por textos obrigatórios para leitura e uma atividade avaliativa em **Refletindo sobre o Percurso**. Não deixe de fazer, pois é requisito obrigatório para a conclusão do percurso. Se quiser aprofundar seus estudos, é só conferir os materiais complementares em **PARA SABER MAIS** (💡)!



ATIVIDADE 1



Assista ao vídeo: “**Porco Espinho**”, para refletir sobre acolhimento e atendimento inclusivo na escola, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=yYZOJ-Rn9hU>.



ATIVIDADE 2



A seguir, leia os textos, trechos dos documentos (marcos regulatórios) que asseguram a garantia da escolarização à pessoa com deficiência na EJA. Se quiser complementar seus conhecimentos, acesse o link para Saber Mais e leia os documentos na íntegra. É só clicar e conferir!! Lembre-se de fazer a atividade avaliativa “Refletindo sobre o percurso”, ao final deste percurso! Bons estudos!



TEXTO 1: CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988

CAPÍTULO IV - DO DIREITO À EDUCAÇÃO



Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e aprendizado, ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.





Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

REFERÊNCIA

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.



PARA SABER MAIS:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

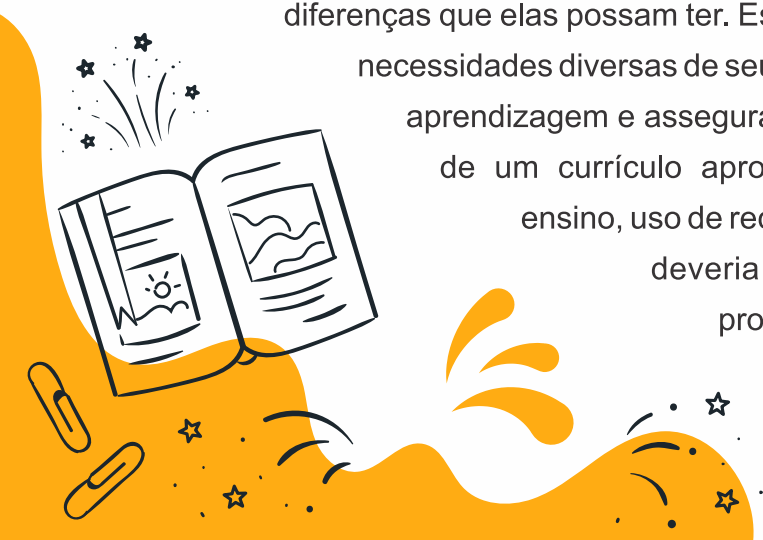
TEXTO 2

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Em junho do ano de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura (UNESCO), resultou na Declaração de Salamanca e da Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994), a qual tem para a Educação Inclusiva os seguintes princípios:

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria haver uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

[...]





11. Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque, no passado, uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto um esforço concentrado é requerido, no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências, por intermédio de programas de educação de adultos.

REFERÊNCIA

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.



PARA SABER MAIS:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

TEXTO 3

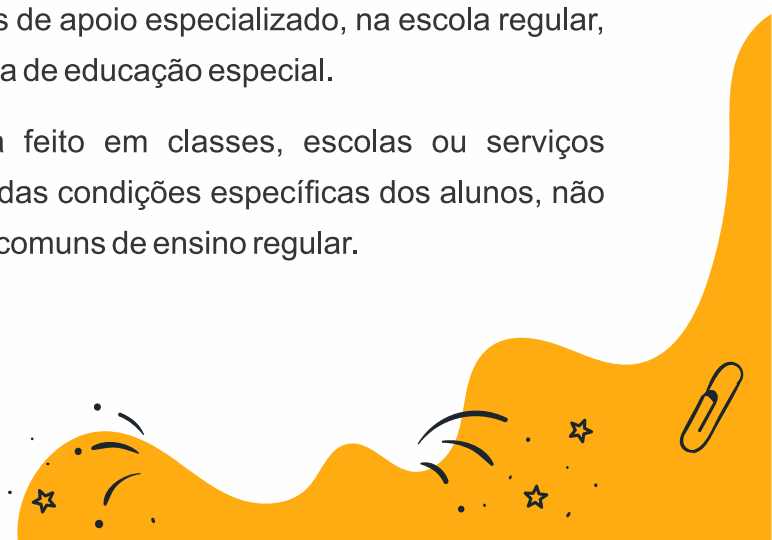
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL LDB Nº 9394/96

Capítulo V: Da Educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.



REFERÊNCIA

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.



PARA SABER MAIS:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

TEXTO 4

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em janeiro de 2008, foi instituída, no Brasil, a política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo orientar o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares.

IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.





NOTA: no ano de 2020, em 30 de setembro, foi promulgado o Decreto 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa nova política substituiria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Entretanto, esse decreto foi suspenso em dezembro do mesmo ano pelo Supremo Tribunal Federal, por contrariar o modelo de inclusão adotado em 2008, deixando de enfatizar a prioridade de matrícula a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema educacional geral. Durante o ano de 2021 foram realizadas audiências públicas para se discutir a inclusão e essas questões. Mas, até o momento da elaboração deste material, a validação desse decreto permanecia ainda indefinida.



PARA SABER MAIS:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

TEXTO 5

LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

CAPÍTULO IV - DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e aprendizado, ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

[...]

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;





II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

REFERÊNCIA

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 02 maio 2021.



PARA SABER MAIS:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm



ATIVIDADE 3

Para saber sobre a disponibilidade do atendimento educacional especializado, leia os textos abaixo e, se quiser conhecer mais, é só clicar no link **PARA SABER MAIS**.

TEXTO 1

RESOLUÇÃO Nº 4 DE 2 DE OUTUBRO DE 2009

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

[...]





Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

REFERÊNCIA

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.



PARA SABER MAIS:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

TEXTO 2

INSTRUÇÃO Nº 014/2011-SEED/SUED

Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência físico-neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, no Estado do Paraná.

DEFINIÇÃO: Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na EJA, é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização realizada em Escolas EJA, nos CEEBJA, tanto nas turmas da sede desses estabelecimentos de ensino, como nas descentralizações, que visa atender a alunos oriundos de serviços da educação especial, regularmente matriculados na EJA.

[...]

- f) Para os CEEBJA e Escolas de EJA: Sede - Organização individual e coletiva: o atendimento ao aluno, na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na EJA, deverá ser em horário diferente ao que o aluno está matriculado e frequentando a(s) disciplina(s).

[...]



6 INGRESSO E ACOMPANHAMENTO 6.1 Ingresso: alunos que já frequentaram serviços e apoios da Educação Especial (Escola de Educação Especial, Classe Especial e/ou Sala de Recursos Multifuncional). O professor especializado deverá realizar apenas a avaliação pedagógica com vista ao atendimento pedagógico do aluno.

REFERÊNCIA

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n. 14/ 2011- SEED/ SUED.** Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência físico-neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba, 2011

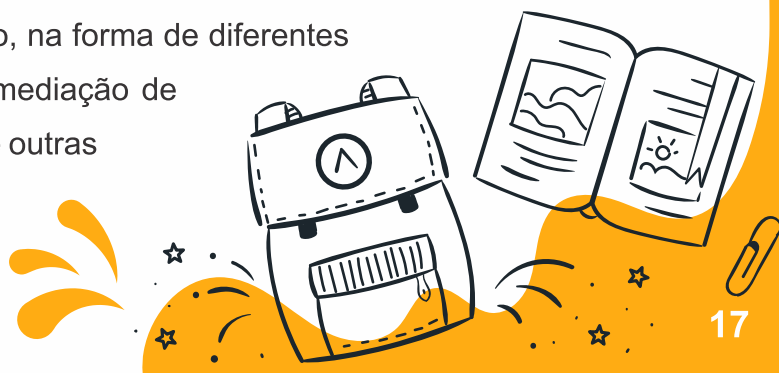


PARA SABER MAIS:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao142011suedseed.pdf

TEXTO 3

A partir de 2008, com a consolidação das políticas de inclusão escolar e demais legislações e programas governamentais (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [PNEEPEI], 2008; Resolução CNE/CEB Nº 4 de 2 de outubro de 2009; Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011; Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em suas diferentes modalidades, tem se mostrado favorável ao aprendizado de alunos com deficiência. Ao contrário do que tem preconizado o Ministério da Educação (MEC), cabe observarmos que o Atendimento Educacional Especializado não se restringe à Sala de Recursos Multifuncionais, podendo ser realizado, na forma de diferentes modalidades, tais como bidocência, mediação de aprendizagem, ensino itinerante, entre outras (GLAT; ESTEF, 2021).





PARA SABER MAIS:

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Espec.**, Bauru. V. 27, p. 157-170, Jan-Dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHjf4LSCh/>. Acesso em: 03 set. 2021.

REFLETINDO SOBRE O PERCURSO I

Considerando os estudos deste percurso, responda à questão seguinte:

1. Os marcos regulatórios apresentados especificamente, sobre a oferta de atendimento educacional especializado, contemplam as necessidades do aluno com deficiência intelectual que está na EJA, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, nas questões de acesso e desenvolvimento? Registre suas reflexões.





PERCURSO II

Conteúdos de estudo: Deficiência Intelectual, o desenvolvimento adulto e aprendizagem sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural

Objetivo: Conhecer as implicações da deficiência intelectual e as possibilidades de desenvolvimento para o aluno jovem e adulto, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico – Cultural

Carga horária: 10 horas

- Neste percurso, o objetivo é ajudá-lo a entender o conceito, as implicações da deficiência intelectual e as possibilidades de desenvolvimento adulto do sujeito com essa deficiência, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico – Cultural.
- Os conteúdos que você estudará são: conceito de deficiência intelectual e as possibilidades de desenvolvimento adulto; a deficiência intelectual sob os pressupostos histórico-culturais; a defectologia, a mediação da aprendizagem e a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual.
- Este percurso é formado pelas **atividades 1 e 2**, com textos para leitura e a **atividade 3**, um vídeo curto (animação) para você assistir sobre a mediação da aprendizagem. Não deixe de ler todos os textos propostos como atividades e de fazer a avaliação ao final, em **Refletindo sobre o Percurso!!** Não deixe de fazer, pois é requisito obrigatório para a conclusão do percurso. Se quiser aprofundar seus estudos, é só conferir os materiais complementares em **PARA SABER MAIS e SUGESTÃO DE FILME!** Se ficar com dúvidas, é só postar no Fórum de Dúvidas!! Bons estudos!



ATIVIDADE 1

Leia o texto, a seguir, sobre a definição de deficiência intelectual. Se quiser complementar seus estudos, clique no link **Para Saber Mais!**





1ª PARTE

CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO

Conceito de deficiência intelectual: A deficiência intelectual caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social, em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSQUIATRIA, 2014, p. 73).

Para Vigotski (1997, p. 164) a deficiência intelectual caracteriza o grupo de crianças que "[...] que em relação ao nível médio, está atrasado em seu desenvolvimento e que, no processo de aprendizagem escolar, manifesta incapacidade de seguir o mesmo ritmo dos demais alunos". O autor explica que na realidade, a definição de deficiência intelectual é complexa quanto a sua composição, visto que as causas, a natureza e os níveis de comprometimento do atraso mental podem ser totalmente diferentes. Vigotski (1997) descreve dois tipos de deficiência intelectual, uma que pode manifestar-se em consequência de uma enfermidade, cujas características e classificação podem ser alteradas, após o tratamento da doença; e a outra, causada um defeito orgânico que acarretará atrasos ao desenvolvimento intelectual.

Possibilidades de desenvolvimento: O Tratado de Saúde Mental da Infância e da Adolescência da International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions (IACAPAP), apresentado por Ke e Liu (2016), classifica as manifestações da deficiência intelectual pelo grau de incapacidade em quatro níveis de gravidade: leve, moderado, grave e severo. Em relação ao desenvolvimento da pessoa, o esperado é que o grau de deficiência leve permita a alfabetização, atividades de autoajuda e trabalho semiquualificado. Já no grau moderado da deficiência, a alfabetização, em alguns casos, é atingível, e as habilidades de autoajuda, fala em casa e trabalho não qualificado, com ou sem supervisão, são atingíveis.





Para o grau grave da deficiência, o esperado é que, na vida adulta, sejam atingíveis as atividades de autoajuda assistidas, fala mínima e tarefas domésticas assistidas, enquanto, no grau severo, somente as habilidades de fala e autoajuda é que podem, em alguns casos, serem atingidas (KE; LIU, 2016).

REFERÊNCIA

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM – 5. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento, et al. Revisão técnica Aristides Volpato Cordioli, et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

KE, X.; LIU, J. Deficiência Intelectual. In Rey JM (ed), **IACAPAP e -Textbook of Child and Adolescent Mental Health**. Edição: Dias Silva F. Tradução: Soares, I. F. Z.; Cavalcante, R. R. V. Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2015. Disponível em: <http://iacapap.org/wp-content/uploads/C.1-Intellectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Tomo V. Trad. Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Habana: Editora Pueblo y Educación, 1997.



PARA SABER MAIS:

<https://iacapap.org/content/uploads/C.1-Intellectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf>

ATIVIDADE 2

Leia os textos, a seguir, para o entendimento da **Teoria Histórico – Cultural**, que tem como seu principal representante L. S. Vigotski (1896-1934), e a relação desses estudos para a compreensão das possibilidades de desenvolvimento do jovem adulto com deficiência intelectual.

Para conhecer mais sobre esses estudos, acesse

Para Saber Mais!





TEXTO 1

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOB OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CULTURAIS

De acordo com Vigotski, é possível classificar a deficiência intelectual em primária e secundária (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013).

A primária está relacionada às características biológicas inerentes à deficiência, enquanto a secundária corresponde aos processos de mediação, instrumental ou simbólica, estabelecidos nas relações sociais dos sujeitos e à leitura que é feita nas relações concretas, de sua vida social acerca da deficiência. Assim, não desconsiderando as questões biológicas e as particularidades da deficiência intelectual,

[...] cabe ao meio social, por meio do processo de mediação, levar o sujeito à sua constituição cultural, tornando-o capaz de desenvolver habilidades simbólicas, como a linguagem, a significação de suas ações, a representação e o exercício do seu papel social (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013, p. 857 e 858).

Nessa acepção, não se trata de desprezar o núcleo biológico, mas em considerar como o meio social e cultural pode mediar e constituir as relações entre os sujeitos com deficiência e o ambiente, de forma a proporcionar contatos com os objetos de conhecimento e estimular seu desenvolvimento, visto que o homem não é apenas um ser que se desenvolve de forma orgânica, mas essencialmente social e cultural.

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Para estimular o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, exigem-se medidas culturais auxiliares. Essas medidas culturais são proporcionadas pelas mediações culturais que são estabelecidas por meio de diferentes instrumentos e signos. Essa mediação ocorre em diferentes níveis do processo de aprendizagem, caracterizando as zonas de desenvolvimento: real, proximal e potencial (VIGOTSKI, 2007). Para Vigotski (2007, p. 95), o primeiro nível é o desenvolvimento real, que corresponde ao "nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados", ou seja, refere-se aquilo que a criança já é capaz de realizar de forma independente, com autonomia. O segundo nível de desenvolvimento caracteriza a zona de desenvolvimento proximal que é definido pela



[...] distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97)

A zona de desenvolvimento proximal é definida por funções que ainda não amadureceram, mas que amadurecerão e que "o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente" (VIGOTSKI, 2007, p. 98). Dessa maneira, é na zona de desenvolvimento proximal que deve se concentrar o trabalho do professor. E para o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, a escola precisa estimular o desenvolvimento do pensamento abstrato, em direção às funções que se encontram afetadas, ou que ainda não estão desenvolvidas.

REFERÊNCIA

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e Deficiência Intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Diálogo Educacional**, Curitiba, V.13, nº 40, p. 851-871, set/ dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569/2479>
Acesso em 25 de maio de 2021.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TEXTO 2

A DEFECTOLOGIA DE L. S. VIGOTSKI

Vigotski (2011, p. 861), ao discorrer sobre a defectologia e o desenvolvimento da criança atípica, que é a criança com deficiência, afirma que os “caminhos indiretos do desenvolvimento são possibilitados pela cultura, quando o caminho direto está impedido” e, nesse sentido, o desenvolvimento cultural seria o principal espaço em que se torna possível compensar a deficiência. A compensação social se torna o meio para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual (VIGOTSKI, 2021).





Para Vigotski (2011), os caminhos indiretos são produzidos pela humanidade no desenvolvimento histórico-cultural, sendo que é o meio social que proporciona esses caminhos, enquanto o caminho direto corresponde ao caminho orgânico, às respostas naturais do desenvolvimento. E, assim, os caminhos indiretos surgem, quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando se impede a resposta por esse caminho. Dessa maneira, “as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 368).

Considerando o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, Garcia (2018) argumenta que a ideia de compensação é um processo primordial ao desenvolvimento desses indivíduos e que são necessários caminhos diversos e recursos especiais.

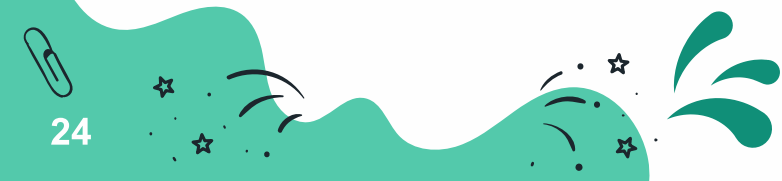
Sobre a compensação, Vigotski (1997) defende que o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que se torna possível compensar a deficiência e que para a pessoa com deficiência intelectual:

Para a criança com comprometimento intelectual, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, deve-se criar algo que lembre as letras formadas por pontos em relevo - segundo o sistema Braille para a criança cega ou a impressão digital para a criança muda - isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural ali, onde os caminhos diretos foram impedidos por causa do defeito* (p.153).

NOTA: *defeito é o termo usado à época dos estudos de Vigotski para se referir à deficiência.

Desse modo, as práticas e tentativas de desenvolvimento pela educação não seriam suficientes, porque, para que esse indivíduo vença seus limites pessoais, devem ser identificados e considerados no enfrentamento os limites sócio-históricos, que também impedem o seu desenvolvimento.

Assim, caberia à sociedade, à escola, aos pais e familiares proporcionar as condições e mediações, a fim de criar sistemas de compensação e caminhos indiretos, para que pessoas com deficiência intelectual possam se desenvolver, ir além da condição negativa, construída ao longo do tempo, de menos desenvolvida e infantilizada.





A COMPENSAÇÃO

Para Vigotski as formas de compensação ao defeito podem ser engendradas pelo contexto social, teoria que dá sustentação aos propósitos da Educação Inclusiva atual.

Os mecanismos compensatórios para as pessoas com deficiência intelectual precisam ser orientados por estratégias que privilegiem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção, concentração, linguagem, pensamento...), o que para Vygotsky e Luria (1996, p. 160) significa "passar do estágio de percepções primitivas para o estágio seguinte- o estágio das formas competentes de adaptação ao mundo exterior".

Para Vigotski (1997) o conceito de compensação, para a pessoa com deficiência intelectual, implica não só em considerar as funções afetadas pelo defeito e as possibilidades compensatórias no âmbito do próprio intelecto (formas de comportamento que se opõem ao defeito), mas em como o comportamento na coletividade e as relações e recursos mediados pelo enraizamento cultural podem compensar as dificuldades e promover avanços no desenvolvimento de processos superiores.

O processo de compensação no desenvolvimento de uma criança com atraso mental (VIGOTSKI, 1997) é condicionado pela realização social do defeito (o sentimento de inferioridade) e pela orientação social da compensação em direção à adaptação, às condições criadas para um tipo humano normal. No entanto, ressalta, que a pessoa com retardo pode não ter consciência da sua deficiência, podendo não manifestar o sentimento de inferioridade e até apresentar autoestima elevada. Nesse sentido, que as escolas são espaços importantes para o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, onde os processos psicológicos superiores estão correlacionados à educação, tendo a fonte do desenvolvimento de suas estruturas, a educação coletiva das crianças, as mediações histórico-culturais e as formas de compensação por meio de instrumentos e recursos criados culturalmente.





REFERÊNCIA

GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e Desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a Deficiência Intelectual na perspectiva Histórico- Cultural. In SHIMAZAKI, Elisa Midori; PACHECO, Edilson Roberto (Org.). **Deficiência e Inclusão Escolar**. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Tomo V. Trad. Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Habana: Editora Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, 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. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28306/30159>. Acesso em: 26 de maio de 2021.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1996.

*No original da página 26, Vigotski (1997,p.153): Para el niño retrasado mental, com relación al desarrollo de sus funciones superiores de la atención y del pensamiento, debe ser creado algo que recuerde las letras formadas por puntos a relieve-según el sistema Braille para el niño ciego o la dactilología para el niño mudo – es decir, un sistema de vías indirectas del desarrollo cultural allí, donde las vias directas han sido cortadas a causa del defecto.

TEXTO 3

APRENDIZAGEM PELA MEDIAÇÃO

Os processos de mediação possibilitam ao aluno com deficiência intelectual a construção de conceitos. A interação, a mediação do outro, seja com um colega ou o professor na sala de aula, possibilitam elementos para a estruturação do pensamento.

A MEDIAÇÃO

Para Vigotski (1997, 2021) a mediação funciona como uma tríade, um processo em que dois elementos necessitam de um terceiro fazendo uma intervenção, para se relacionarem, não sendo relação direta, mas mediada. Essa relação ocorre por



meio dos signos (que são os instrumentos psicológicos) e dos instrumentos (que é todo objeto criado culturalmente com a função de ajudar no desenvolvimento de uma atividade). Ex.: quando um aluno vai fazer uma avaliação e faz anotações para estudar, ele está criando signos (instrumentos psicológicos) que o ajudarão a aprender o conteúdo, no desenvolvimento da atividade (avaliação) em um processo de relação entre o signo, a atividade e a consciência.

Na sala de aula, o professor é o agente intermediário entre o aluno e a aprendizagem, do processo que vai internalizar os signos (conteúdos escolares que são ensinados), para depois serem externalizados, aplicados, manifestando aprendizagem. Nesse contexto, o professor pode valer-se de instrumentos para mediar a aprendizagem.

O texto a seguir discorre sobre os processos de mediação, por instrumentos e signos, tendo o professor como agente mediador para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Braun e Nunes (2015), em um estudo de caso com um aluno com deficiência intelectual, observaram que a intervenção da professora desafiava o aluno a construir elaborações mais complexas. Como o aluno resistia às atividades que exigiam leitura e escrita, a “mediação com perguntas e releitura fluente da informação foram estratégias constantes da professora na atividade, como forma de levá-lo a analisar o que pensou e o que se configurou como resposta, nas cartas combinadas por ele”, assim como um “O jogo de cartas, com imagens, foi uma estratégia para que ele empregasse sua capacidade de leitura, a partir dos conhecimentos prévios e das imagens, para, então, formar premissas sobre os conceitos abordados” (BRAUN; NUNES, 2015, p.81).

Além de considerar a mediação e o uso dos recursos, é importante destacar a relevância de se considerar a experiência e as informações pessoais da vida do aluno na elaboração dos conceitos.

Ao observar um aluno com deficiência, em atividades relacionadas com a área da matemática e a compreensão da ideia da multiplicação, objetivando aplicá-la em um desafio matemático, Braun e Nunes (2015) identificaram que a metodologia adotada consistiu de uma apresentação para a turma de uma atividade no livro didático, a qual abordava o conceito de multiplicação.





Essa atividade envolvia quadros com quantidades iguais de objetos (lápis, moedas e picolés). O comando utilizado pela professora solicitava que os alunos organizassem sentenças de multiplicação, a partir dos quadros e escolhessem uma das ideias para criar um desafio matemático. O aluno em estudo escolheu as moedas, por atribuírem sentido a aspectos do seu cotidiano, como pagar a passagem do ônibus e a compra do lanche. A professora fez intervenções individualizadas, dirigidas ao aluno, o que lhe possibilitou ir ampliando seus conceitos e avançar para “elaborações mais complexas e generalizáveis” (BRAUN; NUNES, 2015, p. 85).

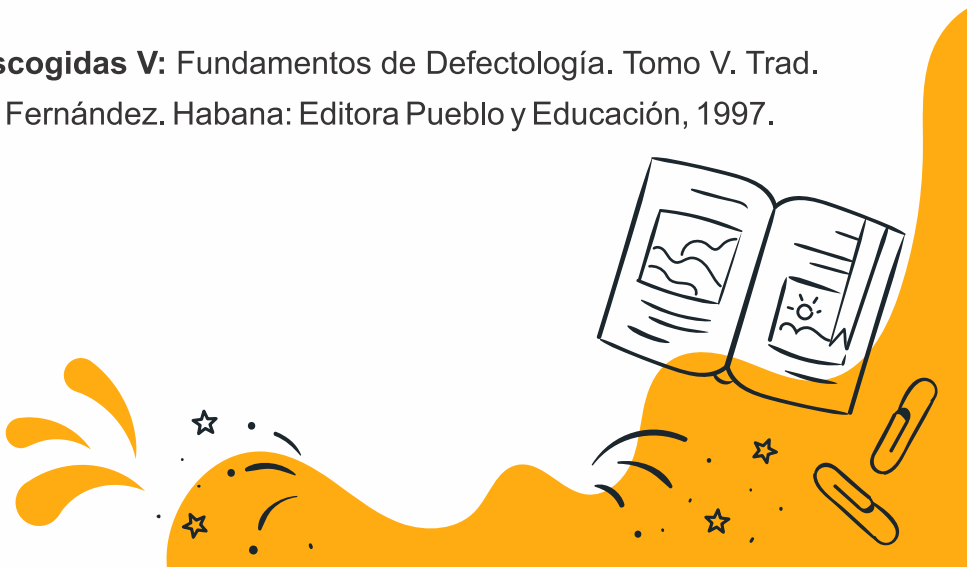
Inicialmente o aluno tende a representar a multiplicação, a partir do conceito que tem de adição, mas, a partir da mediação da professora, de experiências que carrega da sua vida cotidiana e do uso de recursos simples, como um cartaz fixado na sala de aula, com os sinais e operações matemáticas, o aluno conseguiu construir, entender o conceito da multiplicação e aplicá-lo em um problema matemático.

A mediação, portanto, a partir de variadas estratégias e recursos, pode favorecer o desenvolvimento de significados e de conceitos mais complexos. São os procedimentos utilizados que evidenciam possibilidades, ou não, de desenvolvimento e a elaboração de conceitos pelo aluno com deficiência intelectual.

REFERÊNCIA

BRAUN, P.; NUNES, L. R. d' O. de P. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Rev. Bras. Ed. Espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p.75-92, jan-mar. 2015

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología**. Tomo V. Trad. Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Habana: Editora Pueblo y Educación, 1997.



ATIVIDADE 3



Assista ao vídeo sobre mediação da aprendizagem: “Aprender com o outro”
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmzI.

PARA SABER MAIS: O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente (BUENO; OLIVEIRA, 2019),
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30203>

PARA SABER MAIS: A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian (BRAUN; NUNES, 2015). Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/7fFvtywfmV65HRBfK8xHc3G/?lang=pt&format=pdf>

SUGESTÃO DE FILME: “Meu nome é Rádio”. Sinopse: Em uma cidade racialmente dividida dos Estados Unidos, nos anos 1970, o treinador Jones encontra um estudante com deficiência intelectual chamado Rádio e acaba fazendo amizade com ele. Logo, Rádio se torna seu fiel assistente, e o diretor Daniels observa que a autoconfiança do jovem aumentou. Porém as coisas começam a piorar, quando Jones recebe reclamações dos torcedores, que sentem que a sua devoção por Rádio está atrapalhando a sua busca por uma vitória no campeonato.

REFLETINDO SOBRE O PERCURSO II

Considerando os estudos desse percurso, responda à questão:

1. Agora que você estudou como o aluno com deficiência intelectual pode aprender pelos processos de mediação, descreva como faz para mediar (ações, recursos que utiliza) a aprendizagem dos seus alunos jovens e adultos com deficiência intelectual (se não estiver atuando com jovens e adultos com deficiência intelectual, pode fazer sua resposta em forma de sugestão).



PERCURSO III

Conteúdos de estudo: Estratégias de atendimento pedagógico e curricular, para jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, partindo dos pressupostos da mediação estudados no percurso anterior.

Objetivo: Conhecer estratégias de atendimento pedagógico e curricular para jovens e adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Carga horária: 10 horas

- Os conteúdos que você estudará neste percurso: estratégias de aprendizagem cooperativa ou tutoria por pares; estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Diferenciação Curricular: adequação/ adaptação/ flexibilização curricular e Plano de Atendimento Individualizado (PEI).
- Esse percurso é formado por **cinco atividades** com textos para leitura. Não deixe de ler todos os textos propostos como atividades e de fazer a avaliação ao final em **Refletindo sobre o Percurso!!** Para Saber Mais, acesse os links e as sugestões de vídeos. Se ficar com dúvidas, é só postar no Fórum de Dúvidas! Bons estudos!

ATIVIDADE 1



Leia o texto, a seguir, sobre a estratégia da aprendizagem cooperativa ou tutoria por pares em sala de aula.

TEXTO 1

ESCUTA E FEEDBACK

Escuta e feedback: elementos importantes para a decisão sobre estratégias pedagógicas para alunos com deficiência intelectual





A escuta e o feedback desses estudantes deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de procedimentos e de estratégias pedagógicas que estejam, de fato, em consonância com a perspectiva de inclusão escolar. A intenção é convocar outro olhar para essas práticas, cujo foco não seja mais exclusivamente nas dificuldades do aluno, mas na transformação de crenças e de representações sociais que permitam o reconhecimento de seu potencial de aprendizagem.

[...]

Alguns sujeitos que estudam na escola comum relataram a ajuda que recebem de seus colegas de turma. A colaboração entre estudantes, denominada por alguns autores de “aprendizagem cooperativa” ou sistema de tutoria por pares, na qual um aluno mais adiantado no processo auxilia um colega que ainda está elaborando o conceito em foco na atividade, é uma excelente estratégia para incentivar a participação e a aprendizagem.

REFERÊNCIA

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Espec.**, Bauru. V. 27, p. 157-170, Jan.-Dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHjf4LSCht/>. Acesso em: 03 set. 2021.

TEXTO 2

TUTORIA POR PARES (TP) PARA ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Na tutoria por pares, a cooperação desempenha um papel central. Topping (2005) refere-se à ação tutorial como um aprendizado didático cooperativo. O autor classifica as situações de tutoria segundo os seguintes critérios:

- Conteúdo curricular: as experiências de tutoria podem abranger todas as disciplinas;
- Formato de contato: podemos encontrar um tutor com um grupo de tutorados, mas, sem dúvida, o formato mais difundido é a tutoria em díades, também conhecida como trabalho um a um;
 - Série: alunos da mesma série ou de idades similares ou de diferentes séries e idades;





- Habilidades: ensino e aprendizagem de habilidades gerais, técnicas de estudo ou de uma habilidade concreta, como, por exemplo, a escrita de textos;
- Características do tutor: aluno adiantado, não adiantado;
- Características do tutorado: adiantados, alunos com dificuldades, com necessidades especiais;
- Objetivos: intelectuais, acadêmicos, afetivos, atitudinais e autoconceito.

A TP é uma modalidade de aprendizagem, baseada na criação de díades de alunos, com uma relação assimétrica – o papel de tutor e tutorado deriva do diferente nível de competência sobre a matéria e um objetivo comum, conhecido e compartilhado – o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares que se conseguem por meio de um contexto de relação exteriormente planejado. [...]

Tutoria por pares da classe toda

Envolve dividir a turma inteira em grupos de dois a cinco alunos, com diferentes níveis de habilidade e os alunos atuam como tutores, tutorados ou ambos; a turma inteira participa de atividades estruturadas de tutoria de pares, duas ou mais vezes por semana, durante aproximadamente 30 minutos; os pares ou grupos de alunos podem mudar semanal ou quinzenalmente; os pares de estudantes são fluidos e podem basear-se em níveis de desempenho ou compatibilidade de alunos e os alunos também podem ser agrupados para promover desenvolvimento social ou oportunidades para trabalhar com alunos em variedade de contextos.

Tutoria por pares entre idades

Alunos mais velhos são dispostos em pares com alunos mais jovens para ensinar ou rever uma habilidade; as posições de tutor e tutorado não mudam; o aluno mais velho serve como tutor e o aluno mais novo é o tutorado; o aluno mais velho e o mais novo podem ter níveis de habilidade semelhantes ou diferentes, com o relacionamento sendo de interação cooperativa ou especialista; os tutores servem para modelar o comportamento apropriado, fazer perguntas e incentivar melhores hábitos de estudo.





REFERÊNCIA

MARINS, K-H. C. **Benefícios e desafios da tutoria por pares para alunos com deficiência intelectual**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) . Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12395?show=full>. Acesso em 05 ago. 2021.

ATIVIDADE 2



Assista ao vídeo para aprofundar a reflexão sobre a aprendizagem cooperativa ou tutoria por pares: <https://youtu.be/P3lktPVhvFo>

ATIVIDADE 3



Leia o texto 1 sobre a proposta de **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**.

Em **PARA SABER MAIS**, apresenta-se o conceito de coensino, se quiser conhecer mais essa possibilidade de atendimento aos alunos com deficiência intelectual.

TEXTO 1

ESTRATÉGIAS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) consiste em “um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes” (ZERBATO, 2018, p. 56).

Nessa perspectiva, as aulas e os materiais tendem a ser planejados e disponibilizados de modo que possam ser utilizados por todos os alunos, em sala de aula, implicando benefícios de compreensão e aprendizado, para outros estudantes, não só para os alunos público-alvo da Educação Especial.

O DUA se apresenta como alternativa aos modelos que pensam a “inclusão, a partir do diagnóstico da deficiência, rompe com a ideia de um planejamento para a turma e outro para o estudante com deficiência, ou ainda de que os recursos acessíveis só precisam adentrar nos contextos pela existência desses estudantes” (BOCK, GESSER, NUERNBERG, 2016, p. 148).





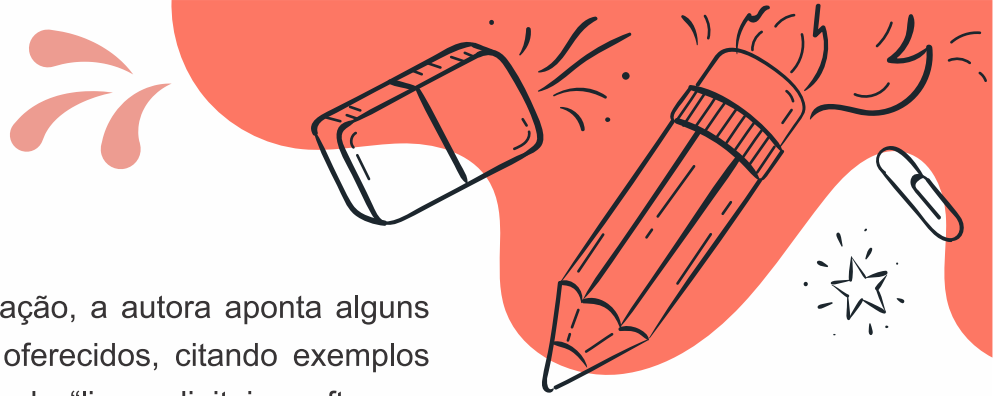
Souza e Gomes (2019, p. 247) afirmam que a perspectiva do DUA é “centrada não no nivelamento cognitivo, tampouco no uso de recursos indiscriminadamente, mas na ação pedagógica voltada para a diversidade de sujeitos presentes na sala de aula”.

Vigotski (2010, p. 389) afirma que do ponto de vista psicológico a heterogeneidade é relevante, sendo extremamente importante não isolar as pessoas com deficiência intelectual " [...] em grupos específicos, mas praticar com elas o convívio com outras crianças da forma mais ampla possível". Nesse contexto, as diferenças são importantes e precursoras de aprendizado e desenvolvimento.

Para o uso do DUA, nas aulas e na elaboração das atividades, é indispensável conhecer os princípios e as estratégias, questões essas que nortearão o planejamento docente. As estratégias do DUA são constituídas pelas redes afetivas, de reconhecimento e estratégicas. As redes afetivas correspondem ao engajamento, à motivação, ao desafio que interpela as áreas de interesse do sujeito para a aprendizagem, podendo ser definidas como o “porquê” da aprendizagem. Nas redes de conhecimento, é considerado o “quê” se ensina, como reunir os fatos e categorizar, como apresentar informações e conteúdos de diferentes formas. E as redes estratégicas são definidas pelo “como”, que implica planejamento e execução das tarefas, como organizar e expressar ideias por meio de atividades estratégicas. Deve-se diferenciar, diversificar as maneiras de expressar o que os alunos sabem (ZERBATO, 2018).

Em relação às estratégias de aplicação do DUA, há que se considerar três questões básicas: “o conteúdo está sendo apresentado de diferentes formas? ”, se “Durante a realização das atividades são possibilitadas aos alunos diferentes formas de expressar aquilo que sabem ou que estão aprendendo do conteúdo?” e “De que forma é possível estimular e despertar o interesse e a motivação para o envolvimento dos alunos?” (PRAIS; VITALIANO, 2018, p. 56).

Em relação aos princípios, Zerbato (2018) define-os em Princípio do Engajamento, da Representação e de Ação e Expressão. Para cada um desses princípios, elenca atividades para sua materialização e aplicabilidade. Para o Princípio do Engajamento, pode, por exemplo, “fornecer níveis ajustáveis de desafio; oferecer opções de incentivos e recompensas na aprendizagem; [...] tutoria entre pares, entre outros” (ZERBATO, 2018, p.58).



No Princípio da Representação, a autora aponta alguns caminhos que podem ser oferecidos, citando exemplos práticos, como a utilização de “livros digitais, softwares especializados e recursos de sites específicos, elaboração de cartazes, de esquemas e resumos”. Para o Princípio de Ação e Expressão, que são as redes estratégicas, algumas propostas são sugeridas, como “oportunizar a prática com apoios, fornecer feedback relevante e contínuo e proporcionar oportunidades flexíveis para demonstrar competências; [...] oportunidades para que eles demonstrem o que sabem, por meio de atividades diferenciadas ou criações que pode incluir ações físicas, meios de comunicação, construção de objetos, produção escrita entre outros (ZERBATO, 2018, p. 59 e 60).

Esse planejamento pode ser elaborado em parceria com professores especializados ou demais profissionais. As estratégias garantidas no DUA podem ser aplicadas de diferentes formas pelo uso das tecnologias, pelo ensino expositivo ou ainda por outras atividades em sala de aula.

Aplicações na EJA: Considerando a EJA e suas especificidades, o DUA pode ser aproveitado, porque consiste de uma proposta em que os conteúdos serão disponibilizados de diferentes formas “para que cada aluno possa acessar os conteúdos à sua maneira” (SILVA, 2013, p. 01 apud PRAIS; VITALIANO, 2018, p.58).

Na EJA, os alunos apresentam diferentes necessidades e, portanto, não apenas o aluno público-alvo da Educação Especial seria beneficiado; o mesmo material pode ser utilizado por todos, em sala de aula, mas considerando diferentes estratégias para ensinar e aprender.

Nesse contexto, o planejamento deve ser o início para a definição e aplicabilidade das estratégias do DUA. Pode-se pensar o planejamento como uma atividade, a ser desenvolvida de forma colaborativa entre professor especializado e professores das disciplinas comuns ou, ainda, como uma das propostas do coensino, conforme defendido por Zerbato (2018) cujas pesquisas destacam o coensino e as parcerias com outros profissionais como importantes aliados para a realização de atividades embasadas no DUA.

REFERÊNCIA

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Rev. Bras. Ed. Espec.**, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan-mar., 2018.





PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. Contribuições do Desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. (Org.) **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: FI, 2018, p. 49-69. (Série Diálogos transdisciplinares em educação)

SOUZA, M. M. M.; GOMES, S. A. O. Inclusão em educação especial para estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem. **Aleph**, p. 246-265, jul. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2018.

Para conhecer algumas estratégias de uso do DUA para sua sala de aula, acesse o link:

<https://drive.google.com/file/d/1sFmcw5vLvigAOPpStyBFFshqpaaGiMnv/view?usp=sharing>



PARA SABER MAIS:

Vídeo sobre Desenho Universal para a aprendizagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9rSR0TOi4-o>. Acesso em 03 out 2021.



PARA SABER MAIS:

Inclusão em educação especial para estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem. (SOUZA; GOMES, 2019). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39316/22753>





PARA SABER MAIS:

Que é coensino ou ensino colaborativo?

Proposta alternativa de serviço em Educação Especial, em que um professor especialista pode apoiar a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais, junto com o professor do ensino comum e, nessa experiência de colaboração, é possível se desenvolver processos de formação continuada e de formação de professores (RABELO, 2012, p. 51).

<https://docs.google.com/document/d/1uXE3KF9YFGf-b-pNVIjZgXxQCMjN51vp/edit?usp=sharing&ouid=110610762651228605650&rtpof=true&sd=true>

ATIVIDADE 4



Leia o texto, a seguir, sobre estratégias de diferenciação curricular

TEXTO 1

DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: ADEQUAÇÃO ADAPTAÇÃO/ FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

As adaptações curriculares, de acordo com Heredero (2010, p. 200), consistem em um “conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos”. Nesse sentido, as adaptações podem ser realizadas nos elementos curriculares básicos: objetivos, conteúdos, metodologia, atividade de ensino-aprendizagem e avaliação, ou nos elementos de acesso ao currículo. Não se trata de criar um currículo novo, mas, sim, um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para realmente atender a todos os educandos (HEREDERO, 2010).

As **adaptações curriculares** se dividem em **significativas ou não significativas**, sendo que as últimas não afetam na prática o ensino do currículo oficial, já que não há “modificação substancial dos seus elementos básicos” (HEREDERO, 2010, p. 201). Esse tipo de adaptação curricular corresponde a pequenos ajustes nas formas de ensinar, nos conteúdos, temporalidade e nas avaliações. Implica o uso de materiais diversos e não se alcançar os resultados esperados; pode-se proceder a mudanças nos conteúdos, objetivos e nos critérios de avaliação, com adequações, priorizações e introdução de novos critérios. Essas mudanças são definidas como de **Adaptações Curriculares de Pequeno Porte**.





Em contraposição, **as adaptações curriculares significativas ou de Grande Porte** consistem em modificações nos elementos do currículo e estão indicadas para alunos com deficiências permanentes ou graves. De acordo com Heredero (2010, p. 204), “é uma medida excepcional que requer a participação de todos os órgãos gestores e serviços educativos complementares junto à equipe de professores que ministra aulas (professores de apoio e especialistas, serviços sociais, orientação e coordenação, secretarias de educação e serviços de apoio à Educação Especial)”.

As adaptações curriculares, sejam de pequeno ou grande porte, demandam um processo de elaboração coletiva, reforçando-se a relevância do trabalho colaborativo.

REFERÊNCIA

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

ATIVIDADE 5



Leia o texto, a seguir, sobre estratégias de trabalho colaborativo para a elaboração do Plano de Ensino Colaborativo (PEI)

TEXTO 1

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) COMO INSTRUMENTO PARA ACESSO AO CURRÍCULO

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é um importante instrumento para o acesso ao currículo pelos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Sob a perspectiva das políticas inclusivistas, o PEI é um planejamento centrado no indivíduo, em suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem. Dessa forma, o PEI “quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que não tenha limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem” (VALADÃO; MENDES, 2018, p. 06).

O PEI precisa ser elaborado, planejado, pensado e aplicado de forma colaborativa, sendo que a “elaboração e a execução do PEI são de competência dos professores que atuam na sala de recursos





multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009 apud in PLETSCH; GLAT, 2013, p.32).

Nesse sentido, desenvolvido de forma coletiva pelos diferentes agentes desse contexto, devem-se considerar as diferentes dimensões da implementação do currículo (planejamento, metodologia, estratégias e ensino, avaliação, tempo e espaço e aprendizagem). Assim, também, pode culminar com “ajustes ou adaptações curriculares, sem que isso minimize ou empobreça os conteúdos a serem atingidos, desde que vinculados ao trabalho geral da turma” (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 24).

O PEI tem que contemplar três níveis de planejamento em sua elaboração e intervenção. Em sua estrutura, são essenciais os seguintes componentes básicos: nível atual de desenvolvimento do aluno, a modalidade de atendimento, planejamento do suporte, os objetivos gerais e específicos, a avaliação e procedimentos pedagógicos, a reavaliação, composição da equipe e a anuência parental (CORREIA 1999, apud PLETSCH; GLAT, 2013).

Como método de avaliação, as autoras indicam o portfólio, como um “instrumento que organiza os registros das atividades realizadas pelos alunos por um período determinado [...], viabiliza o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem de cada educando [...], permite o conhecimento não só das dificuldades, mas também das possibilidades (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 25).

REFERÊNCIA

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32.

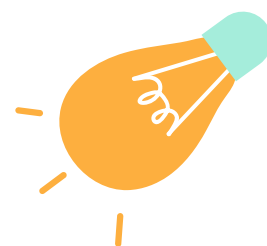
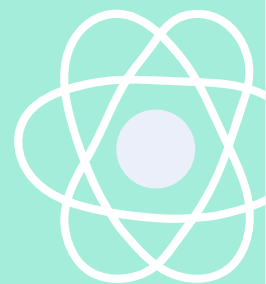
VALADÃO, G. T.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Ed.**, v. 23, p. 1-18, 2018.

Para conhecer um PEI para um aluno da EJA, acesse o link: <https://drive.google.com/file/d/1INWRpUq17Jwxwbu4PDVjSPMXWSe4mF90/view?usp=sharing>

estava alfabetizado (leitura, escrita e letramento matemático básico), além de se comportar de forma infantilizada. Mas, agora, após dois anos de frequência na EJA e em Sala de Recursos, o aluno evoluiu e já conseguiu se apropriar de forma básica da leitura, escrita e conhecimentos da matemática e de aspectos da vida social. O aluno adquiriu comportamentos mais adultos, vestindo-se de forma compatível à idade, com materiais e acessórios juvenis, mantendo diálogo, em acordo com a idade, com seus pares.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Considerando os casos apresentados, escolha um e escreva quais das estratégias estudadas nesse percurso você escolheria para aplicar em sua prática, de acordo com seu componente curricular, ou qual / quais dessas estratégias adotaria para orientar/ indicar ao professor, caso você esteja atuando somente como gestor ou professor pedagogo nesse momento. Lembre-se de citar o caso para o qual as estratégias se destinam.



REFLETINDO SOBRE O PERCURSO III

Estudo de caso: a seguir, apresenta-se a descrição de dois casos de alunos jovens e adultos com deficiência intelectual que frequentam os anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio da EJA. Leia os casos para fazer a atividade avaliativa.

Situação do cotidiano escolar I

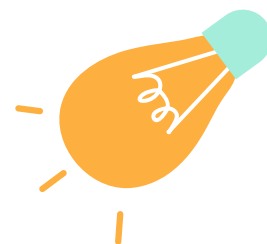
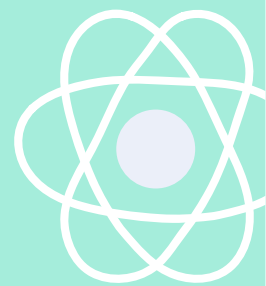
A aluna A tem 37 anos e frequenta o Ensino Médio da EJA. Durante o dia trabalha, em uma empresa de grande porte na cidade, há 12 anos. Apresenta laudo diagnóstico de deficiência intelectual leve, com histórico de frequência em Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial até os 25 anos de idade.

Está matriculada na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Apresenta pouca independência, para atividades de interpretação, comandos e ordens (autonomia); limitações para a organização de ideias, raciocínio lógico e memória. Lê, mas escreve com dificuldade (escrita de palavras complexas e estrutura textual). Não consegue fazer relatos orais coerentes, com detalhes, nomes de pessoas ou personagens, lugar, espaço, tempo e outros. Conhece numerais até uma unidade de milhar e realiza apenas operações matemáticas básicas de adição e subtração simples. Conhece e identifica valores monetários baixos, com noção de compra e troca simples. É insegura no desenvolvimento das atividades e dependente da figura do professor, requerendo auxílio constante.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Situação do cotidiano escolar II

O aluno B tem 24 anos e está frequentando os anos finais do ensino fundamental da EJA. Apresenta laudo diagnóstico de deficiência intelectual moderada, com histórico de frequência em Escola de Educação Especial, Classe Especial e Sala de Recursos. Quando ingressou na EJA, ainda não





2ª PARTE

APRESENTAÇÃO

Nesta segunda parte, são apresentadas algumas orientações/ sugestões para o aprimoramento das práticas de atendimento ao aluno jovem e adulto com deficiência intelectual, a partir dos estudos e pressupostos da teoria Histórico – Cultural, considerando as formas de compensação e mediação.

Tempo previsto para os estudos: 10 horas

Esperamos que esta leitura o fortaleça e possa levar-lhe algumas dessas sugestões para a sua prática, praticá-las, adequá-las, debatê-las e apresentá-las à gestão dos sistemas de ensino, para que juntos possamos fortalecer as estruturas e ações para garantir a escolarização do aluno jovem e adulto com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA.

- 
- Ao final desta leitura você deverá **responder ao Questionário Avaliativo Reflexivo para validar a formação**. Não esqueça, é obrigatório para que possa receber o seu certificado de participação nesta formação!

1. Quanto ao acesso

- Estabelecer parcerias com anos iniciais do ensino fundamental da EJA e com as instituições privadas, com o intuito de se incluir jovens e adultos com deficiência na escola, para que possam dar prosseguimento às demais etapas do processo de escolarização;
- Promover campanhas, movimentos, estratégias de frequência à escola nos anos iniciais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos;
- Elaborar estratégias de conscientização das famílias e do jovem e adulto com deficiência intelectual sobre o direito de acesso às etapas da escolarização e às possibilidades de desenvolvimento social que perpassam a escola e seus contextos.

1.1 Escola

- Envolver toda a escola (gestão, pedagogos, professores, funcionários administrativos e de apoio) nas questões de acolhimento e estabelecimento de vínculos com as famílias e os alunos com deficiência intelectual que chegam à escola;



- Estruturar a oferta de atendimento educacional especializado e de envolvimento em estratégias de formação dos docentes para a movimentação de práticas pedagógicas e curriculares que atendam às necessidades do jovem e adulto;
- Propor interação coletiva entre o professor especializado e os professores das disciplinas comuns, para o registro da definição, constituição e disponibilidade do atendimento curricular e pedagógico no Projeto Político Pedagógico da escola. O primeiro passo de uma proposta de educação inclusiva é definir os princípios inclusivistas da escola, em seu Projeto Político Pedagógico, pois é esse o instrumento, para o enfrentamento dos problemas reais da escola, na qual se deve “definir a utilização de adequações, contando com apoios especializados e capacitação para os professores, garantindo continuidade e efetividade do trabalho realizado” (SCAVONI, 2016, p. 48).

1.2 Docentes

- É importante desenvolver estratégias de acolhimento e de construção de vínculos junto ao aluno jovem e adulto com deficiência intelectual que está na EJA ou que chega à EJA pela primeira vez, para dar continuidade a seus estudos, visto que eles chegam inseguros, muitas vezes, com a autoestima afetada e baixas perspectivas, pelo esgotamento das possibilidades escolares e de oportunidades sociais. Criar vínculos e estimulá-los a acreditar em suas possibilidades, logo nos primeiros encontros, são estratégias que contribuem para o aluno ir além do acesso, ou seja, permanecer na escola.

2. Para o desenvolvimento

- Disponibilizar atendimento educacional especializado no turno de frequência do aluno. Vale lembrar que Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme destaca Glat e Estef (2021), ao contrário do que tem preconizado o Ministério da Educação (MEC), não se restringe à Sala de Recursos Multifuncionais, podendo ser realizado na forma de diferentes modalidades, tais como bidocência, que é o coensino ou ensino colaborativo, mediação de aprendizagem, ensino itinerante, entre outras. Para a EJA, é importante efetivar atendimento educacional especializado, no mesmo turno de frequência do aluno, que, por diferentes motivos relacionados ao trabalho e às demandas da vida adulta, não tem possibilidade de frequentar o contraturno. Algumas propostas de AEE, como coensino ou de mediação da aprendizagem, são realizadas no turno, durante as aulas em que o





Para os CEEBJAs e Escolas de EJA: Sede - Organização individual e coletiva: o atendimento ao aluno, na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I na EJA deverá ser em horário diferente ao que o aluno está matriculado e frequentando a(s) disciplina(s). APED – Organização coletiva: o atendimento do aluno na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I na EJA deverá ser preferencialmente em horário diferente ao que o aluno está matriculado e frequentando a(s) disciplina(s) ou ainda receber acompanhamento especializado do professor de SRM, em sala de aula junto com o professor da disciplina (PARANÁ, 2011, p. 03).

DICA: Considerando-se essa realidade, pode-se prever, a partir do cronograma de atendimento da Sala de Recursos, um horário para que o professor especialista possa estar na sala comum junto ao aluno, interagindo colaborativamente com os professores das disciplinas, conforme a disponibilidade de horários.





aluno frequenta, para facilitar seu aprendizado e sem diferenciações, tendo que sair da sala da disciplina, ou privações tendo que fazer menos disciplinas no semestre, em comparação com os demais alunos, como ocorre, muitas vezes, com o atendimento da sala de recursos;

- Estabelecer vínculos com a família e o aluno é fundamental;
- Estruturar o trabalho colaborativo entre professor do atendimento educacional especializado e os professores das disciplinas;
- Elaborar plano de ensino individualizado (PEI);
- Investir em estratégias de mediação e apoio individualizado em sala de aula;
- Desenvolver estratégias diferenciadas de atendimento pedagógico e curricular, que envolvam a mediação e formas de compensação por recursos indiretos (VIGOTSKI, 2011). **Exemplos de possibilidades para atendimento pedagógico e curricular:** tutoria por pares, utilizar estratégias do Desenho Universal da Aprendizagem, realizar adequações curriculares, etc.
- Realizar diferenciação / adaptação/ adequação curricular. São **exemplos de adequações curriculares: priorização** (ou suplementação) de conteúdos e objetivos; adequações na metodologia, por meio de diferentes canais para acesso e explicação, desenvolvidos no conjunto da sala de aula e no nível individual, com uso de materiais extras: vídeos, imagens, áudios, textos curtos e objetivos, jogos e outros; ajustes na temporalidade (caso o aluno necessite de mais tempo para desenvolver os conteúdos priorizados previstos); atividades e avaliações diferenciadas e diversificadas (escrita, oral, descritiva, objetiva, trabalhos: apresentação sob a forma de vídeos, fotos, interações com diferentes recursos das metodologias digitais: padlet, jamboard ou outros) adequadas à necessidade de cada aluno.

À gestão da educação

Na EJA, no Estado do Paraná, a Sala de Recursos pode ser ofertada no mesmo turno de frequência do estudante, em acordo às especificidades desse público, como é o caso de alunos trabalhadores, que operam durante o dia e não podem frequentar esse atendimento em contraturno. O atendimento se dá em horário diferente daquele em frequenta à disciplina, mas no mesmo turno. Nesse sentido, a Instrução nº 14/ 2011-SEED/ SUED orienta que o atendimento educacional especializado pode ser, no mesmo turno de frequência do estudante, só que em horário diferente daquele em que esteja frequentando a (s) disciplinas.



AVALIAÇÃO DO ITINERÁRIO FORMATIVO

QUESTIONÁRIO REFLEXIVO

Identificação

Nome do participante:

1) Os estudos deste itinerário formativo promoveram alguma mudança para seu entendimento e atuação junto ao aluno jovem e adulto com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos? Comente:

2) Você pode, por favor, relatar, em que os estudos contribuíram em relação à inclusão do jovem e adulto com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, para a definição dos seguintes aspectos sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

a) a estrutura e organização da oferta do Atendimento Educacional Especializado Sala de Recursos:

b) a sua prática docente, ou de gestão ou de coordenação pedagógica, em relação ao trabalho com o aluno jovem e adulto com deficiência intelectual, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA:

Outras sugestões para a inclusão e atendimento pedagógico e curricular do jovem e adulto com deficiência intelectual, considerando os aspectos de compensação social da deficiência intelectual e a mediação da aprendizagem:

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

AS BORBOLETAS DE ZAGORSK. Série Os transformadores. Grã-Bretanha: BBC, 1992 – São Paulo: Televisão Cultura, Fundação Padre Anchieta, 1992. (Documentário: Vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KxEaHMxi7wE>.

ASSISTIVA tecnologia e educação. Desenho Universal para a aprendizagem. Long Story Shortz. (4min50). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9rSR0TOi4-o>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM – 5. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento, et al. Revisão técnica Aristides Volpato Cordioli, et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Rev. Bras. Ed. Espec.**, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan-mar., 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Acesso em: 30/09/2021.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. d' O. de P. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Rev. Bras. Ed. Espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p.75-92, Jan.-Mar., 2015.

CÉSAR, M. Aprender a aprender. (7min40). Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmzI. Acesso em: ago. 2021.

GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e Desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a Deficiência Intelectual na perspectiva Histórico- Cultural. In SHIMAZAKI, Elisa Midori; PACHECO, Edilson Roberto (Org.). **Deficiência e Inclusão Escolar**. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2018.

GLAT, R. ; ESTEF, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Espec.**, Bauru. V. 27, p. 157-170, Jan.-Dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHjf4LSCht/>.

Acesso em: 03 set. 2021.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IMAGEM SÍMBOLO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Disponível em: <https://www.gratispng.com/png-e13ee2/download.html>. Acesso em: 18 mar. 2022.

KE ,X. ; LIU, J. Deficiência Intelectual. In Rey JM (ed), **IACAPAP e -Textbook of Child and Adolescent Mental Health**. Edição: Dias Silva F. Tradução: Soares, I. F. Z.; Cavalcante, R. R. V. Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2015. Disponível em: <http://iacapap.org/wp-content/uploads/C.1-Intellectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

REFERÊNCIAS

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R. ; PLETSCH, M. D. (Org) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, p. 17-32.

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. Contribuições do Desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. (Org.) **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: FI, 2018, p. 49-69. (Série Diálogos transdisciplinares em educação)

PORCO Espinho com audiodescrição. Audiodescrição: Ver com palavras. Elaboração de roteiro: Lívia Motta. Narração: Andréia Paiva. Consultoria: Roseli Garcia e Laercio Santanna. Edição e finalização: PH Motta. (1min28). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yYZOJ-Rn9hU>. Acesso em 02 set. 2021.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012, 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, M. M. M; GOMES, S. A. O. Inclusão em Educação Especial para estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem. **Aleph**, p. 246-265, jul. 2019.

SCAVONI, M. P. P. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016, 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. 195 f (p. 1-38).

MARINS. K-H. C. **Benefícios e desafios da tutoria por pares para alunos com deficiência intelectual**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) . Universidade Federal de São Carlos , São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12395?show=full>. Acesso em 05 ago. 2021.

REFERÊNCIAS

NAPNE/ São Cristovão II. **Desenho Universal para a aprendizagem**. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/saocristovao2/desenho-universal-para-a-aprendizagem-dua/>. Acesso em: 16 dez. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n. 14/ 2011- SEED/ SUED**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba, 2011

VALADÃO, G. T.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Ed.**, v. 23, p. 1-18, 2018.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação da aprendizagem e Deficiência Intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Diálogo Educacional**, Curitiba, V.13, nº 40, p. 851-871, set/ dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569/2479>. Acesso em 25 de maio de 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología**. Tomo V. Trad. Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Abala: Editora Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, 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. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28306/30159>. Acesso em: 26 de maio de 2021.

REFERÊNCIAS

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1996

YAN, P. A IMPORTÂNCIA do trabalho em equipe. Direção: Paul Yan. (3min25). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P3lktPVhvFo>. Acesso em: 16 set. 2021.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 298f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2018.

GLOSSÁRIO

Adaptações/ adequações curriculares: modificações no currículo, no planejamento: em objetivos, atividades e formas de avaliação para atender as diferentes formas de aprendizagem.

Aprendizagem Cooperativa: colaboração entre estudantes com o objetivo de facilitar a compreensão dos conteúdos.

Atendimento educacional especializado (AEE): atendimento disponibilizado aos estudantes público-alvo da educação especial, com a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação de todos os alunos.

Bidocência: atuação de dois professores (um professor especializado e o professor das disciplinas comuns) que compartilham a docência em uma mesma sala de aula, de forma colaborativa.

Coensino: modelo de bidocência, em que dois professores trabalham juntos na mesma classe (o professor especialista e os professores das disciplinas comuns)

Compensação: Para Vigotski (1997), a compensação das áreas afetadas pela deficiência está relacionada aos modos como o meio social se organiza para receber a pessoa com deficiência, criando mecanismo e instrumentos culturais para o desenvolvimento dessas pessoas.

Deficiência intelectual: redução significativa da habilidade em entender informações novas ou complexas, de desenvolver novas habilidades (comprometimento da inteligência) e da capacidade de viver de forma independente, com esses comprometimentos iniciando-se antes dos dezoito anos de idade.

Declaração de Salamanca: declaração promulgada pelas Nações Unidas, em 1994, sobre os princípios, políticas e práticas para a Educação Especial e Inclusiva.

Defectologia: teoria desenvolvida por Vigotski (décadas de 1920-1930) para o estudo e desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência.

GLOSSÁRIO

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): estratégia de ensino que utiliza diferentes formas e recursos para ensinar os conteúdos, objetivando tornar o currículo acessível a todos os alunos.

Ensino Itinerante: professor que acompanha alunos com deficiência nas aulas, a partir de cronograma previamente estabelecido, orientando professores e desenvolvendo trabalho colaborativo.

Feedback: informação emitida por um receptor, que serve para avaliar os resultados de uma ação ou trabalho.

Inclusão: a inclusão escolar de pessoas com deficiência é um processo que garante a presença de todos os alunos na escola, independentemente de suas limitações ou condições de aprendizagem.

Intervenção: ato de intervir, de contribuir, de emitir uma opinião

Mediar: estar no meio, ficar entre duas coisas, para coordenar ações.

Mediação da aprendizagem: Para Vigotski (1997) mediação da aprendizagem é o processo em que o professor media, coordena, estimula os alunos na construção do aprendizado.

Políticas inclusivas: criação e gestão de normas voltadas para a inclusão social ou escolar dos grupos historicamente excluídos, entre eles o das pessoas com deficiência.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: política em vigência que orienta sobre o atendimento inclusivo aos aluno público-alvo da educação especial.

Plano de Ensino Individualizado (PEI): documento elaborado pelo professor especialista juntamente com os professores das disciplinas comuns, a partir da identificação das necessidades de um aluno público-alvo da educação especial, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

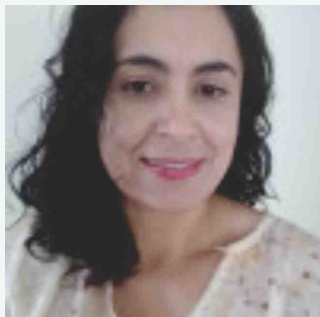
GLOSSÁRIO

Sala de Recursos Multifuncional: atendimento educacional especializado priorizado pelo Ministério da Educação para atendimento aos alunos público-alvo da educação especial.

Teoria Histórico-Cultural: Teoria que entende o homem como um ser social, em constante interação com o meio, onde os processos de aprendizagem ocorrem pela mediação, com seus pares, com o meio social.

Tutoria por Pares: estratégia de ensino em que os alunos se ajudam mutuamente em sala de aula, na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

SOBRE AS AUTORAS



Audiodescrição: fotografia vertical de uma mulher parda de meia idade, cabelo escuro, encaracolado e curto, na altura dos ombros.

Olga Mara Bueno

É professora de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Atua no atendimento educacional especializado, Sala de Recurso Multifuncional Tipo I na EJA, na área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, desde o ano de 2005. Mestranda em Educação Inclusiva no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede-PROFEI na Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG.



Audiodescrição: fotografia vertical de uma mulher branca de meia idade, cabelo liso, claro e curto, na altura dos ombros.

Rita de Cássia da Silva Oliveira

Professora Doutora, em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG. É professora permanente do Mestrado e do Doutorado em educação –UEPG. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede –PROFEI na UEPG.