

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EJA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

CONTINUING TEACHER TRAINING AT EJA: TEACHING STRATEGIES FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Olga Mara Bueno¹
Rita de Cássia da Silva Oliveira²

Resumo

Este artigo apresenta os dados de uma proposta de formação docente continuada sob a perspectiva da Educação Inclusiva, aplicada em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um município no Estado do Paraná. Desenvolveu-se por meio de uma pesquisa-ação, tendo como objetivo elaborar e implementar uma proposta de formação continuada para professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA, para o aprimoramento da prática pedagógica direcionada aos estudantes com deficiência intelectual. Os participantes da pesquisa foram dez professores de diferentes componentes curriculares. Fundamenta-se teoricamente em: Marins (2019), Prais e Vitaliano (2018), Vigotski (1997, 2021), e Zerbato (2018). Para a coleta dos dados foram utilizados: a) questionário aberto para identificação das concepções docentes sobre a deficiência intelectual; b) observação das aulas e; c) relato dos professores após participação na formação. Os dados foram analisados pela Análise de Conteúdo e mostraram que a formação foi contributiva à prática dos professores, com os seguintes resultados: 1. alteração da concepção docente sobre a deficiência intelectual, de limitada e assistida, para possibilidades de participação e aprendizagem; 2. a metodologia da Tutoria por Pares contribui para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na EJA; 3. destacaram-se como pontos positivos que a elaboração do plano de aula, de forma colaborativa, traz mais segurança ao trabalho docente, e formas mais acessíveis para disponibilizar e avaliar conteúdos, beneficiaram não apenas estudantes com deficiência intelectual, mas os demais estudantes da EJA.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação de Jovens e Adultos. Deficiência Intelectual. Estratégias de Ensino.

Abstract

This article presents data from a proposal for continued teacher training from the perspective of Inclusive Education, applied in a Youth and Adult Education school

1 Professora de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG. Mestre em Educação Inclusiva. E-mail: olgamarabueno@gmail.com.br <https://orcid.org/0000-0002-4243-4822>

2 Professora permanente do Mestrado e do Doutorado em Educação –UEPG. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede –PROFEI na UEPG. Doutora em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG. E-mail: soliveira@uepg.br <https://orcid.org/0000-0001-9382-7573>

(EJA), in a municipality in the State of Paraná. It was developed through action research, with the objective of developing and implementing a continuing training proposal for teachers in the final years of Elementary and High School at EJA, to improve pedagogical practice aimed at students with intellectual disabilities. The research participants were ten teachers from different curricular components. It is theoretically based on: Marins (2019), Prais and Vitaliano (2018), Vigotski (1997, 2021), and Zerbato (2018). To collect data, the following were used: a) an open questionnaire to identify teaching conceptions about intellectual disability; b) observation of classes and; c) teachers' report. The data were analyzed by Content Analysis and showed that the training contributed to the teachers' practice, with the following results: 1. change in the teaching conception of intellectual disability, from limited and assisted, to possibilities of participation and learning; 2. the Peer Tutoring methodology contributes to the learning of students with intellectual disabilities at EJA; 3. highlighted as positive points that the elaboration of the lesson plan, in a collaborative way, brings more security to teaching work, and more accessible ways to make content available and evaluate, benefited not only students with intellectual disabilities, but other students in the EJA.

Keywords: Continuing training. Youth and Adult Education. Intellectual Disability. Teaching Strategies.

Introdução

Estudos mostram que os professores, ainda, não se sentem preparados para enfrentar as necessidades de aprendizagem que a inclusão traz para a sala de aula, pela insuficiência de preparo teórico-metodológico na formação inicial e fragilidades na formação continuada (Tassinari, 2019; Leite, 2020; Glat; Estef, 2021; Bueno; Oliveira, 2022). Diante do exposto, este estudo aborda a temática da questão da formação de professores para a atuação na perspectiva da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência.

Assim, partindo do questionamento: como aprimorar as práticas pedagógicas para o atendimento aos estudantes com deficiência intelectual que estão nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Média da EJA?, a pesquisa, realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional- PROFEI na Universidade Estadual de Ponta Grossa, desenvolveu-se por meio de pesquisa-ação colaborativa (Ibiapina, 2008), com a participação de dez professores de diferentes componentes curriculares de um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, um CEEBJA, em um município do Estado do Paraná.

Teve como objetivo geral: elaborar e implementar uma proposta de formação continuada para professores da EJA, para o aprimoramento da prática pedagógica direcionada aos estudantes com deficiência intelectual. E como objetivos específicos: a) conhecer as concepções dos professores sobre a deficiência intelectual; b) analisar as práticas pedagógicas

direcionadas aos alunos com deficiência intelectual; c) discutir estratégias de ensino acessíveis, para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Para a coleta de dados foram utilizados questionários abertos, registros de observação das práticas, e relatos dos docentes após a participação na formação. Esses dados foram analisados pela Análise de Conteúdo (Bardin, 1997).

Fundamenta-se teoricamente em Vigotski (1997, 2021), e em Vygotsky e Luria (1996), que caracterizam a deficiência intelectual, em primária, que é a biológica, e a secundária, que é histórica e cultural. Considera-se o meio social, e as interações, os processos de compensação e mediação que levam à pessoa com deficiência a sua constituição humana e cultural, fazendo-as capazes de desenvolverem funções humanas, como a linguagem, pensamento e as relações interpessoais.

Para o material de estudo da proposta de formação, adotou-se como referenciais principais: Vigotski (1997, 2021) para caracterização da deficiência intelectual e possibilidades de aprendizagem; Prais e Vitaliano (2018), e Zerbato (2018), sobre Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), e Marins (2019) sobre Tutoria por Pares. Para abordar a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, no atendimento a jovens e adultos com deficiência intelectual, referencia-se em Trentin (2018), Bueno (2019) e Tassinari (2019), com estudos sobre formação continuada na EJA.

Este artigo está dividido em três seções, sendo: a primeira que trata da formação de professores para a atuação na perspectiva da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência, com considerações sobre a deficiência intelectual e estratégias de ensino para práticas pedagógicas acessíveis, com ênfase na EJA; a segunda delinea os procedimentos metodológicos, e a terceira apresenta a discussão dos dados e os resultados.

1 A Formação de Professores para Atuação na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Deficiência Intelectual na EJA

Sobre a educação das pessoas com deficiência intelectual, Pletsch (2014) aponta que esse foi um processo historicamente marcado pelo modelo médico de atendimento. Vigotski (1997, 2021), nas décadas de 1920 a 1930, foi um crítico desse modelo de atendimento, defendendo a despatologização da deficiência e a construção de uma pedagogia forte, centrada no indivíduo e em suas possibilidades de desenvolvimento.

Entretanto, no Brasil, foi somente a partir dos anos de 1970 que ocorreram as primeiras iniciativas para a formação de professores em Educação Especial, rompendo com o modelo médico e adotando o

modelo educacional, baseando-se nos conhecimentos da psicologia e da aprendizagem, deixando de enfatizar a deficiência pelo que falta, posicionando-se em favor das condições do meio social e dos recursos, que poderiam ser utilizados para o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência.

No atual cenário da Educação Inclusiva, as mediações sociais e pedagógicas são essenciais para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, e a formação de professores nessa perspectiva é uma necessidade emergente. De acordo com Valentim e Oliveira (2013), na pessoa com deficiência intelectual, o desenvolvimento orgânico e a aprendizagem não se dão de forma natural, esses aspectos necessitam das mediações e das interações para que possam ocorrer. Na mesma asserção defendida por Vigotski (1997, 2021), Pletsch (2014, p. 13) menciona que para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, as práticas pedagógicas e articuladas, para “além dos processos formais de escolarização [...], possibilitam formas de participação e interação com o meio social para que se desenvolvam novos modos de ser e agir”. Assim, é importante buscar diferentes formas de mediação e interação, pois há algo que pode dificultar “ainda mais o trabalho, que é a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais” (Valentim, Oliveira, 2013, p. 859).

Na EJA, tida como espaço de inclusão e acolhimento de diferentes grupos que historicamente vivenciaram a exclusão, entre eles, as pessoas com deficiência intelectual, buscam-se melhorias para essa modalidade e para as estruturas que a constituem. Para Tassinari (2019), sobre os professores que atuam na EJA, a formação acadêmica inicial é vulnerável, o que se traduz em dificuldades no trabalho sob a perspectiva da Educação Inclusiva, enquanto Trentin (2018) defende a aplicação de experiências pedagógicas colaborativas de elaboração conceitual como possibilidade de ressignificação da escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual.

A questão da formação está presente nos estudos de Freitas (2014), Bueno (2019) e Tassinari (2019) que discutem as fragilidades da formação e do trabalho docente, especificamente do professor da EJA que, por se enquadrar como modalidade, os incentivos e investimentos não são priorizados. Para Freitas (2014), inúmeras dificuldades perpassam as condições de trabalho do professor e se acentuam em modalidades como a EJA. Essas proposições necessitam ser reforçadas no debate acerca da constituição das políticas públicas para essa modalidade e da formação e contratação de professores, em que os sujeitos desse processo precisam ser conscientizados quanto a isso para que a luta se intensifique.

Nesse cenário, a formação continuada surge como uma importante possibilidade, para levar conhecimentos teóricos em articulação às situações práticas cotidianas, oportunizando reflexões sobre o fazer docente e as políticas inclusivas para o atendimento ao aluno jovem ou adulto com deficiência intelectual.

1.1 Estratégias de Ensino para Práticas Pedagógicas Acessíveis

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a deficiência intelectual é compreendida sob duas dimensões (Vigotski, 2011, 2021; Vygotsky; Luria, 1996), sendo a primária - que é a biológica - e a secundária - que é histórica e cultural. Na dimensão histórica e cultural reside o maior desafio. Nessa concepção, é necessário que as práticas pedagógicas considerem as relações sociais e busquem estratégias, recursos e mediações que estimulem a apreensão dos significados para a aprendizagem. É importante destacar que, para Vigotski, aprendizado não significa desenvolvimento, mas que, aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento.

O ponto mais importante para o professor nesse cenário é o planejamento pedagógico de atividades e ações que possam estimular o aluno à autonomia. Para colaborar com a prática docente, é indispensável que se tenha um planejamento, em que se considerem a trajetória e a caracterização dos processos de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, as possibilidades de desenvolvimento, os processos compensatórios e a definição do uso de caminhos indiretos, ou seja, recursos criados culturalmente, para compensar os caminhos diretos da aprendizagem, ou seja, as funções afetadas pela deficiência (Vigotski, 2011, 2021).

De acordo com Marins (2019, p. 60), é importante que as escolas inclusivas invistam em estratégias que privilegiem a interação e ações mediadas. Nesse sentido, destaca que uma metodologia que coaduna com os objetivos da prática inclusiva é a Tutoria por Pares, pois “ela ensina a compreender e se colocar no lugar do outro; desenvolve uma percepção de que o outro é diferente; prepara para o gerenciamento de crises, inevitáveis em todos os relacionamentos e estimula a participação em projetos comuns”.

Como os alunos com deficiência não são os únicos a apresentarem dificuldades na aprendizagem e em seguir a metodologia das aulas nas turmas de EJA, grande parte desses estudantes poderia se beneficiar com as estratégias diferenciadas de ensino, como a Tutoria por Pares. Nessa metodologia incide a possibilidade de interação e mediação

da aprendizagem pelo outro, por alguém com maior facilidade para a apropriação dos conhecimentos, ou com mais experiência. Essa estratégia atua como facilitadora e desafiadora, para que o aluno com deficiência intelectual possa ampliar conceitos, fazer uso de novos termos e atribuir-lhes significados. Vigotski (1997, 2021) defende o posicionamento prospectivo da ação pedagógica e que, nesse sentido, o professor acompanhe e observe as relações intrínsecas que se manifestam dessas interações práticas e verbais, avaliando em que medida, servirão para a formação de conceitos e aprendizagem pelo aluno com deficiência intelectual.

Outra proposta que incentiva o uso organizado de diferentes formas e recursos para a apresentação dos conteúdos curriculares de modo que eles se tornem acessíveis a estudantes com e sem deficiências é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). As estratégias do DUA possibilitam que o currículo (objetivos, metodologia, atividades, materiais e avaliações) seja planejado, de forma intencional e sistemática, para atender aos diferentes perfis de aprendizagem. Para isso, devem ser utilizados diferentes recursos (visuais, auditivos, textuais, uso de tecnologias, entre outros) que proporcionem modos múltiplos de apresentação (o quê da aprendizagem), de ação e expressão (o como da aprendizagem) e de implicação, engajamento e envolvimento (o porquê da aprendizagem) (Prais; Vitaliano, 2018; Zerbato, 2018; Heredero, 2020).

O DUA considera as diferentes formas de se apresentar o conteúdo, de como os distintos perfis podem aprender e de engajamento para os alunos se expressarem e participarem das atividades, considerando diferentes instrumentos para o ensino e a aprendizagem. Essa estratégia pode beneficiar na EJA não apenas os estudantes com deficiência intelectual, mas também, os demais estudantes.

2 Metodologia

A pesquisa de abordagem qualitativa e objetivo exploratório, foi desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação colaborativa (Ibiapina, 2008), com a participação de dez professores dos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa; Língua Inglesa, Matemática; Arte; Ciências; Química; Física; Biologia; Geografia e História. A escola pesquisada conta com 453 alunos, sendo cinco com deficiência intelectual. Quanto ao número de professores atuantes no período pesquisado, do total de trinta e dois docentes, dez deles, que estavam atuando junto aos alunos com deficiência intelectual, concordaram em participar da pesquisa. Na discussão dos dados, os dez professores participantes são identificados,

na sequência de C1 a C10, respectivamente. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Parecer n. 4.825.587.

Para a coleta dos dados foram utilizados: a) questionário aberto para identificação das concepções iniciais sobre a deficiência intelectual; b) observação das aulas e; c) relato dos professores após a participação na formação. Os dados foram analisados pela Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

2.1 Os Dados

Inicialmente, os professores, que concordaram em participar da pesquisa, responderam a um questionário aberto, com dez questões, distribuídas nas seguintes abordagens: 1. concepção da deficiência intelectual; 2. aprendizagem do jovem ou adulto com deficiência intelectual; 3. caracterização das práticas pedagógicas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA; 4. as dificuldades inerentes a esse processo. Na sequência, após esse levantamento, procedeu-se à observação das aulas dos professores participantes, com foco nos seguintes aspectos: 1. uso de metodologias/ estratégias para práticas pedagógicas acessíveis aos estudantes com deficiência intelectual; 2. participação e envolvimento nas aulas pelos estudantes com deficiência intelectual. Após a coleta e análise desses dados, elaborou-se a proposta de formação.

A proposta de formação docente continuada, com a carga horária de 40 horas, foi organizada em quatro módulos, sendo: 1. Deficiência intelectual: caracterização e contextualização; 2. Abordagem e estratégia de ensino: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Tutoria por Pares; 3. Estudo de caso dos cinco estudantes matriculados na EJA e elaboração de um plano de aula, de forma colaborativa; 4. Aplicação do plano de aula, e resultados.

Os materiais para estudo foram disponibilizados em um *drive* e discutidos em seis encontros. Cada professor escolheu um caso para estudo, de acordo com o estudante que estava frequentando seu componente curricular, para elaboração e aplicação do plano de aula, empregando as estratégias de ensino abordadas na formação. Após a aplicação, os professores fizeram um relato citando as impressões sobre o uso das estratégias e os resultados observados na prática.

Os dados analisados foram organizados em três categorias, utilizando-se das técnicas da Análise de Conteúdo, sendo: 1. concepção

inicial dos professores; 2. a observação da prática pedagógica; 3. formação docente continuada, considerando os relatos, após a formação. Para cada categoria, foram criadas subcategorias para análise e discussão, conforme quadro a seguir:

Quadro 1- Categorização dos dados

| <i>Categorias</i> | <i>Subcategorias</i> |
|--------------------------------|--|
| 1. Concepção inicial | Concepção da deficiência intelectual Aprendizagem do jovem ou adulto com deficiência intelectual Caracterização das práticas e formação continuada Dificuldades |
| 2. Observação da prática | Caracterização das práticas pedagógicas Participação/ envolvimento dos estudantes com deficiência intelectual |
| 3. Formação docente continuada | Impressões/ avaliações Resultados |

Fonte: As autoras (2023)

3 Resultados e Discussões

3.1 Concepções docentes sobre deficiência intelectual, possibilidades de aprendizagem e prática pedagógica

Em relação à categoria 1, os dados evidenciaram que os professores compreendem a deficiência intelectual, pelo que falta, destacando o comprometimento e as dificuldades. Sobre as práticas pedagógicas, reconhecem que os estudantes com deficiência intelectual necessitam de estratégias diferenciadas e, afirmam realizar adequações em atividades e avaliações. Entretanto, não sabem precisar as contribuições dessas práticas para a aprendizagem dos estudantes. Em relação às dificuldades relatam não estarem preparados, pelas lacunas que perpassam a formação inicial e se alongam nas formações continuadas.

A formação de professores sob a perspectiva inclusiva de alunos com deficiência perpassa o debate sobre a constituição da escola inclusiva e se desdobra na dualidade da formação inicial e continuada ou formação em serviço. Quando questionados sobre as dificuldades que encontravam na prática para ensinar os alunos jovens e adultos com deficiência intelectual, em seus componentes curriculares, prevaleceram os seguintes entraves: a falta de conhecimentos ou conhecimentos insuficientes para adequar/adaptar atividades e materiais considerando as especificidades da deficiência intelectual (C1; C2; C3; C4; C7; C8); a

insuficiência de conhecimentos sobre a deficiência intelectual e da forma como esses estudantes aprendem para tornar as aulas mais acessíveis (C5; C6; C9; C10).

Sobre o entendimento da deficiência intelectual, prevaleceram os seguintes apontamentos: dificuldades para compreender a deficiência e a maneira como pessoas com deficiência intelectual aprendem (C2; C4; C6); lacunas na formação inicial e continuada para a movimentação de práticas inclusivas e o desenvolvimento de adequações curriculares (C8; C10). Em relação às dificuldades com as questões de adequação curricular, destacaram-se os apontamentos seguintes:

Dificuldade para adequar conteúdos, a deficiência intelectual tem particularidades que às vezes, nós professores não sabemos como fazer para ensinar os conteúdos das ciências exatas (física, química, matemática), conteúdos mais complexos que demandam conhecimentos prévios de matemática, bem abstratos (C10).

Encontro dificuldades para ensinar atividades abstratas (cálculos, situação-problema, conteúdos mais avançados da matemática) (C3).

São inúmeras as dificuldades, precisamos olhar de uma maneira diferente, sabemos da importância da inclusão para o desenvolvimento deles, mas é que às vezes não sabemos como fazer essas adequações (C7).

Sobre as adequações curriculares, Heredero (2010, p. 200) argumenta que adequar o currículo às necessidades de um aluno com deficiência não implica criar um currículo novo, “mas sim um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos”. Sobre a participação em cursos de formação continuada específicos para atendimento a alunos com deficiência intelectual, os apontamentos revelaram ser significativo o número de professores que nunca participaram de formação específica sobre essa deficiência, apesar de estarem atuando junto a esses estudantes, conforme apontam os dados seguintes: nunca participei e não me considero preparado para o atendimento aos alunos com deficiência intelectual (C1; C2; C4; C8); já participei de cursos sobre inclusão, mas nada específico para a deficiência intelectual (C3; C5; C7).

Quando questionados sobre o tipo de formação que consideravam necessária para o fortalecimento da prática, considerando a escolarização do estudante jovem adulto com deficiência intelectual, os participantes fizeram as seguintes proposições: formação/curso sobre a inclusão,

aprendizado e adequações para alunos com deficiência intelectual (C1; C2); estratégias específicas para se ensinar cálculos e conteúdos abstratos para o jovem adulto com deficiência intelectual (C3; C10); estratégias e metodologias para o desenvolvimento do aprendizado de alunos com deficiência intelectual (C5; C6; C9); formação para o trabalho prático (C4; C7; C8).

A questão da formação continuada é lembrada pelos participantes como um dos pontos que ainda precisam ser aprimorados para se avançar com o ensino inclusivo, o que repercute na aprendizagem e desenvolvimento do estudante jovem ou adulto com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA. Assim, “é necessário avançar na formação de professores, porque, em nossa formação acadêmica, não tivemos formação voltada para alunos com deficiência intelectual, para aprender a trabalhar com eles da melhor maneira possível” (C1). Ou, ainda, que maiores investimentos deveriam ser concentrados na formação e incentivo aos profissionais que atuam na escola: “Maior investimento para formação e incentivo dos profissionais envolvidos no processo escolar, adequação curricular e práticas diversificadas para o atendimento flexibilizado” (C6).

Nesse sentido, emergem desta realidade elementos que evidenciam necessidades práticas e corroboram os estudos que sustentam teoricamente a pesquisa (Trentin, 2018; Bueno, 2019; Tassinari, 2019). Para Tassinari (2019), a formação acadêmica inicial é vulnerável, o que se traduz em dificuldades no trabalho sob a perspectiva da Educação Inclusiva, enquanto Trentin (2018) defende a aplicação de experiências pedagógicas colaborativas de elaboração conceitual como possibilidade de ressignificação da escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual.

Dessa forma, a formação continuada surge como uma importante possibilidade, para levar conhecimentos teóricos em articulação às situações práticas cotidianas, oportunizando reflexões sobre o fazer docente e as políticas inclusivas para o atendimento ao aluno jovem ou adulto com deficiência intelectual. Entender a deficiência e conhecer suas implicações e as possibilidades compensatórias para a compensação das funções afetadas pela deficiência, implica em uma “verdade libertadora para o pedagogo” (Vigotski 2021, p. 67). Nesse cenário, identificar pontos de fragilidade na prática pedagógica e facilitar a articulação com a aplicação de estratégias que podem tornar as aulas mais acessíveis, é um processo que colabora com a construção da Educação Inclusiva.

3.2 A Prática Pedagógica: Observações

Os registros da observação das aulas apontaram: predomínio de práticas expositivas, preocupação dos professores com a aprendizagem e, que as atividades em grupo proporcionam maior participação aos estudantes com deficiência intelectual.

Sobre as práticas pedagógicas e curriculares, observou-se que há a preocupação dos professores com mudanças nas ações que movimentam para que a escolarização seja significativa aos jovens e adultos com deficiência intelectual. Entretanto, o que predominava no momento da observação foram as metodologias expositivas, com registros e cópia do quadro, livros ou slides, materiais que são preparados e disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação.

Identificou-se a seguinte situação: que na EJA além dos jovens e adultos com deficiência intelectual, outros estudantes também apresentam dificuldades para aprender, e quando colocados para realizarem atividades em grupo, com um colega mais avançado ou com menos dificuldades para aprender, a participação, o engajamento e o desenvolvimento das atividades melhorava, conforme o relato de um estudante, denominado aqui de estudante A “tem coisas que eu não consigo fazer e tem colega da sala que não consegue também, mais quando tem um outro colega sabe, que às vezes, ele ajuda..., daí nós consegue entendê e fazê”. Nesse sentido, estratégias que contemplem mudanças que atendam a todos os sujeitos, não apenas aos estudantes com deficiência intelectual, são indicadas para o contexto da EJA, visto as especificidades desse público.

Assim, a metodologia da Tutoria por Pares (Marins, 2019) e estratégias do DUA-Desenho Universal para a Aprendizagem (Prais; Vitaliano, 2018; Zerbato, 2018) poderão ser muito bem aproveitadas nesse contexto. As estratégias do DUA consistem em propor atividades que não se centram no nivelamento cognitivo, mas em uma ação pedagógica voltada para a diversidade dos sujeitos, com motivação, considerando os conteúdos a serem ensinados, priorizando-se aqueles que são significativos aos alunos, utilizando-se de diferentes mecanismos para se ensinar, ou seja, deve-se diversificar as maneiras de ensinar, que possibilitem aos alunos expressarem o que sabem (Prais; Vitaliano, 2018; Zerbato, 2018).

A mediação pelo outro contribui para a aprendizagem em pessoas com deficiência intelectual, sendo que, essas pessoas têm mais sucesso em seu aprendizado por processos de mediação e de inter-relacionamento, seja por meio de um recurso, ou com a mediação pelo outro, por alguém mais avançado culturalmente (Vigotski, 1997, 2021). Vigotski (2021, p. 218), ao

analisar as combinações sociais entre pessoas com deficiência intelectual, afirma que: “Na relação social acontece uma ajuda mútua. Aquele que é intelectualmente mais dotado adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social para o que é menos dotado e ativo”. Sendo assim, os grupos heterogêneos são os ideais para a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, em consonância com os princípios da Educação Inclusiva atual.

Nessa perspectiva, práticas pedagógicas que articulem a colaboração entre os pares são estimuladoras de participação e desenvolvimento, permitindo que a pessoa com deficiência intelectual se eleve a um nível superior, no processo de atividade coletiva, de colaboração e das funções psicológicas (Marins, 2019; Vigotski, 2021).

Dessa forma, a Tutoria por Pares corresponde a uma importante estratégia a ser utilizada em sala de aula pelos diferentes componentes curriculares, por ser “uma estratégia privilegiada para o ensino inclusivo” (Marins, 2019, p. 56). Essa estratégia, segundo Marins (2019), consiste em cooperação, cujos alunos que apresentam dificuldades encontram ajuda personalizada, assim como os que ajudam (tutores), que são os que apresentam melhores condições de aprendizagem, têm a oportunidade de aprofundar os conhecimentos.

3.3 A Proposta de Formação Docente Continuada

Os resultados desta categoria mostraram que, entre os participantes da formação docente continuada, prevaleceram os apontamentos que evidenciam mudanças no modo de entender e conceber a deficiência intelectual, considerando os estudantes jovens adultos com deficiência intelectual que estão nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA, destacando-se a relevância do estudo: “Os estudos foram de grande valia, pois permitiram o entendimento do que é a deficiência intelectual, o que ela compromete, mas também as possibilidades de desenvolvimento para nossos alunos jovens e adultos” (C2).

Sobressaíram-se também, os seguintes aspectos: organização colaborativa do plano de aula entre o professor regente o professor especialista, no caso a pesquisadora, atuando na organização da formação; a questão do conhecimento sobre os processos de mediação para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e a necessidade de conscientização do sujeito e do grupo familiar para maior participação e envolvimento com as atividades da vida adulta, considerando-se as possibilidades de desenvolvimento.

Esses apontamentos corroboram os estudos de Vigotski (1997, 2011, 2021) sobre a construção de caminhos indiretos e as interações sociais, como elementos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem pela pessoa com deficiência intelectual, evitando-se a infantilização e a superproteção. Para Bueno e Oliveira (2019), essa abordagem compreende amplo aspecto que envolve as questões sociais, que provêm do enraizamento cultural, sendo essencial que o debate se fortaleça na escola, tida como precursora de conhecimentos e transformações sociais, essencialmente quando se trata daqueles jovens e adultos “catalogados como deficientes” (Arroyo, 2017) e que encontram, na EJA, o último espaço para o reconhecimento do direito não só à educação, mas para oportunidades de trabalho e de formação humana, como sujeitos sociais.

Sobre os resultados na prática pedagógica, os cursistas elencaram as seguintes impressões: alterações propositivas para os aspectos da mediação; entendimento das formas de compensação para as funções afetadas pela deficiência intelectual; a criação de caminhos indiretos para a aprendizagem, que seriam os elementos criados culturalmente, os recursos e as diferenciações curriculares, condicionadas à adoção de estratégias pedagógicas, tendo como referência as metodologias e estratégias estudadas, como questões fortalecedoras da prática inclusiva.

Com os estudos do curso, entendemos melhor como a pessoa com deficiência aprende e que as estratégias que ajudam na mediação, no jeito de ensinar, de ajudar o aluno podem levar a aprendizagem e fazer com que ele permaneça até concluir (C2).

O nosso olhar de professor muda quando conhecemos mais sobre os alunos de inclusão, passamos a ser mais acolhedores a praticar mais a mediação direta e estimular a interação entre os pares, porque esses alunos com deficiência aprendem bastante com os outros, como na Tutoria por Pares, que estudamos (C8).

Os professores afirmaram que as estratégias apresentadas são interessantes e possíveis de serem utilizadas na prática para estimular a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, com destaque para a Tutoria por Pares, já adotada pelos professores em sala de aula, de forma pouco formalizada, porque, de acordo com Marins (2019), está ao alcance de todos os docentes, e permite que os alunos que apresentam dificuldades encontrem ajuda, o que se torna algo recíproco, porque quem ajuda também aprofunda os conhecimentos. É possível que, a partir dos

estudos, essa estratégia prevaleça como alternativa que proporciona a mediação pelo outro (Vigotski, 1997). Apesar de ser de fácil acesso, exige planejamento e organização das atividades de interação e cooperação.

As adaptações curriculares, com modificações em componentes do currículo, foram bastante citadas pelos cursistas, como precursora de mudanças para tornar a prática pedagógica inclusiva, visto que compreendem procedimentos já incorporados ao fazer docente, mas que, no entanto, demandam maior aprofundamento para legitimar a aquisição de conceitos abstratos pelos alunos com deficiência intelectual (Braun, Nunes, 2015; Marins, 2019).

As estratégias pedagógicas apresentadas na formação primaram pelo envolvimento e desenvolvimento do aluno jovem adulto com deficiência intelectual, e na aplicação do plano de aula nessa perspectiva, os professores confirmaram essas possibilidades. Essas estratégias, quando bem direcionadas, poderão colaborar com o desenvolvimento desses estudantes e com o fortalecimento do processo inclusivo.

Considerações

A inclusão educacional de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, especificamente, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, é um tema pouco discutido. Ainda persiste a carência de estudos que tragam subsídios metodológicos e orientações para as práticas dos professores, com estratégias pedagógicas que colaborem na compensação de funções afetadas pela deficiência, e formas de mediação para estimular a aprendizagem.

Sobre as práticas pedagógicas, entre os docentes persistem dificuldades que redundam dos processos de formação inicial e continuada para o entendimento da deficiência intelectual e adequação das práticas às especificidades desse público, ainda que predominem esforços intensos desses profissionais para que os alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na EJA possam permanecer, aprender e se desenvolver.

Os resultados deste estudo mostraram que a formação foi contributiva à prática dos professores, com os seguintes resultados: 1. alteração da concepção docente sobre a deficiência intelectual, de limitada e assistida, para possibilidades de participação e aprendizagem; 2. a Tutoria por Pares contribui para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na EJA; 3. destacaram-se como pontos positivos: a elaboração do plano de aula, de forma colaborativa, que traz mais segurança ao trabalho docente;

formas mais acessíveis para disponibilizar e avaliar conteúdos (abordagem do DUA), beneficiam não apenas estudantes com deficiência intelectual, mas os demais estudantes da EJA.

Esta pesquisa buscou contribuir com a formação de professores da EJA para o aprimoramento das suas práticas para atuação da perspectiva da Educação Inclusiva, junto aos estudantes com deficiência intelectual, e os resultados obtidos foram proveitosos. No entanto, esse campo de estudos, ainda, demanda maior aprofundamento teórico- metodológico, com pesquisas de cunho interventivo.

Referências

- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7FvtywfmV65HRBfK8xHc3G/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- BUENO, M. B. **Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11076?show=full>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. da S. 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. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32. p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 30 de maio 2021.
- BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. da S. de. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e2/1–26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65908> . Acesso em: 11 mar. 2022.
- FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: interfaces do processo de escolarização**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Acesso em: 28 dez. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3177>. Acesso em: 02 mar. 2021
- GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Espec.**, Baurux, 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. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em 22 jan 2021.
- HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Baurux, v.26, n.4, p.733-768, Out. -Dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTzWYBN4LpLqv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 ago. 2021.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber, 2008.

LEITE, G. G. **Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual na EJA**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12911>. Acesso em: 15 abril 2021.

MARINS, K-H. C. de. **Benefícios e desafios da tutoria por pares para alunos com deficiência intelectual**. 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.

PRAIS, J. L. de 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.; ANDREUZZI, M. de; PAIXÃO, C. de M. G.; SILVA, G. de F. da. (Org.). **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p.49-69.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com Deficiência Intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). Arizona State University. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. **Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem**, v. 22, n. 81, 2014. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/A_escolarizaCAo_De_pessoas_com_deficiencia_intelectual_no_Brasil_da_institucionalizaCA_o_As_politicas_de_inclusAo.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

TASSINARI, A. M. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com Deficiência Intelectual**. Tese (Doutorado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12065>. Acesso em: 04 jan. 2021.

TRENTIN, V. B. **Escolarização de jovens com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6307621. Acesso em: 08 jan. 2021.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação da aprendizagem e Deficiência Intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v.13, n. 40, p. 851-871, set/ dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2569>. Acesso em: 16 ago. 2021.

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. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e44003001, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/jep/a/JvycVmnwS39xrXQbCXgCycw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zóia 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.

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.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>. Acesso em: 21 mar. 2021.

Submetido Março/2024

Publicado Abril/2024