



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

KATIÚCIA MARIA BEZERRA LOPES

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Refletindo o Papel do Mediador Pedagógico

JOÃO PESSOA

2019

KATIÚCIA MARIA BEZERRA LOPES

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Refletindo o Papel do Mediador
Pedagógico**

Monografia, apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

JOÃO PESSOA

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

L864i Lopes, Katiucia Maria Bezerra.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: refletindo o papel do mediador pedagógico / Katiucia Maria Bezerra Lopes. - João Pessoa, 2019.

54 f.

Orientação: Sandra Alves da Silva Santiago.

Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação de Jovens e Adultos.

3. Mediação Pedagógica. I. Santiago, Sandra Alves da Silva.

II. Título.

UFPB/BC

KATIÚCIA MARIA BEZERRA LOPES

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLETINDO O PAPEL DO
MEDIADOR PEDAGÓGICO**

Monografia, apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Pedagogia.

Aprovada em: 14 / 05 / 2019.

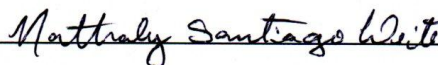
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profª. Drª. Izaura Maria de Andrade da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profª. Ms. Nathaly Santiago Leite
FNLS/CINTEP

A Deus, meu filho Daniel e familiares. DEDICO

AGRADECIMENTOS

Desde a gênese, a vida pressupõe gratidão por aqueles que se dispuseram a cuidar e proteger nossa frágil existência. Partilhando desse sentimento, busco agradecer a Deus, que em sua infinita misericórdia, me concedeu e permitiu a conclusão do curso de pedagogia na UFPB, que para mim constitui grande conquista.

A minha amada mãe, Maria Bezerra, pelo seu amor imensurável, que me ensinou o valor da ética e moral tão necessárias nesses tempos, e a ser essa mulher que luta e não teme os desafios que lhe são impostos;

A Severino Lopes, meu amado pai, pelo seu amor e pulso firme na minha educação, que me fez enxergar a vida com seriedade e compromisso.

Ao meu amado filho, Daniel Gutemberg, com quem compartilho a vida e os sonhos, que me faz acordar com força para galgar montes em busca de supri-lo de suas necessidades. Obrigado por ser o melhor filho do mundo!

Ao Júlio Gutemberg (em memória), com quem compartilhei da dádiva de ter um filho e sem o qual eu não teria vividos momentos tão gratificantes. Vivi parte dos melhores momentos da vida contigo, sou eternamente grata a Deus por tê-lo colocado em minha vida e por ter me mostrado o valor do conhecimento.

A Josinete Lopes, minha amada irmã, pessoa sem a qual eu não seria quem sou, com quem posso compartilhar os mais profundos sonhos e sentimentos, quem eu amo profundamente e desejo tudo de bom.

A Lúcia Ferreira, minha querida cunhada, por ser essa pessoa tão graciosa e cheia de vida, com quem posso contar e confiar tranquilamente, inclusive quem custeou minha inscrição no exame que me permitiu acesso ao curso universitário. Muito obrigado, cunhada, por tudo.

A Paula Ferreira, minha querida cunhada, pelo apoio e zelo demonstrados ao longo de nossa convivência. Muito obrigado por sua amizade e parceria!

A Rafaela Ferreira, minha sobrinha, alguém por quem tenho muita admiração e apreço, que me inspira e representa responsabilidade e determinação para todos os que se dispõe ao desafio de estudar.

Ao meu marido, Deocleciano Celestino, com quem divido os meus dias e lutas, e me apoiou nos percalços surgidos no transcurso da graduação.

Ao meu amigo Afonso Júnior, pela parceria iniciada na graduação e estendida ao longo da vida. Você é para mim como um irmão e sei que esse sentimento é recíproco. Obrigado por sua amizade!

A minha orientadora, Sandra Santiago por se mostrar uma pessoa sensível e compreensiva as minhas questões pessoais e pelos conselhos de procurar o melhor caminho e o mais saudável. Gratidão pelas orientações incansáveis nesses longos meses em que busquei sua ajuda.

Seria o corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos poucos sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente? (DINIZ, 2007, p. 17).

RESUMO

No Brasil, os movimentos discursivos e práticos em prol da consolidação da educação especial na perspectiva da inclusão, ganham, cada vez mais, notoriedade nos grandes debates sobre educação. Entretanto, estar em sala de aula não se traduz em inclusão, como sugere o senso comum. Diante disto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a inclusão dos estudantes com DI na EJA, considerando principalmente o papel do mediador pedagógico. Para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, fazendo uso da revisão de literatura, seguida de pesquisa de campo, tendo como instrumentos o diário de bordo e o questionário. A pesquisa aconteceu no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, no Centro de Educação da UFPB, tendo por sujeitos: 02 estudantes com DI, 02 mediadores pedagógicos e 06 professores, além da coordenadora do núcleo. Os resultados revelaram, por um lado, que as práticas desenvolvidas na EJA conflitam com o consenso teórico do que representa e concebe-se por educação inclusiva, e por outro lado, apontaram para a inexistência na literatura consultada de referenciais que apresentem de modo claro qual o responsável pela mediação pedagógica, tão necessária aos estudantes com DI. Dessa forma, podemos afirmar que poucos professores colaboram na mediação pedagógica, atribuindo esse papel ao profissional contratado pela família dos estudantes com DI e que estes, por vezes, auto define o que seria mediação pedagógica e realiza ações que julgam necessárias, a partir de suas competências e habilidades.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação de Jovens e Adultos. Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

In Brazil discursive and practice movements have had visibility in many discussions about education in order to special education consolidation in the perspective of inclusion. Even though to be in the classroom does not mean in inclusion how common sense suggests. So, this research aims to analyse students inclusion with DI in EJA, considering the role of pedagogical mediator. For this purpose, it was conducted by a qualitative research with the use of literature review and also field research based on a logbook and a questionnaire as research instruments. This research occurred in youth and adults education sector in the Center of Education in UFPB as subjects it has 02 students with DI, 02 pedagogical mediators, 06 teachers, and also the sector coordinator. The results concludes, on the one hand, that the practices developed in EJA conflicted with the theoretical sense of what inclusive education represents and what it means in academy. On the other hand, it pointed out there was not literature consult with referencials that present in a clear manner who was the responsible for the pedagogical mediation as necessary for DI students. In this aspects, it affirms that few professors collaborate in the pedagogical mediation, transferring this role for the professional hired by the family of DI students and these students sometimes self describe what pedagogical mediation mean and perform actions that they evaluate as necessary, based on their habilities and competences.

Keywords: Inclusive education. Youth and adults education. Pedagogical mediation.

LISTA DE SIGLAS

DI	Deficiência Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	14
2.1 MARCO HISTÓRICO-LEGAL	14
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA	15
2.3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	16
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	20
3.1 O CONTEXTO DA EJA	20
3.2 A EJA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	22
3.3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA	24
4. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	27
4.1 CONCEITUAÇÃO	27
4.2 O PAPEL DO PROFESSOR	29
4.3 A IMPORTANCIA DA MEDIAÇÃO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	31
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
5.1 TIPO DE PESQUISA	34
5.2 SUJEITOS DA PESQUISA	35
5.3 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	35
5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	36
5.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	37
3.5.1. DADOS E ANÁLISE DA ENTREVISTA	37
3.5.2. DADOS E ANÁLISE DO DIÁRIO DE BORDO	38
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICES	54

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, os movimentos discursivos e práticos em prol da consolidação da Educação Especial na perspectiva da inclusão, ganham, cada vez mais, notoriedade nos grandes debates sobre educação. Ao longo dos anos, houve grandes conquistas no campo da educação inclusiva, no entanto, isso não significa que se têm consolidado, na maior parte das instituições educativas, práticas efetivamente comprometidas com esse paradigma, pois estar em sala de aula não se traduz em inclusão, como sugere o senso comum.

Para que a inclusão venha a ser concebida, faz-se substancial a mudança de paradigma e a desconstrução da ideia equivocada de que os alunos com deficiência são um problema; um obstáculo à prática docente. Ao contrário disso, eles necessitam de atendimento especializado, adaptações curriculares e mediação pedagógica para que se estabeleçam as condições e estratégias que lhes permitam aprender.

Dessa forma, pode se considerar que a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem encontrado muitos impedimentos físicos, metodológicos e atitudinais, haja vista as dificuldades próprias do público dessas modalidades e as especificidades dos alunos com DI. Por essa razão, este trabalho de conclusão de curso se propôs a estudar as concepções que norteiam a educação inclusiva e a EJA e, assim, produzir elementos de reflexão para pensar a mediação pedagógica, enquanto ação educativa desenvolvida prioritariamente pelos professores.

Diante disso, e com base nas experiências vivenciadas no campo de estágio, assim como através dos componentes curriculares específicos da área de aprofundamento em Educação Especial do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, surgiu o interesse pela temática em questão. Tais experiências despertaram minha atenção quanto às atribuições e influências de um mediador pedagógico no desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com D.I.

Portanto, a relevância desta pesquisa dá-se em razão da urgente necessidade de repensamos as práticas educativas notoriamente segregacionistas, buscando a consolidação da educação inclusiva em suas múltiplas facetas, tanto em seu público diverso quanto nos modos de ser e fazer a escola. Para isto, as instituições educacionais

devem oferecer não apenas matérias e recursos didáticos, mas, sobretudo, professores capazes de realizar a mediação pedagógica para atuar no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiências, com destaque nesse estudo para a EJA.

Partindo da hipótese de que a Educação de Jovens e Adultos, ofertada nas instituições de ensino públicas e gratuitas brasileiras, demanda por profissionais capazes de fazer a mediação pedagógica, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar a inclusão na EJA e o papel do mediador pedagógico no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Para atingi-lo, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos (1) compreender a proposta pedagógica da EJA; (2) caracterizar a deficiência intelectual e suas necessidades educativas especiais; (3) verificar em que medida a inclusão se consolida na EJA à luz dos documentos oficiais e de estudos sobre a inclusão.

Por fim, este trabalho está organizado, assim: no capítulo 1, introduz-se a área de concentração da pesquisa, assim como os interesses da pesquisadora, relevância e objetivos da pesquisa. No capítulo 2, expõe-se o marco histórico-legal, o conceito de educação Inclusiva e, na sequência, o conceito de deficiência intelectual. No capítulo 3, discute-se o contexto da educação de jovens e adultos, a EJA na Perspectiva da Inclusão e a deficiência intelectual na EJA. No capítulo 4, apresenta-se conceito de mediação pedagógica e o papel do professor no processo de mediação. No capítulo 5, descrevem-se os procedimentos metodológicos que subsidiam a elaboração da pesquisa e se apresentam os resultados da pesquisa.

Esperamos, com este estudo, contribuir com as reflexões na área e abrir novas perspectivas de investigação para o tema.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 MARCO HISTÓRICO-LEGAL

No mundo, o movimento pela promoção da Educação Inclusiva está diretamente relacionado com os direitos humanos e comporta ações de diversos vieses: político, cultural, social e pedagógico, defendendo veementemente o direito de todos estarem juntos na escola, participando e desenvolvendo aprendizagens sem discriminação (BRASIL, 2008, p. 1). Essa compreensão concebe a inclusão como direito humano e atribui a responsabilidade de sua efetivação aos diversos setores da sociedade, superando a ideia de que a escola é exclusivamente responsável pela promoção da inclusão.

Em um panorama histórico da educação da pessoa com deficiência, as discussões e políticas públicas brasileiras voltadas à inserção das pessoas com deficiência na escola, estão relacionadas aos acontecimentos das décadas de 70, 80 e 90.

Assim, até a década de 1970, a “educação” das pessoas com deficiência estava fundamentada na vertente médico-pedagógica; enquanto que na década de 1980 acontecia o marco da integração e, em 1990 iniciava o movimento de inclusão (DANTAS, 2010, p. 20-27).

Na década de 80 com o movimento de Integração, que consistia na integração de alunos com deficiência em salas regulares de ensino, através de testes de QI, que mediam o nível de desenvolvimento cognitivo, permitia a alguns alunos com deficiência a serem integrados nas salas regulares. Já a década de 90 consistiu em um marco histórico importantíssimo, um divisor de águas para a educação especial, onde se iniciou o movimento de inclusão em todo o mundo. Passando a ser direito de todas as pessoas com ou sem deficiência estarem incluídas nas salas regulares de ensino.

Nessa perspectiva, o modelo médico-pedagógico consistia no atendimento custodial e assistencialista às pessoas com deficiência. Esse modelo conferia ao médico a responsabilidade não apenas de determinação do diagnóstico, mas também atribuía a ele à recomendação de práticas pedagógicas (AZEVEDO; MORI, 2006).

Outros avanços dizem respeito à Lei 7.853/89 – artigo 2º, que define a educação especial como modalidade de ensino, e o artigo 8º que torna crime o ato de procrastinar a matrícula nas escolas em função da deficiência (BRASIL, 1989).

Em 1990, a UNESCO cria a Declaração de Educação para Todos com o objetivo de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa – criança, jovem e/ou adulto. Outro documento de extrema importância no contexto da educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca (1994), que inicia a inclusão em todo o mundo, nomeando as demandas das pessoas com deficiência de necessidades educacionais especiais.

Esse marco histórico-legal aponta para a necessidade de desenvolvimento de processos de inclusão mais amplos que a simples inserção das pessoas com deficiência no contexto escolar. Além disso, é preciso desenvolver uma cultura da inclusão, se baseando na premissa de que todas as pessoas possuem capacidade de desenvolvimento e aprendizagem. Isto é, todos, com ou sem deficiência, tem a possibilidade de se desenvolver, seja nos aspectos cognitivos, sociais, políticos, culturais ou quaisquer outros.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) conceitua educação inclusiva da seguinte forma:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

Esta política avança no sentido de atribuir ao conceito noções de igualdade e diferença como valores que não podem se separar, remetendo diretamente ao conceito de equidade, cuja ideia se concentra na efetivação da justiça social. Ou seja, atribui à escola a responsabilidade de ofertar, a todos os estudantes, oportunidades de aprendizagem que considerem seus estilos, ritmos e tempos de aprendizagem, incluindo ainda as muitas formas de ser e estar no mundo.

Por outro lado, Nascimento (2008, p. 5-6) afirma que “(...) a proposta de educação inclusiva está, equivocadamente, relacionada apenas às pessoas em situação de deficiência”, pois que a inclusão corresponde a processos amplamente dinâmicos que levam em consideração os aspectos culturais, políticos e educacionais, mas que, por outro lado, não podem ser simplificadas às atividades desenvolvidas no âmbito escolar, tampouco podem limitar a inclusão ao acolhimento das pessoas com deficiência na escola ou às políticas. Se fosse assim, caberiam exclusivamente as instituições educativas o papel de conceber a inclusão.

Por esta razão, compreendemos a educação inclusiva como processo contínuo de superação dos pré-conceitos, estereótipos e discriminação pelos quais vivenciam todos aqueles que, de alguma forma, fogem a lógica homogeneizadora do padronismo de ser e estar no mundo. Isto é, a ideia equivocada de normalização dos muitos jeitos de ser e estar no mundo, consideradas subsídios da diversidade humana. Portanto, se os documentos e leis não conseguiram superar a ideia equivocada de inclusão é porque mudança de posturas exigem da educação um papel determinante e não ocorre por força de lei, mas, por construção coletiva, reflexões, debates. E, sem dúvida, cabe à educação um lugar de destaque nessa direção.

Enquanto construção coletiva, a inclusão demanda efetiva participação de toda a sociedade. A presença da comunidade dentro dos espaços escolares propicia a difusão e compreensão de práticas efetivamente inclusivas. Portanto, para garantir a inclusão como direito, não basta ter um conceito bem estruturado, é prioridade o desenvolvimento de vivências onde todos os agentes da escola se sintam parte do processo. Nenhum profissional da educação garantirá ações educativas equânimes, com oportunidades de aprendizagem ajustadas às diversas demandas sociais, se nem se sente partícipe da escola (SANTIAGO, 2018).

Essas ações estão diretamente relacionadas com a articulação entre todos que fazem a escola, bem como entre a comunidade escolar e a comunidade local (onde a escola está situada). Por essa razão, a inclusão se apresenta como um desafio consideravelmente árduo de superar, em virtude da baixa participação dos professores e demais profissionais, além dos pais, na proposta da escola, na gestão, nas escolhas.

Essa concepção de educação supera a simples garantia de educação como direito social e ganha a responsabilidade de garantir que as práticas escolares estejam pautadas

na diversidade de oportunidades, de desenvolvimento e de aprendizagem, pois, a educação inclusiva não consiste apenas na participação de pessoas com deficiências e minorias sociais na escola, mas de todos os estudantes e também de todos os profissionais que fazem a escola, inclusive e, sobretudo, o professor.

2.3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), no artigo 1º, define:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL 2009, P. 23).

Esta definição avança no sentido de trazer à tona as causas da obstrução da participação social das pessoas com deficiência, ainda assim cabe destacar que as condições de natureza orgânica próprias do ser humano não são fatores complicadores da efetiva democracia. A obstrução, fatores complicadores e exclusão das pessoas com deficiências decorrem das barreiras físicas e culturais perpetuadas pelo preconceito e ignorância daqueles que desconhecem/desconsideram a diversidade da natureza humana.

Compreender a deficiência como parte da composição biológica do ser humano pressupõe o respeito as suas especificidades. No entanto, quando se padroniza os modos de ser e estar no mundo, se considera anormal o que lhe foge ao padrão de normalidade. Esta ideia tem permitido interpretações equivocadas do que significa ser uma pessoa com deficiência. Ou seja, “seria o corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos poucos sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente? (DINIZ, 2007, p. 17)”.

Para Diniz e colaboradores:

A normalidade, entendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais, foi desafiada pela compreensão de que deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas a opressão pelo corpo com variações de funcionamento. A deficiência traduz, portanto, a opressão ao corpo com impedimentos: o conceito de corpo deficiente ou pessoa com

deficiência devem ser entendidos em termos políticos e não mais estritamente biomédicos (2009, p. 65).

Portanto, a partir desta compreensão, a deficiência supera a exclusividade da prescrição médica e ganha nova perspectiva. Não se trata de menosprezar o diagnóstico especializado, mas de não simplificar as especificidades demandadas pelas pessoas com deficiência ao entendimento de que esses sujeitos devem se adaptar à sociedade, normalizando seus corpos em razão de um padrão alienante, pois não há em qualquer deficiência, a anormalidade.

Em relação à deficiência intelectual, a versão 11^a do manual “Deficiência intelectual: definição, classificação e níveis de suporte” define:

A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, que abrange uma gama de habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos (SHALOCK *et all apud* MILLAN *et all*, 2015, p. 75).

Estas limitações são ampliadas pela cultura dos padrões sociais. Atribuiu-se às limitações supracitadas a ideia de anormalidade, de impossibilidade de desenvolvimento e aprendizagem às pessoas com deficiência intelectual. É consenso entre os especialistas que as pessoas com DI possuem especificidades no desenvolvimento e aprendizagem, no entanto, essas especificidades não são exclusividade das pessoas com DI, tampouco podem legitimar a ideia de que esses sujeitos não conseguem se desenvolver e aprender.

De acordo Milian e colaboradores:

A compreensão sobre a deficiência intelectual vem se alterando nas últimas décadas, deixando para um passado remoto uma perspectiva mais atrelada ao senso-comum e assumindo gradativamente uma compreensão científica, comprometida com avaliações mais cuidadosas e sistemas de atendimentos mais eficazes (2013, p. 65).

Com isso, se têm superado os discursos simplistas apoiados no mero diagnóstico médico sem atentar para as estratégias de atendimentos às especificidades de aprendizagem das pessoas com DI. Essa nova perspectiva permite entender a deficiência intelectual sobre amplos aspectos, compreendo que o conceito perpassa as ciências médicas, psicologia, pedagogia entre outras áreas e desagua no entendimento de que as

pessoas com DI não devem ser vistas a partir de sua deficiência, mas enquanto parte da diversidade humana.

De acordo com Santos:

O constante desenvolvimento e a aprendizagem são possíveis em casos de deficiência intelectual, e a capacidade humana tem como característica intrínseca a possibilidade da mudança. Com práticas de ensino e estimulação próprias a cada limitação e a cada potencialidade do aluno com deficiência intelectual, torna-se possível atingir objetivos escolares fundamentais, o que não significa que o quadro de deficiência intelectual possa ser completamente revertido, dada sua determinação neurológica fundamental. Entretanto, a escolarização é positiva por si só, por constituir-se como processo-chave para a máxima formação humana e social, não podendo ser negada a nenhuma pessoa, mesmo em casos de grave comprometimento funcional e/ou estrutural (como a paralisia cerebral) (2012, p. 944).

Portanto, o desenvolvimento e a aprendizagem são próprios dos seres humanos, independente da diversidade de modos de aprender. No entanto, para se atingir esse desenvolvimento e a aprendizagem própria de cada ser humano, há que se levar em consideração o tempo de aprendizagem de cada pessoa. Assim, as pessoas com deficiência, como as demais, possuem especificidades que demandam das instituições práticas educativas adaptadas. Não se pretende reverter às deficiências, normalizando o corpo e uniformizando o processo de ensino e aprendizagem, mas criar condições de desenvolvimento e aprendizagem para todos, respeitando o direito constitucional à educação e a diversidade humana.

3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

3.1 O CONTEXTO DA EJA

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um público específico, composto por sujeitos que, por algum motivo, não puderam frequentar o ensino regular na dita idade certa. Amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96), em seu artigo 37º, dispõe: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Com isso, a LDBEN (9.394/96) sugere um tempo biológico (idade) para o início da educação escolar, destacando a necessidade de uma modalidade de ensino para atender as demandas educativas provenientes das intempéries que causam o não ingresso ou evasão dos sujeitos na escola.

Nesse contexto, há de se considerar a duplicidade da exclusão pela qual passa o público da EJA, a saber: (i) esse público compõe os índices de fracasso escolar, logo já estão excluídos da escola; (ii), são isolados em uma modalidade que simultaneamente homogeneiza as suas dificuldades e os meios e modos de supera-las.

Supostamente os sujeitos que compõem a EJA são, em grande parte, trabalhadores, desempregados e aposentados, que buscam na educação a oportunidade de adquirir certificação, e, assim, em alguns casos, prosseguir trabalhando. Mas, além dessas intenções, há de se considerar que alguns pretendem, através da educação, melhorar a qualidade de vida.

Nessa direção, Pereira & Sussuarana afirmam:

A clientela da EJA é formada por um público bastante diverso, porém com interesses semelhantes. Todos almejam melhorar suas condições de vida e buscam a escola como uma alternativa viável de recuperar o tempo perdido e de melhorar de vida. Sabemos que o conceito de diversidade é amplo, com suas experiências pessoais, incorporando também a eles o fato de que todos têm necessidades educacionais próprias e específicas, principalmente o aluno da EJA, que traz uma acentuada defasagem de conhecimentos acadêmicos (2010, p. 10).

Portanto, a EJA não pode ser simplificada a compensação dada a esses sujeitos por não terem concluído seus estudos na idade própria. A Educação de Jovens e Adultos, hoje, se situa como uma questão de garantia de direitos, com destaque o direito

de todos à educação, independente de raça, sexo ou qualquer outra ideologia, como assegura a Constituição Federal, em seu art. 205, quando afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, art. 205).

Nessa direção, Haddad & Di Pierro (2000) citado por Leite e Campos (2018), afirmam que o desafio da EJA não reside mais no público que nunca frequentou a escola, mas, também, naqueles que, apesar de terem frequentado, não desenvolveram as competências necessárias à sua plena atuação na sociedade e para o contínuo aprendizado ao longo de sua existência. Assim, a EJA busca reparar, equalizar e qualificar a educação desses sujeitos (BRASIL, 2000). Com isso, essa modalidade assegura o direito à educação e o ingresso dos jovens e adultos no mercado de trabalho, oportunizando sua inserção/reinserção na escola e maior participação social.

Entretanto, a EJA não surge simplesmente para atender a necessidade educativa dessa população, mas, sistematicamente, essa demanda advém das relações capitalistas, para atender as necessidades do mundo globalizado, dos interesses das elites, da mão de obra qualificada. A partir desse contexto, cresce a necessidade de (re)pensar o papel dos sujeitos que abandonaram as salas de aulas em função das exigências dos seus trabalhos e que, em razão das demandas por mão de obra especializada, resolvem retornar as salas de aula, pois o mercado globalizado exige habilidades e competências próprias da escolarização.

Prestes afirma que:

Quando nos anos noventa a crise do trabalho e do emprego se voltou mais visível no Brasil, o grupo dos mais frágeis – jovens e adultos de pouca ou nenhuma escolaridade – sofreu os primeiros grandes impactos. O desafio das políticas sociais para oferecer escolaridade a essas populações somou-se ao de vincular as formações com o trabalho. Foi nesse contexto que as políticas públicas direcionadas a educação e à qualificação mudaram substancialmente sua forma de atuação, com fins de atender a um maior número de pessoas necessitadas para iniciar ou concluir sua formação educativa, ou de obter uma qualificação profissional (2010, p. 45).

As crescentes demandas por desenvolvimento tecnológico influenciam diretamente o mundo do trabalho, exigindo, cada vez mais, a qualificação dos sujeitos para o exercício do trabalho especializado. Com vistas a suprir essas demandas, os jovens e adultos buscam na EJA a oportunidade de desenvolver as competências

exigidas pelo mundo do trabalho, por vezes sem compreender a complexidade das relações de trabalho e a necessidade de desenvolver competências e habilidades para o pensamento crítico-reflexivo indispensáveis às interações sociais na contemporaneidade.

Sendo assim, se reconhece a importância da EJA, que, através dessa modalidade de ensino, trouxe às salas de aulas sujeitos, outrora, marginalizados pela sociedade. Portanto, o que se espera dos espaços escolares, no qual esses jovens e adultos estão inseridos, é que a educação a eles oferecida propicie uma formação que os tornem críticos-reflexivos, emancipados e, acima de tudo, conscientes do seu papel na sociedade. Para isso, a escola deve compreender a diversidade desse público e propor ações que possibilitem o desenvolvimento das competências necessárias à aprendizagem ao longo da vida.

Considerando que são necessárias rupturas com vistas à inserção de todas as pessoas na educação, inclusive aqueles que possuem alguma deficiência, (LIMA & SILVA, 2014), a educação da qual esses sujeitos carecem, demanda a valorização de suas experiências, contexto social, cultura e, sobretudo, o reconhecimento de sua identidade, pois, em razão dos estereótipos a eles empregados trazem profundas marcas de exclusão, insegurança e discriminação.

3.2 A EJA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A EJA compõe um público profundamente marcado pela exclusão e discriminação social. Por essa razão, a modalidade de ensino, em larga medida, compartilha dos princípios da Educação Especial, mais especificamente em uma perspectiva de inclusão, buscando estratégias de ajustar a escola para atender as necessidades de todos os alunos, independente de quaisquer fatores.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 12) assegura que na “educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação

social”. Corroborando, assim, com a universalidade do ensino e a formação para vida em sociedade.

Nessa perspectiva, a Declaração de Hamburgo afirma:

O direito à educação é um direito universal, que pertence a cada pessoa. Embora haja concordância de que a aprendizagem de adultos deve ser aberta a todos, a realidade é que diversos grupos ainda estão excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos sem territórios fixos ou nômades, refugiados, deficientes e prisioneiros, por exemplo. (1998 p. 19).

Portanto, a universalidade do direito a educação deve comportar a diversidade e multiplicidade das formas de ensinar e aprender na contemporaneidade. Isso implica em uma escola aberta e capaz de atender a todos os estudantes em suas especificidades de aprendizagem e desenvolvimento. Diante disso, a EJA e a Educação Inclusiva, unidas, desempenham um papel duplamente inclusivo.

Se por um lado, a inclusão de pessoas com deficiências nas salas de aula regulares tem sido discutida e reconhecida como direito universal, assegurado por documentos nacionais e internacionais, a exemplo da Constituição Federal (1988), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), por outro, a educação de jovens e adultos com deficiência constitui um desafio duplamente excludente (COZENDEY et all, 2013).

Werneck (1999) citado por Delanni & Moraes afirma:

A discussão sobre inclusão social é de grande importância em nossa sociedade, por estarmos vivendo em uma época em que o respeito à diversidade e a garantia ao direito à participação social de cada pessoa, o respeito as suas características (de gênero, étnicas, socioeconômicas, religiosas, físicas e psicológicas), têm emergido como uma questão ética, promovendo a reivindicação por uma sociedade mais justa e igualitária. (2012, p. 01)

Essa discussão remete aos documentos nacionais e internacionais que promovem o direito a educação com absoluta seguridade. Não se pode deixar de reconhecer os marcos históricos e legais que asseguram a criação e implementação das políticas de inclusão, sejam de quaisquer aspectos. Entretanto, há de se considerar que as leis e normas que regem a inclusão no Brasil ainda possuem fragilidades e não atingem a implementação desejada.

São muitas as variáveis que podem ser inferidas na defasagem dos alunos da EJA, especialmente aos que possuem alguma deficiência. Ou seja, aqueles que, por algum tempo, estiveram excluídos da escola, quando retornam, por motivos diversos, não conseguem permanecer. Estão soltos a própria sorte em uma modalidade de ensino que torna uniforme as pessoas que estão excluídas do ensino regular, por vezes pressupondo que são advindas de constante fracasso escolar. Com isso, a natureza inclusiva imbricada na proposta da EJA assume, contraditoriamente, a possível exclusão daqueles que a veem como mecanismo de ascensão social.

Delanni & Moraes afirmam:

[...] a inclusão consiste em adequar os sistemas gerais da sociedade, de tal modo, que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu meio e as mantinham afastadas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas independentemente de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana. Para que haja a inclusão, a sociedade, deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é e precisa ser, capaz de atender às necessidades de seus membros (2012, p.09).

Nessa perspectiva, a inclusão assume a responsabilidade de promover não somente uma escola inclusiva, mas, sobretudo, uma sociedade que atenda os seus cidadãos em suas diversas necessidades, capaz de mover-se sem fazer acepção de pessoas. Portanto, transcendendo os preconceitos, estereótipos e discriminações, ressaltando a compreensão de que todos os seres humanos, independente das suas condições físicas, sociais, culturais etc., possuem a capacidade de aprender.

3.3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA

Na educação, assim como em outras áreas, as discussões sobre diversidade recentemente vêm ganhando notoriedade. Essas discussões são importantes na medida em que põem em xeque questões sobre a inclusão social e educacional de grupos historicamente marginalizados, inclusive dos jovens e adultos com deficiência intelectual (FREITAS & CAMPOS, 2014, p. 21). Atualmente, muito se tem discutido sobre a criação, implementação e avaliação de projetos que viabilizem a inclusão de pessoas com deficiência na escola.

Para isso, não basta incluir as pessoas na escola, tampouco ensina-las a ler e escrever simplesmente. Nessa perspectiva, Freire (1978) citado por Hostins & Trentin (2017, p. 88) “evidencia que o direito à educação não se reduz somente a estar na escola, mas sim em aprender. Aprender para tomar consciência de seu estado de opressão, para que assim possa se libertar daqueles que o oprimem”.

Dessa forma, a educação supera a formação para a certificação e assume a capacidade de qualificar as relações sociais. Isto é, entre outras coisas, desenvolve o uso social da leitura e escrita e coloca os sujeitos na condição de participar efetivamente das demandas sociais. Portanto, as pessoas com deficiência intelectual possuem os mesmos direitos e não estão impossibilitadas de aprender, como sugere o senso comum. Cabe a elas o direito assegurado por lei de acesso e permanência na escola, buscando, sobretudo, o seu pleno desenvolvimento.

Para isso, “o professor é sujeito principal nesse processo que ganha contornos especiais e mais específicos quando se trata do trabalho desenvolvido junto aos alunos da EJA, especialmente com os que apresentam necessidades educacionais especiais” (RODRIGUEZ, 2014, p.24). Não se pode deixar de considerar as especificidades do estudante com deficiência, principalmente das que possuem a DI e necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em razão das necessidades específicas do desenvolvimento e aprendizagem.

É nesse contexto que a presença do aluno com deficiência intelectual não pode ser vista como um obstáculo. Embora alguns autores considerem que o aluno com DI “desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento” (BATISTA & MANTOAN, 2007, p. 16), esse desafio não pode ser visto como dificuldade, mas, como oportunidade. Demanda das instituições educativas um currículo que considere a diversidade, os diferentes modos de ensinar e aprender e as constantes mudanças (científicas e tecnológicas) pelas quais passam os sujeitos na atualidade.

Para Calado:

É inconcludente pensar numa escola onde não haja preocupação em diferenciar o sujeito, na sua singularidade, onde o processo de inclusão não seja percebido de forma consciente e extensivo a todo segmento da escola, principalmente no processo ensino aprendizagem em todas as modalidades e em particular, na Educação de Jovens e Adultos, devido à relevância dessa modalidade de ensino na construção do conhecimento de pessoas que

tardiamente ingressaram na escola, de forma que venha viabilizar e promover condições de desenvolvimento, considerando, as implicações de natureza social e cognitiva [...] (2008, p. 3).

Considerar a singularidade dos alunos da EJA não deve se restringir as propostas que consideram apenas a natureza social e cognitiva desses sujeitos. Além disso, deve se concentrar em propostas curriculares que promovam a inclusão de todos na escola, inclusive daqueles que, por ignorância, foram taxados como incapazes de desenvolvimento e aprendizagem, como fazem com as pessoas com deficiência intelectual. Para superar essa ideia equivocada, há de se elaborar estratégias curriculares para atender a todos os alunos em suas demandas pessoais, tanto de desenvolvimento quanto de aprendizagem, considerando, prioritariamente, a diversidade dos modos de ensinar e aprender para pessoas com ou sem deficiência.

Por outro lado, a escola, através da educação especializada, tem realizado um processo contrário a esse, ao invés de se ajustar para atender os estudantes em suas necessidades, tem tentado “adaptar” os alunos com deficiência intelectual às necessidades da escola (BATISTA & MANTOAN, 2007, p. 21). Com isso, a escola tem realizado um processo de manutenção da dupla exclusão social pela qual passam esses sujeitos. Contraditoriamente, a escola que deveria promover a inclusão, institucionaliza a “exclusão do excluído”.

Para Freitas & Campos, a escola, além de se estruturar física e humanamente para atender a diversidade, deve “analisar e caracterizar os fatores que contribuem para o aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual na EJA; estimulá-los a pensar e a refletir desenvolvendo as suas percepções, sua autonomia, sem infantilizá-los”. (FREITAS & CAMPOS, 2014, p. 4). Para isso, no entanto, é importante compreender o sentido da mediação pedagógica.

4. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

4.1 CONCEITUAÇÃO

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), buscando assegurar o direito à educação, estabelece como dever do Estado a garantia de:

Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, Art.4º).

Apesar de o AEE - atendimento educacional especializado constituir um grande avanço na escolarização das pessoas com deficiência, complementando ou suplementando o que é feito em sala de aula regular, na prática, parece que não garantiram o processo de inclusão.

Desse modo, a necessidade de garantir aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades a garantia de efetivação da aprendizagem dentro do espaço da sala de aula, sem necessariamente segmentá-los, ainda careceu de apoio direto no dia a dia do professor que não conseguiu assumir esse papel junto aos estudantes público alvo da educação especial.

Longe de instrumentalizar os professores para atuar na mediação pedagógica, as políticas de inclusão no Brasil caminharam em sentido contrário, ou seja, propuseram apoios extras, desresponsabilizando o professor de seu papel primordial – ser um mediador do conhecimento (SANTIAGO, 2018). Assim é que em 2012, a Lei N° 12.764, no artigo 3º, parágrafo único, estabelece que os estudantes das classes comuns de ensino regular com TEA (transtorno do espectro autista), quando comprovada a necessidade, terão acompanhante especializado (BRASIL, 2012, p.02).

Na mesma direção, em 2013, através da redação dada pela Lei n° 12.796, a LDBEN, capítulo V, artigo 58º, inciso 1º, assegura: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 2013). Com isso, se tem uma atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem demandadas pelo público da educação especial, mas, se exclui o professor de participação direta na aprendizagem dos alunos, ou seja, o desresponsabiliza da mediação pedagógica.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de **monitor ou cuidador** dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p.13) (grifos nossos).

Conforme se nota, a legislação não usa o termo mediador e muito menos menciona caráter pedagógico desse acompanhamento. Toda referência é feita à figura do monitor ou cuidador, sobre o qual tampouco se esclarece sobre a formação e atribuições. Com isso, a legislação, apesar de avançar no sentido de reconhecer as demandas da educação especial, deixa em aberto uma questão fundamental na consolidação das políticas de inclusão.

Com isso, se atribui oficialmente aos cuidadores\monitores ações estritamente assistenciais, desconexas das relações pedagógicas - cerne do processo de ensino e aprendizagem. Mas, na prática, o que se identifica é que estudantes com deficiência deixam de ser alunos de seus professores e se tornam alunos dos cuidadores\monitores\apoiadores, etc., apesar da legislação não atribuir ações sistematicamente pedagógicas.

Outro aspecto a ser considerado é o da formação. Sendo a função de cuidador\monitor meramente voltada às necessidades básicas de higiene, alimentação, etc. é claro que não se exige formação superior, muito menos de caráter pedagógico. Mas, não é raro ver cuidadores sendo responsabilizados pelas atividades escolares dos estudantes com deficiência.

Diferente do que se indica oficialmente, Mousinho & colaboradores afirmam que:

O **mediador** é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento (grifo nosso) (2010, p. 94).

Ao perceber a definição de mediador, logo, percebemos a estreita relação entre o este e o professor, ou melhor, concluímos que as atribuições de que trata o conceito supracitado evidenciam as funções atribuídas ao professor, e não ao cuidador\monitor,

conforme definido na lei. No entanto, na prática parece que os papéis se confundem e o professor – diante de tantas demandas – vai se desresponsabilizando desse papel e transfere sua ação para aquele que ele julga possuir maior condição ou tempo – o cuidador\monitor.

Há que se considerar que são muitas as variáveis complicadoras da atuação do professor, principalmente no que tange às práticas educativas diversificadas demandadas pelas especificidades dos estudantes. Em um contexto de salas de aulas superlotadas, recursos precários, maus salários, entre outras dificuldades, considerar a diversidade de modos de ser, interagir e aprender constitui um grande desafio para qualquer professor.

4.2 O PAPEL DO PROFESSOR

Desde os anos 80, com a disseminação dos estudos sociohistóricos, está em evidência no espaço escolar e nas publicações no campo da educação, os termos mediação pedagógica e mediador como palavras sinônimas de ensino e professor (GOMES et al, 2007). Apesar disso, a mediação pedagógica capaz de tornar palpável/compreensível os saberes escolares para os estudantes que compõem a educação especial não vêm sendo atribuída ao professor.

Contestando esta ideia, a Cartilha da inclusão escolar: inclusão baseada em evidências científicas afirma que:

Atuar pedagogicamente implica em saber atender a diversidade. Isso compreende todo o processo dialético de mediação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento. Essa ação pedagógica requer diferentes níveis de intervenção. Portanto, cabe ao professor desenvolver as competências básicas para seu trabalho, ajustando e avaliando continuamente sua intervenção (2014, p. 17).

Logo, a mediação corresponde a um processo amplo e profundamente pedagógico. Não se pode conceber um professor sem as condições básicas necessárias à mediação pedagógica. Com isso, não se quer dizer que, mediante os fatores complicadores da educação pública (salas lotadas, recursos precários, falta de alimentação adequada, baixa remuneração, entre outros), não seja necessário à atuação de profissionais especializados em processos de mediação. Mas, por outro lado, não se

pode desresponsabilizar o professor de suas funções básicas, nem tampouco atribuir a indivíduos, por vezes sem formação especializada, o papel de ensinar aos estudantes com deficiência.

Na perspectiva da educação inclusiva, o professor assume novas perspectivas do processo de ensino e aprendizagem, superando a ideia simplista de ensino padronizado e elegendo a valorização das diferenças como inerentes à criatura humana. É, somente nessa direção que ele (o professor) pode se fazer um mediador pedagógico, assumindo seu verdadeiro papel, comprometendo-se principalmente com a equidade de oportunidades de efetivação da aprendizagem.

Em relação à formação dos professores, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (2008, p. 13).

Ou seja, conforme consta na política, compete aos professores o desenvolvimento de práticas de mediação. Essa política avança no sentido de mencionar a formação inicial e continuada desses professores, reconhecendo que para atuar na condição de mediador pedagógico é necessária formação que contemple conhecimentos específicos da educação inclusiva, não bastando ser licenciado.

Quando a mediação pedagógica for substanciada nos fundamentos teóricos e metodológicos necessários à sua realização, possibilitará aos estudantes os meios físicos capazes de tornar o abstrato visualizável/materializável, ampliando as chances de o estudante fazer conexões com a realidade. Esses mecanismos devem ser ajustados à necessidade de cada estudante a depender de suas especificidades de aprendizagem.

Nesse sentido, Cardoso & Toscano afirmam:

A mediação pedagógica favorecerá um modo de interação entre o mundo interior e o exterior do sujeito de forma que esse indivíduo possa desenvolver e ampliar suas capacidades. O professor, nesse processo, será o proponente de atividades que agregam diferentes instrumentos, saberes cultural e ambientes

diferenciados oferecendo uma possibilidade de maior desenvolvimento humano (2011, p. 13470).

Para isto, será necessário conhecimento amplo e geral e, principalmente, específico, para desenvolver processos de mediação que considerem as especificidades de cada estudante. Sobre o professor enquanto mediador, Bopp (2013, p. 12) esclarece:

Quando emprego o termo professor mediador, considero duas possíveis interpretações acerca do seu papel enquanto educador. A primeira delas é o fato de que este professor, diferentemente daquele que é coerente ao modelo tradicional de ensino, em que seu papel é apenas de transmissor de informações, o professor mediador ocupará um papel de intermediário entre os alunos e o conhecimento, orientando-os no processo de construção das suas próprias aprendizagens. Este professor, que não considera os alunos como uma tábua rasa, sabe que eles trazem consigo muitas experiências e conhecimentos prévios, que além de serem de extrema relevância, certamente podem ser incorporados ao desenvolvimento dos conteúdos escolares.

Esta concepção de professor mediador tem sido amplamente discutida na educação em geral, no entanto, tem encontrado resistência quando situada na educação especial. Quando se refere aos estudantes que compõem a educação especial, atualmente se atribui ao cuidador\monitor a responsabilidade por auxiliar os estudantes em suas atividades. É evidente que esse auxílio não caracteriza a mediação pedagógica, tampouco pode substituir a interação entre professor e aluno.

De acordo com Santos et al:

[...] o professor é responsável por criar pontes entre todas as fontes de conhecimento, estabelecendo um terreno de sustentação para o desenvolvimento das capacidades globais do aluno, sendo responsável por auxiliar nos processos de significação dos conteúdos, que entendemos ser a ideia central da concepção sobre o professor mediador (2017, p. 144).

Com isso, atingimos o centro da proposta das ações de mediação, atribuindo ao professor a responsabilidade por criar as condições necessárias ao desenvolvimento das capacidades do estudante para fazer as conexões necessárias ao aprendizado.

4.3 A IMPORTANCIA DA MEDIAÇÃO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Em geral, as pessoas com deficiência intelectual encontram inúmeras dificuldades na assimilação das propriedades físicas do objeto do conhecimento (conteúdo escolar, por exemplo), entre elas, a cor, textura, forma, tamanho do objeto etc. Sendo assim, as atividades baseadas na repetição, sem atribuir sentido, pressupondo que, a partir disso, o estudante vai compreender essas e outras propriedades do objeto,

conseguindo realizar associações com outras situações de aprendizagem, não constitui uma proposta promissora (GOMES *et al*, 2007).

Há um consenso entre os estudiosos de que as pessoas com deficiência intelectual carecem de processos de mediação para atingirem a consolidação da aprendizagem. Isso significa dizer que, diante da abstração dos conteúdos escolares, a pessoa com deficiência intelectual carece de situações de aprendizagem que lhe permitam tocar os objetos, visualiza-los, construí-los (quando possível). Demanda mecanismos que colaborem com a criação de hipóteses sobre o conteúdo escolar, favorecendo o desenvolvimento de interpretações criativas.

De acordo com Alves:

A mediação pedagógica é mais significativa quando realizada em conjunto pelos professores envolvidos com o estudante com deficiência intelectual, com a combinação de estratégias e recursos variados, orientadas em função das dificuldades e potencialidades dos estudantes (2014, p. 9).

Em razão disso, não se pode pensar o mediador pedagógico isolado do professor, antes seria mais viável pensar o professor enquanto mediador das suas próprias práticas. No entanto, quando houver profissionais de mediação pedagógica estes devem atuar concomitante as propostas desenvolvidas em sala, sem, de forma alguma, isolar as ações mediadoras da coletividade.

A mediação em paralelo às atividades desenvolvidas na sala de aula contradiz a proposta de inclusão, concebendo a segmentação dos estudantes com deficiência intelectual. Assim, no cerne da proposta da mediação pedagógica está o desenvolvimento de ações que reconheçam e respeitem as especificidades de cada estudante, sobretudo considerando a coletividade e a equidade de oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, Paixão (2018, p. 31) afirma:

As relações estabelecidas entre professor e estudantes são construídas a partir dos signos, nos quais o professor encarna os signos e, por isso são mediadas. A mediação pedagógica entendida apenas como uma relação entre professor e estudante, a partir de ferramentas de aprendizagem adquire um caráter estritamente instrumental. Defendemos, ao contrário de que somente por relações estabelecidas baseadas nos signos é que cria as condições didáticas e pedagógicas favoráveis ao processo de aprendizagem.

Quando simplesmente pensada através dos fundamentos metodológicos, a mediação assume um caráter estritamente instrumental, padronizando as especificidades

de aprendizagem dos estudantes e simplificando a complexidade da ação pedagógica aos recursos instrumentalizadores das propostas de ensino e aprendizagem. Essa maneira de conceber o processo educativo reduz as possibilidades dos estudantes com deficiência intelectual realizar associações entre os conteúdos e a realidade.

Por esta razão, Gomes & colaboradores afirmam que a atividade cognitiva necessária ao estudante com deficiência intelectual:

[...] implica em trabalhar a abstração, através da projeção das ações práticas em pensamento. A projeção e a coordenação das ações práticas em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural nas pessoas que não têm deficiência mental. Para aquelas que têm uma deficiência mental, essa passagem deve ser estimulada e provocada, para que consigam interiorizar o conhecimento e fazer uso dele, oportunamente (2007, p. 23).

Esse exercício requer do mediador a capacidade de compreensão e análise das características de cada pessoa, compreendendo que, apesar das variáveis comuns a todas as pessoas com deficiência intelectual, há também as especificidades e subjetividades de cada pessoa, independente da deficiência. Assim, dá-se a importância e indispensabilidade da atuação do professor mediador e/ou mediador pedagógico na consolidação do processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo recorre à revisão de literatura a compreendendo a partir da ótica de Alves (1992, p. 54) quando afirma que esse tipo de pesquisa:

[...] tem o objetivo de iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Para isto, ela deve servir a dois aspectos básicos: (a) contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) a análise do referencial teórico.

Desse modo, compreendemos que qualquer pesquisa passa pela revisão de literatura, buscando situar e delimitar a problemática da investigação. Essa revisão dá sustentação e segurança às afirmativas e resultados identificados pelo pesquisador no transcurso de sua investigação, além de permitir através de parâmetros temporais, linguísticos, entre outros, que o pesquisador faça um apanhado do que foi produzido sobre o tema da sua investigação (ALVES, 1992).

Além da revisão de literatura, esta investigação também se constitui como pesquisa de campo, conceituada por Gonçalves (2011 p. 69) como aquela:

[...] que pretende buscar informações diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu – e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Esse tipo de pesquisa pretende fornecer à pesquisadora as condições de ir à busca das informações almejadas no local de seu interesse. Isso confere ao pesquisador a oportunidade de contemplar variáveis que não podem ser percebidas através de outros tipos de pesquisa. Estar no local da pesquisa, aliado aos instrumentos de coleta de dados adequados aos interesses da investigação garante maior cientificidade aos resultados da pesquisa.

Embora existam várias perspectivas do que denominamos trabalhos qualitativos, alguns elementos configuram este tipo de pesquisa. Entre esses elementos estão “preocupação fundamental com o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural”. Dessa forma, o ambiente natural se constitui como o principal meio de coleta de dados e o pesquisador torna-se o principal instrumento dessa coleta (GOGOY, 1995, p. 62). Portanto, este tipo de pesquisa cumpre especificamente as

demandas desta investigação na medida em que fornece à pesquisadora as possibilidades de ir a campo coletar as informações objeto de sua análise.

5.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Neste estudo configuraram-se como sujeitos da pesquisa os seguintes sujeitos:

- Dois (2) estudantes do ciclo V (que corresponde ao 1º e 2º ano do Ensino Médio) e VI (que corresponde ao 3º ano do Ensino Médio) da EJA, ambos com DI, os quais serão identificados respectivamente como A1 e A2;
- Duas profissionais que acompanhavam os referidos estudantes em suas salas de aula (mesmo turno e com os mesmos professores), assumindo o papel de mediadoras pedagógicas, sendo contratadas de modo particular pelas famílias dos mesmos. As referidas mediadoras serão identificadas ao longo dessa pesquisa como M1 e M2;
- Seis (6) professores do ciclo V e do ciclo VI, de disciplinas variadas: português, filosofia, biologia, espanhol, sociologia e matemática. Os professores serão identificados somando a letra P referente a PROFESSOR, e a letra seguinte sendo a primeira letra da palavra referente à disciplina ministrada: PP, PF, PB, PE, PS e PM;
- Uma (1) coordenadora do Núcleo da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da UFPB, que será identificada como CF.

Para isso, os estudantes, professores e mediadoras foram acompanhados pela pesquisadora uma vez por semana, tendo os encontros iniciado no mês de abril e terminado em dezembro de 2018, sempre às segundas-feiras (em razão de alguns imprevistos, os encontros aconteciam nas quintas-feiras), de 13h00min as 17h00min.

5.3 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O lócus da pesquisa foi o núcleo da Educação de Jovens e Adultos – EJA, localizado no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, em João Pessoa, campus I.

O núcleo da EJA de Ensino Médio atuante dentro da UFPB é resultado de um primeiro convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e a UFPB, por intermédio do Centro de Educação, Convênio nº 073/93 de 20/04/93. É atualizado a cada 5 anos e é estruturado e normatizado pela Resolução/COCCE/ nº 001/97 que trata do seu funcionamento.

O corpo profissional do núcleo da EJA é composto por professores da rede estadual e professores da Escola de Educação Básica da UFPB, além de técnicos-administrativo da rede estadual e da UFPB e da equipe de apoio da Rede Estadual/ECOS. A parceria entre a universidade e o Estado da Paraíba surgiu com o interesse de complementar em nível de Ensino Médio, a escolarização de jovens e adultos, que não conseguiram realizá-la na idade própria, destinada a atender funcionários, dependentes e comunidade circunvizinha ao campus I. Entre as ações desenvolvidas no campus estão às práticas de Ensino e estágios para os cursos de licenciaturas da UFPB e em parceria com a escola técnica de saúde também da UFPB.

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados constaram de questionário semiestruturada e diário de bordo, buscando garantir maior confiabilidade aos dados coletados. A entrevista constou de três perguntas sobre a legalidade e funcionamento da EJA dentro da UFPB, bem como do seu surgimento.

O diário de bordo, por sua vez, possibilitou o registro das observações (rotina, acontecimentos mais importantes, observações, críticas) que culminaram no cruzamento dessas informações com os documentos e estudos sobre a inclusão, sobre a DI e sobre a Mediação pedagógica.

Para a revisão de literatura, os coletados foram coletados a partir das bases de dados online do Portal de Periódicos Livres da CAPES, das plataformas do *Google Acadêmico*, Periódicos Científicos da *Scielo*, entre outras. Os critérios de busca e seleção utilizaram os parâmetros descritos por Lima & Mito (2007, p. 41):

- a) o **parâmetro temático** – as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos;
- c) as **principais fontes** que se pretende consultar – livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos, etc.;

d) o **parâmetro cronológico** de publicação – para seleção das obras que comporão o universo a ser pesquisado, definindo o período a ser pesquisado.

Esses parâmetros garantiram ao pesquisador manter-se alinhado aos objetivos e interesses da pesquisa, sendo eles: (1) compreender a proposta pedagógica da EJA; (2) caracterizar a deficiência intelectual e suas necessidades educacionais especiais; (3) verificar em que medida a inclusão se consolida na EJA à luz dos documentos oficiais e estudos sobre a inclusão.

Dessa forma, buscou-se selecionar obras cujo foco estivesse prioritariamente relacionado a três dimensões (educação inclusiva, educação de jovens e adultos e mediação pedagógica). Em seguida, priorizaram-se materiais que possuíssem certo grau de confiabilidade como livros, periódicos, teses, entre outros. Além disso, buscaram-se referenciais publicados dentro dos últimos 10 anos.

5.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados realizou-se a partir da revisão de literatura e cruzamentos das observações registradas no diário de bordo, além de entrevista sobre o surgimento, funcionamento e legalização da EJA dentro da universidade.

Dessa forma, os registros das observações foram analisados à luz do referencial teórico da pesquisa, com destaque para três dimensões do processo educacional das pessoas com deficiência intelectual na EJA, a saber: a) o papel atribuído ao professor b) às adaptações para estudantes com DI e a c) inclusão na EJA.

5.5.1. Dados e análise da entrevista

A entrevistada, aqui identificada como CF, assume a função de coordenadora do núcleo da EJA, do Centro de Educação da UFPB, e participou voluntariamente da entrevista, respondendo as seguintes questões norteadoras: 1) fale sobre o convênio que regulamenta o funcionamento da EJA dentro da UFPB; 2) fale sobre os profissionais do Núcleo; 3) fale sobre a parceria UFPB X Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

No que diz respeito à questão 1, CF respondeu que o núcleo da EJA de Ensino Médio é resultado de um primeiro convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e a UFPB, por intermédio do Centro de Educação, Convênio n°

073/93 de 20/04/93. CF ainda destacou que esse convênio é atualizado a cada 5 anos e que no momento está vencido. E citou a Resolução/COCCE/ n° 001/97 como a que estrutura e dá normas para funcionamento do Núcleo da EJA no CE.

Na questão 2, CF respondeu que o núcleo dispõe de um corpo técnico-administrativo/apoio, além de vários docentes. E situou, ainda que os docentes do núcleo são parte da rede estadual, parte da escola de Educação Básica da UFPB, mas, não deu maiores dados a respeito. A mesma ainda acrescentou que o núcleo dispõe de técnicos-administrativo da rede estadual e da UFPB e de uma equipe de apoio da Rede Estadual/ECOS.

Sobre a parceria UFPB X Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, CF disse que essa surgiu com o interesse de complementar em nível de Ensino Médio, a escolarização de jovens e adultos, que não conseguiram realizá-la na idade própria, destinada a atender aos funcionários, dependentes e comunidade circunvizinha ao mencionado campus. CF ainda destacou que na atualidade, o núcleo é usado como campus de prática de Ensino para estudantes dos cursos de licenciaturas da UFPB e que o núcleo também estabelece uma parceria com a Escola Técnica de Saúde da UFPB.

Embora as questões acima supracitadas tenham sido colhidas apenas para situar e caracterizar a legalidade do funcionamento da EJA dentro da instituição UFPB, não foi mencionado pela entrevistada nenhum aspecto de natureza pedagógica, em nenhuma das questões. E, mesmo as questões não sendo voltadas ao assunto, possibilitariam abordagem nesse sentido, dado o teor das mesmas, caso CF desejasse fazer considerações a respeito.

5.5.2. Dados e análise do diário de bordo

As categorias de análise estão alicerçadas no referencial teórico da pesquisa, constando de três aspectos principais do processo de mediação pedagógica, a saber: a) o papel atribuído ao professor, b) as adaptações para alunos com DI e a c) inclusão.

a) O papel do professor

Enquanto a Cartilha da inclusão escolar: inclusão baseada em evidências científicas (2014, p. 17), afirma que o papel do professor “compreende todo o processo

dialético de mediação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento”, e que essa “ação pedagógica requer diferentes níveis de intervenção”, o que evidenciamos na prática do Núcleo da EJA\UFPB ainda não pode ser identificado como uma inclusão plena, tendo em vista que identificamos uma única postura docente. Mas, mas, há elementos que merecem nossas considerações. Nos seis (6) professores observados, em ocasiões distintas junto aos alunos com DI em suas respectivas turmas, pudemos perceber que há, pelo menos, duas maneiras de assumir o papel de professor, que chamaremos de a) professor excludente; b) professor inclusivo. A fim de analisar melhor esses papéis, ilustraremos com registros do Diário de Bordo.

Exemplo 1: PB se reporta a M1 para perguntar se o estudante que estava a sua frente (A1) havia entendido o assunto.

Exemplo 2: PB realiza uma revisão com a turma. Interage com os alunos, mas, não se dirige, em nenhum momento, a A1.

Nestes recortes que fizemos do Diário de Bordo, identificamos um professor cujo papel podemos considerar como EXCLUDENTE, ou seja, aquele que nega a presença do aluno com DI na turma. Parece não perceber o aluno, não o enxergar, por isso, o desconsidera e, conseqüentemente, suas necessidades.

Como se constata nos dois relatos acima, numa ocasião é como se o estudante não estivesse na sala, e na outra, o professor não conseguiu se dirigir ao estudante e fazer a pergunta diretamente a ele, mesmo que A1 estivesse a poucos passos do docente. Tal postura reafirma a ideia de que o aluno com deficiência é aluno do profissional especializado e não do professor da disciplina.

Este comportamento visto em sala de aula contradiz a ideia de professor mediador, onde cabe ao mesmo promover a relação entre o estudante e o conhecimento. Pelo contrário, vimos um professor transferindo tal responsabilidade para outrem. Numa proposta inclusiva, a interação do docente com o discente é algo essencial e, no caso do estudante com DI, a ação direcionada ao aprendente valoriza o sujeito.

Vejamos, a seguir, mais um recorte das observações registradas no Diário de Bordo.

Exemplo 1: PS explica o conteúdo para toda a turma, mas, entende que A2 não está acompanhando toda explicação. Então, para que A2 conseguisse acompanhar, PS se utiliza de analogias para explicitar o conteúdo de forma clara, interagindo diretamente com A2. Algumas vezes, conta com a ajuda de M2.

Exemplo 2: PM vai até a carteira escolar de A2 e explica individualmente o assunto. Também pergunta se tem dúvida e busca esclarecer.

Exemplo 3: PP tentava incluir os estudantes nas atividades, respeitando suas necessidades.

Exemplo 4: PP também parabeniza A1 pelas suas avaliações e interage com o aluno em sala de aula. Nestas ocasiões, A1 demonstra estar muito feliz e a professora também.

Pode-se perceber nos exemplos acima, a interação do docente com o discente, num sentido claro de atender as reais necessidades do aluno. Nestas ocasiões, identificamos o professor assumindo um papel INCLUSIVO, conforme Santos et al (2017, p. 144), o professor se responsabilizando “por criar pontes entre todas as fontes de conhecimento” (...), portanto, o professor sendo um mediador, como se espera na escola inclusiva.

Embora haja tais avanços no papel do professor, o Diário de bordo revela uma preocupação, tendo em vista que esta postura vista nos dois exemplos acima não é unânime. Mas, de todo modo, já denota mudanças substantivas na prática, quando percebemos professores buscando assumir o papel de mediadores, ainda que precisem da ajuda das mediadoras contratadas pelas famílias.

Outro ponto positivo que precisa ser destacado no que concerne ao papel do professor, especialmente nos exemplos acima, é que identificamos carisma dos professores na intenção de acolher os estudantes com DI. Podemos dizer que no aspecto relacional, houve ações dialógicas com intuito de ajuda-los na compreensão dos conteúdos. No entanto, mesmo que essas ações não configuram práticas de mediação pedagógica completas que consolidem a inclusão plena, mas, são posturas que tendem a

caminhar neste sentido, pois são “estratégias e recursos variados, orientados em função das dificuldades e potencialidades dos estudantes” (ALVES, 2014, p. 9).

As adaptações para alunos com DI

Os autores comungam que a deficiência intelectual “desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento” (BATISTA & MANTOAN, 2007, p. 16). Tal fato se dá, principalmente porque o currículo escolar é excludente, portanto, desconsidera a diversidade, os diferentes modos de ensinar e aprender e as necessidades dos estudantes com DI.

Desse modo, a maioria das adaptações ainda são realizadas pelas mediadoras, e não pelos professores. Mas, já se percebe um movimento dos professores nessa direção, o que é bastante animador, conforme pode ser visto nos fragmentos abaixo, retirados do Diário de bordo.

Exemplo 1: PP conversa com M1 e sugere como poderia ser feita as adaptações das atividades para A1. PP dialoga com M1, busca informações e tira dúvidas. PP corrige o caderno e outras avaliações de A1, mantendo diálogo com A1 sobre o conteúdo.

Exemplo 2: PH explica o assunto contido na apostila e A2 acompanha com seu material adaptado previamente por M2, pois PH disponibilizou o material com antecedência à mediadora. No mesmo dia PH realizou uma atividade com a turma, e A2 pode realizar a atividade adaptada, pois PH havia disponibilizado também a atividade para as devidas adaptações.

No Diário de bordo encontramos registros que denotam que as adaptações realizadas no local da pesquisa têm pouca ou nenhuma participação dos professores, sendo adaptadas pelo profissional de mediação contratado pelos pais dos estudantes com DI, com pouca ou nenhuma articulação efetiva do professor. E, apesar do trabalho realizado pelas profissionais da mediação se apresentar como uma via promissora de construção do conhecimento e, em certa medida, orientar e estimular os professores, corre-se o risco de que a presença dos mediadores não comungue com os pressupostos teóricos da inclusão, pois, podem levar alguns professores ao comodismo, afastando-os ainda mais do seu papel de mediador.

A mediação pedagógica se constitui como complexa atividade de aproximação, materialização e visualização dos aspectos abstratos dos saberes escolares para os estudantes em geral e, especialmente, para aqueles que compõem a educação especial, o que foi feito nos exemplos acima, embora com a disponibilização do professor da disciplina, não teve a participação mais direta, o que infelizmente é uma pena. Mas, já é um começo.

Na prática o que vimos acerca das adaptações, pela grande maioria dos professores, é que eles não sabem como acontece o processo das adaptações ou como elas são feitas. Em determinados momentos registrados no Diário de Bordo, percebemos que as mediadoras (M1 e M2) não tinham tempo hábil para adaptar os conteúdos e atividades, haja vista que os professores não tinham adiantado a informação, conteúdo ou material para as mediadoras, e conseqüentemente, não havia possibilidade de incluir A1 ou A2 na dinâmica da aula, como pode ser visto no exemplo a seguir.

Exemplo 1: PF explicava a aula, o tema era copa do mundo de 1970. O conteúdo envolvia um grau de abstração muito alto, noções de tempo. PF não fez nenhuma adaptação para que A2 acompanhasse a aula. E M2 não conseguia ajudar nas explicações, mas, tentava como podia, pois não dispunha de recursos e não teve acesso ao material previamente. M2 ficou muito indignada em ver A2 alheia a aula e sem poder ajudar.

Exemplo 2: PP não adaptava os materiais, mas, era sensível as necessidades de A1, consultando-o sobre sua compreensão e interação.

Dessa forma, em grande medida as adaptações aconteciam por via oral, conversas, analogias e discussões que contribuíam para o estabelecimento da compreensão dos estudantes com DI, mas que estavam limitadas ao plano oral, por vezes desarticulada das atividades realizadas na sala de aula. A literatura consultada aponta para a necessidade de níveis de adaptações e assegura que a ação mediadora possui complexidade que demanda do professor formação especializada, talvez isso explique, em grande parte, as atitudes docentes no quesito adaptação.

Observou-se que, em geral, as atividades e as avaliações foram adaptadas pelas mediadoras e, às vezes, discutida com os professores, como se pode ver nos exemplos destacados do Diário de bordo. Dessa forma, os professores realizavam as atividades,

trabalhos e avaliações em sala de aula, geralmente sem comunicação prévia com as mediadoras. E, somente nessa ocasião, de posse dos materiais/conteúdos socializados no momento da aula, as mediadoras dispunham dos mesmos para realizar as adaptações. Com algum atraso, as mediadoras realizavam a adaptação e repassavam ao aluno, fazendo-o compreender, realizar a atividade, etc. Na maioria das vezes, não havia uma comunicação prévia entre as mediadoras e os professores.

Tais ações não suprem as demandas das pessoas com deficiência intelectual, que, conforme Gomes et al (2007) encontram muitas dificuldades na assimilação das propriedades físicas do objeto do conhecimento, necessitando de adaptações que possibilitem a compreensão. Assim, os autores destacam que as atividades baseadas na simples repetição, sem atribuir sentido, pressupondo que o estudante vai compreender essas e outras propriedades do objeto, conseguindo realizar associações com outras situações de aprendizagem, não constitui uma proposta promissora.

Na escola inclusiva, essa atribuição é do professor que precisa desenvolver a capacidade de realizar o processo de mediação, mas, como supúnhamos as adaptações são atribuídas aos profissionais de mediação contratados pelos pais dos alunos com DI e o professor se desresponsabiliza da sua função de mediador do saber.

É evidente que consideramos essa uma ação desafiadora para os professores, tendo em vista as condições objetivas da realidade escolar e a falta de conhecimento sobre o assunto. Mas, não podemos abrir mão de olhar o professor como mediador, pois conforme Paixão...

As relações estabelecidas entre professor e estudantes são construídas a partir dos signos, nos quais o professor encarna os signos e, por isso são mediadas. A mediação pedagógica entendida apenas como uma relação entre professor e estudante, a partir de ferramentas de aprendizagem adquire um caráter estritamente instrumental. Defendemos, ao contrário de que somente por relações estabelecidas baseadas nos signos é que cria as condições didáticas e pedagógicas favoráveis ao processo de aprendizagem (PAIXÃO, 2018, p.31).

Dessa forma, quando simplesmente pensada através da instrumentalização, a mediação pedagógica assume um caráter estritamente metodológico, padronizando as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e simplificando a complexidade da ação pedagógica aos recursos instrumentalizadores das propostas de ensino e aprendizagem, como ocorre com as adaptações de materiais, apenas, feitas pelos mediadores.

A Inclusão

Embora essa seja uma preocupação da escola, as práticas realizadas pelos docentes no lócus da pesquisa estão voltadas predominantemente ao padrão homogeneizador do processo de ensino e aprendizagem. Os registros no Diário de bordo revelam que não se tem atenção às peculiaridades dos estudantes com deficiência, tampouco dos diferentes perfis de aprendizagem que compõe a sala de aula.

Infelizmente, ao que parece, os professores estão envolvidos unicamente na urgência do cumprimento de seus planos de aulas, sem, entretanto, voltarem sua atenção para a efetividade do processo de aprendizagem, pensando em seus alunos, individualmente. No entanto, aqui e ali, vemos alguns professores com um olhar mais sensível, estabelecendo uma relação mais direta e, portanto, uma prática mais próxima da inclusão.

Exemplo 1: PF aborda o assunto “religiões e a intolerância religiosa”. Ao longo da aula, PF debatia com a turma e pedia exemplos vivenciados ou conhecidos pelos alunos acerca de fatos relacionados à intolerância religiosa. Observamos que os mesmos questionamentos eram direcionados a A2, entretanto, com perguntas curtas e claras para que a aprendente conseguisse entender. Algumas vezes PF conseguia se fazer entender, e noutros momentos, quando as perguntas não ficavam muito claras para A2, a M2 a ajudava a reformular a pergunta.

Mas, no geral, eram sempre as mediadoras (M1 e M2) que buscavam promover ações inclusivas, demonstrando muita preocupação e responsabilidade com a mediação pedagógica, principalmente com a construção de material concreto e diálogo para que os estudantes pudessem alcançar a compreensão dos assuntos. Os professores, em alguns momentos, conversaram com as mediadoras para tomarem conhecimento das estratégias usadas e o aproveitamento dos conteúdos pelos estudantes com DI, não explorando maiores aspectos ou possibilidades do trabalho com esses estudantes e, assim, a efetiva inclusão.

A atitude que mais nos chocou, foi o fato da maioria dos profissionais sequer se dirigirem aos alunos com DI. É como se o estudante nem estivesse presente. Por vezes as falas eram direcionadas às mediadoras. E quase sempre, as mesmas exigiam que os professores as direcionassem aos aprendentes, pois os mesmos estavam presentes em

sala. Algumas vezes, observamos a expressão, principalmente de A2 quando os professores não se dirigiam diretamente a ela: franzia a testa como se pensasse: “eles não estão me vendo aqui”? Alguns professores demonstravam constrangimento, mas, geralmente, pediam desculpas e redirecionavam sua pergunta ao aprendente.

Para refletirmos essa questão, lembramos que:

É de suma importância termos consciência que a educação inclusiva não se faz apenas por decretos ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva requer mobilização, discussão e ação de toda a comunidade escolar. Concretizar a inclusão é um grande desafio já que envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Mudar concepções já solidificadas e enraizadas em nome de um outro modelo de educação não é uma tarefa fácil, principalmente quando as mudanças vão favorecer pessoas que foram injustiçadas, excluídas e marginalizadas na sociedade e conseqüentemente na escola (FUMEGALLI, 2012, p. 24-25).

Desse modo, entendemos que a inclusão não se fará da noite para o dia, nem tampouco podemos perder as esperanças. O fato é que, não é a presença do estudante com deficiência em sala de aula que pode indicar que uma escola é inclusiva. Mas, um processo que precisa ser conquistado a cada instante e que desafia o modo como cada um pensa e vive em sociedade.

Portanto, chegamos à conclusão de que não há como promover a educação inclusiva sem que os professores estejam minimamente preparados para gerir uma sala de aula amplamente diversa. Se os professores não têm claras suas atribuições e responsabilidades num modelo educacional onde se exige participação, diferenciação, respeito e dedicação, não há como se falar em mediação pedagógica, e menos ainda como esperar que esse papel seja exercido por quem lhe é de direito o verdadeiro responsável. Assim, enquanto alguém tiver seus direitos negados, é impossível falar em inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa pretendeu analisar a inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual na EJA e o papel do mediador pedagógico no processo de ensino aprendizagem destes alunos. Constatou-se, então, que o processo de inclusão desses alunos não consegue se efetivar, embora haja discursos e políticas que os reafirmem continuamente. Têm-se, entretanto, profissionais contratados pelos pais destes alunos, cujo trabalho possibilita condições mínimas de consolidação da aprendizagem, embora, por si só, não concebam a inclusão de que trata a lei e esse trabalho.

Apesar de considerarmos a inclusão enquanto processo, é evidente que os movimentos em prol da inclusão não são uniformes, e que a realidade é muito dinâmica e, portanto, desafiadora. A realidade investigada neste estudo, sem dúvida, possui sua própria dinâmica e como tal enfrenta avanços e retrocessos até que consiga dar passos largos em prol dos excluídos, no nosso caso, dos estudantes com deficiência intelectual.

Entretanto, escolhemos uma realidade ainda mais desafiadora: A EJA, haja vista que essa comporta em si um processo excludente em sua origem, ou seja, estão na EJA os estudantes que não puderam – por várias razões – cursar o ensino regular, no tempo designado para tal, pela estrutura escolar. Mas, ninguém perguntou se “aquele tempo” que ele não conseguiu acompanhar era o “tempo dele”. A mesma pergunta que se faz aos estudantes da EJA, se faz aos alunos com DI.

Desse modo, apesar dos desafios, problemas e dificuldades, movimentos como esse contribuem com o processo de inclusão, mas, consideramos que é preciso avançar no sentido de construir ambientes efetivamente inclusivos, que contribuam equanimemente com a formação e desenvolvimentos de todos os estudantes.

O que existe, de fato, são práticas integrativas, ou seja, aquelas que não promovem o sujeito, sendo assim não se caracterizam em inclusão, a qual é requerida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Mas, também entendemos que ações como as que vem sendo desenvolvidas pelos mediadores podem proporcionar discussões e reflexões sobre a importância da inclusão e sobre o respeito a diversidade, embora corram o risco de deixar os professores acomodados, também podem em algum momento, sensibiliza-los ou inquieta-los.

Por hora, a acolhida e a interação que já se estabelece entre os professores e os estudantes é um primeiro passo, mas não pode limitar-se a isso, deve atingir todos os aspectos do cotidiano escolar, envolvendo mais e mais pessoas.

Ações plenamente inclusivas não foram identificadas no local da pesquisa, no momento, mas, algumas atitudes e práticas já são realizadas, seja pelas mediadoras, seja por alguns professores, e com os colegas de turma.

No geral, não identificamos maiores dificuldades em incluir os estudantes com DI com os colegas de sala. A maior dificuldade foi em incluí-los nas atividades que os professores realizavam, pois, nenhuma delas estava voltada às suas limitações.

No processo de inclusão, papel fundamental é dado ao professor, mas, este ainda tem dificuldade para compreender o seu papel e o papel do mediador em sala de aula. Embora a postura docente não esteja alinhada aos interesses do que propõe as discussões recentes sobre inclusão, percebeu-se que não se pode cobrar, pois falta formação continuada que lhes garanta maior competência na área. Além disso, não há nenhuma legislação vigente que cobre esse papel, mesmo a literatura assegurando que não se faz inclusão, sem um professor mediador.

Considerando os aspectos acima mencionados, concluímos que as práticas desenvolvidas no lócus da pesquisa, em boa medida, conflitam com o consenso teórico do que representa e concebe a educação inclusiva no âmbito das práticas educativas, especialmente com pessoas com deficiência intelectual.

Tem-se um grande avanço nas políticas públicas e discussão sobre a concepção e consolidação da educação inclusiva, mas esses avanços discursivos não atingem o nível social onde se dá o processo de inclusão de fato.

Com um público diverso e caracterizado por sua desistência dos espaços escolares, tempo de estudo e dedicação extraescolar reduzido, a Educação de Jovens e Adultos realizada no local de investigação da pesquisa aponta para a emergência de práticas educativas que não apenas considerem as especificidades naturais da modalidade de educação, mas, de igual forma, proponha o reconhecimento, valorização e produção de estratégias de efetivação da educação frente à diversidade encontrada nas salas de aulas da EJA, especialmente considerando a inclusão.

Por outro lado, a deficiência intelectual difere das proposições do senso comum quando afirmam que as pessoas com DI não conseguem atingir os objetivos da educação escolar. De acordo com os dados coletados e a análise das práticas ocorridas no âmbito da EJA, a DI nada tem a haver com a não aprendizagem, mas com a implementação de meios e modos de se fazer educação que reconheçam a diversidade de formas de ser e estar no mundo, que demandam diversidade de estratégias de ensino para atender a pluralidade de aprendizagens.

Dessa forma, não se pode conceber uma educação inclusiva com professores que não conseguem atender a pluralidade das salas de aulas em razão de fatores diversos, tais como: baixa remuneração, superlotação das salas, sucateamento de estrutura e recursos, os quais não estão em discussão neste trabalho, mas que apontam para a emergente necessidade de reconfiguração da formação e política educacional. Não se pode atribuir ao professor toda a responsabilidade pela educação, mas, tampouco se pode negar que ele é figura central do processo.

Para ilustrar a contradição que consiste na tentativa de construir a inclusão escolar numa estrutura arcaica, planejada para alguns, mas, não para todos, trazemos para nossas considerações, um dos momentos mais especiais e gratificantes do processo de coleta de dados no locus da pesquisa, que foi a conclusão do Ensino Médio na modalidade EJA, conquistada por A2.

Tal momento foi vivenciado por todos os presentes (alunos, professores, pais, etc.) com muita emoção, desde a entrada triunfal de A2, sendo ovacionada por todos da plateia com aplausos calorosos e gritos de emoção. Então, nesse momento, pudemos perceber que, apesar de toda dificuldade com relação à inclusão e os limites impostos pela estrutura escolar para os alunos com DI na EJA, foi possível reconhecer a importância de tal momento não somente para A2, mas para todos que acompanharam os passos da estudante.

Destacamos que a energia foi contagiante durante todo o momento até o término da cerimônia, quando A2 leu um depoimento emocionante de sua trajetória escolar, entre agradecimentos e reconhecimentos. Especificamente este momento foi um reconhecimento da comunidade escolar sobre a importância da inclusão em um espaço de construção do conhecimento.

Esperamos que, para os próximos estudantes com DI, a realidade escolar seja mais inclusiva e, até lá, hajam professores mediadores.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 82, p. 53-60, mai, 1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/990/999>>. Acesso em: 10 jan 2019.

ALVES, Silvana Souza Silva. **A Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual e a mediação pedagógica articulada com integração das TIC.** Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, 2014.

AZEVEDO, E. M. V. M. de ; Mori, N. N. R. . O atendimento educacional a pessoas com deficiência: a educação especial como política pública no Brasil. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação, 2006, Campinal. **Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação.** Campinas: Gráfica Faculdade de Educação. v. 1. p. 1-15.

BATISTA, Cristina Abranches Mota, MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado tendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental m Deficiência Mental.** In: SEESP / SEED / MEC. Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC, 2007.

BOPP, Thales Rodrigo. **Professor mediador: gerando interesse no aprendizado de Botânica em estudantes do Ensino Médio.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Licenciatura Em Ciências Biológicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

_____. Presidência da República. **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. **Constituição Federal** (1988). Rio de Janeiro: FAE, 1989.

_____. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, agosto. 2009.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em:<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

_____. **Lei nº 9394/96.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parecer CNE nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008.

CALADO, M. J. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos.** 2008. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2008/ap_18_09_M/03_a-inclusao-de-alunos.pdf>. Acesso em: 20 nov 2018.

CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos,** Hamburgo, Alemanha, 1997.

DANTAS, T. C. **Direitos das pessoas com deficiência À educação: evolução das políticas públicas e do marco legal.** 2010. 52 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

CARDOSO, L. A. A.; TOSCANO, C. **A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento.** In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba, 7-10 nov., 2011. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5829_2776.pdf>. Acesso em: 20 dez 2018.

COMUNIDADE Aprender Criança. **Cartilha da Inclusão Escolar:** inclusão baseada em evidências científicas (Ed. Instituto Glia, 2014).

COZENDEY, Sabrina Gomes; COSTA, Maria da Piedade Resende da; PESSANHA, Márlon Caetano Ramos. **Inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – algumas discussões.** In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial/ VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013. [S/L]. **Anais**, 2013, p. 39-47.

DECLARAÇÃO de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

DELLANI, Marcos Paulo; MORAES, Deisy Nara Machado de. **Inclusão: caminhos, encontros e descobertas.** **Revista de Educação do Ideau.** [S/L], Vol. 7 – Nº 15, 2012. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/50_1.pdf>. Acesso em: 18 nov 2018.

DINIZ, Debora. **Modelo social da deficiência.** In: _____. **O que é deficiência.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. Cap. 2, p. 13-30.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur, Rev. int. direitos human.** [online]. 2009, vol.6, n.11, pp.64-77. ISSN 1806-6445. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>.

FREITAS, M. A. S; CAMPOS, J. A. P. P. (2014). Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.** [S/L] Vol. 22, No. 85, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2750/275031898093/>>. Acesso em: 20 nov 2018.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão Escolar: o Desafio de uma Educação Para Todos?**. 2012. F. 50. Monografia (Curso apresentada ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

GOGOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr.1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 10 jan 2019.

GOMES, Adriana L. Limaverde. *et al.* **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Deficiência Mental.** SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversação Sobre Iniciação a Pesquisa Científica/** Elisa Pereira Gonsalves. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011(5ª edição).

HOSTINS, R. C. L.; TRENTIN, V. B. **Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual? Inclusão Social,** v. 11, p. 81-93, 2017.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 24, n. 1, p. 17-32, jan. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0017.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2018.

LIMA, Fabiana de Oliveira; SILVIA, Nilson Rogério da. Educação de Jovens e Adultos e os Desafios de uma Proposta de Educação Inclusiva: Perfil do Aluno. **Temas em Educação,** João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 139-146, jan. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18897>>. Acesso em: 11 maio 2018.

LIMA, Telma Cristiane S. de; MIOTO, Regina Célia T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katálises, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/dG5Rhp>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MILIAN, Queila Guise. Et al. Deficiência intelectual: doze anos de publicações na base SciELO. **Rev. Psicopedagogia,** [S/L], p. 54-73, 2013.

MILLAN, Ana Elisa; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; ORLANDO, Rosimeire Maria. Deficiência intelectual: caracterização e atendimento educacional. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 73-94, 2015.

MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogia**, 92-108. 2010.

NASCIMENTO, Rosangela Pereira do. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina. 2008. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

ONU. **Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência**. Aprovada pela Assembléia Geral da ONU, em 3 de dezembro de 1982.

PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita**. 2018. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

PEREIRA, Márcia Rodrigues de Lyra; SUSSUARANA, Patrícia Jacobina Ferraz. **Inclusão: Um Desafio Possível**. 2010. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Emília Maria Trindade. A cátedra da UNESCO de educação de jovens e adultos e as universidades nordestinas: da palavra à ação. In.: DINIZ, Adriana Valério Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília Maria Trindade (org.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

RODRIGUEZ , Eglaucimara Oliveira. **A inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos: um desafio para educadores da atualidade**. 2014. F 58. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2014. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5236/1/LD_EJA_I_2013_06.pdf>. Acesso em: 20 nov 2018.

SANTOS, A. O. ; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; BORTOLETO, D. A mediação pedagógica: o papel do professor na construção do conhecimento matemático. In: Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo, 2017, Catalão GO. **Anais do CIBEPOC**. Catalão GO: UFG, 2017. v. 1. p. 135-146.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui**. São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.



UFPB

**CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO V – ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a
aluna KATIÚCIA MARIA BEZERRA LOPES, matrícula 114113-42 realizou seu
estágio supervisionado na área de aprofundamento em Educação Especial, no período de
09/04/2018 a 05/12/2018 no Núcleo da Educação de Jovens e Adultos, situado no
Centro de Educação da UFPB.

O mesmo se deu nesse espaço, primeiro em virtude de nele se encontrar estudantes com deficiência, fato que motivou um convite da professora do estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), profa. Conceição, para que a referida aluna pudesse auxiliar os estagiários na compreensão sobre a ação didático-pedagógica junto a estudantes com deficiência. Essa parceria, entre a Educação Especial e a EJA, possibilitou importantes reflexões que, originaram interesses de pesquisa para a aluna em tela.

Assim, a partir do estágio curricular realizado no Núcleo da EJA, importantes momentos de observação, reflexão, bem como coleta de dados, motivaram a aluna a transformar seus apontamentos em material de pesquisa para seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Cordialmente

João Pessoa, 30 de 05 de 2019.

Sandra A. Santiago

Profa. Dra. Sandra Santiago
UFPB/CE/DHP
Profa. Dra. Sandra A. S. Santiago
(UFPB-CE - DHP)