



*Atendimento Educacional  
Especializado no contexto  
da Educação de Jovens e Adultos*

# **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

VOL. VII

ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Organizadores:  
Simone Barreto Anadon e  
Susane Barreto Anadon

**ESTÚDIO BRIO**

**Reitora da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)**

Isabela Fernandes Andrade

**Pró-Reitor de Extensão e Cultura da UFPeI**

Eraldo dos Santos Pinheiro

**Pró-Reitora de Ensino da UFPEL**

Maria de Fátima Cássio

**Coordenador do Instituto de Biologia da UFPeI**

Luis Fernando Minello

**Coordenadora Geral dos Cursos de Serviço em Atendimento Educacional Especializado da UFPeI**

Rita de Cássia Cássio Morem Rodriguez

**Coordenadoras Adjuntas dos Cursos de Serviço em Atendimento Educacional Especializado da UFPeI**

Francele Carlan

Lidiane Bilhalva

Maria Teresa Duarte Nogueira

Raquel Lüdtke

**Conselho Editorial**

**Dr<sup>a</sup>. Anelise do Pinho Cássio**

- Universidade do Minho

**Dr<sup>a</sup>. Francele de Abreu Carlan**

- Universidade Federal de Pelotas

**Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa Duarte Nogueira**

- Universidade Federal de Pelotas

**Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Cássio Morem Rodriguez**

- Universidade Federal de Pelotas

**Dr<sup>a</sup>. Aline Bettin de Oliveira**

- Universidade do Minho

**Equipe do Curso de Extensão em Atendimento Educacional Especializado no contexto de Educação de Jovens e Adultos**

**Professores(as) Formadores(as)**

Simone Barreto Anadon  
Sabrina das Neves Barreto  
Débora Luiza Schuck Jacks  
Luciana Santos da Silva  
Pâmela Renata Machado Araújo  
Rodrigo da Silva Vital  
Rita de Cássia Moren Cóssio  
Messina Morales Medina

**Pesquisadora**

Simone Barreto Anadon

**Supervisora**

Susane Barreto Anadon

**Técnica Administrativa IB UFPel:**

Michele Peper Cerqueira

**Tutores(as)**

Glória Barcellos  
Janaina Bartels  
Daiane Marasca  
Márcia Helena Tarouco  
Rubia Ferreira  
Letícia Silva  
Adriane Esperança  
Juliana Martins  
Gabriela Gonçalo  
Tatiele Schneider  
Larissa Lopes  
Bruna Bueno  
Thalyta Lago  
Francielly Cunha  
Simone Pereira  
Crisane Santos  
Daiani Silva  
Simone Weber

**Equipe Técnica dos Cursos de Serviço em Atendimento Educacional  
Especializado da UFPel  
Design Educacional**

Fabiane Beletti da Silva  
Verônica Porto Gayer

**Revisor Linguístico**

André Rodrigues da Silva

**Design Gráfico**

Fabiane Beletti da Silva  
Verônica Porto Gayer

**Arte de Capa**

Rogério Lêdo Matos

**Diagramação**

Fabiane Beletti da Silva

**Tecnologias de Informação**

Rogério Lêdo Matos

**Apoio Acessibilidade**

Maximira Rockemback da Porciuncula

**Produção audiovisual**

Rogério Lêdo Matos

**Streaming**

Daniel Porto

Fábio Nora

Tiago Louzada Teles

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação Inclusiva [livro eletrônico]:  
atendimento educacional especializado no  
contexto da educação de jovens e adultos:  
volume 7 / organização Simone Barreto Anadon.  
-- 1. ed. -- Bagé, RS: Estúdio Brio, 2023.  
PDF

Vários colaboradores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-997903-4-8

1. Atendimento Educacional Especializado (AEE)
2. Educação de Jovens e Adultos
3. Educação inclusiva
4. Pessoas com deficiência - Acessibilidade
5. Pessoas com deficiência - Direitos
6. Pessoas com deficiência - Educação
7. Tecnologia Assistiva (TA) I.

I. Anadon, Simone Barreto.  
II. Susane, Simone Barreto.

23-152256

CDD-371.9

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Atendimento Educacional Especializado:  
Educação de jovens e adultos: Educação inclusiva 371.9

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

## Sumário

<b>Apresentação</b> .....	7
<b>Sujeitos do Atendimento Educacional Especializado na EJA</b> .....	8
<b>Conhecendo as deficiências público do AEE atendidas na Educação de Jovens e Adultos/EJA</b> .....	8
<b>Transtorno do Espectro Autista</b> .....	13
<b>Deficiência Visual: Cegueira e baixa visão</b> .....	18
<b>Deficiência Auditiva e Surdez</b> .....	19
<b>Deficiência Física</b> .....	20
<b>Concluindo</b> .....	22
<b>Referências</b> .....	24
<b>Conhecimentos e planejamento: o diálogo necessário entre a EJA e o AEE</b> .....	27
<b>Nota sobre o ler e o escrever na EJA</b> .....	38
<b>Referências</b> .....	40
<b>AEE, EJA e Pedagogia de Projetos: Planejar é preciso</b> .....	42
<b>Considerações Iniciais</b> .....	42
<b>Planejar é preciso</b> .....	42
<b>Referências de planejamento no AEE na EJA</b> .....	43
<b>Por que essa conversa sobre planejamento na EJA?</b> .....	46
<b>Considerações Finais</b> .....	51
<b>Referências:</b> .....	52
<b>AEE no Contexto da EJA: educação sexual inclusiva em quatro atos</b> .....	53
<b>Conceitos de ‘sexo’, ‘sexualidade’ e ‘gênero’ na perspectiva da diversidade ou diferenças</b> .....	56
<b>Políticas públicas de educação e o tema da sexualidade no ensino escolar</b> .....	61
<b>O tema da sexualidade no contexto de vida das pessoas com deficiência ou autismo</b> .....	63
<b>Planejamento e desenvolvimento das práticas educativas com o tema da sexualidade nas escolas</b> .....	67
<b>Referências</b> .....	73
<b>“SUJEITOS DA EJA: com quem estamos falando?”</b> .....	74
<b>O que jovens, adultos\as e idosos\as buscam ao retornar às classes da EJA?</b> .....	78
<b>Quem são os e as analfabetos\as em nosso país?</b> .....	80
<b>Referências</b> .....	83

## **Apresentação**

O livro em formato ebook que aqui apresentamos é fruto de trajetórias em confluência. A dinâmica existencial em seu permanente movimento constrói encontros e, a partir deles, oportunidades de aprender e de ensinar. O curso de extensão Atendimento Educacional Especializado – AEE em Contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA, foi construído a partir da relação entre professores e professoras de campos de estudos diferentes que, em um promissor diálogo, inauguraram possibilidades.

Os textos aqui reunidos refletem o contexto das discussões realizadas durante o período do curso. No e-book encontramos escritas que problematizam o Atendimento Educacional Especializado fazendo pensar sobre as diferenças, sobre as possibilidades e os desafios do trabalho formativo com pessoas com deficiência que constituem o público da Educação de Jovens e Adultos.

Esse primeiro movimento de diálogo da EJA com o AEE aponta para a problematização dos sujeitos, das políticas, dos conhecimentos, do planejamento e das abordagens didático-pedagógicas do trabalho escolar. Aborda também, ainda que inicialmente, para a pauta da sexualidade como elemento importante a ser considerado e trabalhado nas salas de aula da EJA.

Vale ressaltar a importância dos cursos de extensão que viabilizam a relação entre professores e professoras das universidades e professores e professoras das redes públicas em um trabalho que é sempre produtivo e promissor. Sabemos que há ainda questões importantes que precisam ser integradas ao campo como as questões étnicas, geracionais e de gênero e essa é uma provocação que fica para que outros, e outras colegas, possam desenvolver a partir de novas propostas.

Desejamos que a leitura a seguir possa ser instigante e que possa conduzir à novas possibilidades didáticas, assim como a novas abordagens da EJA e do AEE.

Boa leitura!

Simone Barreto Anadon  
Susane Barreto Anadon  
(organizadoras)

# **Sujeitos do Atendimento Educacional Especializado na EJA**

Débora Luiza Schuck Jacks

Percorremos, a partir daqui, um caminho de aprendizagem, reflexão e diálogo sobre o Serviço de Atendimento Educacional Especializado voltado aos alunos com deficiência, os quais estão no Ensino de Jovens e Adultos\as e idosos\as nas redes públicas de escolas municipais e estaduais. Ressalto a importância de conhecer o público apoiado por este serviço, quais as deficiências atendidas, entendendo as relações que se constroem, as necessidades específicas quanto às estratégias e os recursos a serem utilizados. Conhecer para entender.

A diversidade se faz presente na escola, em cada sala de aula. Uma escola democrática e inclusiva precisa se organizar e se qualificar para ensinar a todos e a todas. Um ensino humanizado, pautado no respeito, de forma a promover o acesso, a permanência e a qualidade da educação. Quando conhecemos melhor nossos e nossas estudantes conseguimos desenvolver de modo mais eficaz estratégias que contemplem suas reais necessidades.

Para as pessoas com deficiência, é fundamental promover espaços e ações que possibilitem um aprendizado com qualidade, para que estes e estas, tenham a oportunidade de vencer as barreiras que surgem no percurso escolar. É preciso entender que as histórias que constituíram estes sujeitos e que ainda permeiam suas vivências são informações e conhecimentos importantes na estruturação dos estudos de caso e dos planos de atendimento a serem construídos.

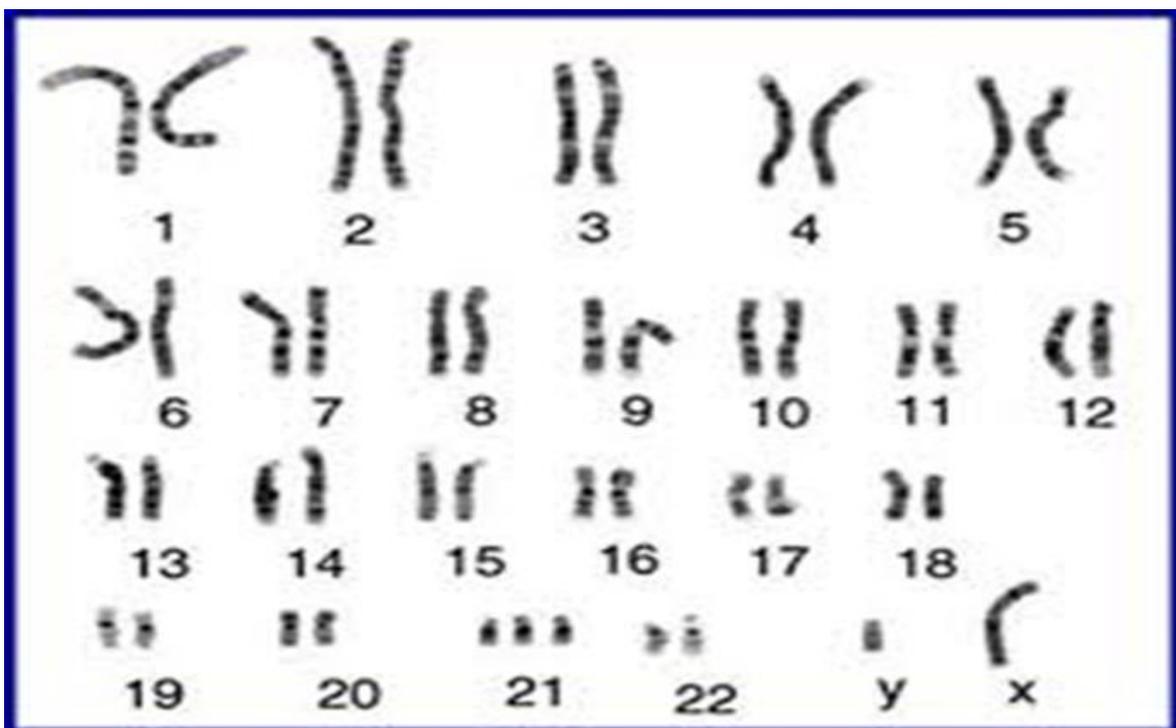
## **Conhecendo as deficiências público do AEE atendidas na Educação de Jovens e Adultos/EJA**

Vamos iniciar pela deficiência intelectual - DI, que costuma constituir a maior demanda nos atendimentos. Esta deficiência é caracterizada por apresentar dificuldade para resolver problemas, compreender ideias abstratas como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários. As pessoas com DI demonstram defasagem nas relações interpessoais, na linguagem compreensiva e

expressiva, pouca autonomia na realização da higiene e nas atividades de autocuidado. Segundo a Organização Mundial de Saúde, a deficiência intelectual caracteriza-se por uma redução significativa na habilidade em entender informações novas ou complexas.

Algumas síndromes apresentam características da deficiência intelectual, a mais conhecida é a síndrome de Down. Esta síndrome é a mais frequente dentre as anomalias genéticas que causam Deficiência Intelectual (1 a cada 600 bebês nascidos vivos) e o risco da incidência aumenta com a idade materna. Em 94% dos casos, a trissomia é acidental (trissomia simples); em apenas 3,3% dos casos ocorre por translocação, podendo ser, neste caso, hereditária (pode ocorrer mais de um caso na família). Em 2,4% dos casos ocorre o mosaïcismo celular, no qual a pessoa possui uma linhagem de células normais e uma trissômica. As características desta síndrome incluem deficiência intelectual, hipotonia global (criança com os músculos mais “amolecidos”, principalmente quando bebês), dismorfias, como baixa implantação das orelhas, cabelos lisos, baixa estatura, com tendência à obesidade, alterações nas pregas das mãos e pés, dentre outras.

A Síndrome de Down é causada por uma alteração genética no cromossomo 21, observe na imagem abaixo:



Fonte: Site Síndrome de Down - Só Biologia

Crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual são capazes de grandes conquistas, tenham ou não uma síndrome. São pessoas que possuem sonhos, metas e um potencial de aprendizagem a ser desenvolvido. Com recursos e estratégias pedagógicas adequadas, as possibilidades de desenvolvimento se ampliam. Na imagem a seguir uma jovem com síndrome de Down. Após a imagem de dois alunos em atendimento na Sala de Recursos Multifuncional, ambos com deficiência intelectual. Ela, estudante da Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal de ensino, frequenta o Atendimento Educacional Especializado. Gosta de namorar, de se divertir, conversar com as amigas. Assim como ela, muitos outros e outras jovens com deficiência intelectual estão na EJA, buscando uma nova e importante oportunidade de aprendizagem.



Fonte: Portfólio pessoal da autora

É necessário garantir o acesso à aprendizagem, incentivar e promover a autonomia e a independência no cotidiano da escola, bem como fora dela, com espaços e tempos de interação com os e as colegas. Para tanto, os trabalhos em grupo e em dupla, as ações pedagógicas que estimulem e motivem para as descobertas podem oportunizar a construção do conhecimento de forma mais significativa. A deficiência intelectual demanda modificações nas práticas educacionais, no sentido de desenvolver ao máximo as potencialidades.



Fonte: Portfólio pessoal da autora

Algumas estratégias são importantes na organização do Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEE, para estudantes com DI. É fundamental serem aplicadas práticas pedagógicas flexíveis. A seguir, sugestões na estruturação do atendimento para estudantes com deficiência Intelectual:

\* Os e as estudantes, de uma forma geral, aprendem de diferentes formas, sendo assim a avaliação individual acerca de suas condições de aprendizagem (estudo de caso), será fundamental para identificar como os(as) estudantes aprendem, e desta maneira, selecionar as estratégias e os recursos adequados;

\* Identifique as preferências dos e das estudantes, signifique as experiências trazidas para a escola. Trabalhe utilizando as informações trazidas pelo próprio e pela própria estudante;

\* Motive os e as estudantes com DI para realizar as atividades, elogie o esforço e o empenho na execução das mesmas;

\* Utilize exemplos concretos para que os e as estudantes com DI consigam compreender melhor os conceitos apresentados. O reforço visual é importante na aquisição da aprendizagem;

\* A comunicação é fundamental, dialogue com os e as estudantes de forma clara e simples, fique atento, caso seja necessário repita ou reformule a solicitação. Na dúvida, solicite que o ou a estudante lhe diga o que entendeu;

\* É preciso acompanhar de forma contínua o desenvolvimento dos e das estudantes, e de acordo com as necessidades específicas de cada qual estruturar o suporte e elaborar as atividades, identificando o nível de apoio. As e os estudantes poderão precisar de instruções verbais mais pontuais, outros e outras de auxílio na função motora, e outros e outras ainda, de um suporte visual mais efetivo;

\* Promova a autonomia dos e das estudantes, os suportes devem ser utilizados e avaliados constantemente, sendo retirados de forma gradual sempre que os e as estudantes demonstrarem não ser mais necessário a utilização dos mesmos. O incentivo à autonomia e à independência dos jovens e adultos\as e idosos\as com deficiência é de suma importância, uma vez que necessitam e querem as exercerem em todos os contextos de suas vidas;

\* Fique atento às barreiras que se apresentam quanto ao acesso à aprendizagem, estimule o uso da tecnologia como uma ferramenta pedagógica a ser explorada, oportunize experiências coletivas com colegas da escola;

\* Proporcione aos estudantes com DI atividades que envolvam atenção, percepção, memória, linguagem, raciocínio lógico, criatividade e iniciativa, desenvolvendo desta forma os processos mentais.

## Transtorno do Espectro Autista

“Outros modos de ver e sentir o mundo”  
Hugo Braz (presidente da rede pró autismo/RS.)



Fonte: Portfólio da autora

Agora vamos conhecer melhor o Transtorno do Espectro Autista - TEA ou Autismo como é bastante conhecido. Você sabe o que é o TEA?

É um transtorno do desenvolvimento complexo, caracterizado por prejuízos qualitativos em duas esferas do comportamento:

- Interação social e comunicação;
- Interesses restritos e comportamentos repetitivos e estereotipados.

Alguns termos são utilizados para definir características apresentadas pelas pessoas com TEA. É importante salientar que variam de intensidade e nem sempre estão presentes. São elas:

- **Estereotípias:** Se caracterizam por movimentos repetitivos, são bem visíveis no autismo. Servem como mecanismos de expressão, representam emoções, alegrias, ansiedades, frustrações e momentos de excitação de diversas origens. O controle das estereotípias deve ser feito com todo o cuidado, toda a sensibilidade, sem desorganizar ou irritar a criança, jovem ou adulto\;

- **Ecolalia:** é a repetição de palavras, sons, frases. Muitos autistas repetem vinhetas que ouvem em programas televisivos, letras de músicas, vozes de personagens. A ecolalia pode ser imediata ou tardia. A ecolalia tardia pode ser reproduzida bem depois. Por exemplo, a criança assiste a um filme e horas depois repete a voz do personagem favorito;

- **Interesses restritos:** Crianças, jovens e adultos\as com TEA podem despertar sua atenção para apenas um objeto ou assunto e, portanto, pode passar horas dedicando-se àquele mesmo tema ou objeto de maneira excessiva;

- **Apego à rotina:** Pessoas com TEA se sentem seguras quando seguem rotinas previamente estabelecidas, respeitando a ordem das coisas. Alguns podem vir a desenvolver apego demasiado a esta rotina, apresentando comportamentos disruptivos caso a mesma seja alterada\suspensa;

- **Sistema Sensorial:** Nosso sistema é formado por sete sentidos que trabalham de forma integrada: visão, audição, olfato, gustação, tato, propriocepção e o sistema vestibular. O sistema sensorial é responsável por captar e fazer a leitura de todos os estímulos e informações sensoriais de nossos contextos. Esses estímulos refletem diretamente no nosso comportamento. Todas nossas ações e reações, são respostas de comportamento emitidas pelo nosso sistema sensorial;

Conhecer o TEA e suas características nos ajuda a avaliar as necessidades específicas apresentadas por cada estudante atendido\o no Serviço de Atendimento Educacional Especializado. Desta maneira, alguns cuidados e algumas considerações são essenciais na organização do atendimento. A importância, por exemplo, da antecipação das rotinas e da apresentação dos materiais. Outro exemplo, é a construção de um estudo de caso bem estruturado, possibilitando ao professor e à professora uma leitura mais qualificada para as intervenções a serem realizadas, e para os recursos a serem utilizados. A seguir elenco algumas sugestões na organização dos atendimentos para estudantes com TEA, são elas:

- Estabelecer rotinas é primordial para que o(a) estudante com TEA não tenha ansiedade. Caso essas rotinas precisem ser alteradas é necessário prever e comunicar a pessoa com TEA. Assim, a criança, o e a jovem, o e a adulto\o com TEA

poderá compreender esta mudança, amenizando os comportamentos ou reações que possam ser desencadeadas pelas alterações externas;

- Manter os ambientes organizados e harmonizados, evitar sons altos, movimentos bruscos. Observar atentamente as questões sensoriais: olfato, paladar, tato, visão e audição;

- Evitar o uso de imagens com excesso de informações. Os materiais pedagógicos devem ser organizados levando em consideração as características do ou da estudante, sempre que necessário flexibilizar ou adaptar o currículo;

- Prever, caso necessário, o uso de recursos tecnológicos para a comunicação e/ou acesso aos conteúdos;

- Utilizar na comunicação uma linguagem simples e direta, sem termos subjetivos, ironias e/ou piadas;

- Respeitar os focos de interesse, inclusive partindo destes como estratégia pedagógica para ampliar o repertório dos e das estudantes;

- Selecionar os recursos de acordo com os objetivos propostos no Plano Individual dos e das estudantes. É preciso estar sempre atento quanto às mudanças na aprendizagem, às novas aquisições e às dificuldades que surgirem ou se mantiverem no percurso;

- O contexto escolar como um todo é muito importante, em razão de tal, o professor ou a professora irá acompanhar o desenvolvimento de cada estudante nos diversos ambientes da escola, promovendo a maior autonomia possível;

- Proporcionar a interação com os colegas, mediando as relações entre os pares, entre os professores e as professoras, e, em algumas situações, entre estes/as e a família;

- Ampliar o acesso à tecnologia, incentivando o uso dos recursos nas diversas áreas de aprendizagem;

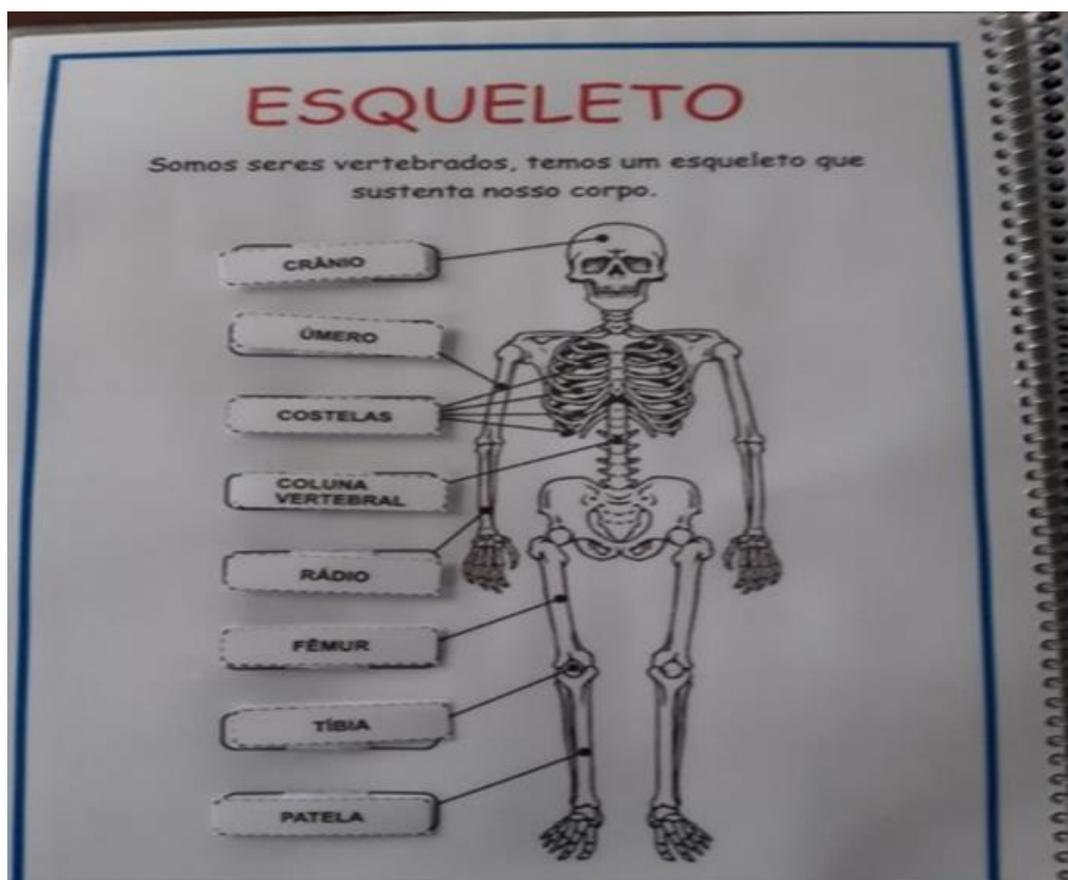
- O ambiente da sala de aula influencia a aprendizagem dos e das estudantes com TEA, importante avaliar então, se existem elementos capazes de possibilitar distrações, as quais venham interferir negativamente no comportamento;

- Atividades e conteúdos precisam ser desenvolvidos gradativamente, de forma que possam ser bem compreendidos. O professor / a professora pode perguntar se o ou a estudante entendeu, se precisa de novas ou maiores explicações. Os enunciados devem ser objetivos e diretos e, as atividades não podem ser extensas, fazendo referência a uma solicitação de cada vez.

- Flexibilizar e adaptar recursos auxilia na apropriação dos conceitos, facilitando a aprendizagem dos (das) estudantes com TEA. A seguir alguns exemplos:



Fonte: Portfólio da autora



Fonte: Portfólio da autora

A importância do SAEE no contexto escolar tem se dado como um serviço complementar, e não mais substitutivo à escolarização nas redes regulares de ensino, o que tem inclusive fortalecido a presença da educação especial. O trabalho realizado de maneira articulada entre os professores e as professoras da escola possibilita uma amplitude de informações quanto a forma como os e as estudantes aprendem. O professor especializado, ou a professora especializada, não terá todas as respostas, mas possui na sua formação e prática pedagógica, fundamentação teórica, estratégias e recursos, os quais podem contribuir para que o professor ou a professora da sala de aula comum consiga cada vez mais ensinar para todos e todas atentando e atendendo às necessidades específicas apresentadas pelos e pelas estudantes com deficiência ou com TEA.

## **Deficiência Visual: Cegueira e baixa visão**

**Baixa visão:** A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual, os quais interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Em muitos casos, observa-se o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura. (SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.Pg16)

É possível identificar os e as estudantes com baixa visão por meio de alguns sinais e comportamentos recorrentes. Para tanto, é importante observá-los/as no contexto de sala de aula, e notando dificuldades, solicitar que a família os observe/as no contexto familiar. Alguns sintomas podem surgir: dor de cabeça constante, olhos vermelhos e/ou lacrimejantes, inclinação da cabeça para enxergar, intolerância à luz, hábito de apertar ou esfregar os olhos, trazer o papel, o caderno ou o livro para perto dos olhos, chegar bem próximo do quadro verde ou da televisão para enxergar, tropeçar ou esbarrar em móveis ou objetos com frequência, evitar executar tarefas que dependem da visão, demonstrar oscilação entre ver e não ver objetos, móveis ou pessoas.

### **Cegueira:**

**Cegueira congênita:** A causa pode ser lesões ou enfermidades que interferem nas funções dos globos oculares, destacando-se entre elas a retinopatia da prematuridade, a catarata, o glaucoma congênito e a atrofia do nervo óptico. Trata-se de uma condição de deficiência que irá restringir e interferir negativamente no desenvolvimento do ou da estudante ao longo de sua jornada formativa.

**Cegueira adventícia:** caracteriza-se pela perda da visão ocorrida na infância, adolescência, fase adulta ou idosa. Algumas das causas principais são as doenças infecciosas, enfermidades sistêmicas e os traumas oculares.

É importante salientar que no atendimento educacional aos e às estudantes com baixa visão e com cegueira as estratégias e os recursos utilizados são essenciais, pois eles irão proporcionar o acesso mais qualificado à aprendizagem.

São os recursos de altas e baixas tecnologias que tornarão possível a participação efetiva dos(das) estudantes com baixa visão e cegueira nas aulas. Cabe

ao ou à profissional do AEE, após avaliação identificar estes recursos, apresentar aos e às estudantes e indicar aos professores e às professoras a utilização dos mesmos. A tecnologia é fundamental no suporte à aprendizagem, assim como os recursos. A seguir as bengalas, diferenciadas pelas cores, a branca para a cegueira, a verde para baixa visão e a vermelha para a surdo cegueira.



Fonte: [reabilitacaodecegos.wordpress.com](http://reabilitacaodecegos.wordpress.com)

### **Deficiência Auditiva e Surdez**

É considerada pessoa com surdez aquela que tem perda profunda de audição. Já as pessoas com perdas leves ou moderadas, que ainda possuem resquícios de audição, são consideradas pessoas com deficiência auditiva.

O SAAE promove o acesso dos e das estudantes com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa. Esse acesso permite a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas e professor ou professora da escola comum. A prática pedagógica do AEE, parte dos contextos de aprendizagem definidos pelo professor, pela professora da sala comum, que realiza pesquisas sobre o assunto a ser estudado e elabora um plano de trabalho individual envolvendo os conteúdos curriculares. O professor ou a professora de AEE entra em contato com esse plano de trabalho para desenvolver as atividades complementares com os alunos com surdez (Marcos Seesp-Mec Fascículo IV, p. 12).

## Você conhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS?

Para a pessoa com surdez a aprendizagem escolar deve ser promovida no mesmo contexto educacional de todos os e as demais estudantes. É fundamental prover os suportes apropriados e as ferramentas necessárias para a inclusão dos e das estudantes com surdez, trabalhando a língua portuguesa e possibilitando a comunicação também com a utilização da Língua de Sinais. Nesta perspectiva, aprender a Língua de Sinais se torna importante para os e as colegas e demais pessoas que convivem na escola e fora dela com o ou a estudante com surdez.

Logo abaixo um painel com a representação do alfabeto na Língua Brasileira dos Sinais.



Fonte: <https://educadorvc.com.br/lingua-de-sinais/>

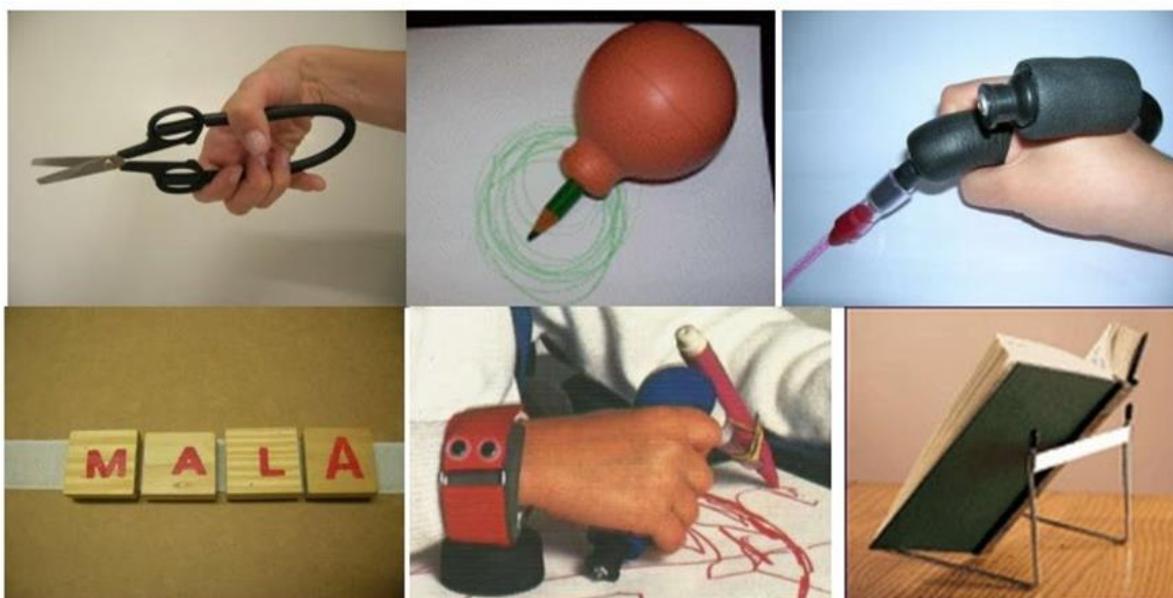
### Deficiência Física

A Deficiência Física é caracterizada por alterações completas ou parciais de um ou mais segmentos do corpo humano. A mobilidade é comprometida, assim como a coordenação global. Se apresenta em diferentes níveis de intensidade e gravidade.

Algumas deficiências físicas são mais encontradas, são elas:

- **Paraplegia:** perda total das funções motoras;
- **Monoplegia:** perda parcial das funções motoras de um só membro (podendo ser superior ou inferior);

- **Tetraplegia:** perda total das funções motoras dos membros superiores e inferiores;
- **Hemiplegia:** perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo);
- **Ostomia:** é uma intervenção cirúrgica que permite criar uma comunicação entre o órgão interno e o externo, com a finalidade de eliminar os dejetos do organismo. Os ostomizados são pessoas que utilizam um dispositivo, geralmente uma bolsa, que permite recolher o conteúdo a ser eliminado através do ostoma;
- **Amputação:** é a remoção de uma extremidade do corpo;
- **Paralisia cerebral:** diz respeito a uma lesão cerebral que acontece, em geral, quando falta oxigênio no cérebro do bebê durante a gestação, no parto ou até dois anos após o nascimento (traumatismos, envenenamentos ou doenças graves). Dependendo da região do cérebro na qual ocorre a lesão e do número de células atingidas, a paralisia danifica o funcionamento de diferentes partes do corpo. A principal característica é um desequilíbrio na contenção muscular que causa tensão, inclui dificuldades de força e de equilíbrio e comprometimento da coordenação motora;
- **Nanismo:** é uma alteração genética que provoca um crescimento esquelético anormal, resultando num indivíduo cuja altura é muito menor que a altura média de toda a população. Para os e as estudantes com deficiência física os recursos e suportes possibilitam o acesso e a qualidade na aprendizagem. O SAEE deverá utilizar recursos de Tecnologia Assistiva no atendimento dos e das estudantes, principalmente aqueles e aquelas com dificuldades de fala e de escrita. Para estes o indicado é o uso da comunicação aumentativa e alternativa, sendo esta uma ferramenta importante na hora do planejamento. A adequação dos recursos pedagógicos tais como engrossadores de lápis, plano inclinado, quadros imantados, entre outros, possibilitam o acesso para eles e para elas, promovendo uma melhor interação e, conseqüentemente, uma melhor resposta pedagógica. Da mesma forma, é importante primar pelo conforto do (da) estudante, com mobiliário adequado, espaços e equipamentos indicados ao atendimento.



Materiais escolares favorecendo recorte, escrita e leitura

Fonte: Instituto Itard

### **Concluindo**

Para os e as adolescentes, jovens, adultos e idosos com deficiência e/ou com TEA, muitas podem ser as dificuldades encontradas no decorrer da formação escolar. As barreiras podem ser atitudinais, físicas, de acesso, de comunicação. Podem surgir no decorrer das aprendizagens, na falta das adaptações e flexibilizações curriculares, nos poucos recursos e tecnologias, na pouca formação pedagógica dos e das profissionais que atuam na escola como um todo.

A valorização da aprendizagem de todos e de todas, a forma individual como cada estudante constrói seus saberes, são fatores primordiais para que cada professor, cada professora procure construir condições favoráveis ao desenvolvimento cognitivo da e do estudante com deficiência ou com TEA. Vamos pensar o AEE como uma ponte que tornará viável o diálogo e a articulação entre os professores, as professoras, os e as estudantes e os familiares. Tendo como mediador o próprio professor, a própria professora do AEE.

Para os e as estudantes com deficiência ou com TEA da EJA se faz necessário um olhar ainda mais atento, uma vez que este público já passou, na maioria das vezes, por experiências frustradas ao longo de seus percursos escolares. São

egressos e egressas da própria Educação Especial, outros sujeitos que de reprovação em reprovação foram abandonando a escola, outros e outras sem acompanhamento e incentivo dos familiares, trabalhadores e trabalhadoras sem tempo e sem condições para estudar, dentre outros casos, compondo uma diversidade muito ampla de saberes, de vivências e de sentimentos.

Importante ressaltar que são jovens e adultos, portanto, as atividades a serem propostas precisam ser pensadas para estas faixas etárias, sem infantilizá-los(as), sempre buscando desenvolver a autoestima, a independência e a autonomia. Trabalhando e atuando na direção de promover o diálogo, a troca, e a aprendizagem de forma colaborativa. Na perspectiva de um trabalho realizado de forma articulada os professores e as professoras da sala de aula e do SAEE se fortalecem nas suas propostas pedagógicas. O SAEE existe na escola para contribuir diretamente com a educação inclusiva, renovando conceitos, perspectivas e atitudes, construindo as estratégias, os caminhos e os recursos que irão garantir diferentes formas de ensinar e de aprender.



Fonte: Blog de geografia: Tirinha do Armandinho - Paulo Freire

## Referências

ALVEZ, Carla Barbosa. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez** / Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. - Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria da Educação Especial – MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica**. Secretaria da Educação Especial – MEC/SEESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611. **Dispõe sobre a educação especial e sobre o atendimento educacional especializado**, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial**. *Revista Integração*. Brasília:MEC/SEESP,2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 07 mai. 2018.

BRASIL. **Manual de Orientações para Adaptações Curriculares**. Portaria nº1063, de setembro de 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 03. mai. 2020.

BRASIL. **Portaria nº13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do programa de Implantação de Salas de Recursos. Publicado em 26 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 abril de 2022.

BRASIL. **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 19 de abril de 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINC, Flávia. **Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Disponível em: <<http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X2007001000025>>. Acesso em: 24 Nov. 2010.

Domingues, Celma dos Anjos. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FONSECA, V. da. **Cognição, neurologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petropolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazer a melhor depois da ação**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. São Paulo. Brasiliense. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2012.

GAIATO, M. **SOS autismo. Guia completo para entender o transtorno do espectro do autismo**. São Paulo, Nversos, 2018.

GRANDIN, T. **Mistério de uma mente autista**. Tradução Pollyana Mattos. Belo Horizonte, Editora do autor, 2011. Título original Thinking in pictures: my life with autismo.

GRANDIN, T., PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espelho**. Tradução: Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro, Record, 2015.

GOMES, C. G. S., SILVEIRA, A. D. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo. Manual de intervenção comportamental intensiva**. Curitiba, Appris, 2016.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual / Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin, Rita Veira de Figueiredo. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2. (**Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JACKS, Débora Luiza Schuck. Estruturação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado: Legislação, organização, estrutura, Formas de Atendimento e Apoio. **Caderno de Estudos VI**, Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado- Transtorno do Espectro Autista. UFPEL / Pelotas/RS. 2021.

JACKS, Débora Luiza Schuck. Estruturação do Atendimento Educacional Especializado. **Caderno de Estudos VII**, Curso de Aperfeiçoamento em Serviço de Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Intelectual. UFPEL/Pelotas/RS.2021.

MAIA, Juliana; JACKS, Débora Luiza Schuck. Transtorno do Espectro Autista: Principais Características. **Caderno de Estudos IV**. Curso de Aperfeiçoamento em Serviço de Atendimento Educacional Especializado - Transtorno do Espectro Autista. UFPEL/Pelotas/RS. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol. 15, fascículo 57, Cesgranrio /RJ, 2007.

PAVÃO, Ana Paula Oliveira; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira (org.). **Os Casos Excluídos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Santa Maria: UFSM, PRE; Ed.pE.com, 2017.

SCHIMER, S. Carolina. **Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado- Deficiência Física**. Brasília/DF/2007.

SERRANO, P. **A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Lisboa, Papa letras, 2016.

SERRA, D. **Alfabetização de alunos com TEA**. 3 volumes mais caderno de aplicação. Rio de Janeiro, WAK, 2018.

SILVA, A. B. GAIATO, M. B. REVELES, L. T. **Mundo singular. Entendendo o autismo**. Fontanar, 2012.

TAMMET, D. **Nascido em um dia azul: por dentro da mente de um autista extraordinário**. Rio de Janeiro, Intrínseca, 2007. Título Original: Born on a blue day: inside the extraordinary mind of autistic savant.

TEIXEIRA, G. **Autismo. Quais são os sinais de alerta?** CBI MIAMI.

TEIXEIRA, G. **Técnicas vencedoras para o comportamento de seu filho**. CBI MIAMI.

TEIXEIRA, G. GAIATO, M. **Guia Rezinho autista. Guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo, Nversos, 2018.

TEIXEIRA, G. **Manual do Autismo**. São Paulo, Nversos, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora**. 5. ed. São Paulo: Liberdade, 2003.

## **Conhecimentos e planejamento: o diálogo necessário entre a EJA e o AEE**

Simone Barreto Anadon  
Luciana Santos da Silva

Historicamente, pesquisadores e pesquisadoras do campo educacional buscaram e buscam, apontar os limites dos formatos tradicionais de organização, não apenas dos conteúdos escolares, mas também, muito especialmente, sobre a forma como a escola se organiza. Questionaram e, continuam a questionar, sobre os tempos, os espaços e a arquitetura dos prédios escolares. Problematizaram e problematizam, o papel de professores e professoras, de estudantes, de gestores e de gestoras. Tais estudiosos e estudiosas buscam relacionar todo o aparato escolar na relação com as maneiras através das quais a sociedade se organiza, consolida suas verdades e, também, promove mudanças.

Autores e autoras assinalam que a formação escolar disputa subjetividades (SILVA, 1999). A forma como aprendemos a nos comportar na escola colabora na construção das formas como devemos, podemos ou iremos nos comportar em um espectro maior de convivência social. Assim, o currículo é um território importante para consolidar formas de organização social que mantém alguns grupos em posições privilegiadas e, outros tantos, em posições subalternas ou mesmo marginalizadas.

Os estudos críticos e pós-críticos sobre currículo, para além de buscar respostas para as perguntas elencadas, nos provocam a mantê-las como pressuposto para construirmos um processo educacional comprometido com a formação humana para a emancipação de todos e de todas. A educação escolarizada, a formação de futuras gerações está diretamente implicada com a forma como gestamos nossas instituições de ensino; com o como valorizamos os atores e o processo pedagógico que ali acontece; com os conhecimentos que legitimamos; com as metodologias que selecionamos; e com as prioridades que estabelecemos para orientar e conduzir o aprender e o ensinar. Educadores e educadoras são sujeitos políticos, portanto, importantes propulsores de transformação social e cultural. (SILVA, 1999; MOREIRA, 2000).

Nessa direção, faz-se imprescindível não perdermos de vista nossas indagações acerca do porquê trabalhamos tal conteúdo, o que ensinamos, por que ensinamos, quem ensinamos e para quê ensinamos. A cada conteúdo a ser atendido via currículo, a cada metodologia de trabalho selecionada, é necessário que cada educador ou educadora tenha presente que nas suas escolhas estão contidos pressupostos sobre o que é aprender, o que é ensinar, quem aprende, quem ensina; sobre quem somos, sobre quem queremos ser; sobre o mundo que temos e o mundo que desejamos! A ação pedagógica é eminentemente política e aprendemos isso com Paulo Freire (1999). Não há neutralidade, sempre estaremos ancorados em alguma perspectiva de ser e de estar no mundo. Por exemplo, há espaço nesse currículo para pessoas com deficiência, para mulheres, para negros, para indígenas, para LGBTQI+? É um currículo que inclui ou que exclui?

O texto aqui apresentado procura refletir sobre qual a relação entre os conhecimentos escolares do currículo, as metodologias pedagógicas eleitas por cada um, por cada uma de nós, nossas práticas cotidianas e o ensino na EJA com o suporte do AEE.

Os e as estudantes da EJA guardam peculiaridades, especificidades, são em sua maioria, pessoas que em algum momento de sua trajetória escolar foram excluídas da escola. Pessoas com deficiência atingidas pela prática do capacitismo que não tiveram suas necessidades atendidas, pessoas que mesmo sem uma deficiência, apresentaram déficit, dificuldades de aprendizagem, ou mesmo pessoas que não conseguiram relacionar-se com a escola e seu modo de promover a aprendizagem.

Essas pessoas são constituídas de histórias, de experiências, de práticas que marcam suas subjetividades, e que os fazem sujeitos de conhecimento. Nossos estudantes carregam suas vivências e são autores de importantes reflexões que precisam ser reconhecidas e problematizadas. Acolher os saberes dos e das estudantes é primordial para que eles possam aprofundar temas e avançar em seus conhecimentos. Todos e todas são sujeitos de conhecimento.

Precisamos pensar essa realidade presente nas salas de aula da EJA na relação com os conhecimentos que teremos de desenvolver. Pensando na primeira etapa, a de alfabetização, podemos nos perguntar: o que sabem nossos estudantes sobre a leitura e a escrita? Qual o significado da leitura e escrita nas suas vidas? O que já conhecem? Como se relacionam com o mundo do ler e do escrever? Já tiveram

alguma experiência escolar com esses conhecimentos? Os grupos familiares, sociais e culturais aos quais eles se vinculam, como lidam com o ler e o escrever? Quais novas possibilidades a leitura e a escrita trarão para esses indivíduos?

Pensar nos conhecimentos escolares e na relação que estabelecemos com eles, como objetos de aprendizagem, significa procurar entre os conhecimentos que nossos estudantes já construíram a ancoragem necessária para aprender. É necessário como primeiro passo do ensinar jovens, adultos e pessoas com deficiência, a busca pelas hipóteses que estes fazem sobre os conhecimentos que vamos desenvolver. Trabalhar com a realidade dos e das estudantes é uma estratégia fundamental para que possamos identificar o que eles já sabem sobre o que será estudado; sobre a forma como eles se relacionam com aquele saber; sobre as expectativas que possuem sobre aprender; e sobre como podemos planejar nossas práticas de modo a que estes possam reconstruir seus saberes, à luz dos conhecimentos construídos historicamente por homens e mulheres. Trabalhar com a realidade dos e das estudantes inclui conhecer sobre quais corpos estamos falando, sobre quais barreiras emocionais necessitamos transpor quando algumas pessoas são tratadas como incapazes ou pouco capazes.

Os conhecimentos escolares foram construídos e legitimados em um longo processo histórico. Em nosso país, hoje, o parâmetro é a BNCC, é preciso que os conteúdos ali descritos possam ser problematizados, reinterpretados e reinscritos a partir das realidades de nossos educandos e nossas educandas, do meio social e cultural em que vivemos e das urgências geográficas e humanas que se interpõem. O que argumentamos é que, apesar dos conteúdos já se encontrarem definidos, há que se preservar o direito de educadores e educadoras de reescrevê-los desde uma leitura crítica. Precisamos ler, interpretar e trabalhar com os conteúdos escolares considerando as diferenças presentes em nossas salas de aula. Lembrando Freire (1999), a leitura do mundo precede a da palavra.

É necessário ainda considerar que o processo pedagógico de ensinar e de aprender passa pelo reconhecimento de uma relação entre pessoas que possuem histórias e corpos – corpos generificados, corpos racializados, corpos sexualizados, corpos políticos – sujeitos que são e estão no mundo com suas diferenças. Os conhecimentos escolares precisam auxiliar educandos, educandas, educadores e educadoras a ler e a interpretar o mundo, para, de forma responsável e comprometida, agir com ele!

A seleção dos conhecimentos que compõem o currículo escolar, parte do pressuposto do que é conhecimento válido para um grupo social e este passa a ser significado como o conhecimento oficial (MOREIRA, 2000). A padronização dos currículos escolares, tal como temos visto nas últimas décadas, impõe aos docentes do país a árdua tarefa de cumprir a abordagem de determinados conteúdos em um tempo pré-determinado. Professores e professoras precisam então fazer o que os estudos pedagógicos denominam de transposição didática.

Essa transposição, durante muito tempo, foi entendida como trabalhar com o conteúdo escolar, desde uma abordagem que pudesse ser compreendida pelos e pelas estudantes em seus diferentes níveis de ensino. Na prática o método era apresentar um conceito, explicar e, a seguir, praticar o que foi aprendido através de exercícios repetitivos. Após a realização de muitos exercícios, uma prova era aplicada e definia a aprovação ou não do e da estudante. Utilizava-se uma escala de avaliação quantitativa que não possibilitava avaliar os percursos individuais, uma vez que o ponto de partida de cada qual não era considerado, e sim, apenas o ponto de chegada.

Tais práticas ignoravam os aprendentes, suas necessidades, suas especificidades, seus conhecimentos prévios, seus desejos, suas expectativas. Entendia-se que todos e todas aprenderiam do mesmo jeito, ao mesmo tempo, com os mesmos recursos de ensino. Mais do que isso, entendia-se que os conteúdos selecionados eram significativos para todos e todas na mesma medida. Aqueles que não conseguiam aprender reprovavam, repetiam a série, alguns repetiam por mais de uma vez a mesma série, e, por fim, evadiam, tornando-se os excluídos da escola.

Nossos e nossas estudantes da EJA, nossos e nossas estudantes com deficiência ou com TEA na EJA, trazem em seu currículo escolar essas marcas. Suas trajetórias são caracterizadas pela invisibilidade, ou ainda, por avanços que não tinham reconhecimento por parte da escola.

A Educação de Jovens e Adultos tem sua gênese na preocupação em atender às populações que, por inúmeras variáveis, deixaram de iniciar ou mesmo prosseguir na escolarização regular. A partir das garantias definidas na legislação, especialmente da regulamentação da LBDEN nº 9.394/96, a qual estabeleceu a integração entre a educação especial e a educação regular, o público da Educação Especial, EE, – alunos e alunas com deficiência, com Transtorno do Espectro do Autismo, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas

habilidades/superdotação – passam a ter presença significativa nas turmas da EJA (HOSTINS; TRENTIN, 2017).

Segundo Hostins e Trentin (2017) os dados do Censo Escolar da Educação Básica, aportados pelo Instituto de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), denotaram um expressivo crescimento no número de matrículas de estudantes da EJA que advém da EE. Segundo o Censo, “a evolução de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na EJA avançou de 26.557 em 2003, para 114.905 em 2015, expressando crescimento de 333%” (BRASIL, 2014, p.410).

Diante de tal cenário é preciso que professores e professoras da EJA possam trabalhar de forma colaborativa com professores e professoras do AEE no esforço de tornar a aprendizagem acessível para todos e todas. Na relação entre esses profissionais da educação é que reside a possibilidade de revisitar os conteúdos escolares, ressignificá-los e reinscrever o ser e o fazer na EJA. O AEE potencializa a ação docente não apenas junto às e aos estudantes com deficiência. Suas práticas, as reflexões que oportuniza, podem estabelecer diálogos profícuos sobre como ensinar a todos, a todas e a todes. Na perspectiva da educação inclusiva, o professor de AEE engloba diversas ações com objetivo de tornar o aluno com deficiência protagonista da sua história.

Essa reflexão é importante porque buscamos referência nos estudos do Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA. O DUA (Universal Designer Learning) surgiu nos Estados Unidos, em 1999, no Departamento de Educação de Massachusetts, a partir de uma inspiração no campo da Arquitetura Inclusiva que buscava edificações acessíveis para todos e todas. A perspectiva do DUA, no campo educacional, diz respeito à construção de práticas que possibilitem o acesso de todos e de todas aos conhecimentos, à aprendizagem. Tanto no que diz respeito aos aspectos físicos dos espaços de aprendizado, quanto aos recursos pedagógicos, a ideia é acessibilidade, é aprender sem obstáculos (ZERBATTO; MENDES, 2018).

O trabalho do professor e da professora de AEE articulado com os e as professores/as das salas regulares visa proporcionar o acesso ao conhecimento, derrubando barreiras físicas, pedagógicas e socioemocionais. Importa possibilitar à pessoa com deficiência o desenvolvimento de suas potencialidades, combatendo o capacitismo que evidencia a negação das capacidades das pcd's exercerem sua cidadania.

As adaptações curriculares se apresentam, de acordo com a necessidade do aluno e da aluna, como adaptações de grande porte, médio porte, pequeno porte e ainda como flexibilizações curriculares. É importante e fundamental que seja qual for o nível de suporte e adaptação que os e as estudantes necessitam, seja a eles e a elas possibilitado o pleno acesso ao conhecimento, transformando a forma de ensinar para que atinja todas as formas de aprender. A aprendizagem não se dá apenas através de leitura, escrita e atividades convencionais escolares. Essa diversidade na forma de ensinar é o que proporciona que os indivíduos transponham barreiras no processo de ensino e de aprendizagem.

A nova configuração das classes de EJA tem na perspectiva do Desenho Universal de Aprendizagem uma possibilidade de refletir sobre alternativas para as práticas pedagógicas. Ensinar e aprender na perspectiva do Desenho Universal de Aprendizagem, envolve estar atento aos aspectos emocionais e biológicos dos sujeitos; oportunizar experiências significativas de aprendizagem; proporcionar relações entre o que já se conhece e a aprendizagem que se pretende levar a efeito; considerar as individualidades, os ritmos, as formas de apropriação dos conhecimentos de cada um e de cada uma; e, trabalhar no campo dos desafios para o progresso do saber (NELSON, 2013).

Nessa direção, cabe aos professores e às professoras de EJA e do AEE, um trabalho colaborativo desde o planejamento das propostas pedagógicas. Faz-se necessário e imprescindível que os e as docentes possam construir uma proposta de trabalho para a classe como um todo. Um planejamento que tenha um elemento integrador constituído de propostas na qual todos, e todas possam participar; e um “Planejamento Educacional Individualizado” para aqueles e aquelas que precisam ser atendidos/as em suas especificidades (ZERBATTO; MENDES, 2018).

No que diz respeito ao Planejamento Educacional Individualizado, Zerbato e Mendes (2018), exemplificam descrevendo duas estratégias. A primeira refere-se a um programa individualizado, na qual a partir de uma série de atividades proposta pela professora cada estudante teria uma meta definida segundo suas condições de aprendizagem. E, uma segunda estratégia, denominada suporte individual, que diz respeito à utilização de algum tipo de tecnologia que possa servir de apoio à realização da atividade proposta.

Nesse exemplo é que podemos identificar a importância do trabalho colaborativo entre os professores e as professoras da EJA e do AEE. Partindo de um momento de leitura da realidade da classe, o coletivo docente, pode construir um planejamento da ação pedagógica na qual o trabalho de um e de outro estará viabilizando o ensino e a aprendizagem de todos e de todas.

É papel do professor e da professora do AEE dar suporte ao professor e a professora da sala regular apresentando o ou a estudante PCD, suas potencialidades, a forma como ele e ela aprende, quais são os recursos que podem e devem ser utilizados por ele e por ela. Ao professor e à professora da sala regular cabe adaptar os conteúdos e as metodologias de forma que todos e todas possam aprender. É necessário trabalhar na zona de desenvolvimento proximal dos e das estudantes, provocando-os/as para novas aprendizagens. Assim, será possível construir conhecimentos a partir do repertório que cada um e cada uma possui e proporcionar o progresso da formação.

Quando problematizamos as práticas pedagógicas encontradas nas salas de aula em diferentes contextos, modalidades e etapas, encontramos princípios vinculados às diversas tendências pedagógicas. Para muitos e muitas docentes a ação didática, ainda é concebida como uma atividade na qual um, ou um/a adulto/a, transmite seus conhecimentos aos e às estudantes em uma ação direta, objetiva e neutra.

Para outros mestres e mestras, ensinar configura uma técnica, uma mera escolha de metodologia. E nessa direção, um bom método, um bom recurso didático pode garantir a aprendizagem. Outros professores e professoras, no entanto, vêm construindo, paulatinamente, a perspectiva de que ensinar é aprender. Para esses e essas, antes de pensar nos conteúdos, nos métodos, nos recursos de ensino, faz-se necessário pensar o que é aprender, como se aprende, por que se aprende e para que se aprende. E sempre em um processo multifacetado, no qual todos e todas aprendem e ensinam.

Nesta perspectiva, transmitir informações não é ensinar. As informações estão disponíveis na internet, nos livros e nas bibliotecas. Ensinar é bem mais que isso, ensinar é construir conhecimentos. Ensinar é tornar acessível informações, conteúdos, pesquisas, entre tantas outras fontes de conhecimentos. Ensinar é oportunizar a construção de sentidos e significados, de conceitos e de concepções que possam ser utilizadas como ferramentas de interpretação e ação no mundo.

Os professores e as professoras denominados progressistas relacionam-se com a profissão compreendendo-a como um ato político pedagógico, no qual é preciso definir a formação que desejamos proporcionar aos e às estudantes. Nessa direção, o primeiro planejamento a ser efetivado é o Projeto Político Pedagógico da escola. O PPP garante autonomia para a escola orientar seu trabalho pedagógico, sendo construído com a participação da comunidade escolar, estabelecendo os objetivos e direcionando-os para aquele grupo de indivíduos diversos.

Planejar é fundamental para que possamos deixar claro de onde saímos, que caminhos podemos percorrer, e para onde desejamos ir. São essas as questões fundamentais que contribuem para identificarmos nossas possibilidades, nossos limites, nossos sonhos e nossos desejos e, a partir daí, pensar e refletir sobre quais os caminhos possíveis para novos pontos de ancoragem. Educação é movimento e é ação. E para que os processos educacionais tenham êxito precisamos ter perspectivas acerca do que desejamos.

Nessa direção, planejamento, realização e avaliação se complementam, não é possível planejar e realizar sem avaliar previamente os conhecimentos do grupo. Tão pouco é possível avaliar sem planejamento e realização. São movimentos interligados, inter-relacionados, e que pressupõem ação-reflexão repetindo-se durante todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Planejar um semestre, planejar um bimestre, planejar um mês, ou mesmo, uma semana de aula, configura um fazer no qual os e as docentes têm em suas mãos uma série de tomadas de decisão. Todavia, o que propomos no campo da Pedagogia, cada vez mais, é que o planejamento possa se dar num âmbito de trabalho colaborativo. Para além de considerar que o planejamento possa ser construído entre os e as professoras e seus e suas estudantes, defendemos que o processo formativo pode, também, contar com a participação de todos os atores da comunidade escolar. Entendemos que todos e todas podem participar, cada qual a sua maneira, no seu tempo, no seu ritmo, conforme suas escolhas, suas experiências e suas afinidades, podendo contribuir com o desenvolvimento do planejamento.

É importante, nessa construção de um trabalho pedagógico colaborativo, que a escola encontre na hora-atividade, garantida pela legislação, o espaço de discussão, de socialização e de construção dos planos de estudos, dos projetos de ensino, ou mesmo, de sequências didáticas cotidianas. Para professores e professoras essa pode tornar-se uma estratégia potente para, tanto dividir as

responsabilidades do ensinar e do aprender, quanto para valorizar conhecimentos que estão além dos previstos pelo currículo oficial.

O trabalho de planejar para uma turma de EJA com o apoio do AEE, pode ser um espaço-tempo de muitas aprendizagens. Os professores e as professoras do AEE ao acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores e das professoras das classes de EJA podem, de forma ainda mais efetiva, dar suporte à ação docente, acompanhar as práticas de sala de aula, se constituindo parceiros e parceiras de jornadas escolares inclusivas.

O planejamento é uma forma de registrar as nossas intencionalidades, os nossos objetivos, as etapas de nosso trabalho e as formas como iremos avaliar a trajetória de aprendizagem efetiva. Nessa direção, não há como negar, que por mais que tenhamos formas de organização do trabalho pedagógico, cada professor e cada professora, com o passar dos anos na carreira, irá construir o seu jeito muito peculiar de registrar seus movimentos no exercício profissional.

Temos na Pedagogia de Projetos nosso referencial para a prática do planejamento. Nesse referencial, como aprendemos com Xavier (2000), buscamos na Escola Nova a inspiração para um planejar que parte dos interesses dos e das estudantes, que envolve um fazer ativo, dinâmico, no qual estes e estas são parceiros e parceiras tanto no ato de planejamento, quanto no desenvolvimento do processo como um todo.

A Pedagogia de Projetos compreende que o currículo escolar precisa ser atendido desde uma proposta de integração de conhecimentos. Trata-se da construção de um percurso investigativo no qual professores e professoras, e estudantes irão escolher a(s) pergunta(s) a ser(em) investigada(s), os caminhos a percorrer, comprometendo todos e todas no percurso de respostas possíveis às suas indagações. A Pedagogia de Projetos defendida por Dewey, no final do século XIX, buscava desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem na confluência entre a escola e a vida, tendo como objetivo a perspectiva de contribuir para a constituição de sujeitos democráticos, conscientes de seus papéis no exercício da cidadania (XAVIER, 2000).

Mais recentemente os estudos de Hernández e Ventura (1988), constituíram-se referência no campo dos Projetos, argumentando que assumir a interdisciplinaridade configura uma postura pedagógica implicada com o desenvolvimento de um conhecimento “relacional”, como uma perspectiva que

entende a “complexidade do próprio conhecimento humano” (p.47). Para os autores, é necessário integrar as diferentes ciências na busca de respostas às indagações dos e das aprendentes.

A Pedagogia de Projetos é referência na construção de propostas que venham a partir de um interesse, ou de uma curiosidade, ou de uma polêmica extraída do cotidiano dos e das estudantes. Vale destacar, que os professores e as professoras podem instigar tal interesse ou curiosidade. Escolhida então a pergunta, ou a indagação, ou a curiosidade formula-se junto aos e às estudantes as possibilidades que se apresentam para aprofundar o conhecimento: onde iremos buscar as possíveis respostas? O que teremos de estudar para confrontar nossas hipóteses? Que fontes de conhecimentos poderemos consultar?

Assim como utilizado com as crianças, podemos utilizar o expediente do Quadro de Descobertas também com jovens e adultos. Proposto em sala de aula, o quadro trata-se de uma tabela com 4 colunas sendo que: na primeira coluna temos o que sabemos sobre o objeto de conhecimento; na segunda coluna o que queremos saber sobre o objeto de conhecimento; na terceira coluna aonde vamos buscar esse conhecimento; e na quarta coluna o que aprendemos. A construção desse quadro deve contar com a parceria do ou do/a professor/a do AEE, materializando o trabalho colaborativo.

Nessa construção coletiva, os professores ou as professoras terão elementos para relacionar os interesses, os conhecimentos dos e das estudantes, com os campos disciplinares e os conteúdos que ele ou ela intenciona desenvolver naquela proposta didática. O quadro de descobertas é um formato que anuncia o que será estudado, porque será estudado, e como será estudado.

A Pedagogia de Projetos prevê ainda um ponto de culminância ao final do desenvolvimento do trabalho. Esse pode ser um produto, um livro, uma exposição, uma escrita, um vídeo, uma pintura, um podcast, dentre outros. É interessante que seja uma atividade final construída de forma coletiva, a qual possa oportunizar a integração dos sujeitos participantes do projeto, e até mesmo, da comunidade escolar como um todo.

Para colocar o Projeto em funcionamento sugere-se que o professor ou a professora, possa elencar todas as possibilidades de exploração do tema na relação com os conteúdos a serem desenvolvidos. Após esse exercício, o qual envolve criatividade e capacidade de identificar como cada conhecimento poderá contribuir

para avançar nas hipóteses dos e das estudantes acerca do objeto de conhecimento, parte-se para o planejamento diário das práticas pedagógicas.

Cabe ao professor ou a professora, fazer a escolha acerca dos formatos de planejamento diário. Entendemos que a sequência didática é uma opção que contempla os objetivos da Pedagogia de Projetos. A sequência didática configura uma série de atividades planejadas que se articulam para atender o objetivo de uma aula, ou mesmo das aulas de uma semana. Configura uma forma de organização mais orgânica, ou seja, mais adaptada ao cotidiano da sala de aula. A partir de um elemento disparador, ou de uma problematização que esteja vinculada ao tema em estudo, o professor ou a professora, planeja as intersecções necessárias com diferentes conteúdos a serem trabalhados (NERY, 2007; ZABALA, 1998).

A avaliação nesse contexto é processual, sua base são as atividades cotidianas que irão informar os elementos necessários para o próximo planejamento. Avaliar torna-se parte do ensinar e do aprender e convoca todos e todas as e os envolvidos. O professor ou a professora propõe tarefas avaliativas aos e às estudantes, de modo que também os e as mesmas possam avaliar seus avanços e suas necessidades.

Neste sentido, para identificar os conhecimentos construídos, vários expedientes podem ser utilizados: tarefas individuais, tarefas coletivas, tarefas de grupo, tarefas de duplas, enfim, os diferentes percursos escolares a serem avaliados pelo professor ou pela professora, e pelos estudantes e pelas estudantes. Aprender a avaliar seu progresso no campo dos conhecimentos também é um objetivo a ser atingido pelos e pelas estudantes.

É importante destacar que o planejamento é um processo, e que se concretiza como um documento dos professores e das professoras. Planejar é uma tarefa central na docência, e cada professor, cada professora, precisa descobrir suas formas de organizar-se para tal. O que defendemos aqui é que a possibilidade de trabalhar com projetos, com sequências didáticas vai ao encontro de um trabalho que responde a perspectiva da interdisciplinaridade, de uma prática dialógica, de um fazer didático-pedagógico no qual professores e estudantes aprendem e ensinam juntos e juntas.

Importante lembrar que os temas a serem estudados precisam considerar os aspectos existenciais em suas diferentes dimensões. Assim como o precursor da Pedagogia de Projetos propunha, Dewey, faz-se necessário que a vida possa fazer parte do ensinar e do aprender. Freire defendia que a Educação é uma prática de

liberdade, uma vez que o conhecimento é ferramenta de interpretação do mundo e das relações. Assim, quanto mais conhecemos, mais preparados estaremos para nossa efetiva participação cidadã.

### **Nota sobre o ler e o escrever na EJA**

Ler e escrever, alfabetizar-se, é o desejo de todos e de todas que chegam às classes da EJA. É também, muito especialmente, a meta de todas as pessoas com deficiência que se matriculam na EJA. Por outro lado, construir conhecimentos acerca da leitura e da escrita é tarefa de todos os professores e de todas as professoras, em diferentes etapas e modalidades de ensino. Aprimoramos nossas formas de comunicação, de ler, de escrever, ao longo da vida em meio às interações com esse conhecimento, o qual, ainda que preexista a nós, é um saber em constante transformação.

Para que possamos desenvolver um trabalho na EJA com o suporte do AEE, que reflita todos os pressupostos que evidenciamos até aqui, faz-se necessário compreender que a construção da leitura e da escrita é compromisso de todos e de todas. O professor e a professora de ambas as etapas da EJA, o professor e a professora do AEE, precisam compreender a necessidade do trabalho colaborativo.

Nossa compreensão sobre aprender a ler e a escrever passa pela concepção de que a escrita alfabética é uma notação escrita, e que, conforme explicita Moraes (2005), é necessário que os sujeitos da aprendizagem possam “reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação (p.37)”. Explica o autor que, os/as já alfabetizados/as, e que se utilizam do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) diariamente, dominam essas decisões de forma automática e acabam por supor que, todos e todas já as teriam introjetadas. Nessa direção, o senso comum diria que é necessário apenas memorizar nomes e traçados ou mesmo vincular as letras aos sons para dominar o SEA.

Aprendendo com Moraes (2005), identificamos que, para que o sujeito possa construir conhecimento sobre o SEA e assim alfabetizar-se, é necessário que eles e elas possam reconstruir mentalmente: que para escrever é necessário um conjunto de letras e que estas são finitas - 26 letras; que há diferença entre letras e números; que o formato da letra é fixo, mas que pode também, ter fontes diferentes; que as

letras podem ser combinadas, mas que há regras para tais combinações e que há posições específicas das letras nas palavras; que os sons das letras são fixos, mas que muitas letras podem ter mais de um som, ou, ainda, que alguns sons podem ser notados por diferentes letras.

Assim, é preciso mobilizar uma série de atividades em que os e as aprendentes do SEA possam pensar, refletir sobre a constituição das palavras. Palavras que precisam estar localizadas em um contexto de significado para o grupo que aprende. A tarefa de pensar e de refletir sobre o SEA não se esgota na primeira etapa da EJA. É antes uma atividade contínua que deve acompanhar todo o processo de ensinar e de aprender na EJA, e que não deve ser desperdiçada como possibilidade de avançar na utilização dessas ferramentas preciosas que são a leitura e a escrita.

O processo de alfabetização de jovens e adultos precisa atentar para práticas que proporcionem a compreensão das propriedades do SEA. Destaca-se a necessidade de explorar e refletir sobre a construção da palavra, prática essa que está em posição de prioridade na relação com habilidades como memória ou motricidade (MORAIS, 2005).

Ainda nessa direção, a leitura e a escrita devem ser uma prática cotidiana da sala de aula. Seja para mobilizar o desejo de aprender, seja para construir o significado social da leitura e da escrita, ou ainda, para consolidar a aprendizagem de forma efetiva. A perspectiva é que só se aprende a ler lendo, e a escrever, escrevendo. Isso porque, somente no exercício de colocar suas hipóteses sobre o funcionamento do SEA em questionamento é que o ou a aprendente pode avançar em suas aprendizagens (COUTINHO, 2005).

A EJA é um campo extremamente rico para propor atividades de reflexão sobre a leitura e a escrita. Encontrar temas que possam ir ao encontro dos e das estudantes, planejar propostas de trabalho em que todos e todas se envolvam, refletir sobre o SEA e aprender a partir de um trabalho colaborativo é uma opção promissora de sucesso escolar.

A partir dessas compreensões podemos nos inspirar na prática de Temas Geradores preconizado por Paulo Freire na especificidade da EJA. Freire, apostava no ensino do escrever e do ler a partir do universo vocabular dos e das estudantes. Compreendia que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, que, ler e escrever, eram ferramentas que permitiam sair de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

## Referências

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. (orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

HOSTINS, Célia Linhares; TRENTIN, Valéria Becher. Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual? In: **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.11 n.1, p.81-93, jul./dez. 2017.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. (orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 2000.

NELSON, L.L. Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning. Baltimore, Paul. H. **Brookes Publishing Co.**, p.151, 2013.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

TRENTIN, Valéria Becher. Educação de jovens e adultos e a educação especial nas pesquisas: Uma articulação necessária. **Revista ESPACIOS**. ISSN 0798 1015 Vol. 38 (Nº 35) Año 2017. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/17383513.html> - acesso em 15 de janeiro de 2022.

XAVIER, Maria Luisa M. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZERBATTO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. In: **Educação Unisinos** **22**(2):147-155, abril-junho 2018 Unisinos - doi: 10.4013/edu.2018.222.04

## **AEE, EJA e Pedagogia de Projetos: Planejar é preciso**

Pâmela Renata Machado Araújo

### **Considerações Iniciais**

Planejamento é um tema recorrente nos cursos de formação inicial e continuada de professores e professoras da Educação Básica. Toda e qualquer proposta formativa é sempre questionada acerca de como efetivar os estudos no cotidiano da prática docente. Um curso de extensão de 90h que se propõe ao diálogo entre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, e a Educação de Jovens e Adultos – EJA, também experimenta tal questionamento. A discussão pretendida no curso apresenta-se permeada de possibilidades para o vir a ser das reflexões. Nesta escrita busca-se apontar as discussões e proposições apontadas como respostas às indagações sobre como levar a efeito as aprendizagens construídas na relação entre o AEE e a EJA, considerando a opção por uma pedagogia de projetos.

A escrita apresenta dois momentos: a importância do planejamento e, especialmente do planejamento colaborativo entre AEE e EJA e a prática de planejamento na direção da pedagogia de projetos.

### **Planejar é preciso**

É preciso considerar o público da EJA que historicamente vem se constituindo na diversidade de jovens, de adultos e de idosos. O fazer do professor da EJA, tem sua problematização iniciada no aspecto de uma escolarização não concluída ou não consolidada na idade considerada regular. O cenário atual conta, ainda, com os e as estudantes com deficiência, como novos sujeitos desse espaço de aprendizagem. Esse coletivo vai demandar ao docente, à docente da turma da EJA, um trabalho colaborativo com o professor ou com a professora do AEE, para juntos estabelecer, através do planejamento, o caminho comum e inclusivo para proporcionar aprendizagem a todos e a todas. É necessário definir o “ponto de partida, o ponto de chegada, os caminhos a serem percorridos e as maneiras adequadas para chegar lá”. E o “chegar lá” é construção consciente e coletiva na perspectiva que atribuímos nessa reflexão.

O planejamento é esse guia, o mapa que conduzirá essa caminhada. Planejar é pensar sobre nossa ação, é decidir sobre interesses diferentes, é contemplar histórias e vivências diversas na constituição de novas redes de aprendizagem. Em relação ao trabalho pedagógico na EJA, o professor, a professora, ao pensar seu planejamento deve considerar o repertório cultural dos alunos e aliar esses conhecimentos às suas intenções pedagógicas. A ideia é partir desse ponto para proposições significativas na construção de um novo saber, dessa forma os objetos de conhecimento tornam-se patrimônio de todos e de todas. A literatura sobre a EJA nos impele a essas reflexões, atribuindo ao professor e à professora, a ferramenta do planejamento, como a possibilidade da liberdade do aprendiz adulto, com ou sem deficiência, com ou sem autismo, para aprender e avançar na escolarização. A aprendizagem como processo possível a todos e a todas, e o aluno e a aluna distante da evasão.

Por tudo isso, é preciso pensar sobre como planejar a partir da pergunta, bem como ensinar a perguntar! É preciso pensar nas práticas pedagógicas a partir das perguntas que permeiam as subjetividades dos sujeitos do conhecimento - os e as estudantes da EJA. Faz-se necessário pensar o planejamento como uma ferramenta capaz de garantir a aprendizagem de todos e de todas, considerando as necessidades individuais de cada um e de cada uma. Nessa direção, conhecer as realidades presentes na sala de aula e identificar as necessidades da turma constitui o primeiro passo do planejamento preciso.

### **Referências de planejamento no AEE na EJA**

Todo fazer tem seu início numa intenção. Essa intenção pressupõe pensar os fundamentos e os meios para efetivar-se. No fazer docente os fundamentos problematizam e referendam nosso trabalho, garantindo legitimidade às nossas práticas pedagógicas. As intenções e os meios são formalizados no ato de planejar. As intenções e os meios precisam considerar as expectativas, os anseios e as necessidades apontadas pelos nossos e pelas nossas estudantes. Como nos aponta Gandin (1994, p.82) "... uma escola não existe só para seus alunos, um sindicato não apenas para seus associados, uma paróquia não apenas para os seus fiéis... Qualquer deles faz parte de um mundo que estamos criando e no qual somos

autores.” Explicitar nossos fundamentos e garantir os fundamentos dos nossos estudantes, conduz na escolha dos meios e impregna de autoria o fazer docente e discente na EJA.

Ainda, conforme Gandin (1994), “planejar é construir a realidade desejada. Não é só organizar a realidade existente e mantê-la em funcionamento (p.58).” é transformar, é construir possibilidades. Ter como parâmetros para a construção do novo, o que se tem e o que se deseja é a possibilidade mais coerente de avançar.

Pensemos na construção de um novo conhecimento, pensemos na aquisição da escrita, como realidade desejada. Aprender a escrever é o desejo. A realidade existente é de um sujeito que lê placas, reconhece produtos pela comunicação visual da marca, e que memorizou o letreiro do ônibus que utiliza. A aproximação entre elas, o existente como base para o desejado, é o que mais significativo e motivador deve preexistir no planejamento pedagógico.

Percebida as realidades escolares, desde a existente até a desejada, cabe ao professor oportunizar meios junto aos alunos e às alunas para que o desejado seja convergente e coletivo. Por essa razão, o compromisso primário e primeiro do planejamento do professor e da professora da EJA deve ser o de superar as referências infantis, buscando constituir uma proposta alicerçada nos interesses e nas necessidades dos e das estudantes segundo suas faixas etárias.

Nessa perspectiva o Atendimento Educacional Especializado (AEE), política da educação inclusiva, deve articular-se também com as propostas coletivas da turma, da escolarização dos e das estudantes. Nesse sentido, Poker (2013) indica a necessidade da articulação do fazer do AEE aos interesses e às necessidades educacionais do aluno e da aluna.

Galve e Sebastian (2002) destacam que o professor de AEE em conjunto com o professor titular da turma da EJA, deverá através do estudo de caso, avaliar e identificar as habilidades e as competências, os recursos e as estratégias de ensino, os quais proporcionam a aprendizagem significativa, alicerçada nas vivências e nas realidades, de forma que os fazeres docentes encaminhem para a superação ou compensação dos comprometimentos e ou das dificuldades dos alunos.

Precisamos ter no planejamento nossa ferramenta mais acurada, no planejar o nosso ato principal, e no diálogo com nossos e nossas estudantes, a matéria prima para o nosso fazer. Pensar a diversidade da sala de aula, ponderar sobre as limitações, as necessidades e as potencialidades diversas dos e das estudantes, é

ter a possibilidade de buscar outros meios de pensar a escola e o processo de escolarização. A busca pela patologização do não aprender não nos traça caminhos alternativos, só nos devolve a responsabilidade pedagógica que já é nossa por excelência.

Ainda sobre isso, Gandin (1994), reafirma que

quando se diz que há tantas reprovações, tantas evasões, tantos professores licenciados e tantos alunos em tais séries e com tal idades, não se está fazendo um diagnóstico: apenas levantam-se dados que podem ser ou não importantes, em conformidade com o referencial (teoria e opção) que se maneja. Do mesmo modo, quando se diz que os alunos falam muito ou que os alunos falam muito pouco, que não se aprende nada na escola, que não há mais disciplina, que os alunos estão distraídos, não se está elaborando um diagnóstico: apenas levantam-se os sintomas que nos causam mal estar e que podem ou não significar mal ou bem em conformidade com referencial de opção e de teoria pelo qual optamos (p.91).

Um sintoma histórico da educação é o “não aprender”, dessa forma a política inclusiva amplia-se, os espaços complementares à sala de aula, expandem-se e o fazer do professor aproxima-se do seu par. Fica evidenciado que o fazer docente na EJA deve pressupor o processo de ensino e de aprendizagem a partir de relações colaborativas entre professores da turma regular e o professor de AEE.

O olhar colaborativo do professor especialista de determinado campo do conhecimento pode e deve ser utilizado dentro do AEE também, criando condições para o que a aprendizagem do e da jovem e/ou do adulto e da adulta com limitações aconteça. Para além das sintomáticas, os professores precisam constituir o “remédio”, sua “posologia” e a “administração” no que se trata de ensinar e aprender. O planejamento colaborativo, partindo da premissa das realidades e desejos dos estudantes, nos possibilitam esse fazer.

Para oportunizar essa estratégia é importante considerar algumas possibilidades, como: **(a)** organizar um momento inicial em que se assuma o trabalho colaborativo entre os professores e as professoras da sala comum e da educação especial, definindo a intencionalidade e a temporalidade dessa proposta coletiva; **(b)** solicitar ao professor ou a professora da AEE que apresente a caracterização dos alunos e das alunas de modo que demonstre as adaptações necessárias, a avaliação diagnóstica e as estratégias iniciais para a elaboração da proposta coletiva para a turma; **(c)** viabilizar a apresentação das temáticas discutidas pelos professores e pelas professoras junto aos alunos e às alunas, ao apresentarem os objetos de conhecimento; **(d)** reunir ideias, discutir e sistematizar as temáticas e os objetos de

conhecimento, os quais precisam ser privilegiados no processo de ensino e de aprendizagem; e, por fim, **(e)** planejar as atividades considerando as experiências dos alunos e das alunas com objetivo de eliminar as dificuldades e limitações apresentadas.

A construção compartilhada e coletiva irá favorecer a inclusão e o desenvolvimento dos e das estudantes como um todo, uma vez que prevê o ponto de partida na articulação, na organização do trabalho pedagógico entre os professores e as professoras da sala de aula e o professor ou a professora de AEE, e na ancoragem do desejado na realidade existente dos estudantes. Para além disso, a cooperação entre eles e elas tem sua base nas vivências e nos anseios do alunado como diretriz para a elaboração e desenvolvimento do planejamento educacional.

### **Por que essa conversa sobre planejamento na EJA?**

Todo fazer pedagógico intencional tem seu início no planejamento. Pensar nas particularidades dos e das estudantes da EJA, seja no contexto da inclusão ou não, oportuniza no ato de planejar o momento ideal para articulação e atuação do professor de AEE.

Os e as estudantes da EJA trazem consigo experiências de vida pessoal, de escola e de vida profissional, a maioria deles e delas trazendo também situações de fracasso escolar, as quais nos revelam que a escola não conseguiu acolher, atuar e se adaptar às diferentes organizações e modos de vida. Ainda assim, todos e todas buscam na escola a possibilidade de mudança da realidade em que estão inseridos. Os e as estudantes com deficiência e/ou com autismo também partilham dessas mesmas frustrações e vivências na escola.

A lei prevê a realização do AEE no contraturno, ou seja, a realização do AEE no turno inverso da escolarização, mas a garantia e operacionalização desse direito na EJA é um desafio concreto, visto que não há formas de conciliar a vida dos e das jovens e dos e dos/as adultos/as a um turno de AEE na manhã ou na tarde das escolas. O desafio está em como proporcionar esses dois direitos ao público adulto, a permanência na sala de aula e no AEE da escola. A convergência se dá quando os profissionais se somam na garantia da escolarização qualificada.

A finalidade do AEE é colaborar para que o, e a estudante com deficiência,

seja atendido\va nas suas necessidades educativas, com propostas conjuntas e articuladas ao desenvolvido em sala de aula regular, de maneira que garanta a sua plena e efetiva participação na vida escolar. Nessa direção, o AEE tem função complementar ou suplementar à escolarização do e da estudante, disponibilizando ferramentas, tecnologias e estratégias que eliminem as barreiras de acesso e oportunizem o desenvolvimento de sua aprendizagem. No contexto específico da EJA, uma possibilidade seria repensar o AEE em suas configurações iniciais e acatar o objetivo de garantia do acesso para todos os e as estudantes, na instância primária da sala de aula, por essa razão, o serviço de AEE pode e deve estar articulado à construção do planejamento.

O desafio é o da articulação dos professores e das professoras que atuam nas Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, com os professores da sala comum, nessa proposta de planejamento comum, o professor de AEE atua como elemento convergente das necessidades específicas dos estudantes com deficiência e\ou com autismo, oferecendo orientações para um planejamento que tenha sua base nos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem - DUA, que para além de concentrar-se no acesso arquitetônico da sala de aula, primam por diretrizes no acesso a todos os aspectos da aprendizagem. Planejar na perspectiva do DUA, significa encontrar propostas pedagógicas, as quais atendam às necessidades de todos e de todas estudantes, independente de suas especificidades, e nesse sentido a pedagogia de projetos e o DUA dialogam pacificamente.

Independentemente do desenvolvimento típico ou atípico, todo jovem e adulto que retorna ao ambiente escolar, traz consigo, conforme BRASIL/MEC (2006), uma

...visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos (p.4).

São pessoas, são protagonistas de histórias reais. Histórias e vivências que motivam o buscar, o ampliar, o crescer, o melhorar. Sujeitos que ressignificam e significam o conceitual, **abstrato** desenvolvido na escola. Partir dessas vivências ao planejar torna as propostas pedagógicas significativas a todos e a todas. Os tempos e os ritmos de aprendizagem são diferentes, alguns mais dependentes quando tratamos de sistematizações e de mecanização de esquemas próprios da escola. Outros mais autônomos e cooperativos. A turma de EJA é aquela capaz de

surpreender, ao oferecer uma visão mais ampla, julgar melhor os prós e os contras de uma situação problema, apresentar uma boa dose de criatividade quando o convite envolve a expressão de ideias conectadas às memórias pessoais.

Nessa diversidade da EJA encontramos uma similaridade, temos estudantes marcados\as por breves ou longas passagens pela escola, nas quais a exclusão, o insucesso escolar e a evasão estiveram presentes. Aqui tratamos dos e das jovens com ou sem deficiência, com ou sem autismo, que vem se constituindo com desempenhos pedagógicos prejudicados. Esses alunos e essas alunas retornam à sala de aula com muitas incertezas e inseguranças em relação ao seu repertório escolar, muitos expressando seus sentimentos de incredulidade para o aprender e para o fazer escolar.

A possibilidade de um trabalho articulado entre o professor e a professora do AEE, e a professora da turma regular, diminui essa distância entre a expectativa da escola e a expectativa do aluno e da aluna. Para tanto, deve-se voltar às estratégias de “ensinagem” para temáticas comuns centradas nas questões trazidas pelos sujeitos sociais que retornam a esse ambiente. Importante que as motivações articuladas aos objetos de conhecimento/conteúdos estejam voltadas para as temáticas envolvendo a cidadania, e os desafios cotidianos de ser e de estar em suas realidades imediatas.

A educação na perspectiva inclusiva, na medida em que reúne alunos e alunas com diferentes desempenhos num mesmo contexto e turma, deverá ter como máxima para os e as jovens e adultos\as, o propósito de instrumentalizar cidadãos e cidadãs, e na escola esse processo só se realizará quando partilharmos o protagonismo do ensinar e aprender, aprender e ensinar!

Entendemos que há metodologias que se aplicam para esse fim, o de inserir nosso e nossa estudante no processo de aprender e ensinar, ensinar e aprender. Não traremos aqui a receita, mas referências de possibilidades para realizar, que posteriormente, deverão contar como seus recursos pedagógicos, com sua energia, com os ingredientes disponíveis na sua realidade social e, ainda, com o apetite demandado por seus alunos e suas alunas em busca do prato final: a aprendizagem!

Gandin (1994) garante que

partir de um roteiro básico dá a segurança inicial para poder encaminhar a coordenação necessária a uma participação de todos os componentes de uma instituição. E não tolhe, necessariamente, a criatividade e a reflexão,

sobretudo aquelas necessárias para a adaptação às circunstâncias reais em que o processo de planejamento se realiza (p.63).

Certamente que, possuir um roteiro que esteja amparado na nossa leitura da realidade existente e, na realidade desejada por nós e pelos alunos, irá contribuir na caminhada. Por essa razão, as formas de organizar e de realizar as práticas pedagógicas, as quais compreendem e são coerentes ao discutido até aqui, podem construir, podem ser: os projetos e as sequências didáticas.

Gandin (1994, p.121) nos fala da importância de “uma metodologia que tenha fundamentos teóricos e opções transformadoras na linha da justiça social, e que gera uma dinâmica em que a participação seja o procedimento normal das pessoas porque possuem parcela de poder”, aspecto indissolúvel no fazer junto aos e às jovens e adultos\as, com ou sem deficiência, com ou sem autismo.

Através do desenvolvimento dos projetos é oportunizado ao professor e aos alunos e às alunas um percurso escolar com propósitos determinados na coletividade, com ações relacionadas entre si, e principalmente, com a mobilização constante de conhecimentos que possibilitem a ação e a transformação social. Alguns aspectos são fundamentais para constituirmos um projeto didático, conforme Telma Leal (2012), são eles:

- a) intencionalidade – os participantes devem partilhar intenções que justificam a realização do projeto;
- b) problematização – o projeto deve ser originado em algum problema a ser resolvido ou de uma necessidade ou desejo que para ser concretizado é necessário engajamento do grupo;
- c) ação – as atividades devem constituir ações que levam a transformações individuais e coletivas;
- d) experiência – os conhecimentos prévios devem ser mobilizados para a realização das atividades e para subsidiar as novas aprendizagens;
- e) pesquisa – a resolução dos problemas precisa ser decorrência de trabalhos de pesquisa que forneçam informações que orientem as ações (p.16).

O trabalho com projetos permite o ponto de partida comum e problematizado pela turma, e as etapas subseqüentes irão trazer a complexificação para responder às demandas a partir da perspectiva e da condição cognitiva de cada aluno e de cada aluna. Nesse contexto, a aprendizagem torna-se possível, convergindo nos interesses e nos objetos de conhecimento previstos. Vejamos a sistematização dessa proposta na figura abaixo:

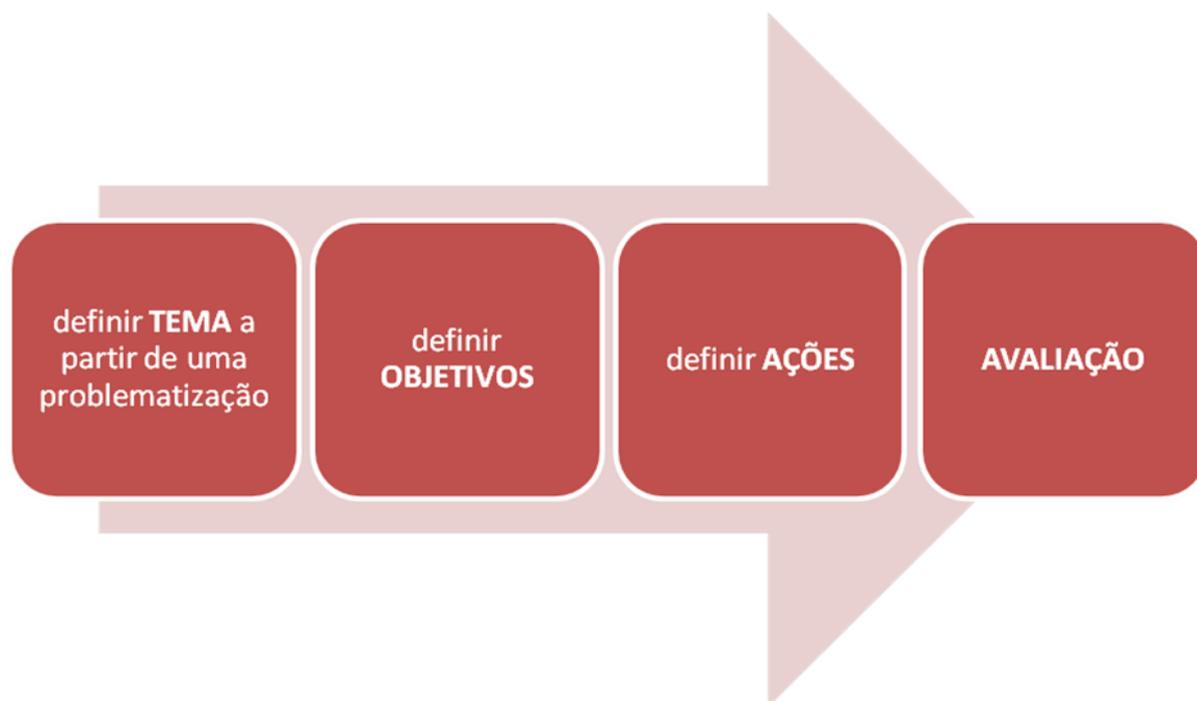
Figura A:



Outra possibilidade que temos, são as sequências didáticas. Elas se revelam coerentes às discussões trazidas neste caderno de estudos, pois são capazes de sistematizar e efetivar as interações favoráveis às aprendizagens, partindo-se do pressuposto de que, como é dito por Corcino (2007, p.59), “o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando”.

Voltamos aqui na ideia original da necessidade de planejar tendo em vista a realidade existente e a desejada, e nesse ínterim as problematizações que ocorrem e as relações científicas possíveis com e a partir delas. Vejamos a síntese dessa proposta na figura B abaixo:

Figura B:



### **Considerações Finais**

De todo esse percurso reflexivo e dialógico que nos propomos nessa escrita, a ideia fixada que deve nos guiar é de que planejar é preciso! Ademais, na formação contínua do professor, as buscas por referências de planejamento, especificamente no AEE da EJA, serão necessárias à medida que o professor tem sua prática alicerçada na reflexão-ação.

Nossa conversa alongada sobre planejamento na EJA com vistas a um ensino que alcance os diferentes alunos e alunas em suas aprendizagens, nos encaminhou para a proposta metodológica da pedagogia de projeto, conforme discorremos, encontramos nela uma forma democrática e segura para a garantia do direito de aprendizagem a todos e todas.

Nos diz Hernández (1998, p.13) que “todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto”, dessa forma ao estarmos em nossas salas de aulas com jovens e adultos, dividamos com eles o protagonismo e o fazer saber das coisas, do mundo, do espaço e da história.

## Referências:

BRASIL, Ministério da Educação, **Coleção trabalhando com a educação de jovens e adultos**, Caderno 5: O processo de aprendizagem dos alunos e professores. Brasília, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

CORCINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GALVE, J.L.; SEBASTIAN, E. e outros. **Adaptaciones curriculares de la teoria a la practica**. Madrid: Editora CEPE, 2002.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POKER, Rosimar B. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado** / Rosimar Bortolini Poker ... [et al.]. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

## **AEE no Contexto da EJA: educação sexual inclusiva em quatro atos**

Rodrigo da Silva Vital

ATO I

*Horário de recreio em uma sala de professores e professoras e segue o seguinte diálogo:*

*Prof. A: Eu preciso abordar as questões sobre sexo, sexualidade e gênero, mas ainda não sei como!*

*Prof. B: Ah eu não trabalho com esse tema! Depois, quando a gente vê... dá sempre confusão!*

Você já pensou por que sente vergonha, incômodo ou medo de falar sobre sexo na família, com amigas e amigos ou com estudantes que atende na escola? Para entender melhor sobre isso, você precisa se fazer as seguintes perguntas: quando criança e adolescente, você tinha a oportunidade de falar o que sentia sobre o seu corpo e o corpo das outras pessoas? Alguém acolheu as suas curiosidades e te explicou o que é sexo e sexualidade? Com quem você aprendeu a falar sobre isso?

Eu arrisco a dizer que a maioria de nós não encontrou pessoas adultas que falassem disso abertamente, no dia a dia e com naturalidade. E, mesmo, quando as nossas professoras e professores explicaram o assunto, fizeram isso de um jeito formal, dando pouco ou nenhum espaço para as nossas perguntas mais pessoais, sem mencionar a insegurança de fazer essas perguntas na frente de colegas na sala de aula. Além disso, qual profissional da educação não teria dúvidas se, por exemplo, um estudante de 12 anos perguntasse se a sua irmã, com Síndrome de Down, poderá fazer sexo quando for adulta?

Em suma, essas perguntas revelam a forma que nós aprendemos a lidar com e/ou a falar sobre sexo, ou, como a gente não aprendeu a conversar sobre isso. É provável que a maioria de nós não tenha recebido a ajuda ou a orientação de pessoas adultas sobre o assunto, ao menos não da forma que deveria ser ou da forma que a gente precisava. Também é provável que nós repetimos isso com as crianças e adolescentes da nossa família ou da escola onde trabalhamos. Um cenário que pode expor as crianças e adolescentes a pessoas que, não necessariamente, vão ensinar o assunto de forma adequada, segura e com informações confiáveis. Por outro lado,

os cursos de Pedagogia e licenciaturas, quando falam sobre o tema, podem fazê-lo de um jeito distante das realidades que são vividas na escola, formando professoras e professores com dificuldades de lidar com o tema, ou com os cursos de formação deixando de ensinar as e os docentes como fazer esse trabalho com a devida segurança e respaldo legal. Vocês, com certeza, já ouviram falar de profissionais que falaram sobre sexualidade na escola e, por causa disso, foram alvos de reclamação, passaram constrangimentos ou foram denunciadas(os) e processadas(os).

Ou seja, a sensação de medo, angústia e insegurança de professoras e professores com o tema da sexualidade nas escolas é muito real, já que esse assunto ainda envolve muito tabu, preconceitos, informações falsas e confusão. Há, também, profissionais da educação que são contra e não concordam em fazer esse tipo de trabalho com crianças e adolescentes, dificultando ainda mais que a educação sexual aconteça no ensino escolar.

É preciso considerar, ainda, que as nossas habilidades profissionais são influenciadas pela nossa história de vida, incluindo as experiências que tivemos nos lugares onde nós crescemos, vivemos e/ou trabalhamos. Em outras palavras, tudo o que nós vivemos na nossa infância, no percurso de nosso desenvolvimento e/ou na formação profissional pode influenciar a forma com que exercemos a docência.

Assim, cada professor e professora aprende a lidar com as temáticas de sexo, sexualidade e gênero de diferentes formas; o que está relacionado com a sua formação profissional, mas também tem a ver com a sua trajetória de vida pessoal, além da cultura e dos valores sociais com que a pessoa das professoras e dos professores se identificam, além da influência que nós recebemos das pessoas com quem convivemos. Ou seja, nós temos muitas experiências de vida que influenciam e disputam a nossa forma de pensar e agir no mundo, incluindo o nosso jeito de pensar e lidar com os assuntos de educação sexual nas escolas ou no trabalho em sala de aula.

Mas quando nós entendemos que a nossa história de vida e formação tem influência nas nossas facilidades e dificuldades de lidar com esses temas, nós precisamos considerar os nossos sentimentos, pensamentos e a forma com que nós funcionamos na nossa vida pessoal, nós precisamos repensar a nossa forma de entender e trabalhar na educação sexual no ensino escolar. Por isso, temos que qualificar as nossas habilidades, já que os fenômenos da sexualidade estão presentes na escola (nas crianças e adolescentes), independentemente se escolhemos lidar

com isso ou não, já que a sexualidade faz parte da vida humana e nós não temos o poder de ignorá-la, de fingir que essas “coisas” não existem na escola, ou que elas não têm importância (nada disso muda a realidade de que a sexualidade influencia a vida de crianças e adolescentes).

A dificuldade de abordarmos esse tipo de assunto também pode estar relacionada ao conflito estabelecido entre aquilo que temos que fazer na escola, junto com estudantes com quem atuamos, e as nossas crenças e valores pessoais sobre sexo, sexualidade e gênero. Nesse sentido, nós precisamos compreender que não conseguimos falar desses temas sem a influência daquilo que nós sentimos, pensamos e acreditamos sobre esses assuntos.

É preciso entender que a nossa trajetória de vida influencia as nossas formas de entender e de lidar com a educação sexual no trabalho docente. Nesse sentido, as nossas dificuldades também revelam os nossos preconceitos, as nossas resistências e os nossos medos de trabalhar com esse tipo de abordagem nas escolas. Todavia, é importante dizer que todas as nossas posições e compreensões sobre sexo, sexualidade e gênero foram aprendidas e, por isso, elas podem ser revistas, repensadas e reaprendidas de uma forma mais saudável ou necessária ao trabalho com educação. Assim, eu convido vocês a lerem o presente texto e, junto comigo, pensar na educação sexual (a ser) realizada nas escolas.

A educação e os processos educativos podem causar mudanças culturais nos modos de perceber a vida, de se relacionar com as outras pessoas, bem como de entender e de significar o nosso ser e fazer no mundo. O nosso objetivo, quando promovemos o ensino no campo das sexualidades, é instrumentalizar as e os estudantes em prol de uma vida plena, mais feliz e protegida da violência, do abuso sexual, da gravidez indesejada na adolescência, de infecções sexualmente transmissíveis e demais situações que podem desafiar a saúde e o desenvolvimento infantojuvenil.

Com a educação sexual, a nossa intenção é mudar a cultura restritiva e abordar a sexualidade como algo que faz parte da vida humana, de quem somos e de como nos relacionamos com o mundo. Certamente, educadoras e educadores profissionais reconhecem que as suas crenças pessoais, os seus medos e as suas dificuldades não podem ser maiores do que aquilo que elas e eles precisam ensinar a crianças e adolescentes na escola.

## **Conceitos de ‘sexo’, ‘sexualidade’ e ‘gênero’ na perspectiva da diversidade ou diferenças**

ATO 2

Uma professora de EJA, em uma reunião, narrou a seguinte história:

*Tenho uma pessoa na sala de aula que nasceu menina biologicamente falando. Chamava-se Ângela. Na adolescência definiu-se em relação à identidade de gênero como não binária. Hoje chama-se Gaê e entende-se como não binário para gênero, e bissexual em relação à orientação sexual. Gaê é uma pessoa que ajuda as e os colegas à pensar de forma diferente as relações entre sexo, sexualidade e gênero.*

A palavra ‘sexo’ pode ser usada com muitos significados diferentes, mas nós vamos tratar de dois deles: sexo como o ato sexual e sexo como identidade do corpo. Nós usamos a palavra ‘sexo’ quando falamos do contato corporal com outra(s) pessoa(s) e cujo objetivo varia de acordo com a situação: sentir prazer, ter filhos, estreitar os laços afetivos ou ganhar dinheiro para sobreviver, como é o caso de homens e mulheres que são profissionais do sexo. Como ato, o sexo envolve a estimulação de órgãos genitais ou não, podendo envolver outras partes do corpo, como a boca, os seios, as mãos e o ânus, dependendo da vontade ou preferência das pessoas envolvidas. O sexo oral, por exemplo, envolve o contato da boca de uma pessoa com o órgão genital da parceira ou parceiro, sendo que nem todo ato sexual envolve a penetração genital como nós conhecemos na biologia.

Porém, a palavra sexo pode significar uma identidade do corpo; um tipo de significado complexo, mas que pode envolver o entendimento de que as pessoas com cromossomos sexuais XX, e que têm vulva ou vagina, são percebidas como pessoas do sexo feminino e as pessoas com cromossomos sexuais XY, e que têm pênis, são percebidas como pessoas do sexo masculino. Para entender melhor, é como se o corpo humano variasse entre “macho” e “fêmea”, a depender dos cromossomos sexuais e do órgão genital que o seu corpo apresenta.

No entanto, nós sabemos que sexo do corpo não é tão simples assim: existem pessoas que tem cromossomos XX, que nasceram com uma vulva ou vagina e que são percebidas como mulheres, mas também existem pessoas que nasceram com uma vagina e um pênis no mesmo corpo, ou que possuem cromossomos sexuais

diferentes do XX e do XY. Ou seja, pensar que só existem homens com pênis e mulheres com vulva ou vagina é um grande engano, assim como pensar que todos os homens têm o corpo igual ou que todas as mulheres têm o corpo igual. Essa forma de pensar pode excluir e discriminar as pessoas que têm o corpo diferente desses padrões, como é o caso das pessoas intersexuais – pessoas que, ao nascerem, apresentam um corpo com características sexuais diferentes dos padrões ditos feminino e masculino [1].

Por isso, ser homem e ser mulher ultrapassa o fato de ter um pênis e uma vulva ou vagina, tendo a ver, também, com o jeito que as pessoas se percebem e são percebidas no lugar onde elas vivem. Isso significa que cada lugar ou cultura tem uma forma de entender como é ser mulher e como é ser homem, com isso nos mostrando que existem várias formas de viver e pensar o gênero, com nenhuma dessas formas sendo a forma certa ou errada, já que isso depende de como as sociedades organizam o seu entendimento do que é ser homem e ser mulher (ser mulher no Brasil pode ser diferente de ser mulher na China, por exemplo, visto que são sociedades com culturas diferentes).

Ou seja, mesmo quando nós consideramos as mulheres que tem vulva ou vagina, ainda assim elas são diferentes entre si: as mulheres muçulmanas podem ser diferentes das mulheres japonesas que são budistas que, por sua vez, podem ser diferentes das mulheres indígenas que vivem no Brasil. E mesmo as mulheres que nascem num mesmo lugar, têm a mesma religião ou cultura, acabam tendo as suas diferenças: uma mulher branca e uma mulher negra de uma mesma cidade, com a mesma religião e cultura podem ter experiências diferentes – por exemplo: numa sociedade racista, as mulheres negras experimentam desvantagens por serem negras, enquanto as mulheres brancas vivem privilégios por serem brancas [2].

Nesse sentido, fica evidente que o corpo influencia o nosso gênero, mas é incorreto dizer que o corpo determina a identidade de gênero de uma pessoa: nem todo mundo que nasce com um pênis se percebe como um homem, precisando que a sua identidade de mulher seja reconhecida para ser feliz e viver bem. Assim como existem pessoas que nascem com vulva ou vagina, mas que se percebem como homens, precisando que a sua identidade de homem seja reconhecida para se sentir completo e viver bem no mundo.

Em outras palavras, a construção de nossa identidade de gênero se inicia na infância e pode passar por muitas transformações ao longo da vida. As pessoas vão

percebendo as identidades com que se reconhecem e precisam disso para ser feliz – não se trata de fazer escolhas, mas de atender as suas necessidades psicológicas e emocionais, de ser quem elas realmente são. Trata-se das pessoas terem a liberdade de produzir a forma com que cada uma se identifica na sua vida e na sociedade onde vive [3]. Ou seja, o ‘gênero’ pode ser definido como o conjunto de sentimentos que se tem sobre ser homem e ser mulher, o conjunto de atitudes e comportamentos que nós produzimos na vida social e que servem para a nossa identificação como homem e mulher nos lugares onde nós vivemos (COLLING; TEDESCHI, 2019).

Nesse sentido, existem pessoas que são cisgêneros (cis) e pessoas que são transgêneros (trans). Pessoas ‘cis’ são aquelas que nascem com um pênis, se percebem como homem e que, portanto, são homens; ou aquelas que nascem com vulva ou vagina, se percebem como mulher e que, portanto, são mulheres. As pessoas ‘trans’, por sua vez, são aquelas que nascem com um pênis, se percebem como mulheres e, dessa forma, também são mulheres; ou aquelas que nascem com vulva ou vagina, se percebem como homem e que, por isso, são homens. E mesmo quando nós não entendemos isso ou discordamos, nós estamos manifestando um preconceito contra o direito dessas pessoas serem como elas sentem que são – mas como professoras e professores, nós sempre devemos e podemos respeitar as diferenças de gênero que existem no mundo.

Não é possível negar ou ridicularizar a forma de cada pessoa existir no mundo. É por isso que nós temos que respeitar a sua identidade de gênero e chamá-las pelo nome social, pelo nome com que se identificam sem discriminar o seu jeito de ser. Além da discriminação é crime no Brasil, nós somos profissionais da educação; o que significa que precisamos educar acolhendo e respeitando as várias formas de ser no mundo.

O conceito de ‘sexualidade’, por sua vez, é mais complexo, já que envolve as ideias de ‘sexo’ e de ‘gênero’ ao mesmo tempo. No entanto, nós podemos dizer, de uma forma simples e didática, que a sexualidade, nas pessoas adultas, está relacionada com as experiências sexuais de alguém. Nesse sentido, a sexualidade envolve questões biológicas, como a reprodução e o prazer físico; questões sociais, como as regras sociais de comportamento ou as formas de expressar as identidades gênero; e questões subjetivas, como a forma com que as pessoas percebem e sentem os seus próprios desejos (COLLING; TEDESCHI, 2019). Contudo, a sexualidade vai muito além, tendo a ver com a forma de que cada pessoa se relacionar com outras

peças e de existir no mundo. É por isso que a sexualidade ultrapassa as ideias de sexo e de gênero.

Assim, nós podemos dizer que as crianças também possuem uma sexualidade. Todavia, a sexualidade infantil é muito diferente daquela que nós conhecemos na vida adulta, não tendo a ver com o ato sexual [3]. Ou seja, quando nós falamos que as crianças têm sexualidade, nós falamos isso no sentido de que elas também vivem uma relação com o próprio corpo, com as outras pessoas e com o mundo (mas deve ficar entendido que a sexualidade de crianças não envolve quaisquer tipos de contato erotizado entre elas e nem com pessoas adultas, já que qualquer contato erótico, na infância, é uma violência e se configura como um crime grave, passível de punição - para mais informações, ver o Estatuto da Criança e do Adolescente).

Em outras palavras, todo mundo que vive em sociedade, criança ou adulto(a), precisa se relacionar e viver afetos adequados à sua idade. Para compreender isso, nós podemos pensar que até a gente, pessoas adultas, não fazemos sexo com todo mundo que nós conhecemos ou nos relacionamos. Ou seja, quando pensamos na sexualidade infantil, nós precisamos entender que a “malícia” ou a erotização que percebemos nas crianças tem mais a ver com a imaginação e a projeção que nós, adultos(as), fazemos, já que as crianças não têm esse entendimento e nem possuem essa necessidade. Ou seja, quando uma criança sensualiza, erotiza ou sexualiza, mesmo as que já sabem o que é sexo e sexualidade, isso significa que nós precisamos ficar atentos: essas crianças podem precisar da nossa ajuda, já que esse tipo de comportamento pode indicar que a criança vive situações inadequadas à sua idade ou, nos casos mais graves, está sofrendo uma violência ou abuso sexual.

Desse modo, é comum ou esperado que o desejo sexual, na forma como as pessoas adultas conhecem, inicie ou seja percebido na adolescência; o que não significa que qualquer tipo de experiência sexual e afetiva seja adequado nessa fase, sendo importante que pais e mães, professoras e professores, e cuidadoras e cuidadores tenham cuidado com isso – uma coisa são adolescentes que se relacionam com adolescentes, visto que relacionamentos de pessoas adultas com adolescentes precisam ser avaliados sob as orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente. Conquanto, se a sexualidade se intensifica na adolescência, isso significa que a identidade de gênero também, ou pelo menos nós começamos a perceber e a entender quem somos com mais propriedade nessa fase.

A puberdade produz diferenças no corpo que, de alguma forma, coincidem com a identificação da identidade de gênero no âmbito da sexualidade mais adulta. Parece que essa etapa traz mais certezas sobre como as e os estudantes se sentem e se percebem, do que elas e eles realmente são (homens, mulheres, pessoas não binárias). Além disso, nós ainda precisamos considerar a 'orientação sexual' [4] que, por sua vez, conduz o nosso desejo sexual, o tipo de pessoa por quem sentimos atração sexual. Ou seja, a orientação sexual tem a ver com o tipo de pessoa com quem desejamos ter relação sexual: homens, mulheres ou ambos; o que não significa que as pessoas que são bissexuais têm a necessidade de se relacionar com homens e mulheres ao mesmo tempo – quando nós pensamos assim, estamos sendo preconceituosas e preconceituosos.

Existem muitos tipos de orientação sexual, mas nós vamos falar de apenas três: as pessoas heterossexuais, as pessoas bissexuais e as pessoas homossexuais. Heterossexuais são aquelas que sentem atração por quem tem o sexo ou gênero considerado o oposto do nosso. São as mulheres que sentem atração sexual por homens e os homens que sentem atração sexual por mulheres. As pessoas bissexuais, como eu já disse, podem sentir atração por ambos os sexos/gêneros, sendo as mulheres que sentem atração sexual por homens e mulheres, ou homens que sentem atração sexual por mulheres e homens. As pessoas homossexuais, por sua vez, sentem atração por pessoas que são consideradas do mesmo sexo ou gênero que o seu, no caso, são os homens que sentem atração por outros homens (gays) e as mulheres que sentem atração por outras mulheres (lésbicas). No mais, é importante entender que a grande maioria das pessoas não têm controle sobre quem elas vão desejar ou sentir atração sexual. Ou seja, as pessoas não escolhem o sexo ou gênero por quem se sentirão atraídas.

Para concluir, quando entendemos que a sexualidade faz parte da vida humana, nós temos que entender que as pessoas com deficiência ou autismo não são diferentes disso: elas também podem sentir atração sexual, visto que as pessoas com deficiência também possuem necessidades afetivas, vontade de se relacionar; o que, na maioria das vezes, acontece da mesma forma que acontece com as pessoas sem deficiência. Nesse sentido, quando temos a impressão de que pessoas com deficiência ou autismo são mais erotizadas e sexualizadas, ou o contrário, a impressão de que elas não sentem desejo ou não têm necessidades de relação sexual, isso não passa de um tabu. Sem falar que a sexualidade dessas pessoas

também varia – por exemplo, existem homens com autismo que também são gays, mulheres cadeirantes que são lésbicas ou pessoas com paralisia cerebral que são bissexuais; o que discutiremos mais adiante.

## **Políticas públicas de educação e o tema da sexualidade no ensino escolar**

ATO 3

*Uma professora ingressante na rede pública  
e nova na classe de EJA pergunta à coordenadora:*

*Posso trabalhar sobre o tema da sexualidade? Qual o limite dessa abordagem?*

*Estudantes da EJA, estudantes da EJA com deficiência são sujeitos políticos e sociais que têm direito de acesso a todos os conhecimentos produzidos historicamente por homens e mulheres e, nessa direção, você tem muitos documentos legais para amparar seu trabalho.*

Nós sabemos que professoras e professores têm a garantia legal, no Brasil, de exercer a liberdade pedagógica dentro do que preconiza as políticas públicas de educação que orientam e regulam os currículos no âmbito nacional. A federação instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96) para instituir e efetivar uma base curricular mínima e comum para todas as escolas de educação básica no país. Além disso, essa Lei prevê que cada Estado e cidade possam inserir as especificidades da sua cultura regional, dada as diferenças regionais que cada lugar produz (VITAL; VIEIRA; CAETANO, 2021). Assim, se a federação estabelece um padrão a ser seguido nas escolas de todo o Brasil, cada Estado e cidade também podem influenciar o ensino que acontece nas escolas.

Por isso, é muito importante que profissionais da educação conheçam os documentos que regulam o currículo e o ensino escolares, se apropriando desses documentos e interpretando o que eles dizem sobre como abordar o tema da sexualidade nas atividades da escola. Tais documentos contêm as diretrizes e as normas sobre como abordar esses temas na sala de aula, considerando as áreas de saberes e as atividades previstas no currículo. Vejamos como esses documentos orientam a abordagem dos temas ‘sexo’, ‘sexualidade’ e ‘gênero’ na educação

escolar.

Pela federação, nós temos a 'Base Nacional Comum Curricular' – a BNCC, que aborda o tema da sexualidade de uma forma pouco ou nada específica. O documento, por exemplo, não explica como ou quando esse tema deve ser trabalhado nas escolas. A BNCC coloca o assunto como um tema transversal e, portanto, orienta que a sua abordagem deve ser realizada de forma multidisciplinar, não havendo uma disciplina ou etapa que seja específica para isso. De um lado, essa orientação possibilita um trabalho conjunto de toda a escola, porém implica num entendimento de que a sexualidade possa ser um tema de ensino opcional (ele não seria obrigatório). A sensação é de que professoras e professores podem escolher se vão abordá-lo ou não, bem como escolher o momento em que farão isso e a forma que o farão (VITAL; VIEIRA; CAETANO, 2021).

No estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, existe um documento chamado 'Referencial Curricular Gaúcho' que, diferente da BNCC, traz mais informações de como trabalhar os temas de sexo, sexualidade e gênero nas escolas. O documento orienta, por exemplo, que a participação de mulheres na história gaúcha deve ser abordada em sala de aula – uma orientação que combate a ideia de que só os homens tiveram importância nos acontecimentos históricos do estado gaúcho, mas que não especifica, exatamente, como as identidades de gênero devem ser trabalhadas no ensino escolar.

Outro exemplo de documento que orienta as práticas curriculares é o 'Documento Orientador Municipal' da cidade de Pelotas. Essa referência traz as orientações de como as competências podem e devem ser desenvolvidas com as e os estudantes na escola, como é o caso da orientação de que o ensino escolar deve promover a compreensão das diferenças de identidade, do respeito à diferença e da valorização da diversidade sem preconceitos (VITAL; VIEIRA; CAETANO, 2021).

Em outras palavras, a análise desses documentos permite que professoras e professores saibam, com a devida segurança e/ou respaldo legal, qual a melhor forma de planejar e desenvolver as atividades educativas sobre sexo, sexualidade e gênero nas escolas. Se isso parece óbvio, nós percebemos que entender esses documentos têm sido cada vez mais necessário, já que as comunidades escolares têm experimentado as tensões políticas e sociais que têm atravessado a nossa sociedade atual, com professoras e professores tendo que se posicionar entre aquilo que pode e deve ser ensinado e a falta de consenso de mães, pais, gestoras(es) da educação,

organizações não governamentais, igrejas, dentre outros setores que constituem a comunidade.

Por isso, é preciso que vocês considerem a BNCC, o documento orientador curricular do Estado onde moram (principalmente quem trabalha em escola estadual), além do documento orientador curricular do município no caso de quem trabalha em escola municipal.

O documento municipal, geralmente, é feito a partir das referências dos documentos federal e estadual, sendo comum que os documentos dos municípios detalhem mais sobre como a educação sexual pode acontecer no ensino escolar. Além disso, nós não podemos esquecer de conferir o Projeto Político Pedagógico (PPC) da escola onde trabalhamos, visto que cada instituição norteia as suas práticas educativas. Esse documento pode ter as orientações de conduta e os valores que devem organizar a gestão e o trabalho escolar, pontuando os valores e os princípios específicos de uma escola ou comunidade escolar.

### **O tema da sexualidade no contexto de vida das pessoas com deficiência ou autismo**

Já faz muito tempo que as pessoas, no geral, ignoram o fato de que pessoas com deficiência ou autismo também possuem sexualidade. Nós lidamos com o mito de que a atividade sexual pode ser inadequada para essas pessoas – é quando temos o preconceito de que pessoas com deficiência ou autismo não querem ou precisam se relacionar, namorar, casar ou ter filhos. Mas esse tipo de pensamento é uma forma de discriminação, algo que remonta ao ‘capacitismo’ [5]. Assim, quem tem deficiência ou autismo acaba sendo excluído e excluída de uma parte muito importante da vida humana: a socialização que possibilita afetos e relacionamentos mais pessoais e íntimos. Essas pessoas são excluídas dos rituais ou jogos sociais que acontecem no dia a dia e que oportunizam conhecer amigas e amigos, namoradas e namorados – a socialização nos permite viver o que chamamos de relações íntimas que, por sua vez, podem incluir as relações sexuais e amorosas.

Isso também acontece porque as pessoas sem deficiência ou autismo infantilizam quem experimenta essas condições: é comum que as pessoas com deficiência ou autismo sejam tratadas da mesma forma que nós tratamos as crianças, como se pessoas adultas com deficiência ou autismo fossem incapazes de ter desejo

ou de tomar decisões na própria vida (o que nem sempre acontece).

A sociedade como um todo (familiares, profissionais da saúde, profissionais da educação, dentre outros) costumam acreditar que podem e devem decidir a vida dessas pessoas, mesmo quando elas possuem total consciência de si e saibam, exatamente, o que elas querem ou precisam, estando aptas a tomar as suas próprias decisões. Em outras palavras, essa população não tem tido o direito de viver a sua autonomia, quando a possuem, visto que o seu direito à autonomia tem sido prejudicado pela superproteção de pais, mães e profissionais, ou porque as pessoas sem deficiência ou autismo pensam que elas sabem o que é melhor para a vida de quem tem deficiência ou autismo.

Nesse sentido, como saber se uma pessoa com deficiência ou autismo pode se relacionar, fazer sexo e fazer escolhas seguras? Pela lei, as pessoas devem ter 18 anos ou mais, serem legalmente responsáveis, ter plena condição das suas “capacidades mentais”, perceber a realidade e ter autonomia e, no caso mais específico do sexo, elas devem consentir ou concordar que o ato sexual aconteça. Desrespeitar qualquer um desses critérios pode ser entendido como violência, abuso sexual, abuso de vulnerável, estupro ou outras formas de crime e violação de direitos. Lembrando que qualquer situação desse tipo deve ser denunciada, sem exceção. Conquanto, para compreender a complexidade que isso envolve, nós vamos discutir as concepções de independência e autonomia que falamos aqui.

É comum achar que esses dois conceitos são iguais ou parecidos, mas se trata de duas situações diferentes, embora elas tenham uma relação de interdependência entre si. A independência tem a ver com o nível de ajuda que alguém precisa para realizar uma atividade; o que varia segundo a pessoa, a atividade e o contexto. A independência pode ser nula ou mínima quando uma pessoa precisa que alguém faça toda a atividade por ela, precisando de ajuda total (ela não consegue fazer sozinha); a independência pode ser média, quando a pessoa consegue fazer uma parte da atividade, mas precisa de ajuda para concluí-la ou quando ela precisa que alguém faça a atividade junto com ela ou supervisione; a independência é máxima ou total quando a pessoa faz toda a atividade sozinha, dispensando qualquer tipo de ajuda para realizá-la.

A autonomia, por sua vez, tem a ver com a consciência que a pessoa possui sobre si, sobre as outras pessoas e sobre o mundo, incluindo a habilidade de conseguir fazer escolhas, perceber quais são as suas próprias necessidades e

desejos. A autonomia e a independência se relacionam da seguinte forma: toda pessoa independente tem autonomia. Não existe pessoa independente que não tenha uma autonomia que seja mínima, mas existem pessoas que têm autonomia sem possuir independência.

Vamos imaginar as seguintes situações: um homem com deficiência física (ele não tem as duas mãos) pode precisar de ajuda para vestir a sua roupa, mas isso não o impede de escolher a camisa e a calça que ele vai usar. Ele depende da ajuda de alguém para realizar a atividade de vestir, mas ele sabe o que quer e consegue escolher as roupas que vai usar naquele dia, podendo expressar a sua vontade e orientar quem vai ajudá-lo sobre como fazer a atividade. Portanto, esse homem tem autonomia, embora ele possa depender de outras pessoas para fazer as “coisas” do dia a dia.

Agora imagine uma mulher com deficiência intelectual severa. Ela não consegue identificar e reconhecer as peças de roupa como sendo peças de roupa (ela não sabe que uma blusa é uma blusa). Ela vê a blusa, manuseia, mas não sabe para que serve e nem como usá-la. Assim, ela não consegue se vestir sozinha e, ao mesmo tempo, não consegue escolher a roupa que vai usar. Ela não sabe o que é uma roupa, para que serve o vestuário e, conseqüentemente não consegue escolher as roupas que vai usar de forma funcional. Nesse caso, ela não tem independência e também não tem autonomia.

Desse modo, quando nós pensamos em sexo, nós consideramos que essa atividade demanda muita autonomia, mas não requer, necessariamente, que a pessoa tenha independência. Ou seja, não se trata de ter um corpo que realiza os movimentos que nós julgamos necessários para a atividade sexual, por exemplo. Para fazer sexo de uma forma saudável, prazerosa e consentida, é preciso que se tenha muita autonomia ou aptidão para escolher e consentir, com a independência tem menos influência na realização da atividade sexual. É a autonomia que garante que as pessoas tenham a consciência do que é sexo, que elas percebam o que elas querem e o que as outras pessoas querem com elas.

A autonomia permite que nós identifiquemos o que nós pensamos, o que nós sentimos e o que nós queremos, possibilitando que façamos a escolha consciente se vamos fazer sexo ou não. Por exemplo, uma mulher cadeirante, embora não realize alguns movimentos com o corpo, pode fazer sexo com o seu parceiro/sua parceira, escolhendo se fará e como fará essa atividade. Ela pode dizer como deseja ser

posicionada na cama, bem como as partes do seu corpo que podem e devem ser tocadas, além de como esse toque deve ser feito. Essas possibilidades se tornam possíveis porque essa mulher possui autonomia, com o fato dela precisar de ajuda nas atividades tendo pouca ou nenhuma influência sobre a sua habilidade de fazer escolhas.

Em outras palavras, quando nós pensamos nas pessoas com deficiência ou autismo, considerando o seu desenvolvimento físico, psicológico e social, nós entendemos que nós não podemos decidir a sua vida sexual e afetiva só porque elas têm deficiência ou autismo. Nós também não temos o poder de julgar o futuro dessas pessoas, nem de definir as suas capacidades e limites a longo prazo, independente da deficiência ou condição que elas possuem. O que nós podemos e devemos fazer, como profissionais, é avaliar a situação de cada pessoa no momento, considerando o seu contexto de vida, o seu suporte social e familiar, bem como o seu acesso aos recursos de tecnologia assistiva e serviços de reabilitação. Contudo, o mais importante é avaliar e identificar o tipo de autonomia que as pessoas com deficiência ou autismo possuem, e como isso se expressa na vida escolar. Nós temos que romper com o preconceito de julgar as pessoas segundo as habilidades ou aparência do seu corpo (isso é preconceito).

Às vezes, estudantes com deficiência têm alterações visíveis no corpo, mas isso não significa, necessariamente, que as suas habilidades mentais sejam limitadas. Por exemplo, é comum que pessoas que têm paralisia cerebral, e cujo corpo permite pouco ou nenhum movimento, tenham autonomia e, portanto, as habilidades de fazer escolhas conscientes, mesmo quando não podem se comunicar verbalmente (daí a importância da comunicação alternativa). Situação parecida pode ser vivida por estudantes com autismo que apresentam comportamentos que a sociedade entende como sendo “estranhos” ou diferentes (como balançar o corpo, emitir sons ou gritos, não olhar nos olhos, ou ficar manuseando objetos de uma forma que pareça sem propósito): isso não significa que as pessoas com autismo não tenham a consciência de si e da realidade, não significa que elas não conseguem perceber o ambiente e nem que elas não têm autonomia ou possam fazer as suas próprias escolhas. É preciso avaliar cada pessoa e suas particularidades, tomando o cuidado de não as reduzir à aparência que nós julgamos “estranhas”, estereotipadas ou limitantes.

Para concluir, nós precisamos pensar nos preconceitos que esse assunto envolve, no quanto as pessoas com deficiência ou autismo sofrem com isso. Basta

imaginar que todo e qualquer ser humano é um ser sociável desde o seu nascimento, independente das suas diferenças ou da forma que socializam. Toda pessoa pode ter a necessidade de se relacionar, cada uma do seu jeito e de acordo com as suas possibilidades. Assim, qualquer ser humano pode ter a necessidade de se relacionar, interagir com outras pessoas e se inserir ou participar nas atividades sociais; o que pode incluir ter relações afetivas, sexuais e amorosas que sejam saudáveis e consentidas. Nesse sentido, a nossa sociedade tem negado o direito de pessoas com deficiência ou autismo de participar da vida humana com plenitude, dignidade e de acordo com a sua autonomia. Temos, historicamente, reduzido as suas oportunidades de fazer as próprias escolhas e, com isso, de exercerem a sua autonomia. Por isso, as práticas educativas são ferramentas importantes na transformação dessa realidade limitante, pois a educação pode transformar os tabus, ensinando novas formas de entender e lidar com as diferenças sem discriminar e excluir.

### **Planejamento e desenvolvimento das práticas educativas com o tema da sexualidade nas escolas**

ATO 4

*Em seu planejamento, o professor da EJA  
decide abordar o tema da sexualidade.*

*Para tanto, opta por falar de sentimentos como ponto de partida.*

*Então constrói o Projeto “Nossas emoções”.*

*Essa ação pode ser um bom início de abordagem?*

Com o surgimento da internet, a produção de vídeos, áudios e imagens se tornou comum, sendo fácil encontrar materiais que auxiliam na lida com o tema da sexualidade nas escolas. O próprio Ministério da Educação já produziu e divulgou materiais midiáticos relacionados com o tema e que servem de apoio no planejamento dessas ações. Contudo, ainda sim nós podemos ter dificuldade na realização desse tipo de trabalho educativo, já que ele envolve questões que ultrapassam o âmbito escolar, como é o caso dos valores culturais de onde vivemos, as políticas que regulam o ensino escolar, as leis, a comunidade na qual a escola está, as famílias de estudantes, além das nossas próprias crenças pessoais, já que a nossa história de vida influencia na forma que nós entendemos e produzimos o trabalho enquanto profissionais da educação.

A partir disso, é importante que nós consideremos os aspectos que estruturam as práticas de trabalho que nós realizamos, sendo importante que identifiquemos ou reconhecamos as nossas habilidades e limitações, visto que a educação sexual não é um trabalho 100% técnico. Toda abordagem didática também envolve situações, lembranças e sentimentos da nossa vida pessoal e que podem causar desconforto, prejudicar os objetivos do trabalho educativo ou a qualidade das suas ações. Também é possível que esse tipo de trabalho cause sofrimento em profissionais que o realizam.

Assim, para trabalhar com esses temas, nós precisamos nos sentir à vontade: ninguém tem a obrigação de fazê-lo, caso não se sinta bem ou tenha questões particulares que impedem o conforto mínimo e a segurança que são necessários. Quando não se sentem à vontade, professoras e professores podem acionar a sua rede de contatos, as suas parcerias, e convidar pessoas que tenham mais experiência ou disposição no trabalho educativo com a sexualidade, como seria o caso de profissionais da saúde que atuam no Programa Saúde nas Escolas, nos serviços de redução de danos, ou na assistência social.

Além disso, nós podemos fazer um trabalho conjunto com esses e essas profissionais, ou com as e os colegas que atuam na escola – professoras e professores, orientadoras(es) pedagógicas, diretoras(es), merendeiras, ou outros agentes que participam da vida escolar. O trabalho em conjunto é muito importante, já que ele respalda e assegura quem trabalha e possibilita que as ações educativas sejam coletivas, “despessoalizando” a sua realização. Ou seja, a personalidade de profissionais envolvidas e envolvidos se dilui, relativizando a identificação das pessoas que realizam o trabalho de educação sexual – é quando o trabalho educativo se torna uma prática da escola e não de um ou uma professora em específico; uma condição protege as e os profissionais participantes (uma proteção das situações de desentendimento e preconceito que esse tipo de trabalho pode provocar em pessoas fora da escola).

Outra forma de respaldar o trabalho com a educação sexual é fazer o planejamento de uma forma colaborativa, na qual todos os sujeitos da escola participem, já que isso também contribui com a segurança e a qualidade das ações educativas. Assim, planejar de forma coletiva e institucional promove a segurança das e dos profissionais da educação, bem como dos estudantes e da escola como um todo. Para tanto, é preciso que professoras e professores considerem e estudem os documentos legais envolvidos, como a BNCC e os documentos estadual e municipal,

incluindo a própria proposta curricular da escola.

Na sequência ao planejamento, é necessário discutir os objetivos do trabalho de educação sexual com a comunidade escolar: a equipe diretiva da escola, estudantes e mães, pais e/ou responsáveis. Planejar o trabalho com a participação da comunidade escolar envolve compartilhar a tomada de decisão – o que permite trabalhar com o tema da sexualidade segundo as demandas e as realidades das e dos estudantes e suas famílias; uma colaboração que permite construir estratégias que se aproximam do dia a dia dessas pessoas e potencializa a adesão e a aprendizagem. No mais, a prática do planejamento coletivo permite que pais e mães expressem como elas e eles percebem os temas de sexo, sexualidade e gênero, com antecedência, com isso oportunizando que as escolas avaliem os riscos de conflito sobre esses temas na educação sexual.

Nesse sentido, as habilidades de escuta são muito importantes, já que elas permitem que professoras e professores avaliem a situação, identifiquem os riscos e entendam as necessidades que existem no cotidiano de estudantes e familiares. É a escuta que sinaliza a linguagem que será mais eficiente e que deve ser utilizada na mobilização de todas e todos da comunidade escolar no processo educativo (do planejamento à execução). Quando nós entendemos esse tipo de escuta como uma parte importante no planejamento dessas ações, nós aumentamos as chances de estabelecer, com mais segurança, os pontos de partida que são mais pacíficos e de consenso no âmbito da educação sexual naquela comunidade, construindo as estratégias mais seguras e efetivas dessa abordagem no ensino escolar.

Mais do que isso, a escuta atenta permite avaliar a qualidade e o estágio dos saberes que preexistem e/ou que já foram apropriados por estudantes. Por exemplo, se o grupo de estudantes já têm o hábito de usar palavras ou expressões como ‘casamento’, ‘fazer xixi’ e ‘corpo’, estas podem ser usadas como o ponto de partida para promover o ensino de temas da educação sexual, diminuindo o risco de inserir ideias ou conceitos que seriam polêmicos quando as e os estudantes ainda não interagiram com esses assuntos. Ou seja, o objetivo passa a ser construir os sentidos iniciais e preparar as e os estudantes iniciantes à interação com esses temas no campo da sexualidade.

Como exemplo, é comum que histórias infantis sobre príncipes que se casam com princesas tenham a palavra ‘casamento’, remetendo aos contextos de relacionamento sexual e/ou afetivo. Desse modo, a retomada deste tipo de literatura

para a discussão desses assuntos se torna possível, com professoras e professores explorando alguns temas sem precisar abordá-los de uma forma direta ou mencionar o ato sexual de uma forma explícita, sendo possível introduzi-lo, explicá-lo e/ou defini-lo a partir das ideias relacionadas ao casamento entre as personagens de uma forma socialmente tolerável. A partir dessa abordagem introdutória, nós podemos produzir as reflexões e as aprendizagens com a realização de perguntas mobilizadoras e cuja função é problematizar, deixando que as e os estudantes expressem as suas opiniões e saberes segundo as experiências que possuem sobre o tema. Essa prática permite avaliar os saberes e as informações que estão presentes no repertório de crianças e adolescentes, bem como avaliar o ritmo de descoberta sobre a temática, considerando o contato que estudantes têm com esse tipo de assunto no contexto social e familiar do seu convívio.

Quando professoras e professores usam esse tipo de estratégia, elas e eles desenvolvem um ambiente interativo que orienta o contato com as ideias previstas no trabalho educativo. Isso permite avaliar e valorizar os saberes que as e os estudantes já possuem e, ao mesmo tempo, oportuniza com que elas e eles possam interagir com novos saberes, desafiando as fronteiras dos conhecimentos que já estão estabelecidos para criar o desejo e a disposição para o encontro com novos saberes sobre a temática. Nessa prática, há todo um estímulo de imaginar e supor as formas de ser, fazer e de se relacionar no mundo, com enfoque na sexualidade, com as e os profissionais da educação podendo mediar a aprendizagem que estudantes fazem sobre o próprio corpo e as suas relações interpessoais.

Quando optam por esse tipo de planejamento e execução, professoras e professores proporcionam, aos estudantes, um espaço de preparo pessoal para uma nova aprendizagem. Mas o que muda nesse tipo de trabalho quando ele envolve estudantes com deficiência ou autismo? Mudar os objetivos da educação sexual, por esse motivo, pode ser uma forma de discriminar e excluir esse público, impedindo que essas e esses estudantes tenham as mesmas oportunidades de pensar e aprender sobre a sexualidade.

Não se trata de mudar a aprendizagem que as e os estudantes com deficiência ou autismo vão produzir nesse contexto: se trata de adaptar as formas ou métodos com que estudantes nessa condição vão desenvolver essa aprendizagem, considerando as suas necessidades educacionais mais específicas no âmbito da acessibilidade e inclusão; o que deve ser feito sem subestimar as crianças e

adolescentes com deficiência ou autismo (a sua condição, por si só, não tornam essas pessoas incapazes de lidar e aprender com as práticas educação sexual).

Não existe uma forma ideal de adaptar uma prática educativa. Quando nós pensamos na educação inclusiva, o desafio não está na condição de deficiência ou autismo, mas na forma com que a sociedade entende e lida com essas pessoas, favorecendo ou dificultando a sua participação nas atividades educativas. A título de exemplo, uma pessoa com autismo pode ser mais funcional em um lugar do que em outro, ou se adaptar às aulas de uma professora mais do que se adapta às aulas de outras professoras, com isso mostrando que as habilidades de aprender são influenciadas pelo ambiente e pela qualidade das relações entre profissionais da educação e estudantes.

Retomando o exemplo das histórias de príncipes, princesas e casamento, nós percebemos que essas histórias, geralmente, não consideram as pessoas com deficiência ou autismo no seu enredo, mas, avaliar a adequação de uma atividade educativa focando na deficiência ou autismo pode ser um engano, já que esse tipo de avaliação, na realidade, acaba reduzida à decisão se vamos incluir ou excluir as e os estudantes com deficiência ou autismo de uma atividade pedagógica – nesse caso, as necessidades de adaptação são confundidas com as possibilidades de exclusão.

É como se as pessoas sem deficiência pudessem aprender alguns assuntos que as pessoas com deficiência ou autismo não podem ou não precisam. Em outras palavras, a deficiência não pode ser um critério para avaliar qual o conteúdo ou tema de ensino será adequado, como se a deficiência ou autismo, por si só, mostrasse quais temas de ensino são apropriadas ou não; o que, a meu ver, não tem fundamento e produz preconceitos, discriminação e exclusão.

Se queremos promover a acessibilidade e a inclusão de estudantes com deficiência ou autismo, nós precisamos considerar as suas necessidades individuais e pessoais de adaptação, mas sem que a sua condição de deficiência ou autismo seja usada como o critério de decisão se vão participar de uma atividade específica ou não. No mais, essa participação não pode ser decidida pelo tipo de tema ou assunto que será ensinado – pensar que um tipo de conteúdo é adequado e outro não, segundo a presença ou ausência de deficiência ou autismo, fere o direito constitucional de que todas as pessoas, sem exceção, devem ter acesso à educação.

Enquanto estudantes sem deficiência acessam tudo que está previsto no currículo, estudantes com deficiência ou autismo podem ser impedidas e impedidos

de acessar algumas práticas educacionais; o que pode acontecer nas atividades de educação sexual. Nesse sentido, é necessário que profissionais da educação repensem o seu entendimento sobre as diferenças, a sua relação com os temas da sexualidade diante da diversidade de estudantes na escola, avaliar como as nossas crenças e valores pessoais prejudicam o direito de estudantes com deficiência ou autismo à educação sexual.

## Referências

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. **Dicionário Crítico de Gênero**. 2º ed. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. 748 p.

VITAL, Rodrigo da Silva; VIEIRA, Ana Gabriela da Silva; CAETANO, Márcio. Gênero e Diversidade na Educação: a BNCC e o livro didático em Pelotas-RS. **Rev. Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, p. 1-13,. 2021.

---

[1] Para saber mais sobre pessoas intersexuais, ver o site da Associação Brasileira Intersexo – <https://abrai.org.br>

[2] Para saber mais sobre racismo, ver o site Senado Federal – <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/01/racismo-em-pauta-2014-racismo-estrutural-mantem-negros-e-indigenas-a-margem-da-sociedade>

[3] Para saber mais sobre gênero, assistir o vídeo ‘Identidade de Gênero’, no canal Brasil Escola do Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=cckl7PzkI98>).

[4] Para mais informações sobre a sexualidade na infância, ver o vídeo “Como Crianças Desenvolvem a Sexualidade na Primeira Infância”, no canal Vejapontocom do Youtube ([https://www.youtube.com/watch?v=h-u\\_6-kaGEs](https://www.youtube.com/watch?v=h-u_6-kaGEs)).

[5] Para saber mais sobre ‘identidade de gênero’ e ‘orientação sexual’, ver o vídeo “Sexualidade: Sexo, Gênero, Orientação Sexual e Identidade de Gênero”, no canal Minutos Psíquicos do Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=XsJTCKzL-Gg>).

[6] Para saber mais sobre capacitismo, ver o vídeo no canal ‘Vai uma Mãozinha aí?’ do Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=iTLBzkzqtpk>).

## **“SUJEITOS DA EJA: com quem estamos falando?”**

Sabrina das Neves Barreto

*“Maria é uma mulher de 39 anos, viúva, com 3 filhos, trabalhadora da pesca, que está se alfabetizando em um projeto perto de sua casa. Maria narra a satisfação de escrever bilhetes para os filhos, de saber conferir a produção do dia de trabalho e “não ser passada para trás”, e de andar na rua com mais facilidade, identificando os ônibus e os produtos no mercado. Ela também conta da vergonha que sentia de não saber ler e escrever, que se sentia “burra e velha”.*

*“Carlos tem 82 anos e cria poemas que o neto registra para ele. Conta que na infância não aprendeu a ler e escrever porque as escolas eram longe de sua casa, e desde muito pequeno precisou trabalhar. Com o tempo e a ajuda do neto aprendeu a ler, mas sente muita dificuldade para escrever, diz que tem as mãos endurecidas do trabalho na agricultura.”*

*“Marcos tem 35 anos, frequenta a cinco anos uma mesma turma de EJA tentando se alfabetizar, diz que não “guarda nada na cabeça”, que aprende num dia e no outro esquece. A escola troca de professora com frequência. Ninguém sabe muito sobre a história de vida do Marcos, nem ele sabe contar. Mas é assíduo na escola porque quer realizar o sonho de ler e escrever.”*

*“Stefany tem 16 anos, foi convidada a sair da escola em que estava e procurar uma turma de EJA porque estava muito “grande” para permanecer naquela turma de terceiro ano. Stefany não se alfabetizou, reconhece as letras com dificuldade. A tempos não gosta de ir para a escola, se sente deslocada, não tem interesse no que é trabalhado e sente vergonha de não ser aprovada. Não tem escola de EJA perto de sua residência e se deslocar até a escola a noite está sendo um problema.”*

*“Luiza tem 43 anos, tem 5 filhos e está grávida. Quarto casamento, mostra marcas de violência doméstica e de extrema pobreza. Há uns anos, Luiza integrou um programa social do governo que exigiu que participasse de uma turma de alfabetização. Luiza diz que por conta dessas aulas começou a aprender coisas importantes e a ir em reuniões do posto de saúde e, desta forma, aprendeu sobre planejamento familiar, doenças e métodos contraceptivos, coisas que nunca tinha ouvido falar.”*

Maria, Carlos, Marcos, Stefany e Luiza são alguns dos milhões de jovens, adultos e idosos que frequentam turmas de EJA, são os sujeitos da EJA. As narrativas apresentadas nos possibilitam reflexões, que nos permitirão pensar sobre as características, as trajetórias, e as identidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de refletir sobre as especificidades culturais, sociais, etárias, entre outras marcas dos grupos sociais que compõem a EJA, de modo que possamos planejar e realizar práticas educativas condizentes com suas realidades e necessidades.

A Educação de Jovens e Adultos é composta por mulheres e por homens de 15 anos ou mais. São adolescentes, jovens, adultos e idosos que não frequentaram a escola no que os documentos oficiais denominam de tempo “regular”. Deixaram de estar nas salas de aula, principalmente, por não existirem escolas nos locais onde moravam, já que a expansão da educação em nosso país ocorreu de forma lenta, segundo Soares e Galvão (2009). Mas, podem ser também, pessoas que tiveram que dedicar todo seu tempo ao trabalho atendendo as necessidades de sobrevivência. São aqueles e aquelas, ainda, que evadiram, pois, a escola, em sua prática pedagógica cotidiana, não conseguiu proporcionar uma inserção duradoura na rede formal de ensino. Enfim, são sujeitos que chegam à EJA trazendo marcas de trajetórias escolares frustrantes e que denotam toda uma vulnerabilidade social (SOARES, VIEIRA, 2009).

Os jovens, adultos e idosos da EJA são diversos em relação ao acesso a bens culturais, aos conhecimentos construídos, às condições sociais e existenciais, aos contextos em que viveram e vivem, às histórias de vida, às experiências de trabalho, entre outros. Segundo Alvares (2010) a heterogeneidade é a marca maior das turmas de EJA, e por tratar-se de um grupo culturalmente tão diversificado, também apresentam modos distintos de estruturar e organizar o pensamento. A mesma autora ainda afirma que a visão de mundo das pessoas que

retomam, ou que iniciam os estudos depois de adultas, são caracterizadas por crenças e valores já construídos, e por subjetividades mais relacionadas ao ver e ao fazer como marca maior de suas vidas, modos como seus saberes historicamente foram construídos.

Jovens, adultos\as e idosos\as são protagonistas de histórias de vida marcadas pela negação de direitos e, por isso, com vivências significativas de luta pela sobrevivência. São pessoas com trajetórias, idades, experiências escolares, trabalho, ritmos de aprendizagem e vivências culturais variadas. Pessoas que vivenciam as relações de trabalho, seja ele formal ou informal, passageiros da noite, passageiros do trabalho que dele seguem para a EJA (Arroyo, 2017). Sujeitos que construíram seus valores, condutas éticas e morais a partir do ambiente e das experiências que tiveram.

As narrativas do início desta escrita e o que refletimos até aqui, nos permitem pensar que estes sujeitos possuem conhecimentos já adquiridos em suas experiências de vida. Trata-se de saberes cotidianos forjados nas relações com os demais na família, no bairro, no trabalho, na vivência concreta que trazem à escola e que precisam ser consideradas no trabalho pedagógico. Alvares (2010) fala sobre considerar os conhecimentos prévios de adultos/as como uma forma de subsidiar a construção do saber escolar.

A autora classifica estes saberes em: saber sensível, saber do trabalho e saber cotidiano, todos são diretamente relacionados às suas práticas sociais. O saber sensível é relacionado ao corpo, aos sentidos, originado na relação com o mundo. Segundo a autora,

os alunos jovens e adultos, por sua experiência de vida, são portadores em potencial desse saber sensível, e muitos deles apresentam atitudes de maravilhamento com o conhecimento escolar, ou seja, posturas de recepção sensível extremamente favoráveis à aprendizagem e que, ao serem valorizadas pelos professores, deixam abrir as portas de entrada para exercitar um pensamento mais formal: o raciocínio lógico, a análise, a abstração e, assim, construir um outro tipo de saber: o conhecimento científico. Olhar, escutar, tocar, cheirar e degustar são as aberturas para nosso mundo interior (2009, p. 75).

O outro saber que constitui os conhecimentos dos e das estudantes da EJA é o saber do trabalho. Este é um saber do fazer, fruto da ação humana sobre instrumentos, que atuam como objetos sociais que mediam a relação entre o indivíduo e o mundo” (2009, p. 76). O trabalho tem um caráter antropológico e psicológico, como uma marca da evolução humana, diferenciando homens e mulheres dos

animais, exige controle sobre o próprio comportamento e, através dele, desenvolvem-se as relações sociais (ÁLVARES, 2009).

O saber cotidiano é a terceira espécie de saber. Está relacionado à “vida vivida, saber amadurecido, fruto da experiência, nascido de valores e de costumes consolidados fora da escola” (ÁLVARES, 2009, p. 76). É um saber que possui concretude, aprendido e construído no dia a dia, pode ser tradicional, passado por gerações, e integra o processo de acumulação de saberes da humanidade. A autora ressalta que “o conhecimento cotidiano é em si mesmo um conhecimento válido”, legítimo não apenas pela identificação das atividades do dia a dia, mas, “fundamentalmente, pela compreensão da historicidade de saberes que articulam os diferentes momentos da prática social” (2009, p. 77).

Dessa forma, segundo Alvares:

Se a escola investir na construção de um corpo de saberes que faça sentido ao adulto, que corresponda à sua maturidade, que subsidie mais diretamente suas práticas sociais, estará contribuindo não somente para fornecer informações e procedimentos da cultura letrada, mas também para consolidar sua inserção social, cultural e política na sociedade (2010, p. 73).

Os adolescentes, jovens, adultos\as e idosos\as que participam da EJA também são, na sua maioria, pessoas com baixo poder aquisitivo, muitas vezes privadas dos direitos básicos à sobrevivência de forma digna: moradia, alimentação, saúde, trabalho, lazer, assim como do direito à educação.

A televisão continua sendo, para estas pessoas, o principal meio de entretenimento e informação, mesmo diante do advento da internet e das redes sociais. Novelas, reality shows, jornais, programas de auditório fazem parte do universo cultural, assim como as redes sociais, programas de rádio e instituições culturais e religiosas. Igrejas e clubes de futebol, também são fontes de conhecimento, de informação e de cultura. A escola precisa considerar essas subjetividades para construir saberes significativos à vida na sociedade letrada.

Se temos afirmado que a EJA é o “espaço da diversidade, das múltiplas vivências, das relações intergeracionais, do diálogo entre saberes e culturas”, da mesma forma ela também expressa a desigualdade de nosso país:

negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem-terra, sem teto, sem emprego... das periferias urbanas e dos campos. A diversidade pode ser considerada uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa pobreza maior. O mapa do analfabetismo é o mesmo mapa da pobreza, onde falta tudo, não só acesso à educação (GADOTTI, 2013, p.25).

Neste sentido, também fazem parte das turmas de EJA pessoas com deficiência e com transtornos. Jovens, adultos\as e idosos\as que demandam atendimento educacional especializado, com diagnóstico de deficiência ou de transtorno e conhecimento de suas potencialidades, limitações e direitos. Entre os e as estudantes, há aquelas pessoas que narram trajetórias de fracasso escolar, de frustrações, de dificuldades de aprendizagem até então não compreendidas ou encaminhadas ao trabalho especializado, e que demandam hoje da escola de EJA um olhar de reconhecimento e respeito. É determinante que a heterogeneidade das turmas tenha acolhimento por parte do professor e da professora, assim como atendimento, acompanhamento e atuação qualificados.

Lembram do Marcos das narrativas do início do Caderno? Um jovem que não conseguia aprender a ler e a escrever? Marcos contava com o acolhimento das professoras, mas nunca teve acesso ao atendimento especializado que lhe garantisse um diagnóstico e a orientação ao trabalho da professora. Para o estudante a experiência de fracasso escolar era significada como sendo de sua única e exclusiva responsabilidade. Em sua compreensão não aprender “era culpa sua”, porque naquele contexto aprender dependia exclusivamente de seu esforço individual. Ao refletirmos sobre quem são as pessoas que frequentam a EJA, cabe também refletir sobre as razões que os levam a retornar à escola na vida adulta.

### **O que jovens, adultos\as e idosos\as buscam ao retornar às classes da EJA?**

A escola é para alguns a realização de um sonho, de um desejo. Outros têm objetivos bastante definidos como fazer a carteira de motorista, mudar de posto ou progredir no emprego, conquistar uma vaga no mundo do trabalho, ler a Bíblia, escrever para um familiar, navegar na internet, utilizar as redes sociais, ler livros. A escola deve estar atenta para atender tais objetivos de aprendizagem de modo a estimular a permanência dos e das estudantes. Todavia, é necessário destacar, que a escola também é lugar de socializar, de sistematizar saberes, enfim, um espaço e um tempo de desenvolvimento pessoal. Essas considerações são importantes porque, diferentemente das crianças, os sujeitos da EJA não permanecem na escola se não encontram nela o acolhimento de suas realidades e a correspondência de suas expectativas.

É direito do estudante aprender. O direito à educação não se limita ao acesso (GADOTTI, 2013). É preciso reconhecê-los como sujeitos de direito ao conhecimento e atuar coletivamente na construção desse direito. Segundo Eiterer e Reis (2009) é necessário problematizar os conhecimentos prévios dos e das estudantes de forma a avançar na aprendizagem, proporcionando diálogos com outras práticas culturais. As autoras ao relatar uma pesquisa sobre jovens e adultos\as e idosos\as que interromperam seus estudos na EJA, relatam que as respostas são:

sentimento de frustração; medo e impotência diante do processo de ensino-aprendizagem; tensões e conflitos da relação intergeracional; falta de atração para os jovens [...]; gravidez precoce; situações decorrente de violência; envolvimento com drogas; dificuldade de conciliar o tempo para o estudo e para o trabalho; problemas de saúde; insatisfação com as aulas, desinteresse pelo assuntos tratados; problemas familiares; vínculo negativo com os colegas, com o professor ou a escola; padrão de trabalho muito acessível ou trabalhos pedagógicos muito difíceis; tempo para cuidar dos filhos; e outros (2009, p. 211).

Essas respostas nos dão elementos para pensar tanto nas razões para o abandono da EJA, quanto nas motivações para a retomada dos estudos. Suas respostas estão carregadas de crenças e imaginários sobre a escola, que precisam ser acolhidos, compreendidos, respeitados, problematizados, alguns desconstruídos, outros reconstruídos. Com base na pesquisa citada anteriormente, as autoras afirmam que os e as estudantes têm um histórico de inserções e interrupções no ensino dito “regular” ou na EJA, principalmente os e as jovens. Isso justifica pensarmos sobre as razões do abandono escolar.

A definição de analfabetismo segundo o dicionário é: estado ou condição da pessoa analfabeta, de quem não tem instrução formal nem sabe ler e escrever. E a definição de analfabeto: Indivíduo que não sabe ler nem escrever; quem não possui instrução formal ou desconhece o alfabeto (Disponíveis em: < <https://www.dicio.com.br> >. Acesso em: 10/05/2022).

A narrativa da Maria, no início desta escrita, nos conta da vergonha que esta sentia de não saber ler e escrever. Frago (1993, p.23) nos diz que “por trás da figura do analfabeto se desenha já a do homem inferior, despojado e desvalorizado de suas habilidades”. Maria, e tantos outros sujeitos da EJA, nos relatam seu sentimento de inferioridade “sou burra, velha”. Sentimentos construídos a partir da influência de uma cultura cujo discurso aponta que aquele ou aquela que não domina o código escrito, não tem reconhecimento enquanto sujeito capaz de outras aprendizagens.

Fasheh (2003), ao nos contar sobre os conhecimentos de sua mãe como

costureira, nos alerta que ao definir uma pessoa, por exemplo, como “analfabeta” estamos definindo-a em termos do que lhe falta, em lugar do que a pessoa possui e faz (an-alfabeta, não-alfabeta). O que faz, pensa e sabe esta pessoa? O que sabe sobre a leitura e a escrita? Sobre números? Sobre sua profissão? Sobre a vida? Segundo este autor, “aquela pessoa considerada analfabeta pode possuir conhecimentos e sabedorias fantásticas, podendo expressar-se de várias e belas formas. Porém, tudo isto é ignorado, frisando-se apenas suas carências” (p. 158).

Paulo Freire, este autor tão conhecido, teve suas primeiras experiências como professor com jovens, adultos\as e idosos\as e deu destaque ao tema da alfabetização. Freire questionou a imagem social projetada sobre o analfabeto como alguém desprovido de conhecimentos, inferior, incapaz, sem perspectiva de vida. Nessa direção, o autor problematizou as campanhas e projetos que tratavam o analfabetismo como uma praga, como uma doença que precisava ser extinta porque atrapalhava o desenvolvimento do país.

Ao fazer esta crítica, Freire afirmava que os baixos índices de alfabetização da população brasileira eram resultado da falta de políticas públicas educacionais, de trabalho e de assistência social que permitissem que todas as pessoas pudessem ter acesso à educação, como preconizava a legislação já na época, o que foi reafirmado pela Constituição de 1988 e pela LDB 9394/96. Com Freire, o analfabetismo deixa de ser apontado como causa da pobreza e passa a ser concebido como consequência das desigualdades sociais.

### **Quem são os e as analfabetos\as em nosso país?**

Os recenseamentos nacionais são os indicadores ainda mais utilizados para comparações históricas sobre a habilidade de ler e de escrever. No censo o conceito de alfabetização é saber ler e escrever um bilhete simples. Como esta é considerada uma habilidade muito elementar de conhecimento da língua escrita, nos últimos tempos, tem se considerado também a escolaridade e, assim, se problematizado acerca do conceito de analfabetismo funcional.

O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) divulgou em junho de 2019 na última PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar Contínua) que o Brasil tem pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos

analfabetas (6,8% de analfabetismo). O INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) 2018 apontou que cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais.

Essa realidade provoca a EJA, nos compromete enquanto educadores e educadoras com essa população na criação de estratégias que visem garantir a todos, todas e todes o direito à educação. É urgente que nossos poderes públicos instituídos se comprometam com a permanência dos e das estudantes na EJA, através da articulação e da qualificação das políticas públicas, de modo a garantir que todos, todas e todes tenham acesso à cultura letrada, à cidadania e aos demais direitos humanos elementares.

Nessa direção, o processo de ensinar e aprender na EJA, em todas as etapas, precisa estar atento para a tarefa de alfabetização e de pós-alfabetização. É necessário que sejam exploradas experiências de leitura e de escrita cotidianamente. Cabe aos professores e às professoras construir significados sobre o ler e o escrever, os quais motivem os e as estudantes a ampliar paulatinamente suas capacidades e seus interesses.

Os e as estudantes da EJA precisam estar na escola e dar continuidade aos estudos compreendendo que ler e escrever é um processo de permanente construção, relação, aprimoramento. Precisam construir a experiência da leitura e da escrita como a consolidação de uma cultura, e tomar essa cultura como constituinte de seus modos de ser e de estar no mundo.

Vivemos em uma sociedade democrática cujo fundamento reside na participação de todos, de cada um, de cada uma. Os cidadãos leitores e as cidadãs leitoras, aqueles e aquelas que adentram o universo da cultura escrita, seguramente, têm mais condições para essa participação. Assim, investir em processos de alfabetização pautados na aquisição da leitura e da escrita envolve lutar pela efetivação da democracia em nossa sociedade. E essa é uma tarefa da escola, de professores e de professoras, de estudantes, de todos e de todas!

Maria, Carlos, Marcos, Stefany e Luiza são os adolescentes, jovens, adultos e idosos com quem estamos falando ao falar de EJA. Com eles importa pensar nas práticas de acolhimento aos seus saberes, histórias e identidades. Com eles precisamos construir ações democráticas e participativas nos diferentes espaços sociais que consolidem a construção de uma cultura do direito à educação, de acesso

à cultura letrada, à cidadania e aos demais direitos humanos, consolidando assim a inserção social, cultural e política destes/as sujeitos/as.

## Referências

Alvares, Sonia Carbonell. **Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender.** São Paulo: Cortez, 2010.

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

Eiterer, Carmem; Reis, Sônia Maria. Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação. In: Soares, Leôncio; Silva, Isabel de Oliveira. **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade - os sentidos da experiência.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

Fasheh, Munir. **Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos.** Revista Brasileira de Educação, 2004.

Frago, Antonio Vinao. **Alfabetização na sociedade e na história.:** vozes, palavras e textos. Porto Alegre: 1993.

Freire, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança** - um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

Gadotti, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. In: **Revista EJA em Debate.** Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Santa Catarina - Ano 2, n. 2 (jul.2013). - Florianópolis: Publicação do IFSC. 2012.

Galvão, Ana Maria de Oliveira; Di Pierro, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez: 2007.

Revista EJA em Debate. **Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Santa Catarina** - Ano 2, n. 2 (jul.2013). - Florianópolis: Publicação do IFSC. 2012.

Soares, Leôncio; Silva, Isabel de Oliveira. **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade - os sentidos da experiência.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

\_\_\_\_\_; Vieira, Maria Clarisse. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: Soares, Leôncio; Silva, Isabel de Oliveira. **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade - os sentidos da experiência.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. III: século XX. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



PROGRAMA  
DE EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA



Cursos de  
Aperfeiçoamento em  
**Atendimento  
Educativo  
Especializado**



***Atendimento Educacional  
Especializado no contexto  
da Educação de Jovens e Adultos***