

Pedagogia Social e Educação Especial: a inclusão do jovem e adulto com deficiência

Resumo: O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) é o formato que mais recebe estudantes jovens e adultos com deficiência no município de São Paulo. Para atender às demandas específicas desse público, o CIEJA Perus I vem desenvolvendo um modelo de atendimento educacional especializado (AEE) baseado em arte educação. Este estudo teve por objetivo analisar o AEE proposto a partir de práticas artísticas, ofertadas por educadores populares. As atividades foram realizadas no ano letivo de 2019, em encontros semanais com duração de 3 horas/aula. As teorias da Pedagogia Social legitimaram teoricamente as ações propostas, justificando a participação de outros profissionais em ações pedagógicas no ambiente escolar. Foi possível identificar melhoras cognitivas, sociais e motoras nos estudantes que participaram do projeto. Concluímos que a parceria entre a educação formal e não formal, através da ação conjunta entre a escola e educadores populares foi benéfica para este grupo de estudantes.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Pedagogia social. Educação especial.

Popular Pedagogy and Special Education: the inclusion of the young and adult with special needs

Abstract: The Integrated Center for Youth and Adult Education (CIEJA) is the format that most receives young and adult students with disabilities in the city of São Paulo. To meet the specific demands of this audience, the CIEJA Perus has been developing a specialized educational service model based on art education. This study aimed to analyze the proposed AEE based on artistic practices, offered by popular educators. The activities were carried out in the academic year of 2019, in weekly meetings lasting 3 hours lesson. Theories of Social Pedagogy theoretically legitimized the proposed actions, justifying the participation of other professionals in pedagogical actions in the school environment. It was possible to identify cognitive, social, and motor improvements in the students who participated in the project. We conclude that the partnership between formal and non-formal education, through join action between the school and

Marcela Fontão Nogueira

Mestra em Educação Especial (UFSCar).
Professora do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). São Paulo, Brasil.

 orcid.org/0000-0001-5599-9366

 marcela.fontao@gmail.com

Elisa Carareto Alves

Graduada em Imagem e Som (UFSCar).
Educadora Popular. São Paulo, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-1221-9371

 buenas@elisacarareto.com

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Doutora em Educação Especial (UFSCar).
Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo, Brasil.

 orcid.org/0000-0003-0789-808X

 jappcampos@gmail.com

Recebido em 29/10/2021

Aceito em 24/03/2021

Publicado em 13/05/2021

eISSN 2675-1933

 [10.37853/pqe.e202138](https://doi.org/10.37853/pqe.e202138)



popular educators it was beneficial for this group of students.

Keys words: Youth and adult education. Social pedagogy. Special education.

Pédagogie Sociale et Éducation Spécial: l'inclusion du jeune et adulte handicapé

Résumé: Le Centre Intégré d'Éducation des Jeunes et Adultes (CIEJA) est le format qui accueille le plus les étudiants jeunes et adultes handicapés dans la ville de São Paulo. Pour répondre aux demandes spécifiques de ce public, le CIEJA Perus développe un modèle de service éducatif spécialisé inspiré par l'art. Par conséquent, cette recherche a pour objectif discuter le service éducatif spécialisé à partir des pratiques artistiques proposés par les éducateurs populaires conjointement avec les professeurs de l'école. Les activités se sont déroulées au cours de l'année de 2019, en réunions hebdomadaires d'une durée de 3 heures/cours. Les théories de la Pédagogie Sociale ont légitimé les actions proposées, justifiant la participation d'autres professionnels dans des activités pédagogiques dans l'école. Il a été possible d'identifier des améliorations cognitives, sociales et motrices chez les étudiants qui ont participé au projet.

Mots clés: Éducation de jeunes et adultes. Pédagogie sociale. Éducation spécial.

1 Considerações iniciais

A Pedagogia Social, ciência de origem alemã, surgiu como solução para os problemas humanos e sociais oriundos de movimentos migratórios, do desemprego, da pobreza e exclusão econômica e social na metade do século XX (Díaz, 2006).

No contexto brasileiro, é recente o debate em torno da pedagogia social (Gadotti, 2012), ainda que sua intervenção prática ocorra de longa data através da educação social, popular e comunitária.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui uma intrínseca relação com movimentos populares. Autores como Di Pierro & Haddad (2000), Beisiegel (2003),

Galvão e Di Pierro (2013) descrevem o processo histórico da EJA no Brasil em cinco grandes momentos: o período caracterizado pela ausência de políticas (de 1579 a meados de 1930); o surgimento das primeiras políticas públicas (Constituição Federal de 1934); a década de 1960 e o surgimento dos estudos do educador Paulo Freire (1921-1997), momento este considerado pelos autores como fundamental para EJA; seguido pela ditadura militar que impulsionou o surgimento do Mobra e a institucionalização do Ensino Supletivo, até a conquista dos direitos educativos vindos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com destaque para o Art. 208 que assegura a oferta da educação básica gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e para a Seção V do Capítulo II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, destinada a discutir a Educação de Jovens e Adultos em seus artigos 37 e 38.

Esses dois dispositivos legais são justamente o que permitem à EJA transitar entre o formal e não formal, uma vez que a educação popular tem se mostrado inerente à vida em sociedade, independente da "Instituição Escola". Exemplo prático pode ser encontrado na parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) e organizações da Sociedade Civil por meio do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA. Implantado como política pública por Paulo Freire, então secretário municipal de educação na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989 - 1993), tem como proposta financiar a oferta de classes de alfabetização inicial, que ocorrem em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas. O MOVA não oferece certificação, ou seja, é o saber pelo saber, a busca pelo conhecimento o que motiva seus frequentadores.

Além do MOVA, o município oferece outras quatro modalidades de ensino de Educação de Jovens e Adultos: a EJA Regular, a EJA Modular, o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA e o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento - CMCT. O estudante jovem e adulto que não concluiu a educação básica no tempo previsto carrega consigo o peso da bagagem da exclusão, o que nos remete a importância de uma escola libertadora e de uma educação emancipatória como defende Freire (2007).

Com relação ao estudante jovem e adulto com deficiência, Glat & Antunes (2012) afirmam que o sujeito da educação, numa visão contemporânea, deve ser dotado de pensamento e linguagem inteligíveis, sendo os alunos com algum tipo de deficiência excluídos da escolarização formal por não atenderem a esses critérios, levando muitas vezes a interrupção da trajetória escolar pelo preconceito gerado a partir de uma visão homogênea de sociedade. De acordo com Siems (2012) a chegada desses alunos tem ocorrido de maneira mais acentuada nos últimos anos em consequência da ampliação do acesso desses estudantes ao ensino regular. Hass (2015, p.348) aponta que "esse espaço escolar pode constituir-se como lugar potente e legítimo" de atendimento a esse público, proporcionando desenvolvimento humano e social às pessoas com deficiência.

Os CIEJAs recebem grande parte das matrículas de jovens e adultos com deficiência que não concluíram seus estudos. Em função da ampla oferta de horário e tempo reduzido de permanência na escola, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e transporte escolar gratuito para esse público, a presença desses estudantes tem aumentado consideravelmente (Nogueira, 2020). Segundo Faria (2014), já no ano de 2013 a concentração de estudantes público da educação especial nos CIEJAs era superior à das outras unidades da rede que atendem a essa modalidade de ensino. Dados do Centro de Informação Educacional da SME, apontam que dos 2.068 estudantes com deficiência matriculados na EJA em 2016, mais da metade (1.170 ou 56,5%) frequentavam alguma das 16 unidades do CIEJA.

O CIEJA Perus I está localizado na região noroeste do município e foi inaugurado em fevereiro de 2016. De acordo com dados da SME, em março de 2020 a escola contava com 1447 estudantes matriculados, como indica o quadro 1.

Quadro 1 – Total de vagas e matrículas por módulo no CIEJA Perus I

	TOTAL TURMAS	VAGAS OFERECIDAS	ATENDIMENTOS	MÉDIA ATENDIMENTO/TURMA
MÓDULO	70	1755	1447	21
I	6	150	130	22
II	10	250	242	24
III	25	626	619	25
IV	26	650	603	23

Fonte: Site da SME-SP (www.sme.sp.br/matrículas. Acesso em: 20 mar. 2020).

No quadro 1 notamos a presença da palavra módulo, que representa a nomenclatura adotada pela Secretaria especificamente para os CIEJAs. Desta maneira, os módulos I e II equivalem ao Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e os módulos III e IV ao Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). Com relação ao total de turmas, estas estão distribuídas em três turnos (matutino, vespertino e noturno), sendo cada um deles composto por dois períodos de aulas com duração de 2h e 15min, como apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Horário de funcionamento da Unidade Escolar

PERÍODOS	TORNOS	HORÁRIOS
1º e 2º		Das 7h30 às 9h45
	MATUTINO	Das 10h às 12h15
3º e 4º		Das 12h30 às 14h45
	VESPERTINO	Das 15h às 17h15
5º e 6º		Das 17h30 às 19h45
	NOTURNO	Das 20h às 22h15

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CIEJA Perus I.

Outra característica do funcionamento desta unidade escolar é a utilização da divisão por áreas de conhecimento e rodadas temáticas. As áreas são divididas em Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências da Natureza (Ciências e Matemática) e Linguagens e Códigos (Português, Inglês, Arte e Educação Física). Já as rodadas temáticas são compostas por temas geradores, escolhidos por toda comunidade escolar.

Quanto aos frequentadores, vale ressaltar que essa escola é referência no atendimento a estudantes migrantes no município de São Paulo e possui um programa de ensino de língua portuguesa para estrangeiros, em especial para haitianos, que já somam mais de setecentos matriculados. As salas de aula são compostas por jovens, adultos, idosos, migrantes e pessoas com deficiência, tornando a diversidade uma importante característica do local.

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado, este deve ocorrer de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular, de acordo com o artigo 4º do

Decreto 7.611/11. Atualmente, o CIEJA Perus I possui 40 estudantes com deficiência matriculados, frequentando a sala regular do 1º ao 5º período e frequentando o AEE no contraturno.

Uma vez apresentado o cenário educacional desse relato de experiência, compartilhamos nosso objetivo: analisar as possibilidades de atendimento ao estudante jovem e adulto com deficiência, a partir de práticas artísticas, ofertadas por educadores populares em parceria com as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O número reduzido de trabalhos que discutem a inclusão desses estudantes na EJA, além da ausência de ações formativas e documentos oficiais sobre o AEE nessa modalidade de ensino por parte da Secretaria Municipal de Educação justificam essa experiência pedagógica.

2 Desenvolvimento

O projeto Laboratório Gráfico teve início em abril de 2019 e foi finalizado em dezembro do mesmo ano, com previsão de continuidade em 2020. Os encontros ocorreram todas às quintas feiras das 12h30 às 14h45 (3 horas/aula) e participavam das atividades 15 estudantes com diferentes deficiências, em horário de contraturno escolar. As aulas eram ministradas por uma educadora popular em parceria com as professoras da SRM.

O objetivo do projeto era ofertar aos estudantes um espaço para o livre criar através da interação com diversos materiais, tendo como base três eixos fundamentais da criação: experimentação, observação e comunicação. O quadro 3 apresenta o cronograma das atividades desenvolvidas durante o ano letivo.

Quadro 3 – Cronograma de Atividade Laboratório Gráfico

MÊS	ATIVIDADE
Abril/Maio/Junho	Oficina de Carimbo
Junho	Visita ao Museu
Agosto	Visita ao parque

Julho/Agosto	Oficina de Colagem
Setembro/Outubro/Novembro	Oficina de Stop Motion
Dezembro	Exposição Artística

Fonte: Planejamento Pedagógico CIEJA Perus I.

Descreveremos as atividades que ocorreram organizando-as em sequências didáticas que foram construídas durante as etapas do projeto. O quadro 3 nos indica a variedade de experimentações artísticas vivenciadas por estudantes com deficiência intelectual, paralisia cerebral, autismo e Síndrome de Down, incluindo saídas pedagógicas para um museu e um parque da cidade.

A Oficina de Carimbo ocorreu durante os meses de abril, maio e início de junho. Os carimbos foram confeccionados a partir de folhas de espuma vinílica acetinada (E.V.A.) e borrachas escolares. Foram trabalhados temas formais, tais como: módulo, ritmo, simetria e síntese e utilizadas referências de campos variados: ilustrações editoriais, artes plásticas e estamperia têxtil. Os estudantes puderam criar seus próprios carimbos ou utilizaram carimbos já prontos para suas produções.

O planejamento coletivo levou à criação de cinco etapas pedagógicas, que não ocorreram em ordem cronológica, nem tão pouco tiveram um número pré-determinado de encontros, já que a mudança para um outro estágio dependia do desenvolvimento do próprio grupo. A sequência didática apresentada reflete as etapas desenvolvidas no total das ações realizadas, que eram repensadas de acordo com as situações vividas. Para Esteban (2005, p. 115) “os discursos, os modelos, os métodos, as estratégias ou as técnicas de ação ou intervenção dependem das posições ideológicas, tradições ou posições filosóficas e científicas de que se parta.” Deixamos claro, portanto, que o planejar e replanejar de maneira dialógica está alinhado a ideia de professor reflexivo proposta por Freire (1987).

1) Experimentação dos carimbos: Este foi o primeiro contato dos estudantes com o material. Envolveu a utilização de carimbos prontos, a confecção de carimbos e criação livre. Nesta etapa também ocorreram observações da paisagem e discussões sobre os conceitos de simetria e assimetria. As imagens 1, 2, 3 e 4 ilustram parte deste processo.



Imagem 1 – Criação livre
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I



Imagem 2 – Observação da paisagem
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I



Imagem 3 – Confeção de carimbos
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I



Imagem 4 – Conceitos de simetria e assimetria
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I

2) *Padronagem*: O objetivo desta etapa era produzir sequências lógicas, que repetissem um padrão. Os estudantes puderam escolher um ou mais carimbos, prontos ou construídos por eles, pensando sequencialmente. A imagem 5 traz exemplos de produções de padronagem realizada pelos estudantes.

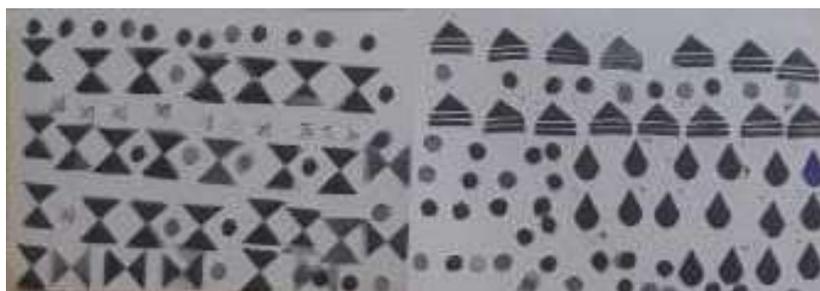


Imagem 5 – Produção de padronagem
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I

3) *Sobreposições*: As sobreposições consistiram em utilizar os carimbos uns sobre os outros. Esta técnica pode ser mesclada com outras duas, a padronagem e a figurativa. As imagens 6 e 7 demonstram exemplos de sobreposições.



Imagem 6 – Construção de sobreposições
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I

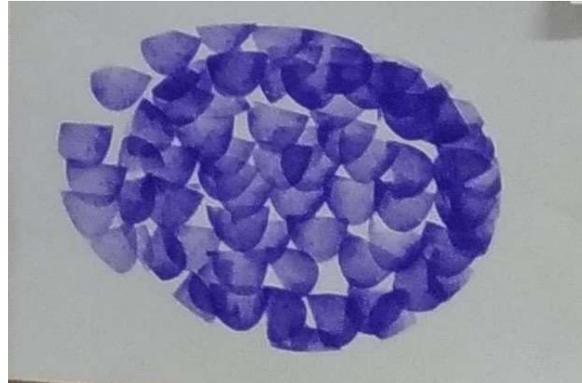


Imagem 7 – Produção de sobreposição
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I

4) *Figurativos*: Neste momento os estudantes foram estimulados a construir imagens a partir da cópia de outras imagens. A principal referência utilizada foram as máscaras e a paisagem natural. O conceito de simetria e assimetria foi retomado. As imagens 8 e 9 ilustram esta etapa.



Imagem 8 – Máscaras e simetria/assimetria
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I



Imagem 9 – Produção figurativo
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I

5) *Técnica mista*: É assim chamada por envolver as técnicas de carimbar com colagem. Desta maneira, foram utilizados pedaços da imagem de diferentes fisionomias para a construção de um novo rosto. Nesta etapa houve a construção coletiva de alguns

personagens, que serviram de modelo para as produções individuais. As imagens 10, 11, 12 e 13 apresentam exemplos de técnica mista.



Imagens 10 e 11 – Construção coletiva em técnica mista

Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I



Imagens 12 e 13 – Construção e produções individuais em técnica mista

Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I

Ao final de cada atividade, durante todas as etapas, os estudantes observavam as produções que eram expostas nas paredes da sala. Este exercício de observação foi repetido na visita ao museu e também na exposição final realizada em dezembro com todas as obras produzidas. A ideia por trás dessa ação está baseada em Esteban (2009) quando afirma que uma escola favorável à ampliação do conhecimento de todos é aquela em que a aprendizagem valorizada não está vinculada à negação das múltiplas aprendizagens que os estudantes fazem através de suas diferentes experiências e interações cotidianas.

O contato com outros espaços educativos que não apenas a escola e diferentes produções artísticas mostrou-se também muito efetivo para a consolidação dos três eixos propostos nos objetivos do projeto. A escola está localizada em uma região periférica e poucos estudantes do grupo tem acesso a equipamentos culturais, sendo

esta visita ao museu a primeira realizada por quase todos os estudantes do grupo. Portanto, alinharam-se a Gadotti (2012, p. 10) quando afirma que “precisamos marcar posição, garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes”. Sugere ainda que “nós, educadores e educadoras, podemos incidir sobre essas contradições, acirrando-as no seu interior e transformando realidades históricas.” (Gadotti, 2012, p.11).

No segundo semestre o processo pedagógico iniciou-se de maneira inversa ao primeiro, que terminou a etapa com uma saída pedagógica, sedimentando os aprendizados. Assim, a ida ao parque serviu de disparador para as para as próximas duas oficinas. Os estudantes deveriam observar os pássaros e as árvores, escolhendo uma para fotografar. As imagens dos estudantes serviram para o estudo do conceito de proporcionalidade.

Esta etapa durou apenas o mês de agosto e teve como tema de estudos as árvores. Utilizando as técnicas de recortar e colar, os estudantes construíram uma miniatura da fotografia tirada no parque utilizando papel cartão, palito e uma base de espuma.



Imagem 14 – Estudante e “sua” árvore



Imagem 15 – Estudo das imagens e conceito de proporcionalidade

Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I



Imagem 16 – Construção da miniatura



Imagem 17 – Produções de miniatura

Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I

A etapa seguinte, ainda utilizando o tema árvore, consistiu em compreender a estrutura das árvores (caule que serve de base para a copa) e confeccionar utilizando a técnica de cortar papéis de seda com a mão, colagem para o caule e os carimbos para a copa.



Imagem 18 – Estudo da estrutura das árvores



Imagem 19 – Confeção do caule

Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I



Imagem 20 – Produções de árvores
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I

Os meses de setembro, outubro e novembro foram destinados à criação do *Stop Motion*, animação elaborada a partir de uma sequência de fotografias que narram uma história.

Esta etapa do projeto envolveu diferentes técnicas e materiais. Além da parte prática, os estudantes teriam que construir a personagem, preparar o cenário e contar uma história.

Mudando agora para o tema pássaro, utilizaram um molde de pássaro articulado para a criação da personagem principal. As partes foram construídas separadamente e posteriormente unidas por um articulador, permitindo que a cabeça, cauda e asas fossem movimentadas.



Imagem 21 – Molde e customização das partes
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I



Imagem 22 – Articulação das partes
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I



Imagem 23 – Produções de pássaros
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I

O passo seguinte foi destinado a confecção do cenário. A escolha dos elementos foi coletiva, levando o grupo a refletir sobre o local onde os pássaros voam e o que vemos quando olhamos para o céu. Uma vez definidos os elementos do cenário, eles foram confeccionados utilizando mais uma vez as técnicas de recortar e colar. Neste momento foram discutidos os conceitos de forma geométrica, já que o círculo e o triângulo seriam utilizados como molde.



Imagem 24 – Utilização das formas geométricas
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I



Imagem 25 – Confeção dos elementos
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I



Imagem 26 – Cenário
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I

Para a gravação das animações, os materiais utilizados foram um tripé, um celular e um aplicativo de celular próprio para *Stop Motion*. Os estudantes foram reunidos para as explicações iniciais e depois divididos em duplas ou trios, que deveriam criar a história em conjunto. Para cada animação foram necessárias entre trinta e trinta e cinco fotografias, sendo produzidos apenas duas animações por encontro.



Imagem 27 – Explicações gerais
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I



Imagem 28 – Criação das animações
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I



Imagem 29 – Apresentação das animações
Fonte: Registro Pedagógico CIEJA Perus I

As produções foram apresentadas para os estudantes e seus familiares na exposição final realizada em dezembro e disponibilizada na internet.

3 Discussões

Para melhor compreendermos a complexidade da discussão sobre o AEE na EJA, precisamos ampliar nossos olhares para além da prática descrita. Assim,

As práticas escolares cotidianas precisam ser indagadas dentro dos múltiplos contextos que conformam a escola como uma instituição cada vez mais universalizada e, portanto, simultaneamente mais vinculada às particularidades dos grupos historicamente subalternizados, negados em seu saber e que têm seu próprio conhecimento desqualificado (Esteban, 2009, p. 125).

Para que esse *grupo subalternizado* tenha seus direitos assegurados no município de São Paulo, a portaria 8.764 de 23/12/2016 garante o Atendimento Educacional Especializado para jovens e adultos e assim como nas demais modalidades de ensino, este atendimento deve ser individual ou em grupos.

No entanto, a falta de diretrizes específicas para o AEE na EJA, número reduzido de publicações científicas e formação continuada sobre o tema, assim como o elevado número de estudantes geraram as inquietações que permeavam a prática docente. Como

garantir uma educação de qualidade, transformadora? Como integrar e incluir para emancipar? (Gadotti, 2012).

Para resolver este problema era necessário se abrir a novas experiências (Silva et al, 2011). De fato, como sugerem os autores, seriam necessárias práticas e metodologias que contribuíssem com soluções, haja visto que o modelo de AEE proposto pela SME, não era suficiente para atender às demandas específicas da EJA nesta unidade escolar.

Nesse momento, apoiaram-se nas teorias da pedagogia social para justificar a importância da parceria entre a educação formal, representada aqui pela escola, através da Sala de Recursos Multifuncionais e professoras de Atendimento Educacional Especializado e a educação não formal, consolidada através dos educadores voluntários que compuseram a equipe de trabalho. Para Gadotti (2012, p. 15) “em princípio, toda a educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos de educação não podemos prescindir da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos.”

O conceito de educação social embasou grande parte das discussões no processo de construção do projeto de ampliação do contraturno com atividades diversificadas, já que para Gadotti (2012, p. 17) “a educação de jovens e adultos é um campo privilegiado da educação social”. As ideias de Esteban (2005) que compreende a educação social como promotora e dinamizadora de uma sociedade que educa e de uma educação que integra e de Díaz (2006) que afirma que a educação social deve ajudar a ser e a conviver com os outros: aprender a ser com outros e a viver juntos em comunidade, foram igualmente importantes no processo.

3.1 O formal e o não formal: ampliando possibilidades

Ao final de 2018, em um curso de formação em educação popular uma professora do CIEJA Perus I conheceu a educadora popular e a convidou para participar do projeto, até então apenas no campo das ideias. Além delas, outros educadores populares e professores da escola completaram o grupo, que tinha por objetivo trabalhar diferentes linguagens com os estudantes jovens e adultos com deficiência, unindo o saber institucionalizado oriundo da escola regular e portanto formal, com os saberes de educadores populares considerados não formais.

As discussões ultrapassaram o micro e foram compartilhadas com toda comunidade escolar, já que para a realização do projeto seria necessária a aprovação do Conselho de Escola, órgão colegiado responsável pela gestão democrática das escolas públicas no município de São Paulo. Assim, as conversas iniciais tomaram forma de texto e foram apresentadas, resultando após a sua validação, na possibilidade efetiva de outros profissionais que não os efetivos/contratados da rede municipal compartilharem seus saberes com os estudantes.

Para Freire (1987) não havia distinção entre o escolar e o não escolar, formal e não formal. Gohn (1999, p. 98-99), defende que “a educação não formal objetiva a formação para a cidadania, a capacitação para o trabalho, a organização comunitária e aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados” e por isso, entendemos que o projeto apresentado ultrapassava os limites da educação formal, baseada em diretrizes educacionais centralizadas no currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas (Gadotti, 2012; Pereira & Carvalho, 2021; Lima, 2021).

Na prática, o planejamento das atividades ocorria de maneira conjunta, buscando minimamente uma integração entre o projeto político pedagógico da escola e os saberes trazidos pela educadora parceira, sem no entanto desconsiderar as especificidades dos estudantes envolvidos, pois alunos com Deficiência Intelectual, Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista interagem e relacionam-se com o mundo de maneira diferente.

Para Freire (1987, p.79) "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". No decorrer do projeto, reuniões periódicas e a construção dos relatórios individuais compuseram o constante planejar e replanejar, em uma busca incansável pela reflexão conjunta.

... o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. ... Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo ... Porque é o encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de outros. É um ato de criação (Freire, 1987, p.79).

Esses eram momentos de trocas, de aprendizado e compartilhamento de ideias, anseios e angústias. Eram também momentos de registros que direcionavam o caminhar

coletivo, ainda incerto e cheio de dúvidas. Documentos escritos por mãos carregadas de esperança, distantes da burocracia e das amarras escolares.

O compromisso principal da equipe de trabalho foi com a valorização das potencialidades e possibilidades individuais de desenvolvimento dos estudantes, contrapondo-se ao próprio sistema de escolarização tradicional, que evidencia as dificuldades e o fracasso escolar quando classifica e quantifica (Esteban, 2009).

A partir dessa perspectiva, o projeto de ampliação da jornada escolar pautado em atividades artísticas, proporcionou experiências motoras, cognitivas e principalmente sociais aos estudantes jovens e adultos com deficiência no CIEJA Perus I, ampliando e diversificando os conhecimentos, promovendo a inclusão educacional e social, estimulando o pensamento crítico, além de desenvolver potencialidades e habilidades específicas. Podemos afirmar, portanto, que o “desafio de configurar novos contornos para a escola como instituição pública, de modo que se possam proporcionar meios para que todos os estudantes se beneficiem efetivamente da escolarização” defendido por Esteban (2009, p. 124) foi alcançado.

De maneira mais específica, foi possível constatar uma importante resposta dos alunos com relação ao processo de ensino: a transferência de aprendizagem. Asa (2012) a define como a influência de uma experiência anterior no aprendizado de uma nova habilidade e segundo a autora, esta transferência pode ser percebida pela melhora entre a informação sensorial e a resposta motora. Identificamos que os estudantes foram capazes de utilizar técnicas e conceitos aprendidos em uma etapa, em situações de etapas posteriores. Em tratando-se de pessoas com algum tipo de deficiência cognitiva, essas informações são relevantes e contribuíram muito para a construção dos planos de ensino individualizados e relatórios avaliativos dos estudantes.

A melhora nas relações sociais também foi perceptível, tanto no grupo de trabalho, quanto com relação aos demais professores e estudantes da escola. Os princípios de igualdade de direitos, solidariedade, participação e liberdade presentes no projeto de escola defendido por Esteban (2009) foram ressignificados. O estímulo, a observação e o diálogo auxiliaram os estudantes com deficiência a estabelecerem comunicações mais efetivas com a comunidade escolar, seja oralmente, seja por meio de suas produções.

Podemos afirmar portanto, que a parceria entre a educação formal e não formal, através da ação conjunta entre a escola e educadores populares foi benéfica para este grupo de estudantes.

4 Considerações finais

O processo de escolarização de jovens e adultos é historicamente marcado pelo estigma do fracasso, onde o estudante ora é julgado socialmente e impedido de acessar o mundo letrado, ora sucumbe ao crivo de seu próprio julgo assumindo a responsabilidade e a culpa pela não conclusão de seus estudos.

Na "viagem" do percurso escolar, os últimos e mais apertados bancos do escuro ônibus destinado à EJA, estão os estudantes jovens e adultos com deficiência. Trazem na bagagem invariavelmente o peso de suas histórias de exclusão, de descaso e descumprimento de direitos, mas acima de tudo, da falta de humanidade. A hierarquia escolar deixa pouco ou nenhum espaço para aqueles que aprendem de maneira diferente, em outros ritmos.

Dispositivos legais representam a possibilidade do estudante público da educação especial na EJA usufruir do seu direito básico a uma educação pública de qualidade, que respeita a diferença e valoriza suas potencialidades. A flexibilização de horários, oferta de transporte escolar gratuito e atendimento educacional especializado garante o acesso e permanência desses estudantes na escola. Mas o abismo que tantas vezes separa o que está previsto do que de fato ocorre, se fez presente. A solução encontrada não foi normativa, mas essencialmente prática e acima de tudo humana. Humana no sentido freireano, entendida como resistência, como prática transformadora da realidade.

Coerentes, portanto, com o ideal de educação libertadora, sonharam oportunizar ao estudante jovem e adulto com deficiência diferentes possibilidades de aprender, no sentido mais amplo da palavra. Um aprender que não está limitado aos saberes escolares, mas que é genuinamente oriundo do contato com o outro, da troca de experiências que nos ajuda a "ler o mundo". Um aprender que ensina enquanto ocorre e que está incorporado ao Projeto Político Pedagógico da escola, com previsão de ser mantido nos próximos anos letivos.

A escola precisou se abrir e romper com a lógica tradicional de ensino para atender à uma demanda social local. A Pedagogia Social legitimou cientificamente as ações propostas, possibilitando que outros profissionais adentrassem esse universo. Entendemos que não apenas os professores, mas outras pessoas detentoras de diversos saberes deveriam compor as equipes escolares de maneira remunerada, valorizando suas profissões. Muito menos eximimos o Estado do cumprimento de suas atribuições determinadas pela lei máxima do país, sabendo que nossas ações municiam o abandono da educação pública e o descaso com o aporte financeiro, pois o pseudossucesso de projetos como esse tendem a mascarar a realidade de muitas escolas.

No entanto, como dizia Paulo Freire, seguimos na condição de professores reflexivos e seres inacabados, experimentando-nos no mundo que nós mesmos fazemos. Sem desistir de lutar pelo cumprimento das leis que garantem direitos às pessoas com deficiência, simplesmente agimos.

Referências

Arroyo, M. (2017). *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Asa, S. K. P. (2012). *Aprendizagem, retenção e transferência de uma nova habilidade motora em crianças: comparação entre os efeitos da prática mental e física*. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo. Retirado em 15 de janeiro, 2020 de: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47135/tde-05092012-102528/publico/asa_corrigida.pdf

Beisiegel, C. (2003). A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*, 16, 19-27.

Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, DF: UNICEF. Disponível em: 12 maio 2018 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília. versão atualizada até a Emenda n. 77/2014. Disponível em: <http://goo.gl/HwJ1Q>.

Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Decreto Municipal n.º 57.379, de 13 de outubro de 2016. (2016). Diário Oficial do Município de São Paulo.

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011) Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

CIEJA Perus I (2019). *Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo.

Díaz, A. S. (2006). Uma aproximação à Pedagogia - Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.

Di Pierro, M. C. (2017). *Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo*. São Paulo: FEUSP.

Di Pierro, M. C. (2010) A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*. 31 (112), 939-959, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

Di Pierro & Haddad, S. (2015). Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. Cedes*, 35 (96), 197-217.

Di Pierro, M. C. & Haddad, S. (2000) Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-130. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>

Esteban, J. O. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.

Esteban, M. T. (2009). Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 123-134.

Faria, V. (2014). *A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo*. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo. Retirado em 25 de outubro, 2019 de: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014-143819/pt-br.php>

Freire, P. (2007). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*, 18(1), 10-32.

Galvão, A. M. & Di Pierro, M. C. (2013) A construção social do preconceito contra o analfabeto na história brasileira. *Preconceito contra o analfabeto*. (pp. 31-54). São Paulo: Cortez.

Glat, R. & Antunes, K. C. V. (2012) Pesquisa em educação especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. In: Taquette, S. R. & Caldas, C. P. (Org.). *Ética e pesquisa com populações vulneráveis*. Rio de Janeiro: Eduerj.

Gohn, M. G. (1999). *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez.

Haas, C. (2015). Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. *Educação*, 40(2), 347-360.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.

Lei n. 9.694, de 20 de dezembro de 1996. (1996) Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional.

Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão com Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF.

Lima, R. F. (2021). Quando o objeto de estudo é a Educação de Jovens e Adultos: estudos de revisão bibliográfica. *Pesquisa E Ensino, 2(2)*, 202118. <https://doi.org/10.37853/202118>

Nogueira, M. F. (2020). *Educação Especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente*. Dissertação de mestrado em Educação Especial. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Retirado em 20 de maio, 2020 de: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13029>

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (2016). *Educação de Jovens e Adultos*. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME / DOT.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (2008). *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas*. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SME / DOT.

Siems, M. (2012). Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educ. foco, 16(2)*, (set 2011/fev 2012), 61-79. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>

Silva, R. e outros. (2011). *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. São Paulo: Expressão e arte (volume dois).

Pereira, J. de N., & Carvalho, G. de A. (2021). Ludicidade e dislexia: uma proposta de ensino com um aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Pesquisa E Ensino, 2(2)*, 202119. <https://doi.org/10.37853/202119>

Portaria 8.764, de 23 de dezembro de 2016. (2016). Diário Oficial do Município de São Paulo.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.(2008).
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC. Disponível
em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>.