

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: INTERFACES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

MARIELE ANGÉLICA DE SOUZA FREITAS

SÃO CARLOS

2014

MARIELE ANGÉLICA DE SOUZA FREITAS

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: INTERFACES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião do exame de defesa, como parte requisitos para a obtenção o título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora:

Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos

SÃO CARLOS

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F866ed Freitas, Mariele Angélica de Souza.
Estudantes com deficiência intelectual na educação de
jovens e adultos : interfaces do processo de escolarização /
Mariele Angélica de Souza Freitas. -- São Carlos : UFSCar,
2014.
140 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2014.

1. Educação especial. 2. Educação de jovens e adultos. 3.
Escolarização. 4. Deficiência intelectual. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)

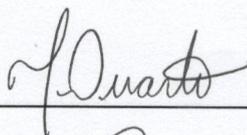


Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Mariele Angélica de Souza Freitas.**

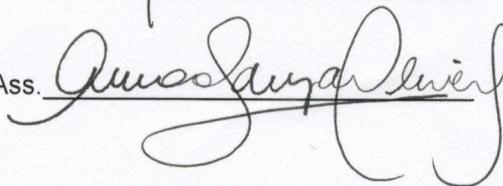
Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Marcia Duarte(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
(UNESP/Marília)

Ass. 

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Carlos e Virgínia, pelo apoio e incentivo em todo o meu percurso acadêmico.

Ao meu irmão Luiz Fernando, pela amizade, carinho e apoio sempre incondicionais.

À Dr^a. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, pela oportunidade de ter-me escolhido como orientanda e por ter-me proporcionado novos conhecimentos.

Às professoras participantes da banca de qualificação e defesa Prof.^a Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Prof.^a. Dr^a. Márcia Duarte, pelas valiosas contribuições e por terem dispendido tempo em analisar este trabalho conduzindo-o para que fosse bem sucedido.

Às professoras Dr^a. Maria de Fátima Carvalho e Dr^a. Rosimeire Maria Orlando Zeppone, pela disponibilidade em serem suplentes nas bancas de qualificação e de defesa.

Ao Willian, pelo companheirismo, carinho, atenção e incentivos compartilhados durante o percurso de formação acadêmica e de vida.

Ao amigo Cláudio, que me orientou em meus primeiros rascunhos de projeto e me ajudou, antes mesmo de meu ingresso na Pós-Graduação, a dar forma às reflexões que se materializaram neste trabalho.

Ao amigo Vladimir, pela amizade e acolhida em São Carlos.

À Maewa, pela amizade e pelo carinho que sempre me levaram a refletir sobre as múltiplas possibilidades de relacionamento no mundo acadêmico.

Às amigas e companheiras do mestrado, Elizângela, que carinhosamente é chamada de “Lili”, e Júlia pelo convívio e amizade especiais.

Aos amigos, Nicholas, Luciana, Rogério, Eliano, Mariana, Simone, Jéssica e tantos outros que direta ou indiretamente me permitiram dividir as ansiedades e alegrias no desenvolvimento deste trabalho, os quais, certamente, seguirão comigo em outros tempos.

À Eliane, funcionária do PPGEs, pela atenção e solicitude nos momentos em que mais necessitei.

E, finalmente, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp, por ter viabilizado a realização desta pesquisa.

RESUMO

Tema pouco discutido no âmbito da Educação Especial, a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas salas da rede regular de ensino, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), reforça os princípios da constituição de uma sociedade inclusiva, na qual, expressa a igualdade de direitos e de oportunidades sociais e educacionais. O presente estudo teve como objetivo geral compreender o processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentam a EJA. Os objetivos específicos consistiram em: a) conhecer o processo de ensino junto às estudantes com deficiência intelectual na EJA; b) identificar as condições de trabalho do professor da EJA junto às estudantes com deficiência intelectual e c) identificar o significado atribuído à EJA pelas estudantes com deficiência intelectual e seus responsáveis. O referido estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com características de estudo de caso. A pesquisa foi realizada em uma sala de EJA de uma escola municipal situada no interior do Estado de São Paulo; participaram deste estudo duas jovens com deficiência intelectual na modalidade da EJA, de caráter de ensino fundamental e regular (período noturno), suas respectivas mães e a professora responsável pela sala da EJA. O levantamento de dados empíricos ocorreu por meio de pesquisa documental, de entrevista semiestruturada com todos os participantes, da observação livre e por meio de um diário de campo. Com vistas a contemplar todos os aspectos do fenômeno estudado, a pesquisa foi analisada por meio das observações, das anotações no diário de campo e posteriormente foi analisada por meio de temas. Os resultados encontrados demonstraram que as participantes tiveram, ao longo de sua trajetória escolar, longos períodos de mudanças e longas permanências em uma única etapa, por fim chegando até a EJA. Com relação à significação atribuída a EJA, encontramos dados que enfatizaram o caráter acessório dessa modalidade entendida como o único espaço que as famílias dispõem para o atendimento dos jovens e adultos com deficiência intelectual. Com relação aos resultados encontrados com a entrevista da docente, os relatos revelam as inúmeras dificuldades que perpassam a condição precarizada do trabalho do professor em nosso país. Com relação aos dados encontrados sobre as expectativas de vida futura, percebemos que o processo de percepção, as vivências e as experiências das mães em relação às filhas com deficiência intelectual podem influenciar significativamente suas atitudes e a forma como visualizam o processo de escolarização das jovens, processo este que pode ser permeado pelo medo e pela incerteza. Sobre o término da escolarização na Educação de Jovens e Adultos, observamos que ambas as mães não possuem clareza de qual seja a função social da EJA, pois relatam que as filhas podem permanecer nesta modalidade por tempo indeterminado; possivelmente as mães possuem esta concepção da EJA devido a escassez de políticas públicas que atendam essa população de deficientes intelectuais na idade jovem e adulta. Concluímos que a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas salas da rede regular de ensino, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos ainda é um tema pouco discutido e que merece maior atenção da comunidade acadêmica devido a importância dessa modalidade.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Escolarização. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

Subject rarely discussed in the context of special education, including students with intellectual disabilities in the halls of the regular school system, in the form of Youth and Adult Education (EJA) reinforces the principles of construction of an inclusive society in which, expressed equal rights and social and educational opportunities. The present study had as main objective to understand the educational process of young people with intellectual disabilities who attend adult education. The specific objectives were: a) know the process of education to the students with intellectual disabilities in EJA, b) identify the conditions of work of teachers EJA along to students with intellectual disabilities and c) identify the meaning assigned to students by EJA intellectual disabilities and their caregivers. The study is characterized as a qualitative research with characteristics of case study. The research was conducted in a room EJA village school situated in the State of São Paulo, in this study two girls with intellectual disabilities in the form of AYE character of fundamental and regular education (nighttime), their mothers and the teacher responsible for the EJA room. The survey of empirical data were collected through desk research, semi-structured interviews with all participants, free observation and through a field diary. In order to cover all aspects of the phenomenon studied, the survey was analyzed through observations, notes from the field diary and was subsequently analyzed by themes. The results showed that the participants had, throughout his school career, long periods of change and long stays in one step, finally reaching the EJA. Regarding the meaning ascribed to EJA, find data that underscored the character of this modality enhancement understood as the only space that families have to meet young people and adults with intellectual disabilities. Regarding the results of the interview with the teacher, the reports reveal the countless difficulties that pervade the precarious condition of the teacher's work in our country. Regarding the data found on the expectations of future life, we realize that the process of perception, experiences and the experiences of mothers compared to daughters with intellectual disabilities can significantly influence their attitudes and how visualize the process of education of young people, process this can be permeated by fear and uncertainty. Regarding the completion of enrollment in Youth and Adult Education, observed that both mothers do not have clarity on what is the social function of EJA since reported that daughters can remain in this mode indefinitely, possibly mothers have this conception of the EJA due to shortage of public policies that address this population of intellectually disabled in young adulthood. We conclude that the inclusion of students with intellectual disabilities in the halls of the regular school system, in the form of Youth and Adult Education is still a little discussed topic that deserves greater attention from the academic community due to the importance of this type.

Keywords: Special Education. Youth and Adults. Schooling. Intellectual Disabilities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos Participantes	64
Quadro 2 – Categorias de análise para discussão	73

LISTA DE FIGURAS

Figura I – Atividade proposta ao Termo I	94
Figura II – Atividade proposta ao Termo II	95

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	American Association on Mental Retardation
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Centros de Estudos Supletivos
CENEJA	Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PROJOVEM	Programa Nacional de Educação de Jovens
SECAD	Secretaria nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	19
CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	19
1.1 A Construção da modalidade Educação de Jovens e Adultos no Brasil: algumas considerações	19
1.2 Aspectos políticos e educacionais da EJA: da década de 1990 ao início do século XXI.....	28
1.3 A inserção de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA.....	36
CAPÍTULO 2	43
DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	43
2.1 Os paradigmas educacionais na escolarização da pessoa com deficiência intelectual e a perspectiva inclusiva	43
CAPÍTULO 3	50
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	50
3.1 O papel da escola para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.....	50
3.2 O processo de aprendizagem do jovem e do adulto com deficiência intelectual ..	52
CAPÍTULO 4	62
PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	62
4.1 Aspectos Éticos	62
4.2 Seleção e caracterização dos participantes.....	63
4.3. Local da Pesquisa	66
4.4 Recursos e Materiais	67
4.5 Instrumentos de coleta dos dados.....	67
4.5.1 Entrevista junto à professora.....	68
4.5.2 Entrevista junto às responsáveis	68
4.5.3 Roteiro de entrevista junto às alunas com deficiência intelectual	68
4.5.4 Roteiro para a realização das observações.....	69
4.5.5 Diário de campo	69
4.6 Procedimentos de coleta de dados.....	70
4.6.1 Entrevista semiestruturada junto à professora	70
4.6.2 Entrevista semiestruturada junto às responsáveis	70

4.6.3 Entrevista semiestruturada junto às alunas com deficiência intelectual	71
4.6.4 Observação.....	72
4.7 Procedimentos de análise dos dados	72
CAPÍTULO 5	74
RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
5.1 Trajetória Escolar	74
5.1.2 Ingresso na EJA	82
5.1.3 Significação atribuída a EJA.....	86
5.2 As especificidades da modalidade Educação de Jovens e Adultos	89
5.2.1 Condições de trabalho do professor da EJA	89
5.2.2 Práticas Pedagógicas e Curriculares	93
5.3 Expectativas de vida futura	106
5.3.1. O término da escolarização na Educação de Jovens e Adultos.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	116
ANEXO A	130
APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA	130
(APÊNDICE A).....	132
AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS NA ESCOLA.....	132
(APÊNDICE B).....	133
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS.....	133
(APÊNDICE C).....	135
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO A PROFESSORA.....	135
(APÊNDICE D).....	137
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRIGIDA À PROFESSORA	137
(APÊNDICE E).....	138
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRIGIDA AOS PAIS/RESPONSÁVEIS	138
(APÊNDICE F)	139
ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS DIRIGIDA ÀS ALUNAS	139
APÊNDICE G	140
ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES	140

A SOCIEDADE, MODERNIZADA, precisa de organização, eficiência. Para obter um emprego, para conseguir uma promoção, fazer carreira, o sujeito precisa exibir suas qualidades, ostentar seus êxitos. Já existem até manuais que ensinam o cidadão a preparar seu *curriculum vitae*. A trajetória ascensional de cada um depende dessa peça de literatura, que lembra as antigas epopeias, porque nelas o protagonista – o herói- só enfrenta dificuldades para poder acumular vitórias. Os obstáculos servem apenas para realçar seu valor. O passado é reconstruído a partir de uma ótica descaradamente ‘triumfalista’.

Evidentemente, trata-se de uma imagem que não corresponde à realidade. Em sua imensa maioria, os seres humanos não são campeões invictos, não são heróis ou semideuses. Se nos examinarmos com suficiente rigor e bastante franqueza, não poderemos deixar de constatar que somos *todos* marcados por graves derrotas e amargas frustrações. Vivemos uma vida precária e finita, nossas forças são limitadas, o medo e a insegurança nos frequentam; e nada disso aparece no *curriculum vitae* de cada um de nós.

(KONDER, 2009, p. 53)

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular tem sido um dos principais pontos de discussão no âmbito educacional. Tais discussões visam refletir acerca das demandas de um alunado que apresenta especificidades e possui o direito ao acesso e à permanência na escola comum.

Conforme a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), as modalidades de educação de jovens e adultos e de educação profissional apresentam-se como possibilidades de ampliação de oportunidades de escolarização e formação para a inserção no mundo do trabalho, além de efetiva participação social das pessoas com deficiência.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio dos Microdados da Educação Básica, indicaram que no ano de 2012 houve a matrícula de 3.906.877 estudantes na Educação de Jovens e Adultos, e, destes, 50.198, público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2013).

Diante desses números, observa-se significativa mudança no perfil dos estudantes atendidos pela modalidade da EJA, os quais não se restringem mais a pessoas que não tiveram acesso à escolarização em época apropriada, mas também aos que, mesmo escolarizados, não tiveram aprendizagens significativas para se desenvolverem e participarem plenamente de todos os contextos sociais.

Gonçalves e Meletti (2011, p. 861), em estudo realizado sobre a escolarização das pessoas com deficiência na EJA, apontam a necessidade de mais pesquisas que analisem a situação educacional desses estudantes, pois esta enfrenta “[...] uma série de problemas pedagógicos e políticos dificultando assim uma escolarização de qualidade para estas pessoas que não tiveram acesso ou foram excluídas do espaço educacional”.

A concepção que fundamenta tanto a EJA quanto a educação de pessoas com deficiência, em especial a deficiência intelectual, tem sido uma das condições fundamentais para que os processos de ensino e aprendizagem se realizem, considerando-se que propostas de ensino descontextualizadas e desprovidas de significado têm ratificado a concepção acerca das pessoas com deficiência, compreendidas como incapazes de aprender (CARVALHO, 2006).

Tal fato já havia sido confirmado em pesquisa anterior por Rubin (2003), pois, segundo a autora, a aprendizagem escolar de pessoas com deficiência intelectual, no âmbito da Educação Especial, mais precisamente quanto à alfabetização, sempre foi direcionada a uma faixa etária que compreende a infância, ou seja, dos 7 aos 14 anos. Nunes et al. (1998) analisaram 149 dissertações de mestrado em educação especial das quais 35 delas, ou seja, 23% tinham como foco de pesquisa os processos de ensino-aprendizagem que compreendia a faixa etária de estudantes em idade escolar e pré-escolar.

As proposições que envolvem a educação de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual no contexto educacional ainda são tímidas e pouco consistentes, porque uma parcela significativa de jovens e adultos ainda se encontra em instituições especializadas, em oficinas profissionalizantes ou em classes de Educação de Jovens e Adultos na instituição.

Tal situação dá indícios de que, mesmo com o movimento em prol da inclusão educacional e social, essas pessoas continuam cerceadas da participação em contextos sociais mais amplos, como as escolas regulares, reforçando a concepção recorrente de que a educação destinada aos deficientes deve ser aquela vinculada a instituições especializadas (CARVALHO, 2006; FERREIRA. W, 2009).

A inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA é um tema recente nas discussões educacionais. A literatura ainda é escassa, e têm-se tornado cada vez mais pertinentes debates acerca da questão, uma vez que, seguindo o movimento inclusivo, a EJA se apresenta como uma possibilidade educativa para as pessoas que historicamente foram marginalizadas da escola regular.

Desse modo, e com o intuito de compreender o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual que frequentam a EJA, realizamos uma pesquisa bibliográfica para identificar teses e dissertações brasileiras que pudessem oferecer reflexões sobre a temática mencionada. Contudo, o levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da Capes¹ compreendeu apenas o período de 2010 a 2012, já que, recentemente, autores como Siems (2012), Brito e Campos (2013) fizeram um extenso levantamento sobre pesquisas que discutem a interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, entre os períodos de 1998 a 2008.

¹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 15 de abr. 2012.

,A partir do levantamento realizado, os estudos permitiram que encontrássemos pesquisas (TINÓS, 2010; ANTUNES, 2010; DANTAS, 2012; GONÇALVES, 2012) referente ao processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual, e, sobretudo, ao seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tinós (2010) pesquisou sobre as trajetórias escolares – de todo o percurso da educação básica, até a EJA - de estudantes com deficiência com o intuito de compreender os diferentes serviços educacionais por eles vivenciados. Nessas trajetórias, os avanços na legislação referentes à garantia do direito à educação de qualidade, para os estudantes com deficiência, foram plenamente efetivados. Por fim, concluiu que os serviços educacionais, incluindo os da EJA, devem ser garantidos mediante políticas públicas que reconheçam o direito e as necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Antunes (2012) pesquisou a história e a percepção da escola perante estudantes com deficiência intelectual, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, concluindo que as políticas de inclusão ainda não se traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e de organização do espaço escolar.

Dantas (2012) investigou as concepções de professores e de estudantes sobre os aspectos do processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual na EJA e como tais concepções se configuram na inclusão delas nessa modalidade educacional. Como resultados do estudo, a autora destaca que o desconhecimento e o preconceito revelados nas concepções dos participantes sobre a inclusão na EJA e sobre os estudantes com deficiência são determinantes nas dificuldades apresentadas por estudantes e por professores, restringindo as possibilidades de convívio social, de aprendizagem e de desenvolvimento destes em relação aos estudantes com deficiência.

A autora ainda ressalta a necessidade de maiores investigações sobre o tema a fim de reconstruir, por parte de estudantes e professores na EJA, outras formas de relacionar-se com os estudantes com deficiência, de modo que os processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento sejam favorecidos por um convívio mais efetivo à inclusão educacional de todos os estudantes.

Gonçalves (2012) procedeu à análise de dados, como os microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de identificar as matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

Como principais resultados, a autora destaca o alto índice de estudantes com deficiência nas séries iniciais da EJA; a concentração de matrículas de estudantes com deficiência física e deficiência intelectual em espaços segregados; o alto percentual de matrículas de estudantes com deficiência intelectual nessa modalidade; a juvenilização dos deficientes; a concentração das matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais em instâncias municipais da EJA regular e a centralização das matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais na esfera privada da EJA.

Em meio às discussões apresentadas sobre as pessoas com deficiência intelectual na EJA, podemos levantar algumas questões norteadoras para o nosso estudo, considerando a perspectiva de educação inclusiva: Qual o significado atribuído a EJA pelos estudantes com deficiência intelectual e seus responsáveis? Como o professor da EJA avalia a aprendizagem das estudantes com deficiência intelectual? Há alguma adequação ou flexibilização do currículo escolar direcionado ao processo de ensino e aprendizagem das estudantes?

Dessa forma, o nosso objetivo geral foi compreender o processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentam a Educação de Jovens e Adultos e, como objetivos específicos, destacamos: a) identificar as condições de trabalho do professor da EJA com os estudantes com deficiência intelectual, b) conhecer o processo de ensino dos estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos e c) identificar o significado atribuído à EJA pelos estudantes com deficiência intelectual e seus responsáveis.

Caracterizando a estrutura do estudo, o primeiro capítulo, intitulado: *A contextualização da Educação de Jovens e Adultos no cenário da educação brasileira*, apresenta, em linhas gerais, o desenvolvimento histórico desta modalidade de ensino. Salientamos dessa forma alguns elementos do percurso político-pedagógico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como a intrínseca relação desta modalidade educacional ao desenvolvimento político, econômico e social de nosso país. Além disso, faremos uma breve discussão a respeito da crescente inserção de jovens e adultos com deficiência intelectual na referida modalidade de ensino, buscando evidenciar as causas e possíveis perspectivas de sua escolarização.

No segundo capítulo, nomeado: *Da institucionalização à inclusão da pessoa com deficiência intelectual*, realizamos uma breve explanação a propósito das formas de organização do atendimento educacional destinadas a pessoas com deficiência intelectual

e como este atendimento estava associado aos modos de produção e reprodução da sociedade em um dado momento histórico.

No terceiro capítulo, denominado: *O processo de escolarização da pessoa com deficiência intelectual* abordamos questões relativas ao processo de escolarização dessas pessoas com foco inicial na instituição escolar, tendo em vista o importante papel que esta instituição desempenha na formação humana desses sujeitos. Posteriormente analisaremos o processo de ensino e de aprendizagem destinado a essas pessoas e como este processo pode implicar ou não a apreensão de seu conhecimento e promover seu desenvolvimento.

No quarto capítulo, apresentamos o *Percurso Metodológico da Pesquisa*, desde o seu início, com a coleta e a organização dos dados até a interpretação destes.

No quinto capítulo, os *Resultados e discussão*, expusemos os dados obtidos com a pesquisa levantando algumas questões intrínsecas à escolarização do jovem e adulto com deficiência intelectual.

Após, seguem-se as *Considerações Finais* de nosso estudo, as referências, anexos e apêndice.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para a discussão deste primeiro capítulo faremos uma reconstituição histórica, pontuando assim alguns elementos referente ao percurso político, pedagógico, econômico e social da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Num segundo momento, realizaremos uma breve discussão a respeito da crescente inserção de jovens e adultos com deficiência intelectual na modalidade EJA com o objetivo de evidenciar as perspectivas de sua escolarização.

1.1 A Construção da modalidade Educação de Jovens e Adultos no Brasil: algumas considerações

Sabe-se que a trajetória histórica da EJA é composta por um conjunto diversificado de práticas formais e informais relacionadas à ampliação de conhecimentos básicos relacionados com os processos de alfabetização e letramento, de competências técnicas e profissionais, e de habilidades socioculturais (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Os autores supracitados complementam que a ação educativa voltada para jovens e adultos não é nova, já que, desde o período colônia, esse tipo de educação realizavam-se por meio dos missionários que ensinavam os ofícios úteis para o funcionamento da economia colonial e, também, para a doutrinação religiosa por meio do ensino religioso; a educação propriamente dita era inexistente (ROMANELLI, 1989). Posteriormente ao período destacado, houve a iniciativa dos missionários em promover uma instituição escolar, na área das Humanidades, para os filhos dos colonizadores. A educação dada por esses missionários transformou-se em uma educação de classe, distinguindo, desse modo, a aristocracia rural brasileira das camadas mais baixas da população; perpassando pelos períodos colonial, imperial e republicano sem sofrer em suas bases qualquer tipo de mudança econômica e social, obrigando, apenas, posteriormente, a ampliação da oferta escolar. (ROMANELLI, 1989).

Em contrapartida, ainda no período imperial, publica-se a Constituição de 1824 como primeiro marco legal em termos de direito civil. Esse documento nacional tinha

como um de seus objetivos principais a, a garantia da escolarização primária e gratuita para todos os cidadãos, incluindo as pessoas adultas (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Autores como Haddad e Di Pierro (2000) destacam que, mesmo com a publicação da Constituição de 1834, havia um contingente de analfabetos que crescia vertiginosamente. A precariedade do sistema educacional, agregada aos altos índices de analfabetismo em que se encontravam uma parcela considerável da população passou a ser motivo de preocupação por parte do poder público, pois, o Brasil – nesse momento histórico - possuía as piores estatísticas mundiais de analfabetismo.

Com a Revolução de 1930, houveram mudanças relativas a valorização da educação nos estados brasileiros, principalmente, no que diz respeito a educação de adultos. Essa postura no referido período se deu, principalmente, com o advento da industrialização e urbanização através do capitalismo.

Através desse momento econômico, havia a preocupação em promover a escolarização de todos os cidadãos – não havendo distinção quanto à idade dos mesmos – para que, possivelmente, houvesse a compreensão e aprendizagem de novas técnicas de produção capitalistas. Para Cunha (2009), o processo de aquisição de conhecimento das pessoas jovens e adultas se dava, primordialmente, por ascensão social e também para que houvesse a ampliação de pessoas que pudessem votar e, assim, exercer seu papel de cidadania em seu país.

Nesse contexto, o resultado da necessidade da instrução e escolarização das camadas mais pobres da população brasileira foi um expressivo aumento no número de matrículas nas escolas públicas. Nesse sentido, a democratização do acesso à escola para todas as pessoas, não necessariamente, proporcionou a qualidade do ensino fornecida nesse espaço educacional, pois, existia uma quantidade maior de escolas, entretanto, com qualidade ruim.

Assim, a má qualidade do ensino:

[...] combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125).

Aliada a necessidade de escolarização dos estudantes adultos não escolarizados, havia aquelas pessoas, que mesmo escolarizados, não tiveram aprendizagens significativas para que pudessem participar, efetivamente, de todos os contextos e

práticas sociais (Ibidem, 2000).

Foi somente na década de 1940 que a Educação de Adultos tornou-se importante à política nacional, uma vez que, o analfabetismo era encontrado em uma parcela significativa da população. Ainda nessa década, houve a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) () que, e por meio de seus estudos e pesquisas, foi instituído em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário, prevendo, desse modo, a ampliação da educação primária aos adolescentes e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Na década de 1950, a expansão da escolarização para as camadas mais baixas da população fez com que os Estados brasileiros iniciassem ações e programas governamentais aos jovens e adultos ainda não escolarizados.

Diante dessa nova fase e posicionamento do Estado frente à expansão da escolarização das pessoas jovens e adultas, pontuamos alguns marcos significativos ao processo de inclusão de jovens e adultos analfabetos tal como:

[...] a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930; a fixação da idéia de um plano nacional de educação, na Constituição de 1934; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1938; os resultados do Recenseamento Geral do Brasil, de 1940; a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, e sua regulamentação, em 1945; e, acima de tudo, a criação de um Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1947, e a aprovação, nesse mesmo ano, de um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos (BEISIEGEL (2004, p. 79).

No ano de 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no período subsequente à Segunda Guerra Mundial. Desde a sua criação, a UNESCO destacou-se como um dos principais organismos internacionais que mais estimulou a criação de propostas educacionais globais. Em especial, essa organização propôs, ainda na década de 940, propostas voltadas à população adulta analfabeta, salientando a necessidade do desenvolvimento de uma proposta metodológica especial e funcional para os jovens e adultos entendida como:

[...] um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto – em sua forma inicial – feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes, ativos e eficazes na produção do desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, a facilitar-lhes sua

passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para sua melhoria e do grupo [...]. (BEISIEGEL, 2004, p. 92).

Nesse ínterim, A UNESCO relatava ao mundo as injustiças relativas à educação da população adulta, sendo a mesma no Brasil classificada como menos desenvolvida.

Assim, o Brasil, no ano de 1947, cria a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) por meio da iniciativa governamental, promovida pelo Ministério da Educação e , com o objetivo de disseminar a educação para pessoas ainda não alfabetizadas, tanto nas áreas urbanas, quanto nas rurais. (PAIVA, 1987).

Portanto, a educação às pessoas adultas, no final da década de 1940,

Converte-se num requisito indispensável para ‘uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância’, para desenvolver entre as populações adultas marginalizadas o sentido de ajustamento social. (PAIVA, 1987, p. 179).

A criação de um número significativo de programas que foram constituídos pelo Estado brasileiro entre 1940 e 1950 destinava-se mais a quantidade de pessoas a serem escolarizadas, do que à qualidade destes programas. Consequentemente a esse fato, houve a predominância do “[...] aspecto quantitativo, pois a intenção qualitativa, “a ação em profundidade”, nunca chegou realmente a se concretizar senão em aspectos de amplitude muito restritos”. (PAIVA, 1987, p. 179).

Portanto, a concepção predominante sobre a pessoa não alfabetizada era de que ela a mesma caracterizava-se como incapaz, e por isso, deveria receber uma educação através de conteúdos formais equivalentes com os da escola primária, acentuando ainda mais o preconceito contra esta população. Ainda, sobre as pessoas analfabetas, Paiva (1987, p. 184) pontua que as mesmas:

[...] padeceria de minoridade econômica, política e jurídica e que, por isso, produz pouco e mal e é frequentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer elementos rudimentares da cultura do nosso tempo.

Nesta perspectiva, a educação de adultos teria o objetivo de inserir essas pessoas – sendo considerados por muito como incapazes e ignorantes -, no contexto social mais amplo, visando sua participação nos problemas e também nas soluções da vida cívica. (PAIVA, 1987).

Em 1958, ocorreu na cidade do Rio de Janeiro o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, idealizado pelo Ministério da Educação, que teve como objetivo avaliar as ações educacionais realizadas no campo da educação de adultos em processo de alfabetização, tendo em vista a ressignificação dessa etapa de escolarização que, nessa época, possuía características específicas.

Dentre as ações discutidas sobre a educação de pessoas jovens e adultas nesse Congresso, houve a prioridade na atuação dos educadores e educadoras, que, em sua maioria, concebia o processo de ensino e de aprendizagem dos adultos de forma similar com o das crianças (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No entanto, mudanças positivas ocorreram no campo da educação de jovens e adultos, já que o Brasil, nesse momento, crescia economicamente e, conseqüentemente, internacionalizava-se. O processo de urbanização contribuiu para que um contingente populacional reivindicasse a melhores condições de vida; reflexo da expansão dos direitos sociais e de cidadania, denotando a ação do Estado, neste contexto, com a intenção política de agregar as massas urbanas como um mecanismo de sustentação dos governos nacionais e, diante deste cenário, é que os trabalhos educacionais organizados para os adultos passaram a ganhar presença e importância. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Os autores também enfocam as várias campanhas e programas na educação de adultos no período que vai de 1959 a 1964, sendo elas:

[...] o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; [...] e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Dentre as várias experiências educacionais voltadas para a educação de adultos neste período, sobressai o Programa Nacional de Alfabetização, à luz das concepções e do método de Paulo Freire. Em relação às concepções e ao método de Paulo Freire, Saviani (2010, p. 334-335) destaca que,

[...] cabe considerar que a fama de Paulo Freire se encontra fortemente

associada ao método de alfabetização de adultos por ele criado. Entretanto, já em seus primeiros escritos se encontra uma clara concepção de homem, sociedade e educação que está na base do método [...]. Seu ponto de partida é o entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico. [...] em vista desse objetivo foi criado um método de alfabetização ativo, dialogal, crítico e ‘criticizador’.

O método freiriano concebia os educandos como sujeitos ativos do processo educativo, uma vez que são constitutivos da história, bem como do processo histórico sendo capazes de criar e recriar a sua própria cultura. De acordo com Paulo Freire, sua pedagogia era definida como uma pedagogia humana e libertadora que se constitui em dois elementos distintos, sendo,

O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1983, p. 44).

Di Pierro et. al. (2001) ressaltam que o paradigma pedagógico freiriano priorizava o diálogo como princípio educativo por parte dos educandos adultos, como sujeitos do processo de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo.

Entretanto, o golpe militar de 1964 dissolveu todos os programas que haviam sido organizados até aquele momento, reprimindo os movimentos de educação e cultura populares, perseguindo os seus dirigentes e censurando os seus ideais. Cunha (1999, p. 12) assinala que, “todas as experiências que emergiam com base na filosofia de conscientização, intervenção e mudança foram percebidas como ameaça à ordem instalada pela ‘revolução’ [...]”.

Contudo, o setor educacional referente à escolarização básica de jovens e adultos não poderia ser posto de lado pelo aparelho estatal, pois, aquele era concebido como uma importante via de intermediação com a sociedade.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 114) destacam que,

Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo

socioeconômico implementado pelo regime militar.

A solução encontrada pelo novo regime foi criar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que possuía em seu bojo uma perspectiva centralizadora e doutrinária, que se destinava inicialmente para a população analfabeta de 15 a 30 anos por meio da alfabetização funcional. Ele nasce com o intuito de substituir os programas de alfabetização de jovens e adultos pré-existentes e que foram extintos com o início do regime militar. Com uma nova roupagem, o programa tem a proposição de ser realizado fora do espaço escolar, com a utilização de instrutores, ao invés de professores para ministrarem as aulas.

Segundo Paiva (1987, p. 293), a alfabetização funcional,

[...] deveria visar ‘a valorização do homem (pela aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e pelo aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e a integração social deste homem, através de seu reajustamento à família, à comunidade local e à Pátria.

O MOBRAL encontrava-se intrinsecamente ligado às propostas políticas, econômicas e sociais do regime ditatorial vigente, e controlava de forma rígida e centralizadora as ações de orientação, supervisão pedagógica, além da confecção de materiais didáticos. O seu cerne reflete o momento histórico em que vivia o país naquela década, em que a educação vinha a ser a resposta para a instauração e efetivação de um modelo econômico desenvolvimentista. Dessa forma, a proposta de alfabetização funcional, difundida pelo MOBRAL, denotava uma visão instrumentalizada da educação escolar visando apenas à incumbência do sistema produtivo.

Conforme destaca Di Pierro et. al. (2001), o MOBRAL foi organizado para ser um programa de duração breve, pois assim que fosse sanado o problema do analfabetismo o programa seria extinto. Os autores salientam que, além de ser legitimado em âmbito nacional, a iniciativa governamental de constituição do MOBRAL visava atender a orientações disseminadas por agências internacionais como a UNESCO, pois desde o final da Segunda Guerra Mundial, a referida agência destacava a importância de se combater o analfabetismo, bem como a universalização da educação elementar como um meio de alavancar o desenvolvimento socioeconômico e a manutenção da paz. (DI PIERRO et. al., 2001).

Na década de 1970 ocorreu a expansão do MOBRAL por todo o território nacional visando a sua continuidade de estudos e, também, iniciando-se uma proposta de

educação integrada, que correspondia à conclusão do antigo curso primário para os recém-alfabetizados e para os alfabetizados funcionais que utilizavam de forma precária a leitura e a escrita. (CUNHA, 1999).

Diante deste cenário, Di Pierro et. al. (2001) enfatizam que,

Um dos desdobramentos mais importantes [...] foi a criação de um programa que correspondia a uma condensação do antigo curso primário, assentando as bases para a reorganização de iniciativas mais sistêmicas que viabilizassem a continuidade da alfabetização em programas de educação básica para jovens e adultos.

Paralelamente a isso, havia um movimento de grupos que atuavam com a educação popular e que ainda mantinham ações voltadas para a alfabetização de adultos na mesma vertente iniciada por Paulo Freire. Nos anos de 1980 inicia-se um movimento de abertura política. Assim, as experiências retomadas por alguns adeptos da vertente freireana começaram a ganhar forma, principalmente no que diz respeito aos projetos de “pós-alfabetização”, avançando nas questões relacionadas à linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas. (PAIVA, 1987).

Devido ao descrédito nos meios políticos e educacionais, em 1985 o MOBREAL é extinto e, em seu lugar, assume a Fundação Educar, “[...] que passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizara até então a ação do Mobral”. (DI PIERRO et. al., 2001, p. 62). Ainda neste período, muitos programas governamentais receberam educadores ligados às experiências de educação popular - que até então ficava restrita a experiências de educação não formal – impulsionando a escolarização de jovens e adultos por meio de programas que ampliaram a educação básica.

No entanto, esta ampliação dos programas voltados para a escolarização de jovens e adultos já estava disposta na Lei 5692/71, de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, que prevê a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos, estabelecendo o então ensino de primeiro grau e, em conformidade, implanta regras básicas para o provimento de educação supletiva correspondente a este grau de ensino aos jovens e adultos. (DI PIERRO et. al. 2001).

Haddad (1997, p. 106) relata que, com a implantação do ensino supletivo para a educação de jovens e adultos na referida Lei,

[...] pela primeira vez a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as funções: suplência – relativa à reposição da escolaridade, o suprimento – relativo ao aperfeiçoamento ou atualização, a aprendizagem e a qualificação referentes à formação para o trabalho profissional. A substituição compensatória do ensino regular supletivo, via cursos ou exames, dava à certificação do ensino de 1º grau aos maiores de 18 anos e 2º grau para os maiores de 21 anos.

Nesse contexto, houve a criação dos Centros de Estudos Supletivos (CES) em todo o país; sua proposição de ser um modelo educativo futurista visava às necessidades da sociedade em fase de modernização. Outrossim, essa nova modalidade de atendimento educativo proposta na Lei 5.692/71 possui entre suas características a flexibilidade, sendo direcionada para as pessoas que não haviam realizado ou concluído em idade própria a escolaridade obrigatória. A flexibilidade refere-se à organização do ensino em várias modalidades, das quais destacam-se os cursos supletivos, centros de estudo e ensino à distância, entre outras.

O projeto também tinha por objetivo escolarizar o maior número possível de pessoas com um baixo custo em sua operacionalização, tendo em vista as imposições do mercado que se tornara cada vez mais competitivo e, em consequência disso, exigia um nível de escolarização cada vez maior.

Este novo modelo educativo possuía algumas particularidades, pois não havia uma frequência obrigatória e sua avaliação era feita periodicamente por disciplinas e módulos. Outra característica do ensino supletivo foi a aceleração que consistia na redução do tempo previsto de conclusão de um grau de ensino por até no mínimo a metade se comparado a outro curso que possuía mais rigor em termos de seriação, de presença obrigatória e de avaliação no processo.

Di Pierro (2005, p. 1118) ressalta que,

A ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos.

Neste percurso, o ensino supletivo surge como uma forma de recuperar o atraso em que vivia o país, remodelando o presente e, formando mão-de-obra que contribuísse para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. Em 1985, inicia-se um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas

brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais. (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Foi este momento de redemocratização que abriu as portas para a expansão das atividades na EJA. Entretanto, como resultado de tal expansão, “[...] ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial”. (SOARES, 1996, p. 66).

Para Volpe (2009, p. 47),

Se, na virada dos anos 1980, início dos anos 1990, o paradigma da EJA como direito se consolida no Brasil, definindo-se legal socialmente quando a conjuntura política interna (‘redemocratização’) acrescida da emergência de uma multiplicidade de eventos internacionais criam um campo fértil para esta interpretação [...].

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988 observa-se a materialização do reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas no campo da EJA; a garantia da escolarização no ensino fundamental, obrigatório e gratuito para todos sob a responsabilidade do Estado, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ou concluíram a escolarização em época apropriada.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 119),

A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.

Assim, frente a este cenário, a reconstituição das políticas nos ajudará a compreender melhor onde, como e quando a EJA se insere na formulação de políticas públicas educacionais, tendo em vista os embates entre os interesses políticos e econômicos e suas diversas intenções sobre a finalidade da educação.

1.2 Aspectos políticos e educacionais da EJA: da década de 1990 ao início do século XXI

A partir da década de 1990, a EJA começou gradualmente a perder espaço nas ações governamentais do Brasil. No início do governo do então presidente Fernando Collor de Mello, uma das primeiras iniciativas para cortar gastos da máquina administrativa foi a extinção da Fundação Educar, que anteriormente havia assumido a

direção dos trabalhos destinados à escolarização de pessoas jovens e adultas com a extinção do MOBRAL em 1985; esta medida transferiu a responsabilidade da União para os Estados e Municípios.

Em substituição à Fundação Educar, o governo Collor propõe um Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que dentre as suas medidas, anunciava substituir a referida Fundação por meio da transferência de recursos federais para instituições públicas, privadas e comunitárias que promovessem a alfabetização e a elevação da escolaridade de jovens e adultos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Concernente a esta medida, os autores destacam que,

[...] representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os Estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

No âmbito internacional, a UNESCO instituiu o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização que vislumbrava ser como uma promessa para o futuro da educação de jovens e adultos. Neste mesmo ano, ocorre em *Jontiem*, na Tailândia, uma Conferência Mundial que contou pela primeira vez com patrocinadores como a UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) e o Banco Mundial. Desta organização saiu a aprovação da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* com o objetivo de publicizar a realidade mundial do analfabetismo de pessoas jovens e adultas, além dos insatisfatórios índices de escolarização na educação básica. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial - que neste período eram os credores da dívida externa brasileira -, passaram a ser os articuladores, juntamente com o governo brasileiro, das políticas públicas educacionais, não só do Brasil, mas também, de todos os países que apresentavam atraso em seu desenvolvimento econômico. Ainda neste período ocorreu a

promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); na referida Lei a educação de jovens e adultos passa a ser considerada uma modalidade da educação básica.

Conforme expresso nos artigos 37 e 38 do Título V, da seção V:

Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II –no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Todavia, Haddad e Di Pierro (2000) destacam que a promulgação e reformulação desta Lei foram pouco inovadoras, pois não apresentaram grandes mudanças nos artigos destinados à EJA. Nos artigos 37 e 38, respectivamente, ela reitera o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, e acrescenta que este deve ser oferecido e adaptado às condições particulares de estudo, bem como, à responsabilidade do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

Em termos de novidade, os autores destacam que houve:

[...] rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122).

Apesar da nova LDB reconhecer o direito à EJA nos artigos já mencionados, ela acabou por desobrigar-se de uma série de iniciativas muito importantes para que este direito se efetivasse, como em iniciativas anteriores à sua aprovação. Nelas houve um empenho de superar o conceito de ensino supletivo, que apoiava a ideia de reposição da escolaridade, recuperando o termo Educação de Jovens e Adultos, voltado à construção de um segmento próprio. A LDB deixou de considerar seriamente algo que é de suma importância para a EJA, a criação por parte do poder público de uma atitude ativa em relação à criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola. (HADDAD, 2007).

Posteriormente à aprovação da LDB 9394/96, ocorreu no ano de 1997 em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Nela foi produzido um documento de grande valor que destaca a importância da educação básica para todas as pessoas independentemente da idade, como um meio para o desenvolvimento potencial, coletivo e individual.

Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997).

Fazendo uma análise em relação à ampliação do conceito de formação de adultos proposta na referida declaração, Di Pierro e Graciano (2003) ressaltam que, a partir de tal documento, houve um novo entendimento acerca da multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem que é desenvolvida por meio da educação continuada ao longo da vida. Contudo, as autoras destacam também que, “no caso brasileiro, a organização federativa do Estado, a extensão territorial, a população numerosa e a densa rede de instituições governamentais e não governamentais que intervêm na esfera pública adicionam dificuldade à tarefa”. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 2).

No início do ano 2000, observou-se um processo de evolução das discussões sobre as experiências de educação de jovens e adultos elaboradas na década de 1990. Como resultado destas discussões, houve a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, documento organizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 11/2000. O documento supracitado ultrapassa a visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vacionado" apenas para

tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado, além disso, dá destaque à função reparadora, equalizadora e permanente/qualificadora da EJA.

[...] **função reparadora** da EJA significa no limite, não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. A **função equalizadora** da EJA vai dar a cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 7-11). (negritos do relator).

Deste modo, o Parecer nº 11/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, esclarecendo que:

[...] quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento, segundo o Parecer CEB nº 04/98 e Res. CEB nº 02/98. Quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias, segundo o Parecer CEB nº 15/98 e Res. CEB nº 03/98. (BRASIL, 2000, p. 63).

Embora os estabelecimentos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos tenha sido um avanço nas discussões sobre a EJA, cabe destacar que em relação à organização das políticas educacionais destinadas à EJA no período de gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), Di Pierro (2005)

salienta que o governo federal conferiu um lugar marginal na hierarquia de prioridades em relação à educação básica de jovens e adultos, pois bloqueou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil organizada – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) – e, por meio do programa Alfabetização Solidária, remeteu para a esfera da filantropia parcela essencial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo.

Tal panorama começou a mudar na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, mudando o atendimento desta modalidade educacional para a responsabilidade pública, por meio da Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); garantindo o seu sentido educacional e retirando o seu caráter assistencial. (PORCARO, 2011). Porém, Haddad (2007) pondera que a ação do MEC neste período tenha sido apenas de implementar de forma limitada a oferta de alfabetização, ao invés de impulsionar e induzir a garantia de acesso a todo o ensino fundamental para jovens e adultos.

Todavia, Porcaro (2011) destaca alguns avanços em relação à política de EJA ocorrida no início do primeiro mandato do governo de Lula, dentre elas estão: a declaração do direito de todos os jovens e adultos à alfabetização, ainda na forma de campanha, pelo programa Brasil Alfabetizado, a retomada do Programa Recomeço, rebatizado como Fazendo Escola, e a atenção dada aos jovens, com o lançamento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); em 2006 ocorreu o lançamento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em antecipação à educação profissional técnica de nível médio e formação inicial e continuada com ensino fundamental de 5^a a 8^a série.

Soares (2006) assinala que nos últimos anos houve um aumento significativo de iniciativas voltadas para a educação de jovens e adultos, sendo ações destinadas ao campo da alfabetização, da escolarização daqueles que não concluíram o ensino fundamental ou médio e da formação profissional, qualificação e requalificação do trabalho. Ao mesmo tempo, Ventura e Rummert (2011) ponderam que é necessário abandonar a concepção e as ações voluntaristas e assistencialistas que com frequência são encontradas nesta modalidade de ensino, pois além de desqualificarem o educador,

[...] distanciam a EJA de um estatuto teórico-metodológico próprio, que subsidie a formulação de propostas compatíveis com as necessidades,

interesses e características daqueles aos quais se destina. (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 79).

Isso se deve ao fato de comumente haver uma concepção limitada acerca do processo educativo e, em se tratando da educação de jovens e adultos, esta pode ser interpretada como uma modalidade de ensino acessória, demandando pouca importância na formulação política e na reflexão pedagógica. (DI PIERRO et.al., 2001). Porém, visualizando a concepção da Educação de Jovens e Adultos nos dias atuais, nos referimos a processos plurais de aprendizagem “[...] pelos quais as pessoas enriquecem conhecimentos, cultura e qualificações profissionais para satisfazer a necessidades individuais ou coletivas”. (DI PIERRO, 2008, p. 136).

Nesta perspectiva, a educação é um direito universal garantido a toda e qualquer pessoa; tal direito instituiu-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 26º, inciso 1º, que referenda o direito à educação a toda e qualquer pessoa. Segundo consta na referida declaração, “toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Apesar das premissas contidas na referida Declaração, no que concernem ao direito à educação, no contexto real de nossas escolas, nem todos os sujeitos constituintes de nossa sociedade tiveram tal acesso, pois diferenças culturais, econômicas, físicas e intelectuais dentre outras, passam a ser impeditivos para efetivação do acesso de todos à educação.

Com isso, a EJA instituiu-se como uma modalidade de ensino destinada a atender as pessoas que provavelmente, e pelas mais variadas circunstâncias, não tiveram acesso ao sistema educacional em época apropriada, ou ainda, que retornam às salas na modalidade da EJA buscando superar as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano.

Muitas são as incongruências presentes nos discursos e nas práticas acerca das reformas educacionais ocorridas ao longo da história da educação de jovens e adultos no Brasil, principalmente no que tange à organização de uma política pública eficaz, capaz de assistir aquelas pessoas que são por diversos motivos, excluídas dos sistemas de ensino.

Diversos foram os elementos que se fizeram presentes na tentativa de criar a proposição da modalidade da educação de jovens e adultos, dentre estes elementos destacamos: o assistencialismo e o voluntarismo que são marcantes na organização desta

modalidade educativa, a presença de organismos internacionais no direcionamento das políticas públicas educacionais, dadas a globalização e a crescente internacionalização da economia e do mercado, principalmente em países em desenvolvimento. Observamos ainda que, mesmo com tantas contradições presentes na organização desta modalidade de ensino, é possível vislumbrar possibilidades.

A articulação para o incentivo de políticas no campo da educação de jovens e adultos requer medidas concretas do poder público no encadeamento de um conjunto de ações direcionadas ao desenvolvimento econômico, social e cultural. Cunha (1999) acrescenta que, quando nos referimos a políticas públicas na área da EJA nos remetemos a metodologias criativas, com o objetivo de se garantir aos adultos analfabetos e aos jovens que tiveram passagens fracassadas pelas escolas, o acesso à cultura letrada, possibilitando uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural.

Com vistas a atender as necessidades e potencialidades do público da EJA mediante o fortalecimento do direito à educação, cujo alicerce se dá por meio da qualidade e do acesso aos processos de ensino e aprendizagem mediante a alfabetização, ocorreu em dezembro de 2009, em Belém-PA, a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI, que preconizou o reconhecimento da educação ao longo da vida, pois esta se constitui como, “[...] um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento”. (UNESCO, 2010, p. 3).

Ainda, segundo as diretrizes que guiaram a referida conferência, no item “Participação, inclusão e equidade”, destaca-se a proposta de uma educação inclusiva, na qual esta é fundamental para que haja o desenvolvimento humano, social e econômico. E reitera que, ao fomentar nos indivíduos o desenvolvimento de suas potencialidades, corrobora para que eles possam viver em consonância com as diferenças que se apresentam plurais em nossa sociedade, como idade, gênero, pobreza, deficiência, entre outras. (UNESCO, 2010).

Com isso, observamos que, com intuito de refletir acerca da inclusão de maneira efetiva, a referida conferência se insere no movimento em favor da inclusão social e educacional; resgata, pois na EJA uma via de acesso na qual todas as pessoas, inclusive aquelas que possuem alguma limitação física, cognitiva ou sensorial, possam se inserir e participar ativamente de todas as esferas sociais.

1.3 A inserção de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA

Dados estatísticos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010 revelam que a taxa de analfabetismo entre a população brasileira, acima de 15 anos, corresponde a 9,7% da população, totalizando 14,1 milhões de pessoas (IBGE, 2010).

Como mencionado anteriormente, os dados recentes do Censo Escolar da Educação Básica (2012), divulgados pelo INEP, por meio do Microdados da Educação Básica, revelam que a EJA possui 50.198 alunos da educação especial matriculados e destes, 27.859 são jovens e adultos com deficiência intelectual. Os dados divulgados pelos referidos indicadores educacionais não nos permitem levantar o motivo pelo qual existe um número expressivo de estudantes com deficiência intelectual na EJA, entretanto, em se tratando dessa população, algumas inferências podem ser feitas.

Historicamente, múltiplos foram os determinantes que configuraram a marginalização de pessoas com deficiência, em especial, de pessoas com deficiência intelectual dos espaços escolares. Dentre estes, destacamos fatores que nem sempre estavam atrelados a questões relativas à deficiência em si, mas também, por questões de ordem econômica e social (JANNUZZI, 1995).

Complementando, muitas foram as justificativas encontradas para a classificação de muitos estudantes como deficientes intelectuais e a sua consequente segregação do espaço da escola regular. Dentre estas justificativas destacamos: as dificuldades em se eleger critérios de avaliação, diagnóstico e encaminhamentos pedagógicos (ANACHE, 1997), o fracasso escolar expresso pela justificativa da diferença social em detrimento da desigualdade social inerente ao nosso sistema (PATTO, 2010), os processos de ensino pautados em práticas pedagógicas homogêneas, bem como padrões de desenvolvimento homogêneo (CARVALHO, 2006).

Assim, as inferências destacadas podem legitimar em grande medida o expressivo crescimento de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA. Como mencionamos anteriormente, a defasagem idade/série provocada por sucessivos fracassos escolares, pode ser uma justificativa para o encaminhamento destes estudantes para esta modalidade educacional, a qual tem se configurado como a única possibilidade de continuidade dos estudos.

Outra possível causa para o número elevado de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA pode ser também devido à ampliação do acesso que elas

alcançaram à educação básica. Siems (2012) ressalta que tal fato pode ser atribuído à transferência de matrículas de alunos com deficiência de classes e escolas especiais para turmas no ensino comum, em decorrência do movimento a favor da inclusão educacional e social destas pessoas, bem como de movimentos sociais e de representação das pessoas com deficiência, no sentido de assegurar o acesso ao sistema regular de ensino.

Antunes (2012) levanta a hipótese de que o encaminhamento de estudantes com deficiência intelectual para a EJA pode sugerir uma estratégia do sistema educacional de simplesmente transferi-los para um contexto ‘alternativo’ de aprendizagem, haja vista a pequena mudança na organização e flexibilização do atendimento a estas pessoas nestes espaços; houve significativos avanços em termos do acesso de pessoas com deficiência à escola regular, porém ainda são precárias as condições oferecidas para a sua permanência.

A atual política de Educação Básica², amplamente difundida pelo viés inclusivo tem reiterado a defesa do atendimento das pessoas com deficiência nas classes de ensino comum. Entretanto, mesmo com a expansão do atendimento a pessoas com deficiência nesta modalidade educacional, sua oferta tem se concentrado “[...] principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, sendo pouco significativa quanto ao atendimento de crianças de zero (0) a seis (6) anos e aos jovens e adultos” (CARVALHO, 2006, p. 162).

Meletti e Bueno (2011) realizaram uma análise das estatísticas oficiais da Educação Básica no contexto brasileiro com foco no acesso à escolarização de estudantes com deficiência. Os autores destacam que as políticas governamentais implementadas na última década a favor da inclusão escolar de alunos com deficiência, ou outras condições atípicas nas escolas regulares, refletiram sobremaneira no acesso destes alunos nestes espaços.

Contudo, os autores apontam que o referido crescimento não tem sido amparado por iniciativas que garantam o êxito escolar dos estudantes como, por exemplo, a organização de apoios que atendam às suas necessidades educacionais especiais. Ressaltam que o aumento significativo nas matrículas do ensino fundamental também foi perceptível na educação de jovens e adultos. Para os autores, o crescimento verificado de matrículas na EJA parece ser a expressão localizada do problema que envolve toda a

² A título de exemplificação citamos alguns documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996; Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CBE nº 2/2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), todas amplamente influenciadas pelas conferências internacionais de Jomtien (1990) e Salamanca (1994).

Educação Básica no país, ou seja, a baixa qualidade do ensino ofertado, “[...] embora o acesso e permanência tenham se incrementado, boa parte apresenta baixos níveis de aprendizagem, o que redundará em retorno à escola por meio da EJA” (MELLETTI; BUENO, 2011, p. 381).

De acordo com Silva, Silvestre e Nascimento (2006, p. 16),

Muito embora, as políticas educacionais atuais sejam perpassadas por intensões de diminuição de processos de exclusão em todo o sistema [...] entende-se que tais iniciativas ainda não têm garantido o princípio ético de inclusão social de uma parcela significativa da população brasileira; ao contrário, têm contribuído para a configuração de um sistema educacional que privilegia o acesso ao ensino fundamental, mas não cuida da permanência com qualidade dessa população, muito menos daquela população que necessita regularizar sua escolarização.

Barroso (2003) ressalta que as pessoas que necessitam regularizar a sua escolarização, por razões diversas não foram admitidos pelo sistema escolar. O autor caracteriza esses sujeitos como sendo aqueles que abandonaram ou foram abandonados pelo sistema educacional como, por exemplo, os alunos que não lograram êxito acadêmico, ou, simplesmente, os que não são reconhecidos por ele, como no caso dos estudantes com deficiência. Diante dessa situação, esses estudantes passam a ser vítimas do insucesso da escola e da falência das diversas estratégias de democratização do acesso ao ensino.

Gonçalves (2012) ressalta que a EJA tem se configurado como um espaço de ‘inclusão’ uma vez que tem sido designada a esta modalidade educacional a responsabilidade de remediar as lacunas deixadas na educação básica. No entanto, Carvalho (2007) aponta que o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência, tem ocorrido de forma empobrecida. A autora justifica que a concepção recorrente de que a pessoa com deficiência intelectual não aprende tem legitimado nos espaços de escolarização, incluindo aí a EJA, a repetição tanto de conteúdos curriculares sem fins pedagógicos, como a repetência dos estudantes com deficiência em um mesmo série/ciclo, motivando desta maneira a longa permanência nesta modalidade educacional. De acordo com a autora, o acesso de jovens e adultos com deficiência intelectual a EJA tem reproduzido a posição que até recentemente lhes foi imposta “[...] nas classes especiais, nas classes comuns, nas escolas especiais: a posição de quem não aprende”. (CARVALHO, 2006, p. 169).

Mesmo com os reveses que permeiam o ingresso de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, o número expressivo de matrículas na referida modalidade educacional sugere uma mudança nas políticas educacionais subsidiadas pelo movimento inclusivo; apresenta-se como uma conquista quanto à responsabilidade do poder público pela educação dessas pessoas, contribuindo, mesmo que tardiamente, para o seu ingresso na escola regular; a inserção nesta modalidade educacional propicia um novo olhar para a pessoa com deficiência intelectual e lhe confere o reconhecimento da condição de jovem e adulto (CARVALHO, 2006).

Além disto, muitas são as adversidades que marcam as relações do jovem e do adulto com deficiência intelectual com o mundo a sua volta, estas podem ser exemplificadas pelas dificuldades em ser reconhecidos enquanto jovens e adultos, pelos “[...] seus esforços no sentido de ampliar suas possibilidades de participação social e o fato de procurarem, na escola, o espaço e os instrumentos para ampliação desta participação [...]” (CARVALHO, 2006, p. 161).

Diante da questão acima, é preciso analisar e caracterizar os fatores que contribuem para o aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual na EJA; estimulá-los a pensar e a refletir desenvolvendo as suas percepções, sua autonomia, sem infantilizá-los. Estas são estratégias que os professores podem utilizar para auxiliar o jovem e o adulto com deficiência intelectual.

Para Fonseca (2003, p. 47), no processo de escolarização,

[...] é imprescindível levar-se em conta as características do aluno deficiente mental adulto, tendo como ponto de partida a sua especificidade, porém não esquecendo que ele é um membro atuante da sociedade, portador de saberes próprios adquiridos na prática social; com limitações, porém capaz de fazer uma leitura da realidade, apreender informações e produzir ideias.

No contexto da escolarização do deficiente intelectual, notamos que as práticas de ensino devem salientar a prática da cidadania, enquanto instituição fundamental da produção, reprodução e inserção cultural; é importante atentar para a necessidade de repensar as práticas de ensino da educação voltada às pessoas com deficiência, tendo sempre no horizonte a perspectiva da superação da prática, relativamente comum, de ações pedagógicas infantilizadoras.

Neste contexto, Oliveira (2007) destaca aspectos que necessitam ser elucidados na prática educativa no sentido de ressignificar formas de ensino e aprendizagem a pessoas

com deficiência intelectual, pois, com frequência, nos processos de ensino, as práticas educacionais têm anulado as possibilidades de desenvolvimento desses estudantes. Segundo a autora, tratar o estudante com deficiência intelectual, “[...] no interior da escola, como alguém incompleto e, portanto, sem condições plenas de aprendizagem, é negar-lhe a possibilidade de se apropriar das formas culturais e simbólicas no meio social” (OLIVEIRA, 2007, p. 71).

Conforme as considerações acima e em concordância com Ferreira (1994) a educação dos deficientes deve ser repensada, pois historicamente, os caminhos trilhados para sua educação não tem permitido ações eficientes que garantam o seu desenvolvimento em todas as dimensões.

Braun (2012) aponta que quando há a possibilidade da estrutura e das ações escolares serem reorganizadas para atender à diversidade das formas de aprender, com propostas de ensino e recursos diferenciados, os limites postos pela deficiência são minimizados. Todavia, a autora ressalta que esta é uma tarefa complexa, pois demanda uma reorganização das ações, atitudes e percepções da escola frente à proposta pedagógica, o currículo e o seu sistema de avaliação. A autora destaca que tais ações são possíveis, desde que ocorra uma rede de outras ações envolvendo todos os responsáveis pelo processo escolar.

Nesse panorama, Haas (2013) destaca que tanto a EJA quanto a Educação Especial vivenciam um momento de reformulação de suas políticas, como responsabilidade pública do Estado, refletindo no contexto escolar a aproximação dessas modalidades educacionais, como consequência do crescente ingresso de jovens e adultos com deficiência nos bancos escolares.

Todavia, Carvalho (2006) evidencia que mesmo com a política de educação inclusiva em prol da inclusão de pessoas com deficiência nas classes de ensino comum, ainda são pouco evidentes, no contexto da legislação, enunciações a propósito da educação de jovens e adultos com deficiência intelectual, “[...] assim como é rara, no âmbito dos debates, a discussão sobre as formas como o discurso e as práticas de inclusão repercutem sobre as possibilidades educacionais vividas por essas pessoas” (CARVALHO, 2006, p. 162).

Para Haas (2013) as discussões sobre o direito a educação e a organização pedagógica destinadas as pessoas com deficiência foram, por um longo período, ignoradas ou minimizadas, ocultando, desta forma, a existência destas pessoas como uma demanda real do campo da Educação.

Não se trata apenas de compensar situações de insucesso escolar pelas quais passaram jovens e adultos que apresentam ou não deficiência intelectual, mas de proporcionar a esses estudantes que frequentam a EJA o atendimento às suas necessidades específicas, favorecendo desta maneira, “[...] sua caminhada no interior da sociedade, aí incluídas as perspectivas de formação e qualificação para o mundo do trabalho” (SIEMS, 2012, p. 69).

Um dos campos da vida social que contribui para a formação da identidade social da pessoa com deficiência intelectual é o trabalho; este se apresenta como uma possibilidade de efetiva integração e de participação social, uma vez que, “[...] por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos” (LESSA; TONET, 2008, p. 17).

Maffezoli (2004) destaca que a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho demarca a passagem da condição de criança, de dependente, para o mundo adulto, da produtividade e da autonomia.

Neste cenário, a educação e a escola, numa perspectiva inclusiva, têm papel fundamental para as pessoas com deficiência intelectual; na perspectiva inclusiva o objetivo educacional não deve se restringir apenas à formação acadêmica desses sujeitos, mas também, proporcionar o desenvolvimento de competências que os habilitem, após o término da escolarização, à sua inserção social em contextos mais amplos.

Segundo Carvalho (2006, p. 162),

Trata-se então, mais que constatar a existência do movimento de inclusão na EJA e reconhecer, nessa existência, a repercussão dos discursos de inclusão na construção de novas possibilidades educacionais para jovens e adultos com deficiência mental, de acompanhar esse movimento buscando contribuir para a compreensão de sua origem e de suas formas de efetivação e desenvolvimento diante do objetivo de atender às demandas educacionais, sobretudo da população designada como deficiente mental, nas etapas da juventude e idade adulta.

Como mencionamos anteriormente, a inclusão de jovens e adultos com deficiência nas salas da EJA expressa um movimento político de inclusão social, de promoção de direitos das pessoas com deficiência e de seu acesso ao ensino regular.

Os jovens e adultos com deficiência intelectual que atualmente compõem as salas da EJA carregam, em sua maioria, as marcas de um histórico escolar permeado pelo fracasso escolar, pela longa permanência em instituições especializadas ou em classes de educação

especial. Nessa perspectiva, denota-se a necessidade de reconhecer estes sujeitos para além de suas carências, “[...] além de uma visibilidade dada por suas vulnerabilidades ou pela negação de uma condição como sujeito histórico” (HAAS, 2013, p. 72).

Como vimos, os dados apresentados por Gonçalves e Meletti (2011) revelam que houve um aumento significativo de estudantes com deficiência intelectual na EJA. A partir destes dados, levantamos algumas inferências sobre os motivos pelos quais esses estudantes se inserem nessa modalidade de ensino. Também vimos que as políticas públicas de educação inclusiva favoreceram o acesso de pessoas com deficiência nos espaços da escola regular, contudo, essas políticas ainda não foram capazes de garantir a permanência, ou até mesmo, a continuidade dos estudos. Considerando as questões que levantamos acima, é importante que agora caracterizemos os paradigmas educacionais na escolarização da pessoa com deficiência intelectual, destacando a sua trajetória histórica, desde os processos iniciais relativos à sua institucionalização até o movimento inclusivo.

CAPÍTULO 2

DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste capítulo abordamos algumas questões centrais para a compreensão da situação atual do jovem e do adulto deficiente na EJA. Dessa forma, fizemos uma breve explanação a propósito das formas de organização do atendimento educacional destinadas a pessoas com deficiência intelectual e como este atendimento estava associado aos modos de produção e reprodução da sociedade em um dado momento histórico. Realizamos uma discussão a respeito das políticas educacionais em âmbito nacional e internacional, com o foco no movimento mundial pela inclusão abordando a questão da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e como esta vem sendo discutida nos documentos oficiais, com destaque aos jovens e adultos com deficiência intelectual.

2.1 Os paradigmas educacionais na escolarização da pessoa com deficiência intelectual e a perspectiva inclusiva

Diversos paradigmas, fundamentados nas mais variadas concepções ideológicas, têm estabelecido e fundamentado, teórica e socialmente, as relações entre a sociedade e as pessoas com deficiência ao longo dos processos históricos de transformação social.

Ainda que tenham se organizado paralelamente à história das conquistas pela melhoria de qualidade de vida das populações em geral, os paradigmas mencionados, com frequência justificaram formas extremas de segregação aplicadas aos deficientes (OMOTE, 1999). Durante muito tempo, a pessoa com deficiência ficou totalmente à margem da sociedade, não sendo permitido a ela o convívio e a participação ativa e plena em círculos sociais mais amplos (GOFFMAN, 1980, TELFORD; SAWREY, 1988). Essa não participação ocorreu por décadas, de geração para geração, sem reflexão sobre tais práticas excludentes e com base em conceitos errôneos sobre a pessoa com deficiência e sobre a própria deficiência em si.

Diversos autores, por exemplo, Jannuzzi (1992; 2012), Mendes (1995; 2006; 2010), Mazzotta (2011), entre outros, descrevem o modo como a educação da pessoa com deficiência se instituiu, a partir da relação com os modos de organização, de produção e de reprodução da sociedade em um dado período histórico.

Guiados por experiências realizadas na Europa e nos Estados Unidos, alguns brasileiros iniciaram, no século XIX, a organização de serviços destinados a pessoas com deficiência. Durante um século tal iniciativa foi caracterizada como oficial, porém isolada, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional daquelas pessoas. Todavia, a inclusão da educação dos deficientes, dos excepcionais ou da educação especial propriamente dita, se configura no cenário da política educacional brasileira apenas no final de 1950 e início da década de 1960 (MAZZOTTA, 2011).

Para Mazzotta (2011, p. 198), “[...] a ação social para a organização dos atendimentos aos portadores de deficiência, teve, de início, um caráter assistencial, buscando proporcionar-lhes algum conforto e bem-estar”. Pode-se também observar que o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência, no que concerne a institucionalização, se caracterizou por ações que visavam contornar os limites sociais com os quais se defrontava o indivíduo com deficiência (MAZZOTTA, 2011).

Pode-se também observar que o atendimento educacional às pessoas com deficiência, no que concerne à institucionalização, se caracterizou por ações que visavam contornar os limites sociais com os quais se defrontava o indivíduo com deficiência. Com isso, justificou-se a separação dos deficientes dos espaços comuns, principalmente dos espaços escolares, privando-os do convívio com outras pessoas sem nenhum tipo de deficiência.

Carvalho (2006, p. 168) aponta que a educação especial no contexto brasileiro origina-se na intrínseca relação com as transformações sociais decorrentes do nascimento da sociedade industrial, “[...] da valorização das ciências experimentais, da disseminação das teorias evolucionistas e da conseqüente disseminação das ideias de evolução natural, da cientificidade e de modernidade”. Segundo a autora, as novas exigências impostas por esse modelo de produção e reprodução social, pela via da normalização e homogeneização dos grupos, são condições fundamentais para o aumento da produtividade nesse sistema, “[...] e será sob sua égide que se organizarão em nossa sociedade as formas de atendimento educacional à pessoa com deficiência” (CARVALHO, 2006, p. 168).

Outro ponto que merece destaque na análise da organização dos serviços destinados às pessoas com deficiência, se refere à apropriação de conhecimentos advindos das ciências naturais pelas ciências humanas, as quais contribuíram significativamente para as explicações sobre a deficiência intelectual, justificando desta maneira o atendimento destinado a essa população. Na corrente de pensamento

naturalista, “[...] acredita-se que o desenvolvimento humano ocorre, tal como nas plantas, como um “desabrochar” de dons e de qualidades. Nesse contexto, o sucesso ou o fracasso escolar são explicados como decorrentes do desenvolvimento das “habilidades naturais” do aluno” (KASSAR, 2000, p. 43).

A especificidade econômica do Brasil foi determinante no desenvolvimento da educação escolar. A maior parte da população de um país agrário não necessitava dos rudimentos trazidos pela escolarização. Isso muda, no entanto, com a crescente industrialização, que exigiu novas formas de organização e de inserção no trabalho para a manutenção e a expansão do sistema produtivo. Ao analisar este contexto, a autora ressalta que havia uma despreocupação por parte do poder público em relação à educação popular e, conseqüentemente, à educação das pessoas com deficiência, em especial, as pessoas com deficiência intelectual.

Segundo Jannuzzi (1992), em uma sociedade prioritariamente rural e com grande parte da população analfabeta, provavelmente as pessoas com deficiência “[...] não eram consideradas “deficientes”; havia lugar, havia alguma tarefa que executassem” (JANNUZZI, 1992, p. 23). Com as novas exigências do processo de produção, o acesso à escolarização passa a ser, gradualmente, expandido às classes baixas, sem, no entanto, estar preparada, a escola funcionou, por assim dizer, como potencializadora de fracassos escolares. Diante desse despreparo para recebê-la, grande parte das crianças e dos adolescentes encontrou-se com dificuldades de adaptação. Nesse contexto foi correntemente atribuído aos próprios sujeitos a responsabilidade pela situação do fracasso (JANNUZZI, 2012).

Do cenário de expansão da escolarização, em meio ao conflito entre a escolarização das classes baixas e a transmissão da cultura, emerge a categoria da deficiência mental leve. Sob esta categoria foram enquadrados, principalmente, aqueles que não se adaptavam aos padrões escolares estabelecidos, o que gerou, além das classificações errôneas, um limite ao desenvolvimento daqueles que foram enquadrados nessas classificações (MENDES, 2006). Junto à condição do fracasso escolar veio o embasamento para seu diagnóstico. Como elementos de avaliação foram escolhidos: a inteligência – comparando-se alunos da mesma idade; a atenção e a memória do aluno (JANNUZZI, 2012).

A viabilidade da avaliação se deu, principalmente, por testes de coeficiente de inteligência. Neste cenário, De Carlo (2001, p. 29), destaca que,

A escola passou a servir à patenteação de deficiências, a partir da observação do rendimento escolar e detecção das anormalidades por medidas pretensamente mais “científicas” (como a escala métrica de inteligência de Binet/Simon).

Desse modo, o nível de exigência fixa, patenteado em um grau de cultura que não esteve aberto às classes baixas, funcionou como mecanismo de exclusão (MENDES, 1995).

Com a categorização da deficiência intelectual leve surge também a instauração do ensino especializado, o chamado ensino emendativo, que se tornaria, depois de muito tempo, a Educação Especial. Podemos resumir o ensino emendativo por seu objetivo principal: a proposição de consertar, ou normalizar, os alunos com deficiência para inseri-los nos ambientes sociais frequentados pelos demais alunos que não apresentassem nenhuma limitação cognitiva (MENDES, 1995; JANNUZZI, 2012).

As entidades assistencialistas e filantrópicas tiveram eminente papel no contexto do chamado ensino emendativo, por exemplo, as Sociedades Pestalozzi e as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). De acordo com Silva (1995, p. 41), as entidades assistencialistas e filantrópicas se estabeleceram como organismos privados “[...] que busca[m] atender às necessidades da Educação Especial pública”.

A este respeito, e em relação à APAE, Silva (1995, p. 36) destaca que,

A origem da APAE, como um movimento articulador de várias instituições relacionadas ao setor público e privado dos anos 50, pode ser compreendida no contexto da elitização da educação brasileira. A APAE surge [...] para ocupar o espaço vazio da educação especial como rede nacional.

Podemos observar nessa perspectiva o caráter específico em que se configurou a educação especial brasileira e nela a constituição da APAE. Tal configuração se processou como um movimento de mobilização de instituições representadas em grande parte pela organização de pessoas da sociedade civil de forma isolada. A própria designação “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais”, sistematiza o caráter da instituição como um serviço de atendimento especial à parte da rede regular de ensino (SILVA, 1995).

O processo de institucionalização das pessoas com deficiência contribuiu de forma significativa para que fossem construídas as concepções sociais sobre estes sujeitos como incapazes de aprender, dependentes e imaturos. Essas concepções justificaram o modo como se organizou a educação institucionalizada em nosso país (BUENO, 1997).

Nos termos da escolarização da pessoa com deficiência intelectual, de forma efetiva, o Governo Federal fundou em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) órgão Federal responsável pela Política Nacional de Educação Especial, que viria a ser no ano de 1986 a Secretaria de Educação Especial (SESP), atualmente, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A consolidação dessas iniciativas seria balizada, também, pelos Estados com a instituição das classes especiais, em conjunto com as classes comuns, afirmando, assim, a segregação do aluno com deficiência mental (JANNUZZI, 2012).

As classes especiais, organizadas para o atendimento do aluno com deficiência mental leve, ou seja, o aluno considerado educável, alcançam a hegemonia durante as décadas de 1960 e 1970. Guiadas pelo mote da normalização e da integração, denotava-se a visão que tinham na reabilitação do deficiente, para realocá-lo no espaço escolar comum. Além disso, cabe salientar que o atendimento na classe especial pela via da integração não se restringia apenas aos alunos que apresentavam diagnósticos de deficiência, mas também àqueles que eram identificados nos processos pedagógicos com dificuldades de aprendizagem (MENDES, 1995; JANNUZZI, 2012).

A pesquisa educacional deu sustentação a essa mentalidade integradora. A integração entre alunos deficientes e não deficientes traria, em tese, a possibilidade de um aprendizado significativo pelos deficientes, e os alunos não deficientes aprenderiam a conviver com atitudes de aceitação e de tolerância com as diferenças (MENDES, 2006).

É necessário nessa exposição atentar para a distinção entre integração, normalização e inclusão escolar. De acordo com Mendes (2006), a integração teve início na década de 1960 com os movimentos sociais e a luta pelos direitos humanos. Neste período surgem, nos países escandinavos, questionamentos acerca das práticas sociais, das práticas escolares de segregação e da institucionalização da pessoa com deficiência. Os princípios de integração tinham em seu cerne o pressuposto de que toda pessoa com deficiência teria o direito de viver uma vida comum ou normal condizente com o seu meio cultural, bem como usufruir de oportunidades iguais de participação em contextos de grupos de idades equivalentes.

A autora aponta que o princípio da normalização amplamente disseminado na América do Norte e na Europa foi operacionalizado por propostas advindas de Wolfensberger (1972), as quais mudavam os conceitos de “normalização de estilos de vida” para “normalização de serviços”, “[...] partindo do pressuposto de que ambientes adequados seriam aqueles vivenciados pelos indivíduos coetâneos considerados normais”

(MENDES, 2006, p. 389). Dessa forma, o foco de atenção estava nos serviços prestados a estas pessoas, os quais se alicerçavam em dois aspectos: inicialmente nos serviços que favorecessem os comportamentos, as experiências e as características de seus usuários e, posteriormente quais seriam os modos para atingir esses objetivos (MENDES, 2006).

Segundo a autora, a integração alicerça-se no princípio da normalização, amplamente difundida também na América do Norte, e não se restringia apenas à vida escolar das pessoas, mas a um conjunto de expressões da atividade humana, pois “[...] a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas e as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes” (MENDES, 2006, p. 389).

A partir de 1970 ocorre um movimento a favor da desinstitucionalização de pessoas com deficiência e de sua reinserção na comunidade, conforme os princípios da integração e da normalização. Em 1977 é promulgada nos Estados Unidos uma lei pública que garante a educação pública para todas as crianças com deficiência; a referida lei configurou-se como integração escolar e promoveu a gradual inserção das pessoas com deficiência das classes comuns no ensino regular ao ensino em escolas especiais (MENDES, 2006).

A estrutura na qual se organiza esta integração, com base no princípio da normalização, representou a configuração de um sistema de cascata que consiste em,

[...] diferentes níveis ou graus de integração envolvendo: 1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais, 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais (MENDES, 2006, p. 390).

Observamos que tal princípio de normalização traz consigo uma concepção fragmentada da inserção das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, pois o sistema de cascata também oferece serviços segregados. Neste contexto, observamos que a integração foi baseada no sucesso, ou no fracasso, inteiramente centrado no aluno, este é o responsável por seu “avanço” ou “retrocesso”.

O pensamento integracionista foi constantemente criticado e reelaborado, resultando disso o crescimento totalizante da perspectiva inclusiva (MITTLER, 2003), o que levou à consideração da necessidade de repensar a estrutura escolar para atender a diversidade dos alunos. De acordo com Mittler (2003), a crítica constante teve efeitos diretos nos valores e nas práticas no âmbito inclusivo escolar, pois,

A inclusão implica uma mudança radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

De acordo com Garcia (2004), em meados da década de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) iniciava a divulgação das propostas de reformas na área da educação e, nesta perspectiva, o termo inclusão torna-se o mote das políticas de educação especial, ainda que não restringisse suas discussões a esta área especificamente.

O movimento pela inclusão de crianças e de jovens com deficiência, segundo Mendes (2006, p. 391), “[...] surgiu de forma focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990”, denotando desta forma a forte influência norte-americana nos debates sobre a inclusão escolar. O movimento mundial em prol da inclusão social tem se caracterizado pela história de lutas sociais com iniciativas de grupos minoritários e seus representantes que buscam efetivar o exercício de direito pleno e contínuo nos espaços comuns da sociedade.

CAPÍTULO 3

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste capítulo abordaremos questões relativas ao processo de escolarização dessas pessoas com foco inicial na instituição escolar, tendo em vista o importante papel que esta instituição desempenha na formação humana desses sujeitos. Posteriormente, analisaremos o processo de ensino e de aprendizagem destinado a essas pessoas e como este processo pode implicar ou não na apreensão do seu conhecimento e promover o seu desenvolvimento.

3.1 O papel da escola para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual

Recentemente, as discussões sobre a diversidade no âmbito da educação vêm ganhando notoriedade, principalmente na área da educação. Tais discussões são importantes, por que trazem a cena questões relativas à inclusão social e educacional de grupos que ao longo da história foram marginalizados destes contextos, como os jovens e os adultos com deficiência intelectual.

Em termos educacionais, a inclusão debatida atualmente parte da premissa de que a garantia de acesso, de permanência e de formação acadêmica devem ser garantidas a todos os estudantes indistintamente (ONU, 1994).

Ao conduzirmos nossa análise à instituição escolar, muitos questionamentos se explicitam como, por exemplo, o papel que a escola desempenha na constituição e na vida dos indivíduos e, em especial, aos educandos com deficiência intelectual. Também surgem questionamentos relacionados à forma das práticas pedagógicas, o processo de aprendizagem, o currículo, o papel do professor, as práticas de avaliação, entre outros.

Segundo Duarte (2007, p. 01), “[...] o papel da educação escolar na formação do homem [...] é o de mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social desse indivíduo”.

Em virtude dessa finalidade, a escola desempenha um papel fundamental para pessoas com deficiência intelectual, tanto em termos de formação por meio da apropriação do conhecimento elaborado e constituído pelos homens ao longo da história,

quanto em termos de um espaço pelo qual poderá adquirir conhecimentos que colaborarão para a sua vida em sociedade.

De acordo com Oliveira (2012, p. 16) a deficiência intelectual não pode ser percebida de forma descontextualizada das práticas sociais. Segundo a autora, ao nos referirmos à condição de deficiência intelectual é necessária uma análise quanto às relações que se instituem entre as pessoas “[...] e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma também da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças”.

A autora também elucida que a deficiência intelectual não é uma condição que possa ser incluída pela escola sem a devida atenção e compreensão de suas múltiplas determinações; a concepção que afirma que a deficiência intelectual não deve restringir-se a uma visão orgânica e biologizante, ou seja, centrada no indivíduo, pois esta concepção, que imputa ao sujeito a “responsabilidade” por sua condição, “[...] retira [do sujeito] o que tem de mais valioso: a dimensão humana” (OLIVEIRA, 2012, p. 17).

Padilha (2000, p. 199) explicita que, “tudo o que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos”. Para a autora, o que ocorre na maioria das vezes é que não sabemos o que fazer frente às condições biológicas limitadas, diante das possibilidades ilimitadas que se apresentam na dimensão cultural. A partir dessa constatação podemos concluir que as ações relativas ao desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual não devem se restringir a sua condição biológica, desprezando a formação humana.

Nesse sentido, Vygotski (1997, p. 19) afirma que, “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial”. Dito de outro modo, o desenvolvimento do sujeito dependerá da sua relação com outros, de sua inserção em diferentes contextos de atividade da cultura e da qualidade das experiências vividas que podem ser adequadas ou empobrecidas. Conforme Padilha (2000, p. 206), “o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social”.

A vida social determina sobremaneira o desenvolvimento humano, nesse sentido Carvalho (2006, p. 34) aponta a síntese presente no processo da dimensão biológica e cultural. Segundo a autora, quando a síntese é marcada pela existência de deficiências, as características orgânicas são transformadas, ou seja, o substrato biológico não deixa de existir, mas será paulatinamente impregnado por elementos culturais, “[...] pela

emergência de funções qualitativamente diferentes que têm sua origem nas vivências sociais da pessoa”.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é visto como um processo dialético complexo, caracterizado por transformações qualitativas que ocorrem numa periodicidade múltipla, baseada numa intrincada relação entre fatores internos e externos (DE CARLO, 2001).

Segundo Góes (2002, p. 98-99),

O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica.

Em consonância com a citação apresentada, Oliveira (2012, p. 17) expõe que a aquisição dos elementos culturais, subsidiados pelos processos de mediação com outros objetos de nossa cultura, deve ser considerada, em se tratando de jovens e adultos com deficiência intelectual, visto que ao longo de suas vivências estes sujeitos foram “[...] superando os limites impostos pela deficiência, por compensações sociais e culturais, adquirindo novas formas de viver e se relacionar com o mundo, inclusive o escolar”.

Zêzere (2002) nos chama a atenção para o fato de que a escola deverá ser para os sujeitos um local de passagem, mas parte integrante de um percurso pessoal e social que se quer o mais harmonioso possível, para que possa ser construído à semelhança das expectativas individuais. Segundo a autora, o percurso escolar, como o próprio nome indica, só faz sentido quando, torna-se “um veículo da efectiva melhoria da qualidade de vida”, e um meio eficiente de evolução à vida adulta (ZÊZERE, 2002, p. 404).

3.2 O processo de aprendizagem do jovem e do adulto com deficiência intelectual

A escolarização de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência passou por modificações, de acordo com as exigências sociais de cada época; em cada uma delas vigorava uma concepção de homem, de mundo, sobre a pessoa com deficiência e as suas possibilidades de escolarização (JANNUZZI, 1995).

Contemporaneamente, apesar dos avanços alcançados na escolarização da pessoa com deficiência intelectual, ainda há o predomínio de concepções que consideram a deficiência uma condição intrínseca à pessoa e ao organismo.

Sobre essa condição Mendes (1995) aponta que a ideia de que as aprendizagens existentes possam ser imputadas à condição orgânica das pessoas com deficiência intelectual, tem historicamente sido relacionada às suas baixas expectativas em relação às possibilidades de ensino.

De acordo com Carvalho e Maciel (2003, p. 148) a concepção de deficiência intelectual como um fenômeno “[...] caracterizado por incompetência generalizada e limitações no funcionamento individual vem sendo a muito notificada por estudiosos do assunto, evidenciando-se ainda em nossos dias”.

O conceito de deficiência mudou e transformou-se, por determinações sociais, econômicas e culturais, variando em cada sociedade. Explicando, neste sentido, uma relatividade em seu conteúdo, pois se trata de um conteúdo vivo, portanto, histórico e permanentemente reelaborado. Assim, a dificuldade em se conceituar com clareza a deficiência intelectual tem conduzido inúmeras revisões a partir dos olhares de diversas áreas do conhecimento, como a educação, a psicologia, a neurologia, a sociologia e a antropologia (PLETSCH, 2010).

A partir da Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual (2004) o termo *deficiência intelectual* começou a se disseminar, substituindo *deficiência mental*; destaca-se que a partir da referida Conferência foi elaborada a Declaração de Montreal sobre inclusão. Não obstante a mudança, a definição de deficiência intelectual continua embasada no conceito de deficiência mental da *American Association on Mental Retardation (AAMR)*, atualmente denominada *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010)* (PLETSCH, 2010).

Veltrone e Mendes (2012, p. 362) apontam que as publicações acerca do estudo científico da deficiência intelectual realizados pela AAIDD têm “[...] influenciado a publicação dos documentos oficiais brasileiros, que, por sua vez, têm adotado a terminologia, a definição, bem como suas respectivas recomendações para a identificação de pessoas com deficiência intelectual”.

Em relação aos aspectos mencionados, Carneiro (2008) ressalta que no ano de 1992 a AAMR divulgou uma nova definição e um sistema de classificação para o retardo mental, caracterizando-os como uma concepção multidimensional. Esta era composta por três grandes dimensões, quais sejam: “a capacidade da pessoa (medida por testes padronizados); o ambiente em que a pessoa viva e a necessidade de níveis e suporte” (PLETSCH, 2010, p. 105).

A AAIDD (2010, sp) definiu a nova nomenclatura de deficiência intelectual como sendo,

[...] caracterizada por significativas limitações tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, expressos nas habilidades conceituais, sociais e práticas; a participação, interações, papéis sociais, saúde e contextos, manifestas antes dos 18 anos de idade.

Em contraste ao sistema de 2002³, a nova classificação tem por base os apoios ofertados à pessoa com deficiência intelectual, contrapondo a antiga classificação apoiada apenas nos diferentes graus de Quociente de Inteligência (QI).

Segundo a AAIDD, a avaliação também deve assumir que as limitações em indivíduos muitas vezes coexistem como pontos positivos, e que o nível de funcionamento de uma pessoa pode melhorar com apoios personalizados, apropriados, fornecidos ao longo de um período sustentado (AAIDD, 2010). Diante disto, a AAIDD sugere quatro tipos de apoios: a) apoio intermitente – utilizado esporadicamente quando necessário, em fases de mudanças bruscas na vida da pessoa e/ou situações específicas de aprendizagem, como por exemplo, o ingresso do aluno da classe regular; b) apoio limitado – oferecido por tempo limitado para o ingresso na escola e no mercado de trabalho, por exemplo; c) Apoio extensivo – oferecido de forma periódica e regular, podendo se estender sem limitação de tempo para determinados ambientes, como a escola, o trabalho ou a casa, ou para adaptação no campo profissional e d) Apoio pervasivo ou generalizado – constante e intenso, disponibilizado em todos os ambientes durante toda a vida; em geral, é realizado por uma equipe de diferentes profissionais (ANTUNES, 2012).

Dessa forma, como exposto na nova classificação, a deficiência intelectual pode ser entendida como um estado específico de funcionamento e não um atributo da pessoa. O estado de funcionamento passa a ser compreendido como um conjunto de limitações que influenciam a maneira como a pessoa se adapta ao meio, destacando o tipo e a quantidade de apoios que necessita nas suas vivências diárias, favorecendo, inclusive, tanto o seu desenvolvimento quanto a sua aprendizagem, desde a tenra idade até a

³ No Sistema de 2002, a AAMR traz uma visão multidimensional, propondo cinco dimensões para o comprometimento pelo retardo mental, compreendida a partir de três grandes dimensões: “a capacidade da pessoa (medida por testes padronizados); o ambiente em que a pessoa vivia e a necessidades de níveis de suporte” (PLETSCH, 2010, p. 105). Segundo a autora a concepção de deficiência especificada pela Associação sofreu duras críticas dos pesquisadores brasileiros, pois enfatizava “[...] demasiadamente o sujeito e suas limitações com base em resultados psicométricos sem levar em consideração o contexto social” (PLETSCH, 2010, p. 106).

velhice; os apoios mencionados, obviamente, variam de caso a caso, de pessoa para pessoa, respeitando a singularidade de cada situação e estágio de vida (FONTES; PLETSCHE; BRAUN; GLAT, 2007).

Braun (2012) destaca o avanço da AAIDD na definição da nova nomenclatura de deficiência intelectual, pois segundo a autora, comparada a versões anteriores a 2002, os fatores socioambientais não eram considerados, o foco recaía sobre os fatores de ordem biológica. Isto posto, na nova definição, mesmo mantidos os fatores biológicos eles passam a ser agregados a outras premissas, compondo o “[...] contexto em que se dá a definição de deficiência intelectual e indicam de que forma esta se aplica” (BRAUN, 2012, p. 144).

Em vista dessa definição, a deficiência passa a ser “[...] compreendida como um fenômeno complexo a partir da junção dos aspectos biológicos e socioculturais. Cada um deles não pode ser pensado apenas em si mesmo, mas na sua inter-relação” (PLETSCH, 2010, p. 107); segundo a autora, as possibilidades pedagógicas aparecem justamente da junção entre os aspectos mencionados, ou seja, a partir destes elementos podemos compreender como se constitui a pessoa com deficiência intelectual e oferecer a ela condições satisfatórias de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Para o entendimento da constituição e desenvolvimento da pessoa com deficiência, Vygotski (1997) destaca os conceitos de deficiência primária e deficiência secundária. A deficiência primária é compreendida como biológica, diz respeito a lesões cerebrais, orgânicas, de má formação, ou seja, se refere a características físicas que a pessoa com deficiência possui e que interferem no seu desenvolvimento. A deficiência secundária compreende o desenvolvimento da pessoa a partir do contexto social em que ela vive, ou seja, não prioriza as suas limitações. “Os aspectos secundários não estão diretamente ligados aos primários, mas traduzem as dificuldades geradas pela deficiência primária” (CARNEIRO, 2008, p. 46).

De acordo com Vygotsky (1997, p. 18),

A própria ação do defeito resulta sempre secundária, não direta, refletida. Como já dissemos, a criança não sente diretamente sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam da mesma. A consequência direta do defeito é o rebaixamento da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social (tradução livre).

De acordo com De Carlo (2001, p.68) “a deficiência mental é uma estrutura complexa e, para compreendê-la, é preciso analisar o desenvolvimento da pessoa com

deficiência e não a natureza dos processos patológicos em si mesma”. Segundo a autora, é necessário conhecer o indivíduo e como são as estruturas de seus comprometimentos físico, psicológico e sociocultural que caracterizam os diferentes sujeitos e os diferentes quadros de deficiência intelectual. Além disso, a autora ressalta que, “[...] as particularidades psicológicas [...] estão mais relacionadas ao social que ao núcleo biológico, ainda que este não possa ser desprezado”.

Pletsch (2010) destaca que a pessoa com deficiência intelectual apresenta alterações significativas nos processos mentais como a aquisição de conhecimentos acadêmicos, a realização de atividades de vida diária, entre outras habilidades. Todavia, a autora ressalta que as alterações mencionadas não definem por si só os processos de ensino-aprendizagem e, portanto, o seu desenvolvimento.

Para Vigotski o processo de desenvolvimento humano se dá por meio da correlação entre as estruturas elementares como, por exemplo, os reflexos e as associações simples, reguladas principalmente por fatores biológicos; já a constituição das funções psicológicas superiores origina-se na interação do homem com a cultura na qual se encontra a capacidade de formar conceitos e ações conscientemente controladas como atenção, memória, pensamento abstrato dentre outros (PLETSCH, 2010).

Braun (2012, p. 99) ressalta que não obstante Vygotsky e seus colaboradores concordassem que os processos psicológicos são organizados em estímulos reflexos, o grupo buscou identificar uma “[...] “unidade mínima” capaz de manter as características basilares dos processos tipicamente humanos”. A autora especifica que nos estudos realizados pelo autor em relação à ação do homem sobre o ambiente, a unidade mínima eleita para explicar tal relação foi a mediação simbólica. Esta escolha é justificada na comparação entre os homens e os animais, pois ambos se desenvolvem por uma base reflexa do tipo estímulo-resposta, todavia, o homem não permanece restrito a esta base.

Conforme explicita Oliveira (2007, p. 28),

“[...] o que nos forma como Homens, ou seja, a nossa dimensão essencialmente humana é constituída pelo desenvolvimento sócio-histórico e cultural, o que nos permite sair de um estágio primitivo de comportamento para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural”.

Esta passagem do estágio natural para o cultural ocorre por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores que regulam o comportamento do homem e o diferencia dos animais por meio da tomada de consciência (FACCI, 2004).

As funções psicológicas superiores consistem no modo de funcionamento tipicamente humano, como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Segundo a autora, estes processos mentais são considerados “sofisticados” e superiores, pois estão permeados de intencionalidade, ou seja, são ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço presentes (REGO, 1995).

Diante disto, ao compreendermos a dimensão histórica e cultural da deficiência intelectual, podemos observar o quanto o processo de escolarização pode contribuir para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual.

Podemos certamente compreender as palavras de Freire (1997, p.46), também em relação ao ensino e à aprendizagem dos deficientes intelectuais,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Em uma perspectiva análoga, Vygotsky (1999, p. 107) ressalta a importância do aprendizado escolar, pois este é um momento determinante para o avanço do estudante, e “é também uma poderosa força que direciona o desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”.

Entretanto, as atividades propostas para estudantes com deficiência intelectual, na maioria das vezes, constituem-se em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar. Quer dizer, atividades que não propiciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas elaboradas e necessárias para a construção de conhecimentos científicos abstratos, como por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número um e a quantidade que ele representa (PLETSCH, 2010).

Em relação a esta prática, Vygotsky (1997, p. 11-12) a denominou como “pedagogia menor”, pois a concepção de desenvolvimento que circulava em sua época acerca do indivíduo com deficiência era de um “[...] desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções reduzidas, na prática, naturalmente, se promoveu a ideia de um ensino reduzido e mais lento”. De acordo com o autor, os métodos psicológicos de

concepção quantitativa de desenvolvimento, pela tentativa de determinar o grau de redução do intelecto, propiciam, na verdade, um sentido de educação reduzida (reduzido material educacional) e lento (temporariamente longo), estreitando-se ao treino sensório-motor, com resultados não muito altos (DE CARLO, 2001).

Esse sentido de educação reduzida aponta também para a tarefa do professor e sua prática pedagógica. Ora, não estamos nos referindo a um sujeito e a uma ação abstratos, mas a sujeitos que são submetidos à história e à cultura e que, portanto, lhe conferem condições para o exercício do ensino (OLIVEIRA, 2012). Um elemento central desse exercício é o caráter social da prática educativa, pois segundo a autora, “são as forças constitutivas dessa prática que irão possibilitar a emancipação dos alunos e o desenvolvimento das funções superiores de pensamento e linguagem”.

Neste sentido, Pletsch (2010, p. 158) acrescenta que,

[...] o conceito de prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula. [...] também são influenciadas pelas dimensões individuais dos docentes e pelo contexto sociopolítico e cultural em que a escola está inserida.

O conhecimento adquirido na escola, “[...] transforma e desenvolve os processos cognitivos das pessoas, fazendo tais processos ultrapassarem os limites da experiência dos indivíduos” (FACCI, 2004, p. 192). Neste aspecto, o professor constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e os estudantes; esse pode estimular nos estudantes o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores conduzindo-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos (FACCI, 2004).

As considerações aludidas estão diretamente associadas ao processo de ensino e aprendizagem, o que requer do professor um conhecimento de seu aluno que considere as capacidades do mesmo e em que poderá progredir, uma vez que “a zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que ‘o bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p. 117).

Contrariando essa prática de adiantamento, Sierra e Facci (2011, p. 145) afirmam que as mediações realizadas pelo professor são imprescindíveis no processo educativo, as

quais “devem ser direcionadas para um vir a ser, capaz de transformar o aluno com deficiência intelectual, que vive em um estado primitivo, em um ser cultural”.

Esse “vir a ser” é um salto qualitativo, por isso enfatizamos a importância do professor no desenvolvimento de novas maneiras de construir conhecimento com os estudantes com deficiência intelectual, ultrapassando assim, conceitos espontâneos elementares, alcançando conceitos científicos e superiores, constituídos pela interação social e escolar.

Outra determinação primordial desse salto qualitativo é a busca de estratégias que permitam ao aluno com deficiência ser um membro com participação ativa nas atividades educacionais, em contextos inclusivos de classes regulares. Como responsável por esta inserção cultural, novas formas de pensar a escola são fundamentais (SÃO PAULO, 2008).

Neste ponto tomaremos como exemplo de prática educativa o currículo escolar, pois acreditamos que este é uma via pela qual os alunos têm acesso aos conhecimentos instituídos pelo homem ao longo da história da humanidade.

Segundo Sacristán (1998), o currículo é o meio pelo qual podemos compreender a prática educativa institucionalizada e a função social da escola; a organização do currículo traduz a forma como a estrutura escolar constitui-se enquanto organismo, descrevendo a concretização de suas funções em um momento histórico e social determinado.

O movimento a favor da educação inclusiva determina entre outras práticas, mudanças substanciais no interior da escola; tais mudanças implicam em um movimento intenso de reformulação do contexto escolar, envolvendo reflexões acerca de sua estrutura e funcionamento, metodologia, recursos e práticas pedagógicas, com o objetivo de atender a toda diversidade de estudantes.

Oliveira (2008, p. 129) ressalta que,

É importante observar que a escola, ao se propor lidar com as diferenças, precisa ter consciência de que entre as diferenças, também há de se considerar alunos com deficiência intelectual, a qual exigirá, sem dúvida alguma, processos diferenciados de ensino, para que se possa garantir a aprendizagem efetiva dos conteúdos curriculares por estes alunos que, em alguns casos, exige recursos e estratégias específicas.

Diante desta consideração, apresenta-se um dos grandes desafios da escola inclusiva: estruturar e executar um currículo que atenda às necessidades dos educandos em geral, inclusive daqueles que apresentam deficiência intelectual, os quais até então eram vistos como “[...] aqueles incapazes do convívio na escola, frente aos déficits intelectuais, considerados como impeditivos orgânicos para o acesso ao currículo e a escolarização” (OLIVEIRA, 2004, p. 80).

De acordo com Góes (2007), nas determinações e orientações oficiais, desde o âmbito da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996) até o das legislações e documentos específicos relativos às necessidades educacionais especiais, são propostas formas flexíveis de atendimento educacional, insistindo na adequação de recursos e procedimentos de ensino. Todavia, o que tem predominado no meio educacional é uma ampla dificuldade em se programar um currículo que atenda a todos os alunos, dentre os quais, aqueles que apresentam deficiência intelectual.

Oliveira (2009) aponta que algumas possibilidades educativas devem ser contempladas na prática educacional com os estudantes com deficiência intelectual, por exemplo, a metodologia de ensino, o nível e a intensidade de apoios, os recursos de ensino e as adequações curriculares. No entanto, a autora destaca ser indispensável que o atendimento destes alunos esteja vinculado aos referenciais curriculares propostos em cada ciclo/série em que estejam matriculados, visando ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Neste sentido, a adaptação do currículo pode ser uma ferramenta pedagógica que avalia, identifica e atende as necessidades educativas de cada aluno, intervindo no processo de ensino-aprendizagem de maneira mais focalizada.

Assim, considerando as potencialidades pedagógicas do currículo, Góes (2007) atenta ao fato de que a escola tem dado pouca atenção à formação pessoal do aluno especial, principalmente os enquadrados entre as deficiências. Segundo a autora, a pouca atenção a estes alunos pode ser refletida na organização das atividades curriculares, as quais não têm propiciado a estes alunos vivências em seus processos formativos,

[...] como a construção da significação de si e a elaboração de noções relativas à identidade e à alteridade, que, embora se entrelacem com as questões de aprendizagem dos conteúdos de caráter instrucional, estendem-se para além da condição de aprendiz (GÓES, 2007, p. 70).

No que se refere aos jovens e aos adultos com deficiência intelectual, a escola deverá adaptar o seu currículo de forma a favorecer a estes sujeitos as competências que os preparem para ser autônomos e produtivos, tornando-os membros atuantes na sociedade, interagindo e estabelecendo relação, sobretudo com outros adultos.

Assim, o currículo deve ser pensado considerando as peculiaridades dos alunos, uma vez que, seguindo os princípios da educação inclusiva, estes são percebidos como sujeitos ativos de todo o processo educacional. Em se tratando de jovens e de adultos com deficiência intelectual, o currículo deve priorizar as suas necessidades pessoais, sociais, e educacionais.

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa enfoca a abordagem qualitativa, que, segundo Marconi e Lakatos (2006), permite maior aproximação e participação entre o pesquisador e todos os envolvidos no estudo. Esse tipo de estudo preocupa-se em analisar e interpretar a complexidade do comportamento humano por meio da análise detalhada de suas atitudes, hábitos, tendências de comportamentos.

A presente pesquisa também se caracteriza como um estudo de caso. Segundo Lüdke e André (1986) esse tipo de pesquisa deve ser aplicado quando o pesquisador tiver interesse em estudar uma situação particular. Assim, “[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (Ibidem, 1986, p. 17).

4.1 Aspectos Éticos

Com relação aos aspectos éticos, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, sendo todos os documentos anexados junto à plataforma do referido Comitê de acordo com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Parecer nº 0577/2012, entramos em contato com a direção da escola onde a pesquisa foi realizada, bem como com a professora responsável pela sala de EJA, e os responsáveis pelas alunas com deficiência intelectual. Isso foi necessário para que pudéssemos expor os objetivos da pesquisa, os procedimentos que seriam utilizados e solicitar a permissão para que as alunas pudessem participar.

Elaborou-se, para a direção da escola, um documento (Apêndice A) no qual esta autoriza a realização da pesquisa. Neste documento constaram informações referentes aos objetivos da pesquisa, os procedimentos para a coleta de dados, bem como o endereço da pesquisadora e de sua orientadora para maiores esclarecimentos sobre a realização da pesquisa.

Os responsáveis que autorizaram a participação dos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). A pesquisadora explicou para

os responsáveis pelos participantes sobre a autonomia de desistir da participação a qualquer momento, não ocasionando prejuízos, nem censura ou desaprovação para os mesmos. No TCLE foram fornecidas informações em linguagem acessível pertinente aos objetivos e procedimentos da pesquisa. Além dos responsáveis pelos alunos, a professora das mesmas também assinou o TCLE (Apêndice C).

4.2 Seleção e caracterização dos participantes

Inicialmente realizamos o contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) solicitando o levantamento do número de alunos com deficiência intelectual, regularmente matriculados na EJA.

Recebemos uma lista oficial referente às matrículas com os nomes de todos os alunos do município que frequentavam a referida modalidade de ensino, emitida pela responsável do setor. Foram totalizados 149 alunos nos diferentes termos relacionados aos ciclos do EJA. Em relação aos alunos com deficiência intelectual, recebemos uma outra lista da SME, entregue também pela pessoa responsável pelo setor e, nesta lista, constavam apenas seis alunos; destes alunos, apenas duas alunas possuíam o laudo de deficiência intelectual. Contudo, estas não possuíam cadastro na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) e, portanto, elas foram consideradas pela SME como alunas ouvintes, e mesmo nesta condição, foi permitida a sua participação nas atividades da EJA.

Como critérios de seleção dos alunos para a participação na pesquisa na modalidade da EJA compreenderam: a) possuírem diagnóstico de deficiência intelectual, b) serem oriundas de instituição de ensino especial, e c) frequentarem a modalidade da EJA em escola municipal.

Foram participantes desta pesquisa duas alunas com deficiência intelectual, matriculadas na EJA da rede regular e municipal de ensino, no período noturno, uma professora responsável pela referida sala a qual as alunas frequentavam e duas mães, respectivas responsáveis pelas alunas. Após a identificação das alunas e da escola a qual frequentavam, foi agendado previamente pela pesquisadora um horário com a diretora da escola para apresentar o projeto de pesquisa e prestar esclarecimentos em relação aos objetivos.

A pesquisadora relatou de forma sucinta à professora no que consistia a pesquisa. Foi a professora que inicialmente apresentou a pesquisadora à classe. Nesta mesma

ocasião, a professora também apresentou a pesquisadora para as responsáveis pelas alunas, pois, estas acompanhavam as filhas à escola diariamente.

A pesquisadora também se apresentou e explicou brevemente para as responsáveis no que consistia a pesquisa e, foi esclarecida qualquer dúvida, a pesquisadora perguntou às mães se gostariam de participar da pesquisa e se autorizavam a participação de suas filhas. Após o aceite de todos os participantes e a assinatura do TCLE, foi iniciada a coleta de dados.

A seguir, no Quadro 1 encontra-se a síntese descritiva da caracterização dos participantes da pesquisa, a fim de situá-los do universo pesquisado.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes.

PARTICIPANTES DA PESQUISA		
Idade	Diagnóstico	Escolaridade
20 anos	Deficiência Intelectual associada ao espectro autístico	Primeiro segmento da EJA - Termo I do Ensino Fundamental equivalente ao 1º e 2º anos
28 anos	Deficiência Intelectual	Segundo segmento da EJA - Termo II do Ensino Fundamental equivalente ao 3º e 4º anos
DEMAIS PARTICIPANTES		
Identificação	Idade	Escolaridade
Raquel (mãe de Nayara)	44 anos	Formação no curso de Pedagogia
Maria (mãe de Luísa)	60 anos	8ª ano do Ensino Médio
Professora Lúcia	29 anos	Formação no Magistério e curso de Pedagogia com Habilitação em Deficiência Visual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O Quadro 1 mostra as características das alunas participantes, suas respectivas mães, bem como a professora responsável pela sala da EJA. No que se refere às jovens, destacamos suas idades, o diagnóstico de deficiência e a sua escolaridade. Com as demais participantes, salientamos também a idade e escolaridade.

Os dados contidos no Quadro 1 revelam informações importantes que nos auxiliaram a compreender as participantes. Como descrito no quadro, ambas as jovens possuem deficiência intelectual, com exceção de Nayara que possui a referida deficiência associada ao espectro autístico.

De acordo com o relato de Maria, o diagnóstico de sua filha Luísa ocorreu mediante a realização de um “eletroencefalograma”. Segundo a mãe, [...] *fizemos eletro, três eletros pra ela, tudo certinho entendeu? [...] concluiu [o médico] que não tinha atividade [...]* (MARIA).

Em relação ao diagnóstico de Nayara, sua mãe lembra que [...] *foi muito difícil, foi na Unicamp [...] fazer avaliação [...]* (RAQUEL).

O impacto sentido pela família com a chegada de uma criança com algum tipo de deficiência é intenso. De acordo com Silva e Dessen (2001) esse momento é permeado por traumas que causam forte desestruturação na estabilidade familiar, fazendo com que seus membros se reorganizem, busquem novos papéis e rearranjos em sua organização frente à nova realidade.

Podemos observar nas falas das mães que cada uma, a sua maneira, se relacionou de forma distinta na compreensão do diagnóstico. Maria diz que o exame realizado para o diagnóstico de sua filha foi o eletroencefalograma, no entanto, em nenhum momento expôs que a sua filha tenha tido algum tipo de crise convulsiva, podendo evidenciar o seu pouco entendimento sobre o diagnóstico da deficiência intelectual. Contudo, os relatórios neurológicos realizados para a detecção da deficiência intelectual são pouco explicativos, assim como o é o seu diagnóstico.

A deficiência intelectual tem sido comumente entendida como uma condição em si mesma, como um estado patológico bem definido. Porém, de acordo com Ballone (2010) o diagnóstico de deficiência intelectual pode ser entendido como uma condição relativa, se comparada aos demais indivíduos de uma mesma cultura; neste caso, a presença de alguma limitação funcional, especialmente em graus mais leves, não seria conclusivo para diagnosticar a deficiência intelectual; seu diagnóstico sempre ocorre dentre outros fatores, por meio de um mecanismo social que atribui valores comparativos e normativos.

Em relação ao espectro autístico presente no diagnóstico de Nayara, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV-TR) (APA, 2002) trata-se de um transtorno que se enquadra nos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Caracterizado por comprometimentos no desenvolvimento e nos padrões de comportamento, envolvendo as áreas das relações sociais, da comunicação e um repertório limitado de interesses e atividades.

A respeito da formação e da atuação profissional das mães, podemos observar que Maria, mãe da jovem Luísa, não possui conclusão do segundo grau e no momento da realização da entrevista se dedicava apenas aos afazeres domésticos.

Raquel, mãe da jovem Nayara, possui nível superior no curso de Pedagogia e durante a faculdade, na década de 1990, iniciou sua experiência docente em uma escola municipal de Educação Infantil. Até a realização da entrevista, Raquel continuava lecionando na mesma escola e modalidade do início de sua carreira docente.

A professora Lúcia, como descrito no *Quadro 1*, possui formação no magistério e no curso de Pedagogia com habilitação em Deficiência Visual. Sua experiência como docente no Ensino Fundamental iniciou-se no ano de 2004 e no momento da realização da entrevista ela continuava a lecionar nesta modalidade de ensino; especificamente na EJA, sua experiência se deu em Abril de 2012.

4.3. Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino, de Ensino Fundamental, situada em uma cidade de médio porte do noroeste do Estado de São Paulo. A respectiva escola possui uma sala de aula, na modalidade da EJA, Ciclo I (Ensino Fundamental, Termos I e II), a qual frequentavam duas alunas com deficiência intelectual. A sala possui 16 alunos matriculados, com idades variando entre 20 a 85 anos. A sala onde são realizadas as atividades da EJA no período noturno é utilizada no período diurno por professoras que ministram aulas para o 5º ano. Este local possui em suas paredes muitos cartazes das produções feitas pelos alunos que estudam no período diurno e acima da lousa estão coladas as letras do alfabeto de forma ilustrada com uma gravura representando cada letra. A sala é ampla e possui na parte frontal a mesa da professora, ao centro as carteiras dos alunos distribuídas em fileiras e ao fundo dois grandes armários de aço onde são guardados os materiais e as demais produções dos

alunos – um armário da professora que leciona no período diurno – e outro armário da professora que leciona no período noturno.

A referida escola foi fundada em fevereiro de 2000⁴ e está geograficamente inserida em uma área residencial formada por um conjunto habitacional inaugurado em agosto de 1995. São construções de padrão médio, onde o que diferencia dos demais conjuntos habitacionais é que o trabalhador acompanhou sua construção do alicerce ao acabamento.

De 2000 a 2007 a escola oferecia somente o Ensino Fundamental regular (1^a a 4^a anos) e, a partir de 2008 passou a oferecer também a Educação de Jovens e Adultos – Ciclo I – em dois lugares diferentes – uma sala dentro do prédio escolar, e outra fora, nas dependências do PROCRIA – Instituição Filantrópica ligada à Igreja São Judas Tadeu da cidade. Somente a partir do ano de 2011 essas duas turmas foram transferidas deste local para as dependências da escola, sendo oferecido pela SME o transporte escolar para os alunos que moravam distantes da escola. Atualmente a escola atende a 30 turmas, com aproximadamente 680 alunos no ensino regular e 14 alunos na EJA.

A escola é composta por um prédio escolar que conta atualmente com 15 salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, uma dispensa, uma quadra coberta, três depósitos de materiais, uma biblioteca, um quiosque e um laboratório de informática fora do prédio escolar.

4.4 Recursos e Materiais

Foi utilizado para coleta de dados um caderno de anotações, caneta esferográfica e um gravador digital marca SONY, modelo: ICD-PX312.

4.5 Instrumentos de coleta dos dados

Para a realização desta pesquisa optou-se por fazer uso da entrevista com roteiro semiestruturado com todos os participantes do estudo, pois, este instrumento oferece um “[...] amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

⁴ Todas as informações referentes ao ano de fundação da escola, bem como a caracterização de suas dependências e disposição das modalidades de ensino, foram extraídas do Projeto Político Pedagógico da Escola com data base de 2012.

Foram elaborados três roteiros específicos para cada condição de participante, ou seja, um para a professora docente da sala da EJA; um roteiro único de entrevista para as alunas e, um roteiro único de entrevista para ambas as mães.

Reconhecendo a importância desta técnica, após os roteiros serem elaborados e revisados pela orientadora, optamos por submetê-los à apreciação de um juiz com experiência em pesquisas na área de Educação Especial, também de estudos que se aproximam com o objeto de estudo de nossa pesquisa, visando garantir maior consistência deste instrumento.

Após o parecer do juiz, revisamos todos os roteiros de entrevista e procuramos adequá-los para a realização das entrevistas. Foram feitas poucas alterações e adequações apenas no roteiro destinado aos responsáveis (Apêndice E).

Além das entrevistas, também foi elaborado um roteiro para utilização durante as observações realizadas em sala de aula, e que será descrito posteriormente; bem como o uso do diário de campo, utilizado ao longo do desenvolvimento da coleta dos dados.

4.5.1 Entrevista junto à professora

O roteiro semiestruturado de entrevista junto à professora contemplou as seguintes temáticas: concepções acerca da EJA; significação atribuída a essa modalidade de ensino; formação profissional e formação continuada; currículo, material didático e práticas pedagógicas específicas, totalizando 19 questões (Apêndice D).

4.5.2 Entrevista junto às responsáveis

O roteiro semiestruturado de entrevista dedicado aos responsáveis (Apêndice E), contemplou as seguintes temáticas: concepções da Educação de Jovens e Adultos; significação atribuída a essa modalidade de ensino, trajetória de vida escolar do aluno e expectativas futuras, totalizando 06 questões.

4.5.3 Roteiro de entrevista junto às alunas com deficiência intelectual

O roteiro semiestruturado de entrevista junto às alunas com deficiência intelectual contemplou as seguintes temáticas: concepções acerca da EJA; significação atribuída a

essa modalidade de ensino; currículo e métodos de ensino e expectativas futuras, totalizando 14 questões (Apêndice F).

Todos os temas abordados neste roteiro contaram com questões simples e objetivas, a fim de captar com melhor precisão as respostas dadas pelas alunas. Foi explicado às alunas de forma clara e objetiva no que consiste a pesquisa e perguntado a elas se gostariam de participar; após a obtenção do aceite das participantes foi marcada a data, o horário e o local para a realização das entrevistas.

4.5.4 Roteiro para a realização das observações

Para a realização das observações priorizamos aspectos referentes aos objetivos do nosso estudo, ou seja, aspectos que contemplassem o processo de escolarização das alunas com deficiência intelectual (Apêndice G). Atentamo-nos à dinâmica em sala de aula, mais especificamente no que se refere aos conteúdos ministrados pela professora, ou seja, a forma como estes conteúdos são ensinados. Foi verificado ainda na observação o material que a professora utiliza em sala de aula, seus recursos e práticas.

4.5.5 Diário de campo

Para melhor entendimento e reflexão sobre o fenômeno estudado, procuramos fazer um registro contínuo dos aspectos mais importantes, relacionados aos itens que se inter-relacionam ao roteiro de observação, por meio das anotações de campo, no contexto da sala da EJA no qual as alunas estavam inseridas, visando compreendê-lo nos diversos aspectos que compõe a dinâmica em sala de aula.

Segundo Triviños (1987, p. 154), “[...] podemos entender as anotações de campo [...] como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas”. Bodgan e Biklen (1994) acrescentam ainda que o diário de campo é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da coleta de dados.

4.6 Procedimentos de coleta de dados

Antes de iniciar a entrevista com todos os participantes, a pesquisadora prestou alguns breves esclarecimentos sobre a pesquisa, como o objetivo desta, destacando a importância do sujeito para a sua realização e, além disso, reiterou o seu anonimato⁵.

Seguindo os mesmos procedimentos adotados por Lima (2009), durante a realização da entrevista, tomamos o cuidado para manter a mesma ordem das questões e a mesma formulação verbal com os participantes no decorrer desta. Todavia, em respeito à diversidade na forma de cada um dos entrevistados em compreender as informações, e sem perder de vista os objetivos do estudo, quando necessário detalhamos o conteúdo das perguntas visando facilitar a compreensão do respondente. Quando a resposta não atendia aos objetivos da questão, reformulávamos a pergunta, sem mudar o seu sentido, buscando desta forma atingir os objetivos propostos na entrevista.

4.6.1 Entrevista semiestruturada junto à professora

A entrevista junto à professora (Lúcia) foi feita pela pesquisadora e ocorreu na sala onde esta leciona, em um dia em que já não havia mais atividades com os alunos, dado o encerramento do ano letivo. Ocorreu de forma tranquila e sem interrupções, tendo a duração média de 20 minutos.

4.6.2 Entrevista semiestruturada junto às responsáveis

As entrevistas com as mães ocorreram em suas respectivas residências, pois, priorizamos o que fosse trazer maior conforto às participantes a partir de suas escolhas. As entrevistas foram feitas pela pesquisadora e tiveram duração média de 15 a 30 minutos.

A entrevista com a primeira mãe (Raquel) foi feita pela pesquisadora e ocorreu em sua residência, no dia e horário combinado previamente. A entrevista foi marcada para o início da tarde, por volta das 14h. A mãe nos recebeu de roupão e aparentava estar dormindo antes da chegada da pesquisadora; a entrevista ocorreu na sala de sua casa. Em sua companhia estava sua filha, aluna participante da pesquisa e que também seria, após a

⁵ Os nomes dos participantes desta pesquisa são fictícios.

entrevista da mãe, entrevistada. A mãe foi muito receptiva, respondeu prontamente a todas as perguntas e, em todo o período em que a entrevista ocorreu, sua filha permaneceu a seu lado; a duração da entrevista foi de 30 minutos.

A entrevista com a segunda mãe (Maria) também foi realizada pela pesquisadora e ocorreu em sua residência, sendo realizada no dia e horário previamente agendados. Para a realização desta entrevista foi necessário que a pesquisadora fosse até a cidade vizinha, pois duas semanas antes do término do ano letivo a família mudou-se.

A entrevista ocorreu na cozinha da residência da participante e, durante todo o período desta, sua filha, aluna participante da pesquisa, permaneceu ao lado da mãe.

4.6.3 Entrevista semiestruturada junto às alunas com deficiência intelectual

Ambas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e ocorrem na residência das participantes.

A primeira aluna (Nayara) foi diagnosticada com deficiência intelectual associada a características do espectro autístico. Devido a características do espectro autístico, a jovem realizou sua entrevista ao lado da mãe, pois, a jovem possui dificuldade de oralização.

Durante toda a entrevista Nayara não manteve um diálogo, respondendo os questionamentos com muitas intervenções da mãe, acarretando muitas inferências na entrevista em consequência da sua dificuldade na fala. A entrevista com a jovem teve duração média de 15 minutos.

A presença da mãe de Nayara no momento em que ocorreu a entrevista não inibiu o diálogo da entrevistada com a pesquisadora, pois a estudante apresentou o mesmo comportamento observado pela pesquisadora em sala de aula no período que compreendeu a coleta de dados.

Especificamente à presença da mãe de Nayara no momento em que a entrevista foi realizada, Dias e Omote (1995, p. 93) lembram que este momento da entrevista é um importante “[...] se a considerarmos como um processo de interação e não simplesmente uma técnica de coleta de dados”.

A segunda aluna Luísa possui o diagnóstico de deficiência intelectual. A entrevista com a jovem ocorreu na cozinha de sua residência, contudo, ela pediu que a mãe se retirasse no momento em que a entrevista fosse iniciada. A entrevista com a jovem ocorreu de forma tranquila e ela respondeu a todas as perguntas sem dificuldades.

A entrevista com a jovem teve duração de 15 minutos.

4.6.4 Observação

Utilizamos como instrumento para a coleta de dados a observação *in loco* na sala da EJA, onde estudam as alunas com deficiência intelectual. A observação feita durante o período de um bimestre, ou seja, dois meses, três vezes por semana, com início em outubro de 2012 e término em dezembro de 2012. Compreendeu 24 encontros com 1h30 minutos de observação, totalizando 36 horas de observação.

4.7 Procedimentos de análise dos dados

A pesquisa foi analisada por meio das observações, das anotações no diário de campo e posteriormente foram analisadas por meio de temas.

Segundo Bardin (2011, p. 35), a análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação, sendo uma das formas que mais se ajusta a pesquisas com método qualitativo de análise e é, geralmente, “[...] utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc”. Após leituras sucessivas, fazendo uma análise temática, estabelecemos as categorias, por meio dos elementos que compõem as falas por diferenciação e, logo após, as reagrupamos segundo o gênero (analogia), a partir de critérios previamente definidos.

A distribuição das categorias e subcategorias estão expressas no Quadro 2, e serão discutidas no próximo capítulo do estudo, com trechos dos relatos mais representativos de cada subcategoria.

Quadro 2 – Categorias de análises para discussão.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1-Trajectoria Escolar	O Ingresso na EJA A significação atribuída a EJA
2- As especificidades da Educação de Jovens e Adultos	2.1-Condições de trabalho do professor da EJA 2.2-Práticas Pedagógicas e Curriculares
3- Expectativas de vida futura	3.1-Término da escolarização na EJA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados e as discussões dos dados provenientes da pesquisa, objetivando compreender o processo de escolarização das jovens com deficiência intelectual.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, são expostos os resultados provenientes da observação em sala de aula, das anotações do Diário de campo e das entrevistas com os participantes. Os dados foram analisados mediante a leitura minuciosa das entrevistas com as pessoas investigadas, bem como as observações e organizados em categorias e subcategorias que mais se aproximavam dos objetivos da pesquisa.

5.1 Trajetória Escolar

Os relatos sobre a escolarização de pessoas com deficiência ocorrem, geralmente, por meio de relatos de outrem, da análise de documentos institucionais, legislações ou outras formas de registros escritos e orais (KASSAR, 2006). O ideário socialmente difundido sobre a incapacidade intelectual atribuída às pessoas com deficiência ocorre, quando são diagnosticados com determinada necessidade específica, e, que, em decorrência disso, passam a receber um “[...] “tratamento especial” repleto de condições socialmente restritivas, que acabam por imprimir marcas na relação entre o outro e ela” (KASSAR, 2006, p. 61).

Estudos na área da Educação Especial, principalmente em relação à deficiência intelectual, destacam que a escola, a família e o trabalho, são espaços com ínfima análise por parte de pessoas diretamente envolvidas com esse público-alvo em seu cotidiano. Contudo, poucas pesquisas direcionam suas investigações à própria pessoa com deficiência intelectual. (CARNEIRO, 2006; MELETTI, 2003; VELTRONE, 2011; ANTUNES, 2012).

Refletindo sobre o nosso objeto de estudo, cabe-nos discutir a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, pois é em sua trajetória escolar que visualizamos as dificuldades e facilidades, bem como os desafios enfrentados por esse educandos, seus familiares e, também, pela instituição escolar.

Nessa pesquisa, a trajetória escolar das alunas com deficiência intelectual investigada foi compreendida desde o seu ingresso escolar, ou seja, do início da escolarização até a sua inserção na EJA.

Outro dado significativo para essa análise situa-se nos dizeres das responsáveis por ambas as alunas com deficiência intelectual, pois tais relatos são dados importantes para enriquecer as descrições a respeito da trajetória escolar de suas filhas.

No que diz respeito ao início da escolarização das estudantes participantes dessa pesquisa, observamos no relato de Luiza que ela iniciou sua escolarização “[...] na (escola A – estadual). Depois eu fui pra (escola B – estadual) ó [...] na (escola A), (escola B- estadual), (escola C – estadual), e (escola D – estadual)” (LUÍSA).

Complementando essa informação, sua mãe, Maria, explica os motivos que a levaram a mudar sua filha de instituição escolar:

É [...] ela fez o pré na (escola A - estadual) com a professora M. [...]. Acho que foi com seis anos de idade. Depois ela cursou a pré-escola com a professora M., o que resultou numa experiência não muito boa [...], porque ela disse que minha filha tinha “probleminha”. Então a professora M disse que mandaria Luiza para a classe especial [...]. Na (escola B - estadual), na classe especial, ela ficou uns sete anos lá [...], e [...] não aprendia nada. Era só briga na escola, pois as crianças não queriam saber de aprender e não deixava ela aprender também. Então quando foi em 1997 que eu mudei para (nome da cidade) e levei ela também para classe especial [...] lá no (escola C - estadual). Foi lá também que ela aprendeu alguma coisa, ou seja, ler e escrever. Na (escola C - estadual) ela ficou nessa escola entre os anos de 1998 e 1999. Logo, Luiza foi estudar na (escola D – estadual) também na classe especial, e lá ela ficou até 2000 [...]. Já no ano de 2000, eu precisei voltar pra cá (mudou de cidade). Então, em 2001, fui atrás do supletivo (EJA) aqui na (escola B - municipal), pela prefeitura, e consegui matricular ela nessa escola. Em 2011, fomos para (nome da cidade) e isso fez Luiza ficar somente em casa, deixando o supletivo. Já em 2012 ela voltou a estudar, pois transferi ela para a escola (nome da escola E – municipal (EJA)) [...] (MARIA).

A partir dos relatos de Luiza e de sua mãe, percebemos as idas e vindas marcadas, de um lado pela necessidade de mudança de cidade por parte de Maria, e por outro pela ansiedade de encontrar uma escola que pudesse fornecer uma educação de qualidade para Luiza.

Outra trajetória de forma muito parecida, principalmente quanto aos direitos a uma escolarização de qualidade, está no discurso de Raquel, mãe de Nayara. Essa estudante relata que já estudou na “(escola A – particular), um ano [...] (escola B – municipal), onde minha mãe dá aula” (NAYARA).

Sua mãe descreve com mais detalhes o percurso escolar de sua filha mencionando que Nayara:

Entrou muito pequenininha na escola (na escola A - particular), pois só tinha dois anos e meio de idade. Não foi uma experiência muito boa, pois a professora acabava fazendo todo o trabalho por ela. Como eu comecei a perceber isso, transferi Nayara à (escola B - municipal) junto comigo [...].

Ela ficou um tempo lá, mas como eu percebi que ela tinha problema de acompanhamento matriculei ela na (escola C - estadual) em uma classe especial e em uma classe regular como recurso, mas a clientela era muito difícil, influenciava muito a Nayara, ela era agredida, e ela não estava bem [...].

Por isso, ela foi estudar na (escola D - particular), na classe especial [...] Nessa escola, ela também não teve um atendimento de qualidade. Em todo esse tempo de escolarização, Nayara foi passando de ano sem aprender, até que fez 18 anos, e por isso, não sabia mais onde matriculá-la para continuar seus estudos. Foi aí que encontrei uma escola que tinha aulas de EJA, e foi por isso que matriculei ela lá e no Espaço Potencial⁶ (RAQUEL).

A partir dos relatos de Luiza e de sua mãe, percebemos as idas e vindas marcadas de um lado pela necessidade de mudança de cidade por parte de Maria e, por outro, pela ansiedade de encontrar uma escola que pudesse fornecer uma educação de qualidade para Luiza.

Em ambos os relatos, observamos que Luísa e Nayara apresentam lembranças bastante significativas acerca de suas respectivas trajetórias escolares. Luísa elenca escolas pelas quais passou e Nayara o tempo que estudou. Isso pode sugerir a significância atribuída ao percurso escolar para as jovens, o que nos faz perceber que essas trajetórias não podem ser restritas aos conteúdos escolares, pois o convívio com outros colegas na escola, bem como a relação entre a escola e os alunos com deficiência e família e escola são consideradas relações sociais, emocionais e acadêmicas importantes para o pleno desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual (GLAT, 1989; OLIVEIRA, 2007).

Podemos observar que o percurso escolar de Nayara e de Luísa – relatadas por suas mães Raquel e Maria, respectivamente - tem similaridades, pois elas relatam as constantes mudanças escolares, e até mesmo as longas permanências no ensino fundamental. Os dizeres de ambas as alunas e suas mães fazem-nos perceber o desafio que as escolas enfrentam para promover (ou tentar promover) uma educação de qualidade para todos os seus alunos com ou sem deficiências. E, quando falamos sobre a educação das pessoas com deficiência intelectual, esse desafio acaba tomando uma proporção

⁶ Associação de Pais e Amigos da Criança e do Jovem Autista ou com Transtornos de Desenvolvimento.

maior, já que exige dessa instituição políticas públicas, recursos e serviços que devem ser direcionados a esse público-alvo.

Nesse sentido, a educação voltada às pessoas com deficiência intelectual deve ser tomada como um desafio e também como um horizonte da prática de intervenção, pois ao testarmos e incluirmos formas de trabalho que desafiam essa deficiência estaremos mostrando que é possível aprender, porém com estratégias diferenciadas. E, ao falarmos desse alunado, não estamos somente nos referindo aos indivíduos de um grupo específico, mas simplesmente definindo uma demanda ou uma necessidade que está dentro da escola e deve ser considerada e atendida de forma adequada (FIERRO, 2004).

O descontentamento observado nas entrevistas feitas com Raquel e Maria pauta-se em expectativas relacionadas à escolarização de suas filhas, que não foram materializadas em avanços acadêmicos, tais como a aprendizagem da leitura, da escrita, e dos cálculos.

Também notamos uma descontinuidade no processo de escolarização das filhas e as justificativas desta descontinuidade, que ora se apresentavam na forma de descontentamento com o processo educacional das filhas, ora por que estas apresentaram problemas de acompanhamento e ainda por suspeita de alguma deficiência e o conseqüente encaminhamento para classe especial.

Especificamente para Raquel, que era professora de educação Infantil, ficaram evidentes as comparações entre o desenvolvimento educacional de sua filha com o dos outros educandos com os quais trabalhava, pois, percebia que sua filha “[...]*tinha problema de acompanhamento*” (entrevista de Raquel).

Quanto à Maria, mãe de Luiza, observamos apenas o segmento das orientações dos professores diante das necessidades específicas de sua filha, já que estes diziam que Luiza “[...]*tinha probleminha*”, possivelmente por não compreender os conteúdos escolares.

Historicamente, a escola brasileira tem caracterizado estudantes público-alvo da educação Especial por meio da resolução CNE/CEB n. 2 de 2001, com:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo do desenvolvimento que **difícultem o acompanhamento das atividades curriculares**, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 200, grifos do autor).

Tal como podemos observar na Resolução de 2001, as pessoas com deficiência intelectual, na maioria das vezes, têm dificuldades de acompanhar as atividades curriculares, seja por meio de causas orgânicas específicas ou não, seja então por meio de limitações e condições cognitivas, emocionais e sociais. Isso nos indica que o aluno com essa deficiência pode não atender aos padrões escolares previstos, principalmente no que concerne ao desempenho acadêmico.

A “inaptidão” para acompanhar os ritmos de aprendizagem em sala de aula justificou o encaminhamento das alunas para serviços de atendimento especializado e transferiu para as famílias a responsabilidade de encontrar um local adequado que atendesse as dificuldades das filhas. É importante destacar, neste contexto, que ambas as jovens passaram por um longo período no espaço da classe especial. No caso de Luísa, além da classe especial, houve uma extensa permanência, também, na Educação de Jovens e Adultos.

Os detalhes da periodicidade mencionada no percurso escolar de Luísa, por sua mãe, evidenciam que, entre uma e outra mudança de cidade, sua filha permaneceu por nove anos na classe especial e, na EJA, por, aproximadamente, 11 anos.

De acordo com a Deliberação do Conselho Estadual de Educação CEE nº 13/1973, a classe especial é uma modalidade de atendimento oferecida na Educação Especial para alunos caracterizados como “excepcionais”. Esses recebiam esse tratamento por serem alunos “[...] que, devido a condições físicas, mentais, emocionais ou socioculturais, necessitam de processos especiais de educação para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades”. A caracterização dos alunos considerados excepcionais ocorria mediante uma avaliação específica com o psicólogo. Para o encaminhamento às classes especiais, os diagnósticos e avaliações realizadas por esse profissional deveriam salientar algum tipo de deficiência, ou mental, sensorial ou física. (SÃO PAULO, 1987, sp).

Além disso, o encaminhamento e o diagnóstico de alunos para classes especiais ocorriam inicialmente por meio de testes de Quociente de Inteligência (QI), além da observação sobre a memória e a atenção do aluno (MAZZOTTA, 1987). Na aplicação dos testes de QI, os alunos diagnosticados com deficiência mental leve (QI variando entre

52 e 67) tinham direito assegurado à escolarização, ou seja, do ponto de vista educativo, pois os sistemas escolares o consideravam como educável (MAZZOTTA, 1987).

Com base em diagnósticos e avaliações realizadas com esses educandos, eles eram direcionados às classes especiais, cuja organização estava limitada aos currículos de prontidão, ou seja, avaliavam-se os alunos a partir da coordenação motora, da estruturação de esquema corporal, do equilíbrio postural, da percepção espaço temporal e dos hábitos de atividades em grupo (FERREIRA, 1994). Essa avaliação era indicada em substituição ao ensino de leitura e escrita “[...] ou, antes que se avaliasse se a dificuldade do aluno estava em sua “não prontidão” ou em inadequações da situação de ensino”. A organização do ensino pautava-se, geralmente, na idade mental do aluno e não em sua idade cronológica, “[...] se o aluno de oito anos tem “idade mental” de seis, deve ser considerado um pré-escolar para todos os efeitos, em todas as áreas de desenvolvimento [...]” (FERREIRA, 1994, p. 56).

Marques (2000) ressalta também a aplicação dos testes de prontidão que separavam os alunos “prontos” e os “não prontos”, bem como avaliações médicas ou psicopedagógicas que tentavam descrever as possíveis causas de tais alunos não aprenderem como os demais colegas, que, diferentemente desses últimos, não eram aprovados nas avaliações escolares.

Glat e Muller (1999) destacam que, embora se efetivassem em alguns momentos práticas pedagógicas com base em um conteúdo programático centrado nas possibilidades e nas potencialidades do aluno, a rotina e as atividades da classe especial em sua maioria assemelhavam-se ao espaço da pré-escola comum.

Se o objetivo da classe especial era intermediar a inclusão de crianças e jovens em classes regulares, no caso das jovens Nayara e Luísa, isso acabou não acontecendo, pois seu atendimento e possível desenvolvimento ficaram estagnados. O fato de essas alunas terem permanecido por tanto tempo na classe especial evidencia a incapacidade do sistema educacional em lidar com elas, que necessitavam e ainda necessitam de estratégias diferenciadas de aprendizagem, para que possam desenvolver-se academicamente e, conseqüentemente, serem reintegradas ao ensino regular.

Outro agravante da longa permanência no espaço da classe especial refere-se à defasagem idade-série, o que dificulta a sua inclusão no ensino regular. De acordo com o relato de Raquel, Nayara permaneceu na classe especial até completar 18 anos de idade e, de acordo com Maria, Luísa permaneceu até os 17 anos. Ambas as mães realizaram

buscas por um local que pudesse acolher suas filhas e dar prosseguimento aos estudos. Nesse caso, a alternativa encontrada foi a EJA.

Entre as mudanças de escola e de cidade, Luísa permaneceu, segundo o relato de sua mãe, por aproximadamente 11 anos na EJA. Isso pode evidenciar que a EJA, mesmo configurando-se como espaço de inclusão para jovens e adultos que não se escolarizaram ou foram excluídos da escola por motivos variados, tem reiterado o histórico de marginalização pelo qual passaram as pessoas com deficiência intelectual, reforçando o estigma da incapacidade, limitando o desenvolvimento destas pessoas e a consequente não aprendizagem, demonstrando, por parte da escola, pouco empenho em escolarizar a estudante. Nesse cenário, podemos observar que a escola se eximiu da responsabilidade de mediar o processo de aprendizagem, conhecimento e inserção social e cultural desta jovem.

Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Meletti e Liduenha (2009) ao acompanhar casos de alunos que saíram das classes especiais e foram inseridos em salas da EJA. As autoras encontraram dados que apontam para um histórico longo de repetência em séries comuns, bem como longos períodos em classes especiais, com esses alunos chegando e permanecendo até a sala da EJA sem perspectiva de término ou momento estabelecido para finalização e saída dessa modalidade de ensino.

Depois de muitos anos de escolarização, de acordo com ambas as mães, tanto Nayara quanto Luísa não possuem nenhuma certificação que ateste os longos períodos que permaneceram tanto na classe especial, quanto na EJA. Questionada em relação à certificação de escolarização de sua filha, Raquel relata,

[...] eu nem sabia, mas a (escola D – particular) deu por concluído o ensino fundamental de Nayara. Eu soube disso quando fui matriculá-la na EJA e, por isso, ela não tem cadastro no PRODESP. Lá na escola deve ter algum papel, mas aqui comigo eu não tenho nada (RAQUEL).

No caso de Luísa, a situação do certificado de escolarização não difere muito. Sua mãe relata a ausência de certificação, tanto na classe especial, quanto no ensino supletivo:

Luísa passava de ano, mas ninguém deu certificado pra ela. O único certificado que minha filha tem é referente a pré-escola- Esse é o único que ela tem em casa.

O que me chamava à atenção é que Luiza ia passando de ano. Nenhum professor me dizia nada sobre a aprendizagem dela. Terminava o ano e ela continuava na mesma sala. Quando perguntava para minha filha o que ela aprendia, não sabia me dizer. Então, ela tinha que ficar ali,

naquela “vidinha” ali só, entendeu? Ia para a escola, fazia prova, e continuava fazendo a mesma coisa [...] (MARIA).

Podemos observar que em ambos os casos houve descaso, tanto com as alunas, quanto com suas famílias. A escola atribuiu pouco valor ao processo de aprendizagem das alunas, mostrando-nos uma concepção pautada nas poucas chances de escolarização de ambas, associando essa dificuldade de apreensão dos conteúdos escolares com a capacidade que os alunos sem deficiência tinham comparado às incapacidades de Luiza e Nayara.

Sabemos que, historicamente, os alunos com deficiência intelectual têm passado pela escola sem uma certificação que lhes permita vislumbrar possibilidades de futuro, continuando seus estudos por meio da EJA - Educação de Jovens e Adultos - ou em um nível ulterior de estudos, tal como a Educação Profissional, para que seja possível sua entrada no mercado de trabalho (IACONO, 2008).

Legalmente, a LDBEN (1996) sinaliza a possibilidade do prosseguimento dos estudos das pessoas com deficiência intelectual no ensino comum e dedica o Capítulo V à Educação Especial, reafirmando-a como um dever constitucional nos artigos 58, 59 e 60. Especificamente, quanto à certificação da escolarização às pessoas com deficiência intelectual ou múltipla, o artigo 59, da referida Lei, afirma que os sistemas de ensino assegurarão a “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa para superdotados” (BRASIL, 1996, p. 37).

Lima (2009) ressalta que a LDBEN/96 possibilita dois tipos distintos de certificação ao término do Ensino Fundamental: por “conclusão” ou por “terminalidade”. Segundo a autora, a primeira é destinada a todos os alunos que chegaram ao final do 9º ano. Já a segunda, conforme o artigo 16 da Resolução nº 2/2001, destina-se “[...] ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 [...]” da LDBN/96.

Dessa forma,

[...] o certificado de conclusão de escolaridade do ensino fundamental, denominado “terminalidade específica”, difere da “conclusão” do ensino fundamental, pois por meio dele pode-se verificar o nível de conhecimento alcançado pelo aluno, possibilitando-lhe, em tese, novas alternativas educacionais, como previsto em Lei (Ibidem, 2009, p. 24).

Desse modo, é com a terminalidade específica, que os alunos com deficiência intelectual ou múltipla adentram a EJA ou, então, à profissionalização. Entretanto, existem poucos programas de profissionalização que abarquem as necessidades específicas de pessoas com deficiência intelectual (SÃO PAULO, 2008).

Podemos observar que, mesmo prevista em Lei, a possibilidade de continuidade nos estudos por meio da terminalidade específica não foi conferida aos jovens e adultos com deficiência intelectual, evidenciando um distanciamento entre os dispositivos legais e o cotidiano escolar. Essa situação indica, por parte da escola, a pouca seriedade conferida, tanto ao público-alvo da Educação especial, quanto, especificamente, aos jovens e adultos com deficiência intelectual. Dessa forma, Luíza e Nayara passaram da classe especial à EJA sem que o sistema de ensino lhes conferisse condições efetivas para seu desenvolvimento e sua efetiva aprendizagem.

5.1.2 Ingresso na EJA

Diante da breve discussão apresentada a propósito da certificação e da terminalidade específica, foi oportuno perguntar às mães como suas filhas chegaram à modalidade da EJA e como foi feita essa matrícula, já que suas filhas não possuíam nenhuma certificação de conclusão do ensino comum.

Segundo Raquel, o ingresso de Nayara na EJA ocorreu,

Através da busca na (nome de uma universidade) [...] de pessoas que estavam com deficiência e qual seria a conduta que eu tinha que ter em relação à idade da Nayara que era de 18 anos. Dessa forma, procurei a equipe da (nome da universidade), a psicopedagoga e, assim, elas me deram uma lista de lugares que eu podia buscar. Encontrei a EJA na (nome da escola), e o Espaço Potencial (RAQUEL).

Já no caso de Luísa, sua mãe Maria relata que,

Por meio de informações de uma senhora que era do Salão do Reino⁷ falar sobre uma escola, a (nome da escola) que tinha aulas para jovens e adultos.

Então fui atrás dessa escola. Consegui a matrícula da minha filha naquele mesmo dia. Assim, ela começou a frequentar a EJA (MARIA).

Raquel chegou até a EJA por meio da indicação de uma psicopedagoga, que possivelmente trabalhava com pessoas com deficiência, a qual lhe indicou uma lista com

⁷ Maria ao dizer que uma senhora foi *dar estudo para Luísa* faz referência ao estudo bíblico oferecido pelas Testemunhas de Jeová (nota da pesquisadora).

alguns lugares, e, dentre eles, a EJA e o Espaço Potencial. A busca por informação por um profissional tão específico pode ser devida ao fato de Raquel trabalhar como professora da educação infantil no município, favorecendo assim para que ela tivesse a informação tão prontamente.

No caso de Maria, a informação sobre a EJA ocorreu de forma assistemática, ou seja, por meio de uma pessoa que possivelmente é alheia ao meio educacional, mas que sabia da existência de uma escola que oferecia a EJA. Outro ponto que nos chama a atenção no relato de Maria é a forma como sua filha foi matriculada, pois, segundo ela, bastou ir até a secretaria da escola e falar com um “rapaz” para que no mesmo dia sua filha começasse a estudar. Esse ingresso na escola não se deu pela forma institucional e convencional.

Nesse ínterim, não podemos esquecer que a EJA é parte de projeto educacional idealizado às minorias, ou seja, pelos segmentos discriminados pela população brasileira (MORAES, 2007). Por isso, essa modalidade de ensino pode representar para os jovens e adultos com e sem deficiência um campo de participação social. É nesse espaço, também, que os jovens e adultos com deficiência intelectual podem ter a oportunidade de serem produtores de seus próprios conhecimentos dentro das práticas escolares.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca destaca que seu objetivo é o de:

[...] promover a integração e a participação das pessoas portadoras de necessidades especiais. Cabe-lhes o mesmo direito de oportunidades educacionais, de ter acesso a uma educação que reconheça e responda às suas necessidades e objetivos próprios, onde as tecnologias adequadas de aprendizado sejam compatíveis com as especificidades que demandam (SESI/UNESCO, 1999, p. 26).

Reiterando as determinações previstas na LDB/96, é aprovado em julho de 2001 o Parecer da Câmara Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 17, documento que homologa as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* destacando e caracterizando normas para o atendimento da população que apresenta necessidades educacionais especiais, além de destacar a importância da inserção de pessoas com deficiência na modalidade da EJA, pois tal modalidade educacional tende a reparar um direito que foi negado a estas pessoas durante muito tempo.

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito do direito civil pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela

igualdade ontológica de todos e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento [...] (BRASIL, 2001, p. 09).

A reparação a que se referem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica vincula-se com as necessidades que as pessoas jovens e adultas têm de obter a escolarização, a fim de angariar sua autonomia pessoal e social. E, além disso, refere-se ao direito dos jovens e adultos com deficiência de poderem se alfabetizar, sendo esse um dever social.

Contudo, sabemos que o atendimento a pessoas com deficiência, foco principal da educação especial, acontecia paralelo ao sistema geral de educação nacional, sobretudo em instituições e escolas especiais. Esse atendimento ocorreu até meados da década de 1990 com propostas educacionais que se pautavam nas ideias de segregação, normalização e/ou integração.

Isso significa que as instituições especiais eram os únicos lugares que forneciam atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, tendo em vista, historicamente, que a educação dessas pessoas era de cunho assistencialista e não necessariamente pedagógico. Nessas instituições, tal como já discutido, era proporcionado aos jovens e adultos a possibilidade de realizar trabalhos manuais dentro de oficinas abrigadas. Essa ainda é uma realidade nas instituições especiais; porém, com o advento da inclusão social e escolar, as empresas, por um lado, propõem às pessoas com deficiência a possibilidade de profissionalizar-se na prática, e, por outro, a escola oferece a esses sujeitos a escolarização, que por muitas vezes não foi ofertada nas instituições especiais.

Assim, as políticas sobre inclusão social e educacional podem ser compreendidas como um dos meios para se chegar à universalização de direitos e deveres sociais. Desse modo, tais políticas:

[...] corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. Neste sentido, as políticas inclusivas trabalham com conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social (CURY, 2005, p.14-15).

Em contrapartida, o que verificamos foi que as experiências de Raquel e Maria não eram compatíveis com os ideais inclusivos. Isso fica evidente quando perguntamos a

ambas sobre as experiências de Luisa e Nayara na sala comum. Ambas as mães responderam que:

A Luisa já estudou em uma sala comum, mesmo que por um pequeno período de tempo. Isso se deu porque um professor da (nome da cidade) disse que a Luísa não precisava ficar na classe especial, e, sim, frequentar a classe comum. Porém, ela tinha que ficar com mais 40 alunos, e na maioria das vezes, a Luiza ficava sentada na última carteira, sem a devida atenção da professora. Então, como eu estava vendo que a experiência, para ela, não estava sendo significativa, matriculei ela novamente na classe especial. Eu sempre me perguntava: Se ela ficar na classe comum, o que ela vai aprender lá? Sendo que a professora havia colocado ela na última carteira (MARIA).

Ainda, sobre o mesmo assunto, Raquel nos respondeu que:

A Nayara já foi matriculada na classe comum. Mas não teve uma experiência muito boa, pois quando ela estudava na (nome da escola) ela não fazia a prova com as outras crianças. E, a partir desses episódios, chegava em casa chorando. Nessas circunstâncias, perguntava para ela o que havia acontecido Nayara dizia que a professora não deixou ela fazer a mesma prova que os seus colegas; e por isso elas chamavam-na de “burra”. Teve um dia que eu tive que ir a casa da professora porque foi muito terrível para ela aquela experiência. No outro dia eu fui até a escola falar com o diretor e ele me respondeu que se eu queria uma filha com uma educação especial que eu tinha que procurar uma classe especial, e que, aquela escola não era especial para pessoas com problemas especiais Foi nesse momento que eu matriculei a Nayara na classe especial (RAQUEL).

Baseando-se nos excertos das entrevistas de Maria e Raquel, podemos refletir sobre as angústias das experiências dessas mães diante da necessidade do encontro de um espaço educacional que pudesse, de fato, possibilitar a inclusão de suas filhas. Nesse contexto, as necessidades básicas das pessoas, independente de suas condições biológicas, psicológicas, sociais ou culturais, estão pautadas na necessidade de formação e educação, entendendo como formação um processo permanente, o apoio de outras pessoas que possam motivá-las a ser, a pensar e a decidir sobre seus desejos, necessidade e opções de vida.

Ainda sobre as experiências escolares de Nayara e Luisa, salientamos que houve algumas carências de informações específicas sobre o processo de inserção das alunas, alertando-nos para a possibilidade de esse ingresso ter-se efetivado como “informal”; portanto, não sendo necessário um acompanhamento institucional por parte da escola em relação à aluna.

5.1.3 Significação atribuída a EJA

Diante dos relatos das mães, enunciados no tópico anterior, torna-se possível perceber certo alívio em encontrar um lugar, tal como a EJA, que recebesse suas filhas, o que de fato não ocorreu nas infâncias tanto de Nayara, quanto de Luisa. Com isso, julgamos necessário questionar, tanto as mães, quanto as jovens sobre o significado que atribuem à EJA.

Luísa relata gostar de estudar na EJA, e também, “*dos alunos, da professora*”. Ela também disse gostar dos conteúdos que aprendeu na escola, tais como, “[...] *português porque eu aprendi bastante coisa, só que eu não sei dizer o que aprendi*”. Nayara também relatou gostar de estudar na EJA, pois aprendeu sobre “*as datas e as continhas [...]*”. Além disso, ressalta que a professora é legal.

No momento em que a entrevista foi realizada, as atividades na escola já estavam encerradas; por isso Nayara também disse que já estava com saudade da professora.

Ainda sobre a entrevista feita com Nayara, observou-se que ela permaneceu em silêncio, não se diferenciando, dessa forma, dos comportamentos que apresentava em sala de aula no período em que realizamos as observações. Já, em outros momentos, Nayara respondia às perguntas de forma mais elaborada, com frases mais extensas, não se limitando a dizer apenas “é” ou “não”.

Em contrapartida, todas as pessoas possuem experiências sociais, que englobam elementos relacionados com a cultura, e, também, a uma história individual, que dizem respeito ao contexto relacional. Isso acaba dificultando a padronização de “[...] um tipo específico de deficiência, ou seja, as reações diante da deficiência dependem não só das capacidades individuais do sujeito, mas também do que representam para seu ambiente familiar, escolar e social no sentido mais amplo” (ANACHE; MARTINEZ, 2011, p. 47).

Luísa e Nayara, cada qual com a sua singularidade, aproximam-se na forma como significam a EJA. Luísa apresenta dificuldade para mencionar outros conteúdos aprendidos, mas reitera que aprendeu muita coisa, rememora as aprendizagens de Língua Portuguesa, possivelmente por ser este o conteúdo mais significativo para ela. Nayara lembra-se da data, referindo-se ao cabeçalho passado pela professora diariamente na lousa, e também das operações aritméticas, ou como ela mesma chama, de “continhas”.

Nesse sentido, Vigotski (2001, p. 111) ressalta que:

[...] não é necessário, absolutamente, proceder a provas para demonstrar que só em determinada idade pode-se começar a ensinar à gramática,

que só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra. Existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial.

Também podemos observar que as dificuldades de se expressar e de se comunicar apresentadas pelas jovens, na questão da fala, não são inerentes à sua condição de deficiência. As pessoas com deficiência intelectual não têm o vocabulário reduzido em decorrência de sua condição. As possibilidades de ampliação do vocabulário podem ocorrer, e ser estimuladas, na interação social, no ambiente escolar e no interior da família.

De acordo com Padilha (2007, p. 23),

Gostar ou não gostar, ter motivos para isso, mas não saber dizer com palavras para que o outro a compreenda. Há, no entanto, atos de reflexão sobre as emoções que as palavras trazem. Entender esse funcionamento cognitivo e linguístico (verbal oral, gestual e o silêncio) deve fazer parte dos estudos sobre os modos de significar o mundo, sobre as formas peculiares de se fazer compreender.

A EJA é compreendida pelas mães mais como um local acolhedor, do que um lugar de ampliação das possibilidades educacionais, tal como relatado por elas. Para Maria, a EJA é um lugar bom,

[...]porque na EJA ela tem uma atividade e não fica só em casa assistindo televisão, ou então na rua. [...]. (MARIA).

Enquanto para Raquel, a EJA significa uma oportunidade,

[...] para quem não conseguiu [concluir os estudos] por fatores particulares ou, então, para quem não conseguiu concluir ou iniciar os estudos por causa de alguma deficiência. Então, é esse o trabalho da EJA (RAQUEL).

Com esses relatos, podemos observar que, para Maria, a EJA é algo importante para Luisa, pois, nessa modalidade de ensino realizam-se atividades, seja de cunho escolar ou não. Isso, para ela, é o suficiente, já que faz com que sua filha possa estar em um ambiente que não a faça apenas ficar em casa assistindo televisão ou, então, na rua. Também observamos na fala dessa mãe que, só o fato de sua filha possuir a deficiência intelectual fez com que Luisa não obtivesse progresso em seu percurso escolar, evidenciando ser este um problema individual, centrado nessa deficiência.

Em relação ao processo de escolarização da pessoa com deficiência, Lima (2009) informa que, historicamente, o mecanismo de exclusão do espaço escolar tem sido fundamentado num paradigma de normalidade e igualdade entre os sujeitos, contribuindo para a cristalização do ideário de norma ou padrão social. Ainda de acordo com a autora,

[...] essa concepção influencia a construção do imaginário das pessoas a respeito da capacidade ou incapacidade do outro, o que contribui para que a dificuldade apresentada não seja imputável às práticas da escola e, sim, às limitações da pessoa com deficiência (LIMA, 2009, p. 134).

A fala da mãe ainda evidencia que, muito além das dificuldades que a filha apresentou em seu processo de escolarização, existe o fato de que ela seja incapaz, em relação aos outros alunos, considerados capazes. De acordo com Camargo (2004, p. 33), “em nossa sociedade, o deficiente mental é visto como incapaz, é essa a representação que o grupo social vai tendo dele ao longo de seu desenvolvimento, e os pais fazem parte desse grupo”.

Ainda podemos observar que a EJA se configura para esta mãe como um espaço apenas acessório, ou seja, a frequência da filha nessa modalidade de ensino não implica o desenvolvimento de suas potencialidades educacionais, mas sim um momento de distração para que a filha não fique na ociosidade.

Já para Raquel, a EJA representa um espaço para as pessoas que não tiveram acesso ou, ainda, que interromperam seu processo de escolarização na época em que se julga ser apropriada. Também ressalta que este espaço educacional “inclui” os que estão à margem do decurso educacional, destacando, dessa forma, a situação de sua filha que possui deficiência intelectual.

Sobre essa noção da EJA enquanto uma modalidade de ensino reparadora, e ao mesmo tempo, de possibilidades de escolarização, observamos que, “[...] em termos de discurso oficial, a EJA tem recebido destaque enquanto instrumento de reparação da dívida social, que é a educação para os jovens e para os adultos analfabetos ou pouco escolarizados” (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 234).

O caráter compensatório e reparador atribuído à EJA pode ser entendido como um dos possíveis espaços que família dispõe para o atendimento do jovem e do adulto com deficiência intelectual, pois mesmo com a expansão de matrículas nessa modalidade de ensino, não se vislumbra a possibilidade de continuidade dos estudos ou inserção em algum programa de capacitação profissional que atenda às especificidades desses jovens e adultos.

Por apresentarem pouca ou nenhuma escolarização, grande parte dos jovens e adultos com deficiência intelectual, frequentemente, ficam à margem dos sistemas de ensino profissionalizante comum; na maioria dos casos as únicas oportunidades de formação profissional ofertadas a esses jovens e adultos são as oficinas abrigadas em escolas especiais (MELLETTI, 1997; CORDEIRO, 2013).

Dias e Oliveira (2013) apontam para a necessidade de um olhar cauteloso para a parcela da população jovem e adulta com deficiência, especialmente intelectual, visando ao estabelecimento de políticas públicas que considerem seus processos singulares de desenvolvimento, o direito à vida autônoma e participativa na sociedade.

5.2 As especificidades da modalidade Educação de Jovens e Adultos

Apresentaremos neste tópico as discussões que abrangem a Categoria 2, referentes às especificidades da Educação de Jovens e Adultos, além de suas respectivas subcategorias: 2.1) Condições de trabalho do professor da EJA; 2.2) Práticas Pedagógicas e Curriculares, 2.3) O processo de aprendizagem.

5.2.1 Condições de trabalho do professor da EJA

Neste eixo, discorreremos sobre as condições de trabalho da professora Lúcia, com o objetivo de compreender como ocorrem suas práticas educativas no contexto da EJA, bem como no processo de escolarização atual das alunas participantes.

A professora Lúcia cursou o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), extinto por meio da Resolução SE nº 119 de 7 de novembro de 2003. Ingressou no curso de Pedagogia, no ano de 2001, antes mesmo de concluir o magistério.

É necessário destacar que essa professora também possui formação em habilitação - feita na área da educação especial - em deficiência visual. Isso, provavelmente, lhe possibilitou o contato com leituras e discussões relacionadas às pessoas com deficiência, mesmo sendo de forma superficial, pois, segundo ela “[...] nós não conseguimos aprofundar, porém tivemos a discussão sobre assuntos relacionados à inclusão, de modo geral, e especificamente, a deficiência visual” (LÚCIA). Outro ponto a ser mencionado é o ano referente ao término da graduação da professora, no curso de Pedagogia, no caso, em 2006. Nesse mesmo ano houve a reestruturação deste curso em âmbito nacional e a

consequente extinção de suas habilitações, por meio da Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia.

Em relação especificamente à extinção das habilitações na área da Educação Especial, Oliveira et. al. (2006, p. 25) afirmam que a Resolução,

[...] ignora a devida formação e competência para lidar com a Educação Especial e com processos diferenciados de ensino e aprendizagem, ao impor uma visão reducionista de Educação Especial, calcada no esvaziamento de seu domínio de conhecimento e na simplificação da ideia de uma Educação Inclusiva.

A partir do estabelecimento dessa Resolução, a formação nas áreas da Educação Especial passou a ocorrer em nível de pós-graduação ou por meio da formação continuada (BRASIL, 2006). Na instauração dessa Resolução, também observamos a convergência de políticas de formação continuada e de ampliação dos cursos de pós-graduação na área, já que, em sua maioria, ocorrem em caráter *Latu Sensu*.

As exigências e as necessidades do exercício da docência, neste caso específico, são complexas. Isso se dá porque a formação continuada se tomou proeminente no desempenho da função docente, principalmente quando nos referimos ao processo de inclusão educacional de crianças, jovens e adultos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Além disso, destacamos como elemento fundamental de compreensão da discussão o tempo de atuação profissional, bem como o regime de trabalho da professora Lúcia. Diante da pergunta sobre o tempo de atuação como professora, ela informa:

Leciono como professora efetiva dessa sala desde 2004. Já fazem nove anos que sou professora. Eu leciono no ensino fundamental e também na EJA. No ensino fundamental, de primeiro ao quinto ano, e na EJA, os anos iniciais.

Além de lecionar aqui em (nome da cidade), dou aula e em (nome de outra cidade vizinha), com carga horária de cinco horas diárias em cada escola, acrescentando os horários de HTPC, que são, em [Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo], então (nome da cidade) duas horas de HTPC semanais, e lá em (nome da outra cidade) três horas de HTPC semanais (LÚCIA).

Durante a realização dessa pesquisa, a professora Lúcia lecionava no Ensino Fundamental, para crianças do 1º ao 5º ano, há um tempo considerável, chegando a quase

9 anos. A pesquisadora também obteve a informação de que, na escola onde as observações foram realizadas, Lúcia trabalhava dando 2 horas de aulas de reforço diárias no período da manhã para os alunos do ensino fundamental. Estas horas, serviam como complemento à carga horária que tem que cumprir como docente da EJA.

Já no período da tarde, Lúcia deslocava-se para uma cidade vizinha, a fim de lecionar como professora efetiva também para o ensino fundamental. Ela completa a sua carga horária de 5 horas diárias na EJA voltando, à noite, à cidade e à escola onde a pesquisa foi realizada. A professora trabalhava de segunda à sexta-feira nos três turnos completos (manhã, tarde e noite).

Os relatos de Lúcia revelam as inúmeras dificuldades que perpassam a condição de trabalho do professor em nosso país, que geralmente tem uma jornada tríplice de trabalho, sendo este um reflexo dos baixos salários. Podemos considerar esse apenas um dos inúmeros problemas que os professores têm vivenciado no contexto educacional brasileiro.

Sampaio e Marin (2004) destacam que as discussões relativas à precarização do trabalho docente não se tem configurado como uma novidade no contexto da educação brasileira. De acordo com as autoras, a precarização do trabalho docente engloba, principalmente, questões ligadas à formação de professores, às suas condições de trabalho, além das implicações desses aspectos na organização do ensino.

As autoras também revelam que, por intermédio de pesquisas desenvolvidas na área, nem mesmo a formação no ensino superior “[...] significa formação específica para docência [...]”, isso que dizer que a formação dos professores adquirida por meio da licenciatura não tem capacitado os jovens professores para o exercício da docência (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1208).

Justificativas para tal afirmação estão ancoradas em estudos relativos ao aprendizado docente, pois muitos professores relatam que aprendem o exercício da profissão em experiências, ou seja, atuando no contexto de sala de aula (SAMPAIO; MARIN, 2004).

De acordo com Arelaro (2011, p. 23),

[...] se a futura professora não receber uma sólida formação teórica, que lhe permita – com certa segurança intelectual – escolher entre as diferentes concepções de educação, de ensino, de desenvolvimento, de cultura, dificilmente ela poderá exercitar a sua autonomia intelectual na escolha dos métodos, processos e estratégias de ensino, no seu cotidiano escolar.

Diante disso, a autora ressalta ser de suma importância - para o processo formativo dos estudantes - a experiência com estágios curriculares em escolas públicas, pois estes permitem defrontar a teoria e o contexto em sala de aula. Além disso, os estágios curriculares podem-se constituir em “[...] oportunidades de reflexão sobre a complexidade da prática docente, nas suas diferentes situações e etapas de ensino” (ARELARO, 2011, p. 23).

Outro ponto que merece destaque no conjunto da precarização do trabalho docente refere-se às longas jornadas de trabalho e aos baixos salários. Como exposto pela professora Lúcia, sua jornada de trabalho abrange os três períodos do dia, dividindo-se entre um município e outro. Autores como Sampaio e Marin (2004) assinalam que, no geral, os salários dos professores são muito baixos, variando entre dois a quatro salários mínimos.

Uma pesquisa realizada por Moreira e Silva (2011, p. 3) sobre o trabalho docente na esfera pública revelou que a ampliação da carga horária dos professores em busca de melhores salários é, “[...] significativamente desproporcional aos seus esforços no tempo de dedicação que eles empregam nas suas atividades laborais, sendo essa uma questão candente no processo de intensificação e precarização do trabalho docente”.

De acordo com Sampaio e Marin (2004), a situação salarial dos professores, com o passar dos anos, teve uma melhora, devido aos incentivos adicionais por tempo de serviço ou de qualificação. Segundo as autoras, os ínfimos salários precarizam o trabalho dos professores, pois “[...] a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210). Ademais, todas as questões levantadas também se refletem na organização do trabalho pedagógico, principalmente em relação aos conteúdos curriculares, que, de acordo com Sampaio e Marin (2004), não se limitam aos conteúdos básicos de escolarização.

Em suma, considerando as condições de trabalho da docente, podemos sugerir que sua situação inviabiliza a organização e o planejamento de atividades pedagógicas e curriculares, implicando no comprometimento do desenvolvimento de seus respectivos alunos.

5.2.2 Práticas Pedagógicas e Curriculares

Como mencionamos anteriormente, a EJA demanda algumas especificidades organizativas na dinâmica educacional que inclui, entre outras coisas, materiais didáticos específicos e práticas pedagógicas e curriculares diversificadas.

No que tange à organização das atividades e sua prática pedagógica dirigida a este público, a professora expõe que:

Sim, eu faço a programação no meu semanário. Eu preparo, durante a semana, o que eu vou trabalhar. Porém, às vezes não consigo realizar tudo o que quero; mas tem que ter o planejamento prévio sim.

O que dificulta o meu trabalho, primeiramente, é que a sala da EJA é dividida em Termo I e Termo II, e isso me faz pensar em atividades diferentes. Essas atividades, de preferência, devem ser abordadas com as mesmas discussões, através do mesmo texto. Todavia, as atividades, geralmente, são diferentes.

A EJA tem como foco a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo da Sociedade e Natureza. Então, nós tentamos abordar esses conteúdos. Às vezes, conseguimos abordar a gente não consegue abordar todos esses temas em um dia. Mas, na maioria das aulas, enfatizamos mais Língua Portuguesa (LÚCIA).

A professora Lúcia afirma que organiza as atividades em seu semanário com um planejamento prévio, e que nem sempre consegue seguir o cronograma planejado para suas atividades semanais. Destaca ainda como a organização de sua sala é, composta por termos educacionais mistos, ou seja, distintos entre si; frisa que organiza as atividades com a mesma temática, mas com propostas diferentes.

Sérgio (2008) aponta que a distribuição do tempo no planejamento das atividades é uma das condições fundamentais para a compreensão da organização curricular no espaço da EJA, com reflexo direto no processo de aprendizagem dos estudantes.

Segundo a autora, a sistematização do tempo no planejamento das atividades para os jovens e adultos demanda a organização de um conjunto de atividades variadas que levem em consideração experiências, vivências, necessidades e potencialidades destes sujeitos “[...] oportunizando a apropriação da leitura e da escrita, bem como de outros conhecimentos que lhes deem autonomia favorecendo o resgate da sua identidade enquanto cidadão e cidadã” (SÉRGIO, 2008, p. 4).

Podemos compreender nesse sentido que o planejamento e a organização das atividades no contexto da EJA possuem implicações sociais e um significado político, pois os jovens e os adultos que se encontram neste espaço carregam consigo um histórico de marginalização social e educacional; dessa forma, o ato de planejar exige do educador

um planejamento reflexivo sobre suas opções metodológicas e sobre os conteúdos a serem trabalhados.

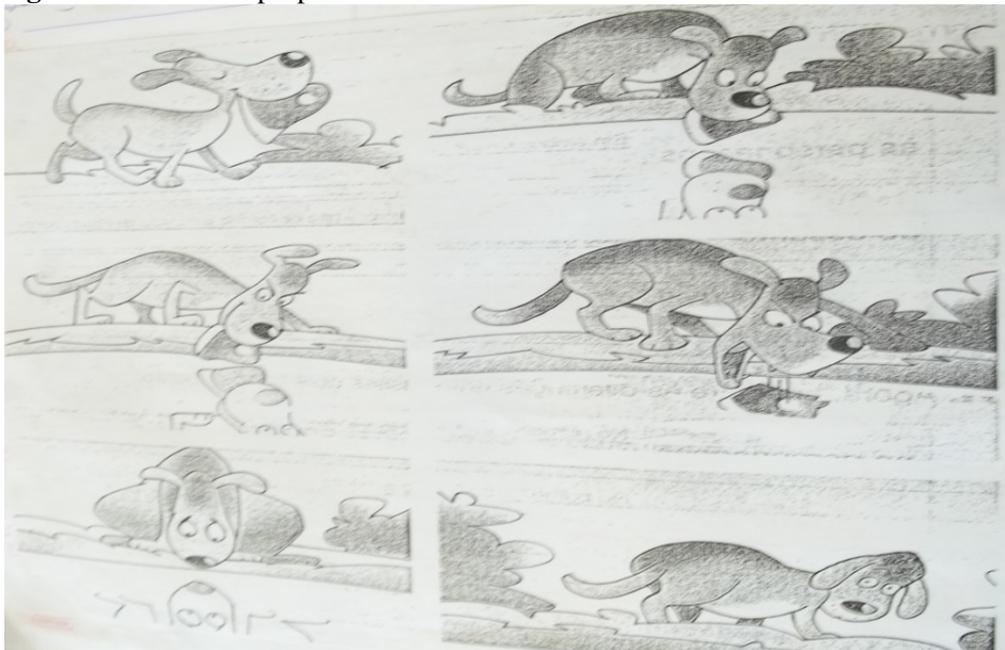
Relativamente a esses aspectos, Freire (2000, p. 115) incita-nos à reflexão:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê.

Diante das asserções de Freire (2000), entendemos que o ato de planejar propicia ao educador maior nitidez na organização de suas ações, na escolha de recursos e estratégias visando atender a toda diversidade de estudantes presentes em sala de aula.

Na discussão da diferenciação entre as atividades para os dois termos, apresentamos, a título de ilustração, as atividades que acompanhamos no primeiro dia e no primeiro período de observação em sala de aula; estas compreendem atividades para o Termo I e para o Termo II, que serão apresentadas na sequência.

Figura I – Atividade proposta ao Termo I..



Língua Portuguesa: produção de texto a partir da ilustração

Nessa atividade, Lúcia solicitou aos alunos que construíssem um texto com base na sequência de imagens. Disse aos alunos que poderiam pintar a atividade. De forma coletiva, e com base nas imagens, ela perguntou aos alunos qual título poderia ser dado à

história. Os alunos participaram, fizeram sugestões, e, conjuntamente, escolheram o título da história: “O cachorro e a sua sombra”.

A professora Lúcia distribuiu o alfabeto móvel para os alunos e, na lousa, foi construindo o texto com base nas falas dos alunos e, vez ou outra, perguntava a eles qual letra iniciava determinada palavra. Os alunos acompanhavam a escrita da professora na lousa, montavam as palavras com a ajuda do alfabeto móvel e as copiavam no caderno.

A aluna Nayara, que pertencia ao Termo I, mostrava-se bastante participativa, arriscando algumas letras para iniciar as palavras na discussão coletiva para construção da história na lousa. Porém, ao transcrever para o caderno apresentava muita dificuldade, solicitando, por várias vezes, a presença da professora para auxiliá-la. Observamos que a aluna realizava a atividade sem nenhum recurso pedagógico compatível para sua realização, com autonomia, caso lhe fosse adaptado o material condizente (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Figura II – Atividade proposta ao Termo II.

Combine as palavras dos quadros para formar frases.

Durante a aula os alunos	esperava	o jornalzinho que ganharam de presente.
As crianças	estudaram	seu dono que nunca voltou.
Todos os dias o pobre cachorro	adoraram	sobre a Segunda Guerra Mundial.

Língua Portuguesa.

Já na figura dois temos outra atividade relativa à formação de frases. Para iniciar a tarefa proposta, a professora Lúcia solicitou aos alunos que combinassem palavras e formassem frases com base nas palavras distribuídas no quadro. Os alunos realizaram sozinhos a respectiva atividade.

A fim de analisar o que estava sendo feito pelos alunos, Lúcia passava de carteira em carteira verificando a atividade. Ainda solicitava aos alunos que reescrevessem as frases com as correções necessárias. Nesse dia, a aluna Luísa, que, na ocasião da pesquisa, pertencia ao Termo II, não havia comparecido a aula. No entanto, se estivesse presente, também não contaria com nenhum tipo de recurso para a realização da

atividade, isto é, realizaria esta da mesma forma, como os demais alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Nesse contexto, percebemos que há uma incompatibilidade entre a atividade proposta e a idade dos alunos; as propostas desenvolvidas para os alunos assemelhavam-se às atividades destinadas às crianças do ensino regular matutino e vespertino. Como mencionamos, a EJA exige uma prática distinta daquela destinada a crianças.

Desde sua criação e constituição no cenário educacional brasileiro, a EJA pautou-se em uma visão compensatória de ensino e procurou alfabetizar jovens e adultos que não se escolarizaram em idade apropriada. Desse modo, o objetivo de alfabetizar essas pessoas não era seguido pelo reconhecimento das especificidades dos alfabetizandos.

De acordo com Di Pierro (2005, p. 1118), ainda nos dias atuais a organização da EJA mantém, na maioria das escolas, a visão compensatória de escolarização. Para a autora, o foco na ausência ou pouca escolarização que apresentam os jovens e adultos fez com que escola restringisse a EJA nas referências, “[...] curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes [...]”, dificultando dessa maneira a, “[...] flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo [...]”.

Contrariando a visão meramente compensatória da EJA, Lopes (2008, p. 103) aponta que os jovens e adultos que frequentam esta modalidade de ensino precisam ser vistos como sujeitos que possuem uma bagagem cultural, ainda que não tenham, “[...] vivenciado um processo longo de educação sistemática através da escola [...]”.

Diante da especificidade da EJA, Lopes (2008, p. 104) aponta que, “[...] escolarizar jovens e adultos trabalhadores, independentemente da etapa em que esteja atuando o professor, não é reproduzir ou adaptar o ensino de crianças para adultos”.

Nesse sentido, (FREIRE, 1979, p. 16) ressalta que,

O aprendizado [...] não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. [...] Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos.

Em outro contexto, Vygotsky (1991, p. 15) já chamava a atenção para o fato de que, “[...] os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem”. No entanto, ele mesmo pontua que, “[...] até agora não se descreveu

adequadamente o que diferencia de forma substancial a aprendizagem do adulto da aprendizagem da criança”. (VYGOTSKY, 1991, p. 16).

Como vimos, existe, efetivamente, uma diferenciação fundamental na forma da experiência de aprendizagem entre a criança e o adulto, conforme Oliveira, M. (1999, p. 60) explicita, observando que,

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa [...] de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à [...] aprendizagem, essas peculiaridades [...] fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) [...].

Nessa perspectiva, é importante assinalar a formação inicial de Lúcia em Pedagogia com habilitação na área da deficiência visual. No âmbito da sua atuação na EJA, observamos que ocorre um distanciamento conceitual e prático tanto para o atendimento dos jovens e adultos, quanto para as estudantes com deficiência intelectual, pois estas necessitam de recursos e técnicas diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as determinações contidas na LDB/1996, na Seção V, artigo 37, inciso 1º, os sistemas de ensino devem assegurar aos jovens e adultos - que não se escolarizaram em idade regular - oportunidades de ensino apropriadas, considerando as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996). No que diz respeito à formação específica para atuar com a EJA, o mesmo documento, em seu artigo 61, aponta a necessidade de, “[...] formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (Ibidem, 1996).

Seguindo os preceitos contidos na LDB/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos CNE/CEB nº 11/2000, destaca que a organização das atividades curriculares nesta modalidade de ensino deve respeitar o perfil do alunado, “[...] e as suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos [de ensino] [...]” (BRASIL, 2000, p. 36).

Observamos que estes documentos reconhecem as particularidades e as necessidades educacionais do público da EJA, bem como a necessidade de formação docente para elaboração de projetos pedagógicos próprios. Todavia, no cotidiano de

grande parte das salas de aulas, “[...] não se tem verificado uma alteração substantiva no trabalho pedagógico com jovens e adultos capaz de responder, com qualidade, à variedade de situações trazidas para o âmbito escolar [...]” (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 73), principalmente em relação aos jovens e adultos com deficiência intelectual.

Nesse contexto, percebemos a necessidade de recursos e atendimentos que possam auxiliar esse processo de escolarização. Aqui nos referimos a possíveis ofertas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerado um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008, p. 16).

Embora essa proposta possa auxiliar o desenvolvimento dos alunos participantes, corroboramos com os questionamentos de Campos e Duarte (2011, p. 281), quando indagam sobre a existência de alunos com deficiência matriculados na EJA e se esses alunos frequentam ou têm frequentado o AEE. Essas autoras mencionam que “[...] apesar de a legislação brasileira reconhecer a EJA como modalidade de ensino também para as pessoas com deficiência como um direito, percebe-se que o acesso a serviços e recursos ainda é frequentemente negado”.

De modo geral, o que se observa no contexto da EJA, é o desconhecimento sobre a especificidade do trabalho docente, não significando

[...] dizer que de algum modo a atividade pedagógica desenvolvida não esteja interferindo nas práticas sociais desses sujeitos [...]. Ou seja, a especificidade do trabalho do professor de jovens e adultos necessita estar fundada, primordialmente, no conhecimento do complexo objeto de sua atividade que é o aluno (causalidade humano-social), sobre o qual vai atuar de forma programada e intencional [...] (LOPES, 2008, p. 109-110).

É de suma importância refletir sobre o fazer pedagógico e também sobre a organização dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, principalmente por tratar-se de jovens e de adultos. Em relação às jovens Luísa e Nayara, é imprescindível que os conteúdos curriculares possibilitem novas elaborações acadêmicas, culturais e sociais, que possam colaborar para as realizações de atividades cotidianas.

Reconduzindo nossa análise à entrevista com a professora Lúcia, notamos que outro ponto destacado por ela é o fato de que a EJA tem como objetivo principal atividades voltadas à Língua Portuguesa, que, para ela, restringem-se a tarefas de leitura e escrita, tal como pudemos notar durante as observações. Não podemos esquecer que,

durante a entrevista, Lúcia destacou outros conteúdos também trabalhados em sala de aula, Contudo, percebemos – pelas anotações feitas em nosso diário de campo, que, de fato, na maior parte do tempo a professora trabalhou com conteúdos da Língua Portuguesa. A Matemática e os outros conteúdos ficaram, de certa forma, subordinados.

O predomínio do conteúdo de Língua Portuguesa também pode ser confirmado no relato da aluna Luísa, quando esta descreve as atividades que aprendia diariamente na EJA. Segundo ela,

Aprendia mais Português do que matemática. Essas coisas que eu fiz aqui [a aluna aponta para uma pasta de produção de textos e reescrita sobre a mesa, referente ao material entregue pela professora quando a aluna saiu da escola] (LUÍSA).

Diante da fala da aluna e do predomínio do conteúdo de Língua Portuguesa nas atividades de alfabetização da EJA, podemos fazer o seguinte questionamento: o que é a alfabetização para o jovem e o adulto com deficiência intelectual e com certo percurso escolar, ainda que permeado por avanços, retrocessos e descontinuidades?

De acordo com Padilha e Ometto (2012), existe uma concepção equivocada, e perpetuada historicamente, de que a EJA tem a finalidade de erradicar o analfabetismo. O analfabetismo, como ressaltam as autoras, é fruto da exclusão social,

Além disso, ressaltamos que pesquisas na área da educação de jovens e adultos indicam que as propostas educativas desenvolvidas em sala de aula têm pouco a ver com o que os alunos conhecem. Dessa forma, fica determinado a não apropriação dos conhecimentos científicos que cabe à escola ensinar. Assim, “o propósito de ensinar fica sem aprendizagem: a relação necessária ensino-aprendizado fica interrompida ou mesmo não chega a acontecer”. (PADILHA; OMETTO, 2012, p. 28).

Quanto aos jovens e adultos com deficiência intelectual, que estão na escola com um histórico de marginalização do saber sistematizado, as autoras lançam algumas importantes questões, levando-nos à reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa:

[...] a) se esses alunos não estão acompanhando o programa estabelecido, demonstrando uma defasagem significativa de conhecimentos para tal nível de escolaridade, quais são os conhecimentos básicos necessários que tais alunos dominam e quais os que, da forma como estão constituídos, poderiam estar dificultando a continuidade nos estudos e o rendimento satisfatório? b) qual o nível atual de desempenho na leitura e escrita em relação ao esperado para o nível de escolaridade em que estão? (PADILHA; OMETTO, 2012, p. 29).

Com a atenção centrada, primordialmente, no professor que ocupa o lugar fundamental das mediações nos processos de ensino e aprendizagem, nota-se a necessidade de condições adequadas ao aluno com deficiência intelectual, para que este possa obter uma aprendizagem significativa. Pensar em uma reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, possibilita aos docentes as transformações necessárias às concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano (FERREIRA; FERREIRA, 2007). A função da leitura, mediada pelo professor, é primordial, porquanto permite o acesso aos conhecimentos consolidados ao longo da história da humanidade.

Diante dessa consideração, observamos que frequentemente a alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual restringe-se a,

[...] decodificar alguns dos códigos mais utilizados na sociedade na qual estão, mas não possuem a compreensão real total dos mesmos. Neste momento, ocorre então uma dificuldade em avançar, às vezes, até um retrocesso, e com o passar do tempo, estagnam no ponto em que chegaram (BINS, 2009, p. 109).

Por conseguinte, os alunos da EJA trazem suas experiências e saberes para a escola, e, para a abordagem histórico-cultural, muitos desses conhecimentos cotidianos ou escolares passam pela mediação e são reelaborados em uma perspectiva que permite aceder ao científico (PADILHA; OMETTO, 2012).

Podemos observar, em suma, que toda a problemática envolvida nas questões da alfabetização, do ensino da Língua Portuguesa e de outros conteúdos curriculares, está estritamente relacionada à proposta de atividades do currículo da EJA no contexto investigado.

Desse modo, perguntamos à professora como ela definiria a proposta curricular da EJA e se os Municípios em que leciona adotam algum material específico para este público. Ela responde que:

A proposta pedagógica da EJA é boa. Com relação à realidade dos alunos, é possível trabalharmos, mas temos que ver o que conseguimos fazer em sala de aula.

Como material para a ênfase nos conteúdos temos apostilas e o livro didático⁸, Mesmo assim, temos a liberdade de, não necessariamente, seguir fixamente esses materiais. Eles são apenas um tipo de apoio pedagógico. (LÚCIA).

⁸ O município adota como livro didático a coleção “É bom aprender: educação de jovens e adultos”, para o primeiro segmento da EJA – anos iniciais do ensino fundamental - livro selecionado pelo MEC por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2011, composto de 3 (três) volumes.

Notamos, inicialmente, que não há uma resposta clara concernente à existência ou não de uma proposta curricular específica para o EJA nos municípios; todavia, Lúcia diz que a proposta curricular para esse segmento educacional é boa, destacando o trabalho com conteúdos, que no entanto deveriam ser constituintes da “realidade do aluno”, do cotidiano deles.

Concordamos com Lúcia quando afirma que a organização dos conteúdos curriculares parte dos conhecimentos apropriados pelos estudantes em outros espaços, pois ainda que não seja um conhecimento sistematizado como o da escola, estes devem ser reconhecidos e valorizados.

Lopes (2008, p. 106) cita que “[...] partir da realidade do aluno para planejar parece ser consenso, mas, nem sempre a apropriação dessa realidade é real [...]”. A esse respeito, Mazzeu (apud LOPES, 2008, p. 106) chama-nos a atenção para o fato de que priorizar os conhecimentos dos estudantes na organização das atividades curriculares tem-se mostrado uma armadilha aos profissionais que trabalham com a EJA. Isso porque, com frequência, os professores baseiam-se no que os estudantes já sabem e o conhecimento encerra-se aí, não avançando na organização de novas aprendizagens.

Dessa forma, torna-se necessário buscar caminhos próprios, alternativas diferenciadas e metodologias adequadas para responder às necessidades dos jovens e adultos em processo de escolarização. Entretanto, Oliveira (2010) faz uma ressalva em relação ao arcabouço legal e a prática nas salas de aula da EJA. Esse autor frisa a existência de uma ambivalência no campo das práticas escolares, no sentido de avançar na consolidação de subsídios curriculares apropriados para a EJA, que não sejam meras reproduções das práticas curriculares do ensino fundamental diurno.

Notamos que, para Lúcia, falta orientação do corpo gestor escolar, no sentido de organizar as atividades para os alunos, incluindo as jovens com deficiência intelectual. A professora relata, ainda, que recebe auxílio por meio de textos, tanto da coordenação quanto da direção da escola, já que, “[...] *A coordenação e a gestão sugere algumas leituras*” (LÚCIA). Parece-nos que, segundo os dados coletados nessa pesquisa, esses auxílios tão pontuais não têm efetivamente ajudado a professora.

Góes (2007) ilustra a situação vivenciada pela professora Lúcia, sublinhando que é responsabilidade do professor escolarizar os alunos com deficiência incluídos nas salas comuns de ensino. Em um segundo plano, localiza-se a gestão, propondo aos docentes materiais que lhes possam auxiliar (ou não) as práticas. Todavia sabemos que é de substancial importância a formação docente do professor cuja sala de aula tem alunos

público-alvo da Educação especial. Sem essa formação e sem suporte humano e material não se consegue, de fato, a inclusão escolar.

Referindo-se à utilização de material específico para a EJA, Lúcia menciona que os municípios adotam o livro didático que faz parte da coleção intitulada *É bom aprender: educação de jovens e adultos*. Todavia, observa que esse material serve apenas como apoio pedagógico, pois ela possui autonomia para organizar outros tipos de atividades com seus alunos, não tendo que se fixar apenas na coleção dos livros didáticos.

Compreendemos que a autonomia a que a professora faz alusão poderia repercutir na organização e na flexibilização das atividades realizadas com os alunos, respeitando-lhes as especificidades e buscando sempre que possível lhes resgatar elementos do cotidiano para as atividades desenvolvidas. Assim, seria alcançado o máximo de aprendizagem de todos os alunos.

O fato de a professora lecionar em uma turma com níveis variados de ensino e aprendizagem também poderá interferir, significativamente, na organização de propostas de atividades diversificadas, pois abrange estudantes com idades e demandas distintas.

De acordo com Gadotti (2005)

[...] Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. Falo de “jovens e adultos” me referindo à “educação de adultos”, porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que frequentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores [...] (GADOTTI, 2005, p. 27).

Para discutir a percepção e a relação da professora com as alunas participantes da pesquisa, descrevemos, a seguir, alguns trechos da entrevista com a professora Lúcia, nos quais ela enfatiza sua percepção sobre deficiência intelectual e as características educacionais das alunas.

Eu acho que DI é uma dificuldade mais acentuada, porque se a gente olhar no caso dos alunos da EJA a gente vê que existe muitos alunos com dificuldades para aprender. Mas, acho que, no caso da DI, acaba sendo uma dificuldade acentuada mesmo que promove uma limitação. A aluna Nayara tem características do espectro do autismo, mesmo que forma branda.

Geralmente, trabalhamos com a alfabetização, possibilitando que ela se adapte aos conteúdos. Para que ela possa entendê-lo eu sempre fico próximo dela. Mesmo com as dificuldades relativas à quantidade de alunos em sala de aula, além de termos dois termos juntos, ela consegue

realizar as atividades de formação de palavras, principalmente, durante as correções na lousa.

Quanto a Luisa, ela já é alfabetizada, pois lê bem, escreve bem. Todavia, tem dificuldades com relação à interpretação de textos. Isso exige que eu explique novamente a atividade para ela. Essa é a única dificuldade dela.

Podemos notar que a professora Lúcia não distingue, com certa precisão, o que é a deficiência intelectual e a dificuldade de aprendizagem. Ela compara as dificuldades dos demais alunos da EJA com as dificuldades apresentadas pelas alunas com deficiência intelectual. É relativamente comum que muitos professores desconsiderem as necessidades, as singularidades e as potencialidades da pessoa com deficiência intelectual. Em resumo, essas especificidades são acentuadas ao serem confrontadas com práticas de ensino tradicionais.

De acordo com Oliveira (2008, p. 132), “[...] as concepções que permeiam o cotidiano escolar ainda se pautam na ideia de que as dificuldades são individuais e que a deficiência está instalada no sujeito [...]”, ou seja, o contexto social desse indivíduo é desconsiderado. O pressuposto de que a condição de existência natural seja superiormente produzida em formas mais elaboradas, com a incorporação progressiva das funções superiores, culturais, deve guiar a escola em relação ao aluno com deficiência, com vistas ao alcance da produção da própria humanidade nesses alunos (OLIVEIRA, 2002).

O relato de Lúcia sobre o desenvolvimento acadêmico de Nayara evidencia, novamente, que ela desconhece as necessidades e as particularidades da estudante. Essa professora compara as dificuldades da aluna com as dos demais estudantes da sala. Essa avaliação ineficiente traz consigo a ideia de que é a aluna que deve se adaptar ao conteúdo, e não vice-versa. Outra consequência da não adaptação dos conteúdos está ligada às constantes ajudas fornecidas a Nayara durante a realização das atividades. Talvez, se Lúcia adaptasse as tarefas a essa educanda, poderia obter resultados mais significativos quanto à aprendizagem de suas educandas com deficiência intelectual.

Referindo-se à Luísa, Lúcia relata que a jovem já é alfabetizada, e ressalta que ela lê e escreve bem. Todavia, a professora aponta que essa aluna tem dificuldades para interpretar textos. Como já mencionamos, a professora reproduz a ideia de que as limitações de Luisa estão intimamente ligadas a sua deficiência intelectual.

Também notamos que as alunas solicitavam, constantemente, a ajuda da professora, o que nos levou a perguntar à Lúcia se ela já havia feito adaptações, ou

pensado em fazer, para o ensino dos escolares. Assim questionada, ela respondeu que os conteúdos:

[...] acabam sendo iguais para todos. Além disso, a abordagem é sempre no coletivo. No caso das duas alunas com DI, eu não senti a necessidade de realizar adaptações. Sei que a escola está disposta a isso, mas eu ainda não vi a necessidade (LÚCIA).

Segundo ainda essa professora, não há a realização de nenhum tipo de adaptação, porque, em sua opinião, as alunas não necessitam de adaptações. Em contrapartida, ressalta que a escola se disponibiliza para isso, caso ela queira fazer alguma adaptação do conteúdo. Aqui aflora novamente o desconhecimento sobre as necessidades e as especificidades da deficiência intelectual, necessidades essas que são significativas em se tratando do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista os conteúdos trabalhados por Lúcia, perguntamos para ela qual a sua percepção relativamente aos avanços no processo de ensino das alunas e como ela os avalia:

Em questão de avaliação, as duas alunas. Quando fazemos discussões em sala, a Nayara tenta participar. Já a Luísa tem tendência para participar mais, mas ela não foca tanto na discussão, ela foge um pouco, ela não presta tanta atenção. Penso que as discussões são interessantes, pois elas, a todo momento, estão refletindo sobre o que tá sendo discutido. Assim, elas se sentem parte da sala.

Na verdade, não atribuo nota para ambas as alunas, pois elas não estão inseridas na caderneta escolar. Mas, dou importância aos textos que elas produzem. A pasta de produção de textos é um lugar que você consegue observar o crescimento da escrita do aluno [...] (LÚCIA).

Podemos observar no relato de Lúcia que os avanços adquiridos pelas alunas expressam-se na participação destas em discussões feitas em sala de aula, fazendo com que os conteúdos sistematizados ficassem em um plano secundário, tornando-se menos importantes. Ainda segundo Lúcia, apenas a participação das alunas, durante as discussões, possibilita a elas que se sintam parte da sala.

É importante sublinhar que, no período de observação da sala de aula, as discussões de temas cotidianos (violência, preço de produtos e serviços etc.) eram estabelecidas com todos os alunos. Poucas foram às situações em que a professora decidiu por inserir as alunas nas discussões. Acreditamos que se houvesse, de fato, as inserções de ambas as alunas, teriam sido criadas possibilidades de envolvimento de Nayara e Luísa nas discussões sobre temas que, geralmente, são vivenciados também pelos demais alunos.

Ainda pertinente a essa avaliação, a professora diz que ponderava o desenvolvimento das alunas por meio dos textos que elas produziam, além da participação delas em sala de aula. Por meio das observações, foi possível analisar que não havia diferenças entre as avaliações para as alunas com deficiência intelectual e as avaliações para os outros alunos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Há duas características fundamentais na avaliação, ou seja, a primeira vincula-se à possibilidade da análise da prática educativa, e a segunda permite aferir quais foram os avanços e os pontos de tensão no processo de aprendizagem.

De acordo com o Documento elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), intitulado “Educação de Jovens e Adultos: avaliação e planejamento” (BRASIL, 2006, p. 5), a avaliação oferece elementos para que o professor possa fazer seu planejamento. Segundo esse documento, a avaliação guia “[...] todo o processo educativo, orientando o professor e os alunos na busca dos objetivos planejados”. Avaliar, de acordo com Souza (1994, p. 42), “[...] não é apenas constatar, mas, sobretudo analisar, interpretar, tomar decisões e reorganizar o ensino”.

No relato de Lúcia, verificamos que o processo avaliativo de todos os alunos era feito diariamente e de modo contínuo. Todavia, acreditamos que não basta apenas verificar o que os alunos estão aprendendo ou não, mas sim promover a colaboração e o auxílio diante das dificuldades apresentadas.

Desse modo, a aprendizagem,

[...] só será válida se estiver ligada a uma reflexão crítica sobre o homem e sua relação com o meio social, pois ele é o sujeito da educação e não pode ser reduzido à condição de objeto. Ele só se desenvolverá integralmente se participar ativamente do processo ensino aprendizagem, tornando-se agente de sua educação, capaz de dominar e resolver os problemas que surgem no seu dia a dia. É um ensino comprometido com a formação de cidadãos preparados para melhorar a vida, não só dele, como também das demais pessoas que vivem ao seu redor (FREIRE, 1976, p. 54).

Nesse contexto, Valentim (2011) lembra que, para atender as orientações da educação inclusiva, a escola deve transformar-se em vários aspectos, sejam estes estruturais, sejam filosóficos, culturais e pedagógicos. E tais mudanças também se devem refletir na reconstrução do conceito de avaliação educacional, para que a prática docente não se constitua uma exclusão intraescolar.

5.3 Expectativas de vida futura

Neste tópico, apresentaremos as discussões provenientes da Categoria 3, referentes às *Expectativas de vida futura* e suas subcategorias: 3.1) *O término da escolarização na EJA*.

Lima (2009) realizou um estudo que teve como objetivo analisar a coerência entre a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e os sentidos atribuídos pela família a essa escolarização na classe comum da escola regular. Segundo a autora, em relação às expectativas dos pais quanto à escolarização dos filhos com deficiência intelectual, aprender e desenvolver-se de modo geral, foi a primeira principal razão dos participantes para matriculem o filho na escola.

Nesse sentido, a família constitui-se como o primeiro grupo social no qual o indivíduo faz parte, nela são estabelecidas relações que poderão contribuir para seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social em um contexto mais amplo, desde a tenra idade até a idade adulta.

Para Glat e Pletsch (2004, s.p) a família desempenha “[...] um papel fundamental e determinante no desenvolvimento da personalidade, atitude e modo de agir do indivíduo [...]”, colaborando para que este possa “[...] desenvolver os papéis e atitudes essenciais ao seu processo de socialização”. Corroborando com a citação apresentada, Buscaglia (1997) destaca a importância da família como uma influente força social no estudo da personalidade, comportamento e desenvolvimento humano.

D’Antino (1988) salienta que a família se configura como uma microestrutura social representante e intermediária da relação da criança com outras relações sociais mais amplas de modo a contribuir prioritariamente para a formação de sua primeira identidade social.

Cabe ainda acrescentar que, enquanto grupo singular, a família se encontra inserida em um contexto social mais amplo, sofrendo assim as influências e exigências da macroestrutura social que a circunda, transmitindo uma “[...] parcela de cultura que possuem dentro do *status* social ao qual pertencem” (GONZÁLEZ, 2007, p.274).

Nesse sentido, a família é afetada diretamente por diversos determinantes sociais, dentre os quais, os valores, normas e costumes que são disseminados pelo contexto social mais amplo e este por sua vez terá implicações diretas sobre a família e seus membros. Alguns desses valores costumam estar arraigados por preconceitos e, dessa forma, acarretam sofrimento e marginalização de determinados grupos sociais.

Diante disso, Buscaglia (1997, p. 80) ressalta que “o preconceito pode ser dirigido à raça, cor, religião, condição, ao status social e até mesmo a diferenças físicas e mentais e se constituirá em uma força potente e influente no comportamento da família”.

Com base nesse pressuposto de preconceito, o nascimento de uma criança com deficiência pode provocar uma infinidade de sentimentos antagônicos que acarretam profundas mudanças tanto na estrutura quanto na dinâmica familiar.

De acordo com Batista e França (2007, p. 117), “a maneira como cada família lida com esse evento influenciará decisivamente na construção da identidade do grupo familiar e, conseqüentemente, na identidade individual de seus membros”. Os autores ainda acrescentam que, além das dificuldades que são constitutivas da deficiência, as famílias ainda se deparam com outras adversidades, como as atitudes da sociedade perante a pessoa com deficiência. (BATISTA; FRANÇA, 2007).

Em decorrência disso, Amaral (1995) adverte que toda e qualquer situação que poderia ser vivenciada de forma previsível com uma pessoa que não possui nenhuma limitação física, cognitiva ou sensorial, pode ser agravada em se tratando da pessoa com deficiência.

A autora ainda acrescenta que,

[...] as situações críticas previsíveis para todos os indivíduos, em dado contexto, estarão eventualmente acrescidas das dificuldades inerentes à deficiência, como por exemplo: o ingresso à escola, a adolescência com sua busca de parceria afetiva, o exercício da sexualidade, a escolha e o encaminhamento profissional, o casamento, a velhice (AMARAL, 1995, p. 76-77).

O processo que envolve a percepção, as vivências e experiências das mães em relação a essas filhas com deficiência intelectual pode influenciar, significativamente, na atitude dessas jovens, além da forma como visualizam o processo de sua escolarização, já permeado de medo e incerteza.

5.3.1. O término da escolarização na Educação de Jovens e Adultos

No tocante às incertezas dos familiares das pessoas com deficiência intelectual sobre o futuro dos filhos, verificamos que Maria, mãe de Luísa, relata que a filha ficará na EJA,

[...] quando ela quiser, pois têm pessoas que frequentam a EJA para não ficar em casa (MARIA).

Diferentemente de Maria, Raquel, mãe de Nayara, não sabe até quando sua filha ficará na EJA, pois, nesse espaço acadêmico,

[...] existem alunos com 80 anos na EJA. Acredito que, uma hora, ela vai se desenvolver mais!

Os relatos de ambas as mães se aproximam quando questionadas sobre o término da escolarização das filhas, pois tanto Raquel, quanto Maria, não tem clareza sobre o futuro de suas filhas, além de não compreenderem o papel educacional e social da EJA. De acordo com Silva et. al. (2008), uma das finalidades da EJA é possibilitar aos educandos conhecimentos e habilidades necessárias para que possam participar, ativamente, no contexto social em que vivem, para que possam exercer a cidadania, além de se prepararem para o mundo do trabalho.

A escola, para Maria, é um lugar ocupacional e de sociabilidade. Já, para Raquel, é na EJA que sua filha, em algum momento, irá se desenvolver. Como se depreende dos discursos das mães de Luisa e Nayara, respectivamente, a intenção é, ainda, investir na escolarização das filhas.

Em contrapartida, podemos observar que a EJA se configurou, para os jovens e adultos com deficiência intelectual, como um lugar de inserção e de troca de experiências com outros jovens com e sem deficiência intelectual. Por isso, também questionamos Nayara e Luísa sobre o encerramento das atividades, e ainda sobre o que elas fariam no futuro.

Questionada, Nayara expressou "*Eu gosto da escola*", acrescentando ainda que pretende continuar estudando na EJA. Pudemos então constatar que a vontade de Nayara vai ao encontro do relato de sua mãe Raquel quanto à sua permanência nessa modalidade de ensino.

Diferentemente de Nayara, Luísa tem interesse em realizar uma atividade profissionalizante após o término da EJA. Quando questionada sobre o que ela pretende fazer quando finalizar os estudos, ela afirma que deseja:

Fazer um curso para trabalhar de empacotadora em um mercado (LUÍZA).

Esse discurso indica um interesse em finalizar os estudos e dedicar-se para o ingresso no mercado de trabalho. Entretanto, a mãe dessa aluna questiona-se sobre essa possibilidade, pois a jovem recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Interrogando as mães acerca da mesma temática, ou seja, a expectativa delas em relação ao futuro e, especificamente, sobre o ingresso das jovens em algum curso profissionalizante ou no mercado de trabalho, Maria relata que:

Ela quer trabalhar, mas eu não sei se ela pode, porque ela é aposentada. Se ela arrumar um emprego, terá que trabalhar sem registro. Fazer o quê? Eu não sei qual vai ser o futuro dela. Ela vai se formar, mas em quê? (MARIA).

Já para Raquel,

Infelizmente o mercado de trabalho para essas pessoas torna-se difícil. A Nayara tem uma certa imaturidade que impossibilita ela de assumir alguns cargos dentro do comércio, e também, dentro de lugares que exigem independência. Ela é totalmente dependente ainda. Eu queria colocar ela em um curso para o mercado de trabalho, mas ela não quer trabalhar. Ela diz que quer ficar do jeito que está e eu não vou forçar. Deixa ela assim. Mas, a minha expectativa em relação a ela é essa, é entregar nas mãos de Deus, orar muito para que ela possa contar com a boa vontade que ela tem de nunca desistir (RAQUEL).

Maria, mãe da Luíza, relata a dificuldade em inscrever a filha em algum curso de profissionalização, pois a filha não sabe andar de ônibus sozinha. Além disso, levá-la ao curso implicaria “deixar a casa”, possivelmente fazendo referência aos afazeres domésticos. Contudo, ela descreve o interesse da filha em trabalhar, mas acredita na impossibilidade desse acontecimento devido ao recebimento do BPC⁹.

A mãe demonstra com evidência as incertezas sobre o futuro da filha, vendo a escolarização da EJA, seu término, como algo pouco significativo para a formação e o desenvolvimento pessoal de Luíza.

Quanto aos relatos da Raquel, destacam-se as dificuldades do ingresso das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Faz também referências à imaturidade da filha para desempenhar determinadas funções no mercado de trabalho, exigindo dela maior autonomia. Em seguida, acrescenta que a filha é muito dependente e necessita de sua presença e de seu acompanhamento.

Segundo Buscaglia (1997, p. 132),

⁹ Na ocasião da coleta dos dados, Maria desconhecia a mudança em relação ao recebimento do BPC. O Decreto nº 7.617/2011 (BRASIL, 2011), em seu art. 47-A, determina que esse benefício será suspenso quando a pessoa com deficiência exercer atividade remunerada. No entanto, em seu § 1º, fica estabelecido que o pagamento do benefício suspenso seja restabelecido, mediante o requerimento do interessado que comprove a extinção da relação trabalhista ou da atividade empreendedora.

Será sempre difícil especificar o grau de independência necessário aos deficientes. Toda pessoa vacilará entre a dependência e a independência, pois não pode haver linhas de desenvolvimento específicas a serem seguidas pelas crianças excepcionais.

De acordo com a citação, a família deve dar auxílio e ampliar as possibilidades de desenvolvimento das capacidades e potencialidades de seus filhos favorecendo a participação ativa em contextos e relações sociais diversos. Mesmo com todas as barreiras físicas e sociais existentes, a família tem de colaborar para que seja superado o estigma do “dependente” e “incapaz” (GLAT; PLETSCHE, 2004, s.p).

Referente ao mercado de trabalho, observamos que, em um mundo altamente globalizado, as exigências do sistema capitalista tendem a ser maiores e, como consequência, uma das capacidades mais exigidas é a destreza intelectual. Assim considerado, observamos o aumento dos cursos de capacitação para se inserir no mercado de trabalho.

Segundo Sebastiany (1998, p. 63):

Enquanto os meios de produção eram relativamente simples, a maioria das pessoas conseguia desenvolver as atividades comuns à sua comunidade. Dessa forma, apenas alguns sujeitos eram considerados deficientes mentais, uma vez que essas atividades requeriam um nível de habilidades simplificado. Com o advento da Revolução Industrial e, posteriormente, com a introdução do mercado taylorista/fordista de produção, passou-se a exigir do indivíduo características [...] crescentes de destreza, disciplina, agilidade e atenção.

Ou seja, no âmbito das capacidades intelectuais, vistas da ótica capitalista, a pessoa com deficiência intelectual, provavelmente, não conseguirá atingir as habilidades e destrezas necessárias, já que o atual discurso se pauta nas palavras: “competitividade e flexibilidade”.

No que tange à inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, são quase inexistentes programas de reabilitação profissional com o objetivo de avaliar, capacitar e encaminhar ao mercado de trabalho pessoas com deficiência, principalmente com deficiências intelectuais. Quanto à contratação das pessoas com deficiência pelas empresas, observamos que muitos desses sujeitos assumem os cargos amparados pelo respaldo da lei de cotas.

Entretanto, ao nos remetermos ao Decreto 3.298/99, que prevê a integração de pessoas com deficiência na sociedade e no trabalho, concluímos que, para o preenchimento das vagas de emprego, é necessária a habilitação da pessoa com

deficiência. Para esse documento, a habilitação refere-se ao

[...] curso de educação profissional de nível básico, técnico ou tecnológico, ou curso superior, com certificação ou diplomação expedida por instituição pública ou privada, legalmente credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente, ou aquele com certificado de conclusão de processo de habilitação ou reabilitação profissional fornecido pelo Instituto Nacional de Seguro Social – INSS.
 §3º Considera-se, também, pessoa portadora de deficiência habilitada aquela que, não tendo se submetido a processo de habilitação ou reabilitação, esteja capacitada para o exercício da função.

No referido Decreto, a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho não se diferencia muito do que é exigido para as pessoas que não possuem nenhuma deficiência.

Em estudos realizados sobre a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional, Cordeiro (2013, p. 95) constatou que um dos pré-requisitos exigidos para a matrícula em cursos profissionalizantes era a certificação da escolarização, “[...] uma vez que, para acessar alguns dos cursos profissionalizantes, teria que, além de cumprir os pré-requisitos de escolaridade, ser aprovada em um processo seletivo”. Em termos de escolarização, a autora aponta que,

As oportunidades de acesso e progressão dos alunos com deficiência na Educação Básica incidem diretamente sobre a Educação Profissional, fragilizando a continuidade de seu processo de formação e tendo repercussões sobre o seu ingresso no mundo do trabalho (Ibidem, 2013, p. 17).

Nesse contexto, observamos a necessidade de educação profissional para pessoas com deficiência, em especial para as com deficiência intelectual. Necessidade cada vez mais latente, exigindo medidas drásticas como a capacitação de professores, além do preparo de locais destinados à qualificação desses indivíduos, juntamente, com a orientação familiar.

Nesse cenário, Del-Masso (2000), ao analisar o currículo escolar - no que se refere aos conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - identificou que o tema "trabalho" aparece como tema transversal intitulado "Trabalho e Consumo" apenas na grade curricular de 5ª a 8ª séries. Diante disso, a autora traz como sugestão que essa temática deveria fazer parte da grade curricular de 1ª a 4ª séries com o título “Orientação para o Trabalho”, conforme apontado na LDB 9394/96.

Caso contrário, a pessoa com deficiência incluída no ensino regular que não

conseguisse chegar à 5ª série ficaria duplamente excluída. Primeiro, por não ter possibilidades de alcançar esse avanço acadêmico e, segundo, por não ter acesso aos conteúdos relacionados ao mundo do trabalho.

Esse conhecimento, presente no ensino fundamental, favoreceria o propósito real da educação, que é preparar o indivíduo para a etapa seguinte de sua vida. No caso dos jovens e adultos com deficiência, prepará-los para a inserção no mercado de trabalho, auxiliando-o no processo de capacitação profissional.

Segundo Miranda (2006), a capacitação profissional das pessoas com deficiência oferecida atualmente, em grande parte, é realizada pelas organizações da sociedade civil especializada no atendimento a esse grupo de pessoas. A autora ressalta que “os programas de profissionalização foram assumidos por essas organizações devido à exclusão das pessoas com deficiência dos demais programas desenvolvidos pelas organizações públicas e/ou privadas” (MIRANDA, 2006, p. 162).

Com esse registro, verificamos que o Estado e a sociedade se eximem da responsabilidade de oferecer a essas pessoas as condições necessárias para seu exercício pleno de cidadania.

Quanto à condição de seres humanos, temos como premissa que o desenvolvimento dos indivíduos se dá nas relações que eles estabelecem uns com os outros ao longo de sua história de vida. Para Duarte (1999, p. 64), “[...] é ao longo da história que o homem vai se autocriando, se humanizando, construindo as características que o definem como humano. Ao longo da história o homem vai se constituindo enquanto gênero, enquanto ser genérico”.

Nessa perspectiva, a educação destinada às pessoas com deficiência intelectual tem papel fundamental e imprescindível no desenvolvimento e emancipação desses sujeitos na sociedade em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou compreender o processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. Também visou identificar as condições de trabalho do professor da EJA com relação aos estudantes com deficiência nela incluídos; conhecer como se dava o processo de ensino desses alunos e identificar o significado que essas educandas, nos casos estudados, bem como seus responsáveis, atribuíam a EJA.

Levando em consideração esses objetivos, encontramos dados que puderam retratar a trajetória escolar de Luísa e Nayara. Foi de certa forma mínima a permanência dessas jovens na rede comum de ensino. As justificativas em torno desse “não acesso” às classes comuns – tanto as extraídas do discurso dessas alunas, quanto no de suas mães – pautavam-se no descontentamento com o processo educacional e também na falta de acompanhamento das jovens, decorrente de sua condição como deficiente intelectual.

Por esse motivo, Nayara e Luisa foram encaminhadas à classe especial. O fato de estas alunas terem permanecido por tanto tempo nesse espaço escolar evidencia a incapacidade do sistema educacional em lidar com pessoas como elas. Essas jovens necessitavam de estratégias diferenciadas de aprendizagem para que pudessem se desenvolver, academicamente, e conseqüentemente, serem reintegradas ao ensino comum.

De conformidade com esses estudos, consideramos que os serviços educacionais, referendados por meio das políticas públicas, ofertados para Nayara e Luísa não foram de qualidade e, por isso, não lhes permitiram o fornecimento de experiências educacionais significativas. Acreditamos que a escola tem um importante papel social, além de educacional e cultural, pois é nesse espaço que as crianças, jovens e adultos podem e devem adquirir os conhecimentos historicamente atribuídos como essenciais para sermos capazes de resolver os problemas impostos pela sociedade.

Contudo, nos discursos das participantes, verificamos uma atribuição assistencialista à escola, principalmente no que concerne a EJA. Para Raquel e Maria, mães de Nayara e Luisa, respectivamente, essa modalidade de ensino é um ambiente que, mesmo sendo escolar, tem como função principal promover a socialização de suas filhas.

Nessas estruturas, reiteramos, mais uma vez, o desconhecimento, tanto por parte das escolas, das famílias e da sociedade em geral, da questão da deficiência intelectual. O que sabemos é que, por causa dessa deficiência, há um registro de dúvidas quanto ao fato de esses alunos serem capazes de se escolarizarem e adquirirem conhecimentos mais

elaborados.

Essas informações configuram-se como fato no momento em que as mães de Nayara e Luísa ressaltam as expectativas futuras de suas filhas. Mesmo diante do desejo de Luisa se profissionalizar, Maria tem certo receio quanto a essa possibilidade, já que a filha poderia perder o benefício da aposentadoria. Já Raquel, mãe de Nayara, deseja que sua filha continue estudante, profissionalizando-se; porém, para ela, Nayara ainda não é suficientemente independente para ingressar no mercado de trabalho.

Dessa forma, evidenciamos que as dificuldades na efetivação dos serviços da Educação Especial somam-se a educação compensatória da EJA. Verificamos tal fato a partir das falas da professora Lúcia, que, com sua rotina triplicada de trabalho, é professora da EJA e faz o que pode para escolarizar uma sala de aula com alunos do termo I e II.

Durante as observações realizadas em sala de aula, pudemos observar que, além de infantilizar os jovens e adultos ali presentes, atribuía-se às jovens com deficiência intelectual as mesmas atividades que eram atribuídas aos demais. Todavia, isso não era suficiente para ambas, pois elas necessitavam de adaptações dos conteúdos que ali estavam sendo ministrados. Apesar disso, a professora Lucia discordava dessa opinião, mas garantiu que a escola estaria disponível para realizar essas adaptações.

Mesmo assim, essa docente relatou que um dos grandes entraves da sua prática foi o de realizar atividades para ambos os termos, concomitantemente, além de ressaltar que tentou realizar tarefas que, de alguma forma, estivessem ligadas às experiências dos jovens e adultos.

Em suma, percebemos que, dadas algumas das condições de trabalho apresentadas pela docente, podemos sugerir que tal situação inviabiliza a organização e o planejamento de suas práticas pedagógicas e curriculares, comprometendo, assim, a aprendizagem de seus respectivos alunos, principalmente, aqueles com deficiência intelectual.

Também pudemos observar que há uma incompatibilidade entre a atividade proposta e a idade dos alunos e que as propostas desenvolvidas se assemelhavam às atividades destinadas às crianças. Por isso, é de vital importância que haja possibilidades de o docente, apesar de todos os desafios de seu exercício, proporcionar aos alunos jovens e adultos com e sem deficiência a participação efetiva durante as atividades, para que educação fornecida possa fazer sentido na vida desses sujeitos.

No tocante às práticas pedagógicas referendadas às alunas com deficiência intelectual, Lúcia observa que há a participação destas durante as aulas, mesmo com as

limitações cognitivas e as dificuldades acentuadas de aprendizagem de ambas. Percebemos que a professora tem certo desconhecimento sobre a diferença entre dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual. Mesmo dizendo que a gestão da escola onde leciona na EJA lhe dá oportunidade de realizar leituras sobre o assunto, ainda achamos que Lúcia necessita compreender essas diferenças e saber como contribuir, significativamente, para o desenvolvimento e a aprendizagem das alunas Luísa e Nayara.

Por meio de todas as categorias de análise discutidas nesse trabalho, percebemos a necessidade de pesquisas que retratem a temática da escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual. Outros estudos que acreditamos ser significativos relacionam-se ao acesso e permanência dos alunos com deficiência intelectual incluídos na EJA.

Portanto, destacamos que esse estudo traz contribuições para a área da Educação e da Educação Especial, pois evidencia as lacunas e necessidades de leis e práticas pedagógicas que devem (re)afirmar as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual na EJA. Por fim, constatamos que a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas salas da rede regular de ensino, bem como na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ainda é um tema pouco discutido e que merece maior atenção da comunidade acadêmica.

Sendo assim, concluímos esse trabalho acreditando que a concretização de práticas inclusivas de alunos com deficiência intelectual na EJA – e em todos os níveis e modalidades de ensino – somente será possível se houver a efetivação de práticas escolares, sociais e culturais capaz de promover as pessoas além de suas limitações, pois todos nós somos frutos das relações sociais, apesar de nossas diferenças.

REFERÊNCIAS

- AAIDD - **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities**. Definition of intellectual disability. 2012. Disponível em: <http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21>. Acesso em: 13 de mai. 2012.
- ACORSI, R. Tenho 25 anos e 5 inclusões. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 169-184.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio (2002). Tradução Magda França Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou Inquirição**: estudo sobre o uso do diagnóstico Psicológico na Escola. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ANACHE, A. A; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-53.
- ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012. 154p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.
- APA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION). Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM IV TR). 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: Novas Diretrizes da Educação Especial. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, p. 12-17, 2001.
- ARELARO, L. O descaso governamental com a formação consistente e crítica. **Revista Caros Amigos**. São Paulo. Casa Amarela. Ano XV, n. 53, jun. 2011.
- BALLONE, G. J. Deficiência mental. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html>>. Acesso em: 04 de dez. 2013.
- BARROSO, J. Factores organizacionais da Exclusão Escolar a Inclusão exclusiva. In: Rodrigues, D. (Org) **Perspectivas sobre a inclusão**: da Educação à Sociedade. Porto, Portugal: Porto Editora: 2003.
- BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. Família de pessoas com deficiência: desafios e superação. **Revista de Divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 117-121. jan/jun. 2007.

BECKER, H. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BINS, K. L.G. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens adultos deficientes mentais**. 2007. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. 2007.

BINS, K. L. G. Alfabetismo e inclusão de jovens e adultos deficientes mentais na EJA. In: EJA: planejamento, metodologias e avaliação. In: **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. LOCH, J. M. P.; BINS, K. L. G; CHRISTOFOLI, M. C. P; VITÓRIA, M. I. C; MORAES, S. C.; HUERGA, S. (Orgs). Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 99-127.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. Notas de campo. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 13 de nov. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares**/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. **Documento Referência CONAE**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 4. ed. atual. Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <<http://www.mj.gov.br>>. Acesso em: 5 de maio de 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> . Acesso em: 5 ago. 2011.

_____. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. **Parecer 17/2001**, de 03 de julho

de 2001, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em 13 nov. 2011.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Resolução nº 196**, de 10 de outubro de 1996. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/conselho/resol96/RES19696.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1**, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura. Brasília, 2006.

_____. **Resolução nº 2** que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001.

_____. **Marco de ação de Belém**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

_____. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Avaliação e Planejamento**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: revista de educação especial, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR. n. 17, p. 101-110, 2001.

_____. **A produção social da identidade do anormal**. In: FREITAS, M. C. (Org.) História social da infância no Brasil. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 163-185.

BUSCAGLIA, L. F. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BRITO, J; CAMPOS, J. A. P. P. Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 45-58, jan./abr. 2013.

CAMARGO, E. A. A. O olhar dos pais de sujeitos com deficiência mental sobre o letramento e escolarização/ inclusão de seus filhos. In: LODI, A. C.; HARRISON, K. M.;

CAMPOS, S. R. L. (Org.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 104-112.

CAMPOS, J. A. P. P. O aluno com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: contexto e percurso escolar. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, v.4, p. 9610, 2010.

CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

CARVALHO, M. F. **Conhecimento e vida na sala de aula**: convivendo com as diferenças. Campinas SP: Autores Associados: Ijuí RS: Editora UNIJUÍ, 2006.

CARVALHO, M. F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos Sujeitos. **Revista Horizontes**, v. 24, nº 2, p.161-171. jul./dez., 2006.

CARNEIRO, M. S. C. **Adultos com Síndrome de Down**: a deficiência mental como produção social. Campinas: Papyrus, 2008.

CENDALES, L. El curriculum para una educación de jóvenes y adultos: elementos para el debate. In: OSÓRIO, J; RIVERO, J. (Orgs.). **Construyendo la modernidade educativa em América Latina**: nuevos desarrollos curriculares em la educación de personas jóvenes e adultas. Lima: OREALC – UNESCO: CEAAL: Tarea, 1996, p. 45-70.

CHILANTE, E. F. N.; NOMA, A. K. A reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. Especial, p. 225-237, mai. 2009.

CUNHA, C. M. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: **Salto para o futuro**: educação de jovens e adultos, Brasília, 1999.

DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Natal, 2012.

DE CARLO, M. R. P. **Se essa casa fosse nossa...**: instituições e processos de imaginação na educação especial. Plexus Editora, São Paulo 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. 1994. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

DEL-MASSO, M. C. S. **Orientação para o trabalho:** uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental. 2000. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil:** Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro de 2001.

_____. Notas sobre a redefinição sobre a identidade e das políticas públicas de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial-out. 2005.

_____. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva Histórico-Cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento humano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.19, n.2, p. 169-182, abr./jun. 2013.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2007.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos. **Revista da Educação Especial**, Out. p. 40-46, 2005.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FERREIRA, W. B. Desafios da educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. **Alfabetização e cidadania:** revista de educação de jovens e adultos, Brasília, DF, n. 19, p. 39-58, jul. 2006.

FONSECA, M. V. A. T. **Versões e Inserções:** a educação de jovens e adultos com deficiência mental. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. Campo Grande, 2003.

FONTES, R. S.; GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

FREITAS, A. P. R. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação.** 201p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade: e outros escritos.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Paz e Terra, 2000.

GARCIA, R. M. C. **A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: contribuições vygotskianas.** **Ponto de Vista**, Santa Catarina, v.1, n.1, p. 42-46, jul./dez. 1999.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 224p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 17, nº especial, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental.** Rio de Janeiro: Agir, 1989.

_____. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sete Letras, v. 1, 1995.

_____.; PLETSCH, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, n. 24, p. 33-40, 2004.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; RÊGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

_____. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2007.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, Brasília, n.1, p. 35-39, out. 2005.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 02, 2007.

GOFFMAN, I. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. M. Matrículas de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros e do Paraná. In: Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial. 7. 2011, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: UEL, 2011. p. 847-854. 1 CD Rom.

_____. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. 72p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2012.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Cortez, 1997, p. 106-122.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos**, p. 7-25, 2007.

_____. Escolarização de Jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da educação para Todos. – **Texto subsidiário a exposição realizada no I Seminário Nacional sobre Educação para Todos: Implementação de compromissos de Jontiem no Brasil** (Brasília, DF: 1999), promovido pelo INEP/MEC.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo do Censo Escolar**. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados> Acesso em: 23 mai. 2013.

IACONO, J. P. **Trajatória escolar e terminalidade acadêmica para alunos com deficiência mental**: até onde eles podem chegar?. 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_jane_per_uzo.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2013.

JANNUZZI, G. S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **A educação do deficiente no Brasil** – dos primórdios ao início do século XXI. Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2012.

KASSAR, M. C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. Campinas: **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, abril de 2000.

KASSAR, M. C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.50, p. 41-54.

KASSAR, M. C. M. Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 2/2001. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 3-4, p. 13-25, 2002.

KONDER, L. O *currículum mortis* e a reabilitação da autocrítica. In: KONDER, L. (Org.). **Marxismo na batalha das ideias**. Expressão Popular: São Paulo, 2009. p. 53-62.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 689-715, out. 2006.

LESSA, S. TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual**: terminalidade específica e expectativa de familiares. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LOPES, M. G. R. A. A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. In: MOURA, T. M. M. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 93-112.

MAFFEZOLI, R. R. **“Olha, eu já cresci”**: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental. 2004. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba–UNIMEP, Piracicaba, 2004.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: BARBOSA, R. C. et al. (Orgs). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito, 2002, p. 35-46.

MANTOAN, M. T. E. **Integração x Inclusão**: Escola (de qualidade) para todos. Disponível em: <http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/acessibilidade/textos/revistas/IntegInclusaoEscolaParaTodos.rtf/view>>. Acesso em: 15 de out. 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo. Atlas, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação escolar**: comum ou especial?. Editora Pioneira, São Paulo, 1987.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, M. de C. M. (Org.). **Diálogos com a diversidade**: Sentidos da Inclusão. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez, 2006.

_____. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*. v. 22, n. 57, p. 93-108, mayo-agosto, 2010.

_____. Evolução Histórica da concepção científica de deficiência mental. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. G. (Orgs). **Temas em Educação Especial**: Ciclo de estudos sobre educação especial e deficiência mental. São Carlos: PPGEE- UFSCar, 1996.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOYSÉS, M. A. A. A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOREIRA, F. A.; SILVA, M. V. Trabalho docente na esfera pública: controvérsias e vicissitudes sob a ótica dos sujeitos da educação. **Revista eletrônica política e gestão educacional**, n.10, p. 01-20. 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. Currículos e programas na área de deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S. de.; OMOTE, S.; GIROTO, C. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p.111-126.

_____. **Um diálogo esquecido**: a vez e a voz dos adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

_____. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 69-82.

_____. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLESTCH, M. D. ; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Rio de Janeiro, Editora Edur, p.10-22. 2011.

_____.; GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B. Implementação das Políticas de Educação Inclusiva na Formação do Pedagogo. In: **Resumos da XI Jornada Pedagógica**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Marília: UNESP, 2006.

_____. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004. p. 77-112.

_____.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Revista Educação**. Rio de Janeiro, v.15, nº 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

_____. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da Escola. In: **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012, p. 15-22.

_____. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma Escola Inclusiva. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe publicações, p. 17-3, 2004.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. RIBEIRO, V. M. (Org). Campinas, Mercado das Letras: São Paulo: Ação Educativa, 2001.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, E. C. A prática como princípio da formação na construção de currículos na EJA. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. SORES, L. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 122-142.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: da intenção à realidade**. Marília: Fundunesp, 2004. p. 01-09.

_____. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**, n. 1, p. 04-13, 1999.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**. Santa Catarina, v. 1, n.1, p. 4-13, 1999.

OPS/OMS. **Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual**. Montreal, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Ano Internacional das pessoas com deficiência**. 1981. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>>. Acesso em : 13 nov. 2012.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Autores Associados, São Paulo, 2001.

_____. Práticas Pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, J. E. (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, p. 43-50, 2006.

_____. ; OMETTO, C. B. C. N. Competência leitora e escritora do jovem e adulto com deficiência intelectual. In: **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012, p. 24-31.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, J. Questões para pensar o currículo na EJA. Vitória: 2004. **Texto mimeo**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/25/janepaivat18.rtf> > Acesso em: 14 abr. 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. 186p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2011.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. (Org.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005, p. 99-106.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 300-318.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1989.

RUBIN, M. H. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental: análise evolutiva da aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática**. 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Tradução de Ermani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência intelectual**. Elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira. São Paulo, 2008.

SANTOS. R. A. Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais. In: BUENO, J. G. S.; MENDES,

G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 615-467.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SEBASTIANY, G. D. Educação Especial e trabalho: treinando habilidades. **Cadernos de Educação Especial.** n. 12, p. 62-69, 1998.

SÉRGIO, M. C. A organização do tempo curricular na prática pedagógica da EJA. **Revista E-Curriculum,** São Paulo, v. 3, nº2, jun. 2008.

SESI; UNESCO. **Conferência Internacional sobre educação de adultos** (Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro). Brasília: Sesi/Unesco, 1999.

SIEMS, M. E. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em foco;** Juiz de Fora, v. 16, n.2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v. 17, n. 2, mai./ago. p. 133-141, 2001.

SIERRA, D. B.; FACCI, M. G. D. A educação de pessoas com deficiência intelectual: a aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão,** Natal. v. 40, n. 26, p. 128-150, 2011.

SILVA, A. M.; SILVESTRE, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. Educação de jovens e adultos: tempos de avanços...tempos de exclusão. In: PEREIRA, B. R; NASCIMENTO, M. L. B. P. **Inclusão e exclusão:** múltiplos contornos da educação brasileira. São Paulo: Expressão e Arte, 2006, p. 13-29.

SILVA, A. G. **O movimento apaeano no Brasil:** um estudo documental (1954-1994). 1995. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica,** v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, L. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.) **Aprendendo com a diferença:** estudos e pesquisas em educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 121-141.

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de alunos com deficiência à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares.** 2010. 125p. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2010.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** 1990. Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas

de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

_____. **Marco de ação de Belém**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2010. 144p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP. Marília. 2010.

_____.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013

VELHO, G. (Org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

VENTURA, J.; RUMMERT, S. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, J. S.; SALES, S. R. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU editora e EDUR, 2011. p. 67-85.

_____. A EJA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VOLPE, G. C. M; Educação de jovens e Adultos: uma história de luta pelo direito de todos à educação. In: **A contribuição da escola na trajetória e escolarização de jovens e adultos**. RODRIGUES, R. L. (Org.). Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 29-50.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Editora Ícone, São Paulo, 2003. p. 103-118.

_____. **A construção do pensamento e da Linguagem**. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

_____. **A formação social da mente**. Martins Fontes, São Paulo, 1994.

_____. **Fundamentos da defectologia.** (Obras Escogidas), volume V. Visor. Madrid, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Martins Fontes, São Paulo, 1999.

ZÊZERE, P. **A escola inclusiva e a igualdade de oportunidades.** *Análise Psicológica.* n.3, p. 401-406, 2002.

ANEXO A

APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
 Campus de Marília

Parecer do Projeto nº: 0577/2012

IDENTIFICAÇÃO	
1. Título do Projeto: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERFACES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	
Autor(a): Mariele Angélica de Souza Freitas	
Orientador(a): Juliane Ap. de Paula P. Campos	
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília	
4. Apresentação ao CEP: 31/08/2012	
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.	
Objetivos	
<p>Compreender o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. Específicos: Analisar os documentos oficiais que contemplam a EJA, no que tange os pressupostos da educação inclusiva. Identificar as condições de trabalho do professor da EJA junto aos alunos com deficiência intelectual. Conhecer o processo de ensino junto ao aluno com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. Identificar o significado atribuído à EJA pelos alunos com deficiência intelectual e seus responsáveis.</p>	
SUMÁRIO DO PROJETO	
<p>Tema pouco discutido no âmbito da Educação Especial, a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas salas da rede regular de ensino, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), reforça os princípios da constituição de uma sociedade inclusiva, na qual, expressa a igualdade de direitos e oportunidades sociais e educacionais. O presente estudo tem como objetivo geral compreender o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA. Os objetivos específicos consistem em: a) analisar os documentos oficiais que contemplam a EJA, no que tange os pressupostos da educação inclusiva; b) identificar as condições de trabalho do professor da EJA junto aos alunos com deficiência intelectual; c) conhecer o processo de ensino junto ao aluno com deficiência intelectual na de jovens e adultos, e d) identificar o significado atribuído à EJA pelos alunos com deficiência intelectual e seus responsáveis. O referido estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com características de estudo de caso. A pesquisa será realizada em uma sala de EJA de uma escola municipal situada no interior do Estado de São Paulo; participarão deste estudo dois alunos com deficiência intelectual na modalidade da EJA, de caráter de ensino fundamental e regular (período noturno), seus pais ou responsáveis, e o professor responsável pela sala da EJA. O levantamento de dados empíricos se dará por meio de pesquisa documental, da entrevista semiestruturada com todos os participantes, da observação livre e o diário de campo. Com vistas a contemplar todos os aspectos do fenômeno estudado, utilizaremos a técnica de análise de conteúdo para encontrar possíveis</p>	

Pag. 1 de 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO
Campus de Marília

divergências entre as três percepções estudadas. Espera-se contribuir com a ampliação do debate acerca da escolarização de alunos com deficiência intelectual na EJA.

COMENTÁRIO DO RELATOR

Projeto encaminhado por Mariela Angélica de Souza Freitas, aluna da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) para análise deste CEP, por ocasião da greve dos servidores da instituição de origem.

PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 03/10/2012.

Simone Aparecida Capellini
Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP

Mariângela Spotti Lopes Fujita
Mariângela Spotti Lopes Fujita
Diretora da FFC

Faculdade de Filosofia e Ciências
Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 CEP 17.525-900 Marília, São Paulo, Brasil
Tel 14 3402-1300 fax 14 3402-1302

(APÊNDICE A)**AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS NA ESCOLA**

(Cidade), de agosto de 2012.

Eu _____, portador (a) do RG _____, Diretor (a) responsável pela “EMEF _____”, situada na Rua _____, autorizo a mestranda Mariele Angélica de Souza Freitas, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/ UFSCar a realizar nesta unidade de ensino, a pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERFACES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**”, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, docente e vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar.

Fui informado(a) que essa pesquisa terá como **objetivo geral**: compreender o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual que frequentam a Educação de Jovens e Adultos; sendo os **objetivos específicos**: 1) analisar os documentos oficiais que contemplam a EJA, no que tange os pressupostos da educação inclusiva; 2) identificar as condições de trabalho do professor da EJA junto aos alunos com deficiência intelectual; 3) conhecer o processo de ensino junto ao aluno com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos e 4) identificar o significado atribuído à EJA pelos alunos com deficiência intelectual e seus responsáveis. Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pela acadêmica Mariele Angélica de Souza Freitas, sob a orientação da Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, a partir de uma entrevista semiestruturada com os 02 (dois) alunos com deficiência intelectual na EJA, seus responsáveis, e o professor responsável pela sala da EJA; observação livre durante o período de 2 (dois) meses, 3 (três) vezes por semana, sendo estas registradas em um diário de campo.

Pesquisadora Principal:
Meriele A. Souza Freitas
Email: marielefreitas@gmail.com

Orientadora:
Profª Drª Juliane Ap. de Paula Perez Campos
Rod. Washington Luís, km 235
Email: jappcampos@gmail.com

(APÊNDICE B)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS**

Eu _____, portador
(a) do RG _____, responsável pelo (a)
_____, estou ciente de que meu (minha)
filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa em caráter de Dissertação de
Mestrado, intitulada **“ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERFACES DO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO”**, sob a responsabilidade da acadêmica Mariele Angélica de Souza
Freitas, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos,
vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal
de São Carlos – PPGEEs/UFSCar.

Fui informado (a) que essa pesquisa terá como objetivo compreender o processo
de escolarização dos alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA.

Meu filho (minha filha) foi selecionado (a) por estar matriculado em uma sala de
aula na educação de jovens e adultos, de um município situado no interior do estado de
São Paulo, e ser oriundo de instituição de ensino especial. O envolvimento de meu filho
(minha filha) nessa pesquisa consistirá em participar de uma entrevista, que será realizada
pela pesquisadora.

Permito que meu filho (a) seja observado (a) durante as aulas na educação de
jovens e adultos.

Permito que meu filho (a) participe de uma entrevista semiestruturada a ser
realizada pela pesquisadora, respondendo a questões relacionadas ao seu processo de
escolarização na educação de jovens e adultos.

Fui informado (a) que a participação de meu filho (minha filha) é voluntária,
estando o (a) mesmo (a) à vontade para interromper sua participação na pesquisa a
qualquer momento ou em qualquer situação, anulando o presente Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido. A recusa de meu filho (minha filha) em participar
não envolverá prejuízos ou comprometimentos em sua relação com a pesquisadora ou
com a instituição responsável.

Fui informado (a) que poderá ocorrer um possível desconforto por parte dos
alunos durante a fase de observação, sendo estes provenientes da presença da
pesquisadora em sala de aula. Portanto, tais desconfortos serão minimizados por meio de
condutas específicas da pesquisadora evitando que estes se sintam expostos diante dos
procedimentos de coleta de dados, ou seja, da observação.

Fui informado (a) também, que a realização de tal pesquisa justifica-se pela
escassez de estudos acerca da escolarização de pessoas com deficiência intelectual na
educação de jovens e adultos.

Fui informado (a) também, dos possíveis benefícios esperados nesta pesquisa estão relacionados à ampliação do debate desta questão.

Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pela acadêmica Mariele Angélica de Souza Freitas, sob a orientação da Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez campos, a partir da observação livre durante um período de 01 (um) bimestre, ou seja, 02 (dois) meses, 03 (três) vezes por semana em suas atividades acadêmicas na sala da educação de jovens e adultos; todas as aulas serão registradas em um diário de campo e ao final da observação será feita uma entrevista. O registro das atividades e a entrevista serão realizados pela pesquisadora.

Fui informado (a) que eu e meu filho (minha filha) poderemos solicitar esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos necessários para o presente estudo.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que minha identidade e de meu filho (minha filha) não sejam reveladas. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes.

Fui informado (a) e estou ciente que não será oferecido ressarcimento financeiro, uma vez que a presente pesquisa está vinculada à oferta gratuita a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, não implicando em gastos extras para a participação de meu filho (a).

Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço da pesquisadora principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a participação de meu filho (minha filha), além do nome telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Fui informado (a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

(Cidade), ____ de _____ de 2012.

Assinatura do responsável pelo sujeito da pesquisa

Nome do responsável: _____

Pesquisadora principal:
Mariesle Angélica de Souza Freitas
E-mail: marielefreitas@gmail.com

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Juliane Ap. de Paula Perez Campos
E-mail: jappcampos@gmail.com

(APÊNDICE C)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DESTINADO A PROFESSORA**

Eu _____, portador (a) do RG _____, professor (a) responsável pela sala de aula da educação de jovens e adultos (termos I e II), estou ciente de que fui convidado (a) a participar da pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado, intitulada **“ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERFACES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO”**, sob a responsabilidade da acadêmica Mariele Angélica de Souza Freitas, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar.

Fui informado (a) que essa pesquisa terá como objetivo geral compreender o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA.

Fui informado (a) que a minha participação nesta pesquisa é voluntária, podendo eu estar à vontade para interromper minha participação a qualquer momento ou em qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Fui informado (a) que poderá ocorrer um possível desconforto de minha parte durante a fase de observação, sendo esta proveniente da presença da pesquisadora em sala de aula. Portanto, tal desconforto será minimizado por meio de condutas específicas da pesquisadora evitando que eu me sinta exposto (a) diante dos procedimentos de coleta de dados, ou seja, da observação.

Fui informado (a) também, que a realização de tal pesquisa justifica-se pela escassez de estudos acerca da escolarização de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos.

Fui informado (a) também, dos possíveis benefícios esperados nesta pesquisa estão relacionados à ampliação do debate desta questão.

Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pela acadêmica Mariele Angélica de Souza Freitas, sob a orientação da Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez campos, a partir da observação livre durante um período de 01 (um) bimestre, ou seja, 02 (dois) meses, 03 (três) vezes por semana nas atividades acadêmicas desenvolvidas por mim na sala da educação de jovens e adultos; todas as aulas serão registradas em um diário de campo e ao final do acompanhamento das atividades será feita uma entrevista. O registro das atividades e a entrevista serão realizados pela pesquisadora.

Fui informado (a) que posso solicitar esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos necessários para o presente estudo.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que minha identidade não sejam reveladas. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes.

Concordo com a presença da pesquisadora nas atividades ministradas por mim em sala de aula, bem como a participar de uma entrevista semiestruturada a ser realizada pela pesquisadora, respondendo a questões relacionadas ao processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos.

Fui informado (a) e estou ciente que não será oferecido ressarcimento financeiro, uma vez que a presente pesquisa está vinculada à oferta gratuita a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, não implicando em gastos extras na minha participação.

Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço da pesquisadora principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a participação de meu filho (minha filha), além do nome telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Fui informado (a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

(Cidade), _____ de _____ de 2012.

Assinatura do participante

Nome do participante: _____

Pesquisadora principal:
Mariele Angélica de Souza Freitas
E-mail: marielefreitas@gmail.com

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Juliane Ap. de Paula Perez Campos
E-mail: jappcampos@gmail.com

(APÊNDICE D)**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRIGIDA À PROFESSORA**

Nome

Data de nascimento:

Estado civil:

Qual a sua formação:

Cursou outra faculdade (qual, onde e quando?)

Há quanto tempo você leciona?

Você leciona em outras escolas? Se sim em quais modalidades de ensino?

Como é o seu regime de trabalho?

1. Você lecionada nesta escola com esta turma de EJA a quanto tempo?
2. Como você define a proposta curricular da EJA?
3. O município adota algum material didático voltado para a EJA?
4. Como você organiza as atividades a serem realizadas com os alunos?
5. Conte-me sua prática diária com os alunos da EJA?
6. Você possui em sua sala de aula duas alunas que são caracterizadas como pessoas com deficiência intelectual, descreva as alunas com as quais você trabalha.
7. Como é a sua prática pedagógica frente a estas alunas na sua rotina de trabalho? Você faz uso de algum material didático específico ou adaptado para estas alunas? Se sim, por que, se não por quê?
8. Com os recursos e práticas que você tem adotado com estas alunas no processo de ensino você tem notado algum avanço? Se sim, por que, se não por quê?
9. Como ocorre esse processo avaliativo das alunas com DI?
10. Há comunicação entre você e a família e/ou responsáveis pelas alunas?
11. Como se dá a participação da família e/ou responsáveis na vida escolar da aluna?
12. Você tem dificuldades para trabalhar com estas alunas? Se sim quais as dificuldades?
13. Quais as expectativas de escolarização para estas alunas para o próximo ano?
14. Você recebe algum tipo de apoio da secretaria municipal de educação ou da coordenação pedagógica da escola, relacionada ao processo de ensino com as alunas?
15. Você poderia me dizer a sua forma, o que é a deficiência intelectual?
16. Na sua formação acadêmica você teve alguma disciplina ou conhecimento específico sobre pessoas com deficiência?
17. Qual a sua opinião sobre a inclusão destas alunas na EJA?
18. Como você visualiza as suas condições de trabalho?
19. Gostaria de acrescentar algo?

(APÊNDICE E)**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRIGIDA AOS PAIS/RESPONSÁVEIS**1ª versão do roteiro antes da apreciação do juiz

Grau de parentesco: () Pai () Mãe () Responsável – vínculo:

Idade:

Grau de escolaridade/ instrução:

Idade do filha:

1. Você poderia me contar como foi o início da escolarização de sua filha?
2. Ela sempre estudou na mesma escola? Se sim por quê, se não por quê.
3. Para você o que é a EJA?
4. Por que você matriculou sua filha na EJA?
5. Sua filha aprende na EJA? Se sim por que, se não por quê?
6. O que a senhora espera do futuro de sua filha após concluir a EJA?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRIGIDA AOS PAIS/RESPONSÁVEISRoteiro com sugestões feitas pelo juiz com destaque em negrito

Grau de parentesco: () Pai () Mãe () Responsável – vínculo:

Idade:

Grau de escolaridade/ instrução:

Qual a data de nascimento de sua filha?

1. Você poderia me contar como foi o início da escolarização de sua filha?
2. **Em quais escolas ela estudou? Porque saiu destas escolas?**
3. Para você o que é a EJA?
4. **Como ficou sabendo desta modalidade educacional?**
5. Sua filha aprende na EJA? Se sim por que, se não por quê?
6. O que a senhora espera do futuro de sua filha após concluir a EJA?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRIGIDA AOS PAIS/RESPONSÁVEIS (Versão definitiva)

Grau de parentesco: () Pai () Mãe () Responsável – vínculo:

Idade:

Grau de escolaridade/ instrução:

Qual a data de nascimento de sua filha?

1. Você poderia me contar como foi o início da escolarização de sua filha?
2. Em quais escolas ela estudou? Porque saiu destas escolas?
3. Para você o que é a EJA?
4. Como ficou sabendo desta modalidade educacional?
5. Sua filha aprende na EJA? Se sim por que, se não por quê?
6. O que a senhora espera do futuro de sua filha após concluir a EJA?

(APÊNDICE F)**ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS DIRIGIDA ÀS ALUNAS**

Nome completo:

Data de nascimento:

Idade:

1. Conte quando foi que você entrou na escola, você se lembra?
2. Onde você já estudou? Conte-me sobre os outros lugares onde você já estudou?
3. Porque você vai para escola?
4. Você gosta de estudar? Se sim por que, se não por quê?
5. O que você mais gosta de estudar? Por quê?
6. O que você menos gosta de estudar? Por quê?
7. E hoje na EJA o que você aprende?
8. O que você já aprendeu na escola? E o que você gostaria de aprender?
9. Onde você estuda atualmente?
10. Conte um pouco sobre as coisas que você faz na escola todos os dias.
11. O que você vai fazer quando terminar a escola?
12. Você tem amigos na escola? E fora da escola?
13. Quando você não está na escola o que você faz desde a hora que acorda até a hora que vai dormir?

APÊNDICE G

ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

1. Quais estratégias/métodos de ensino?
2. Recursos/materiais didáticos. Quais?
3. Como os utiliza?
4. Como lida com a questão do tempo?
5. Aborda aspectos do cotidiano/realidade dos alunos? Quais?
6. Como faz a avaliação?