

Particulares, desafios e aproximações entre os estudantes com DI na EJA

Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares¹
Géssica Fabiely Fonseca²
Katarina Teixeira de Almeida³

Resumo: Este trabalho é um recorte da dissertação Práticas docentes e os alunos com Deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos e tem como objetivo analisar os relatos de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) sobre suas experiências, desafios e aproximações na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa foi realizada em uma escola localizada no bairro de Lagoa Nova, na Zona Sul de Natal, capital do Rio Grande do Norte. A instituição funciona nos períodos vespertino e noturno, oferecendo Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e EJA (1º e 2º Segmentos). O estudo revelou aspectos significativos sobre as experiências de estudantes com DI na EJA. Em particular, a análise dos relatos indicou a necessidade de considerar as particularidades individuais dos alunos e planejar práticas pedagógicas acessíveis. O estudo conclui que a análise dos evidências a persistência e o desejo de aprendizado, sublinhando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as particularidades e desafios dos alunos com Deficiência Intelectual na EJA.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Práticas Docentes; Acessibilidade Pedagógica.

Particularities, challenges and approaches among students with ID in Adult Education

Abstract: This work is an excerpt from the dissertation Teaching Practices and Students with Intellectual Disabilities in Youth and Adult Education and aims to analyze the reports of students with Intellectual Disabilities (ID) about their experiences, challenges and approaches in Youth and Adult Education (EJA). The research was carried out in a school located in the Lagoa Nova neighborhood, in the South Zone of Natal, the capital of Rio Grande do Norte. The institution operates in the afternoon and evening, offering primary education (6th to 9th grade) and EJA (1st and 2nd Segments). The study revealed significant aspects about the experiences of students with ID in the EJA. In particular, the analysis of the reports indicated the need to consider the individual particularities of the students and to plan accessible pedagogical practices. The study concludes that the analysis of the reports shows persistence and a desire to learn, underlining the need for pedagogical practices that consider the particularities and challenges of students with intellectual disabilities in the EJA.

Keywords: Inclusive Education; Intellectual Disability; Youth and Adult Education; Teaching Practices; Pedagogical Accessibility.

¹ Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2917-2714>; E-mail: isabelleemily_tavares@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela UFRN. Docente do Centro de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7095-6038>; E-mail: gessica.fonseca@ufrn.br

³ Estudante do Curso de Ciências Biológicas da UFRN. Bolsista de Iniciação Científica. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9485-3275>; E-mail: katarina.teixeiraalmeida14@gmail.com.



Particularidades, retos y enfoques entre los estudiantes con DI en la EJA

Resumen: Este trabajo es un extracto de la disertación Prácticas de Enseñanza y Estudiantes con Discapacidad Intelectual en la Educación de Jóvenes y Adultos y tiene como objetivo analizar los relatos de estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) sobre sus experiencias, desafíos y abordajes en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). La investigación se llevó a cabo en una escuela situada en el barrio de Lagoa Nova, en la Zona Sur de Natal, capital de Rio Grande do Norte. La institución funciona en horario vespertino y nocturno, ofreciendo enseñanza primaria (6° a 9° grado) y EJA (1° y 2° Segmentos). El estudio reveló aspectos significativos sobre las experiencias de los alumnos con DI en la EJA. En particular, el análisis de los informes indicó la necesidad de considerar las particularidades individuales de los alumnos y planificar prácticas pedagógicas accesibles. El estudio concluye que el análisis de los relatos muestra persistencia y deseo de aprender, subrayando la necesidad de prácticas pedagógicas que consideren las particularidades y desafíos de los alumnos con discapacidad intelectual en la EJA.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Discapacidad Intelectual; Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EJA); Prácticas Pedagógicas; Accesibilidad Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial são pilares fundamentais na construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil. Ambas as modalidades surgem de um contexto de lutas e reivindicações por uma universalização da educação, buscando garantir acesso e permanência para todos os indivíduos, independentemente de suas condições específicas (Cabral, 2018). Estas práticas, em sua gênese, têm um caráter assistencialista e visam instaurar políticas compensatórias que promovam igualdade de condições no acesso à educação (Brasil, 1988). No entanto, as complexidades e desafios enfrentados por estudantes com Deficiência Intelectual (DI) na EJA ainda precisam ser mais bem compreendidos e abordados.

Este trabalho⁴ é um recorte da dissertação “Práticas docentes e os alunos com Deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos” (Tavares, 2023) e tem por objetivo analisar relatos de estudantes com Deficiência Intelectual sobre suas experiências na EJA, enfocando aspectos particulares, desafios e aproximações dentro desse contexto educacional.

⁴ TAVARES, Isabelle Emily Ferreira de Souza. Práticas docentes e os alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação - PPGED (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/58035>. Acesso em: 18 set. 2024.



A análise das vivências desses alunos é essencial para entender como as práticas educativas podem ser ajustadas para melhor atender às suas necessidades e promover práticas inclusivas. Historicamente, a Educação Especial foi estruturada para atender a demandas específicas de alunos com deficiências, propondo uma abordagem compensatória. Entretanto, a transição para a inclusão desses alunos na EJA apresenta desafios significativos, uma vez que a dinâmica dessa modalidade de ensino exige uma compreensão mais profunda das particularidades e necessidades desses estudantes. A interação entre a EJA e a Educação Especial deve ser cuidadosamente analisada para garantir que as práticas pedagógicas sejam verdadeiramente inclusivas.

A relevância do estudo é evidenciada pelo contexto da escola escolhida, localizada no bairro de Lagoa Nova, na Zona Sul de Natal, RN. Esta região é caracterizada por um alto nível socioeconômico, o que pode influenciar as práticas educacionais e o acesso a recursos. A instituição funciona nos períodos vespertino e noturno, oferecendo tanto o Ensino Fundamental quanto a EJA, o que proporciona um ambiente diversificado e rico para a investigação das práticas inclusivas (Tavares, 2023).

Analisar as experiências dos alunos com Deficiência Intelectual na EJA é fundamental para entender as barreiras que ainda existem e as possíveis soluções para superá-las. O estudo pretende explorar como esses estudantes percebem e vivenciam o processo de inclusão, e quais são as práticas que realmente facilitam ou dificultam seu aprendizado.

É importante destacar que, apesar das políticas inclusivas em vigor, a realidade muitas vezes revela uma discrepância entre o que é proposto e o que é efetivamente praticado nas salas de aula. A análise crítica das práticas pedagógicas adotadas pode revelar aspectos da dinâmica escolar que não são visíveis apenas por observação ou análise documental, mas que são evidentes na experiência dos próprios alunos.

A inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual na EJA não se resume apenas à presença física desses alunos na sala de aula. A verdadeira inclusão envolve repensar práticas curriculares, metodologias e a criação de um ambiente que reconheça e valorize as diferenças individuais. Portanto, este estudo busca identificar não apenas os desafios enfrentados pelos

alunos, mas também as estratégias que podem ser adotadas para promover inclusão no contexto educacional.

A análise dos relatos dos alunos com Deficiência Intelectual permitirá identificar quais práticas pedagógicas são significativas e quais são vistas como excludentes.

Além disso, a pesquisa contribuirá para o debate sobre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual na EJA. Os resultados obtidos poderão fornecer subsídios para a revisão e aprimoramento das políticas existentes, garantindo que as práticas educacionais sejam alinhadas com os princípios de inclusão e equidade. O estudo tem por objetivo analisar relatos de estudantes com DI sobre particulares, desafios e aproximações na Educação de Jovens e Adultos.

Este artigo visa fornecer uma compreensão aprofundada das experiências de alunos com Deficiência Intelectual na EJA, destacando tanto os desafios quanto às práticas que favorecem a inclusão. O estudo busca contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e acessível, refletindo o compromisso com a promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EJA: INTERFACES

Neste tópico, temos como objetivo discutir os enlaces que perpassam essas duas modalidades, com o objetivo de contribuir para essas discussões na fomentação de ideais docentes. Inicialmente, cabe entender o que é a política de Educação Especial enquanto modalidade operante, assim como o que é a EJA, para em seguida refletirmos como se dá o entrelace entre elas.

No artigo 58 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é previsto que “A educação especial é uma modalidade de ensino que percorre todos os níveis, etapas e modalidades para educandos com qualquer tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, p. 26).

Isso demonstra que existe uma tentativa de proporcionar a esse educando, uma educação ao longo da vida que possibilite protagonismo do sujeito (Soek; Haracemiv, 2021). Para tanto, são necessárias condições que possam garantir essa efetivação.

No artigo 59 do mesmo documento, é também expressa a perspectiva de assegurar que o público-alvo tenha a possibilidade de acesso, assim como condições de qualidade para percorrer todo o ciclo educacional de forma efetiva.

Diante desses apontamentos, é mister inquirir ao Poder Público a seguridade desse direito. Visto que o que aponta para o desenvolvimento, “pode significar também um espaço de desaparecimento do sujeito, quando não há uma intencionalidade pedagógica voltada para a emancipação dos jovens e adultos” (Cabral, 2018, p. 590). Nesse contexto, é importante ressaltar que a Educação Especial pode apontar para uma segregação de classes se não tiver intencionalidade e dedicação a tal público.

Ao tratarmos da educação de jovens e adultos no Brasil, historicamente ela teve origem no período da colonização, sob a responsabilidade da ordem dos Jesuítas, com o objetivo de cuidar da educação dos recém-chegados, expansão religiosa e consolidação da cultura portuguesa. Posteriormente, a estrutura educacional passou a ser assumida por outras entidades que determinaram novos objetivos educacionais, os quais se direcionaram às demandas de trabalho de cada período. No entanto, por muito tempo o quadro educacional não sofreu mudanças notórias (Keller; Becker, 2020).

Com o decorrer dos anos, da gerência educacional do país, ocorreram avanços, complementados por políticas públicas, como o desenvolvimento de Planos Nacionais, Políticas do ensino supletivo, fundações, programas nacionais e Normativas, e a LDB que contribuíram para a formalização da modalidade “EJA”, como a conhecemos atualmente. Esses avanços resultaram em uma proposta de educação qualificada, voltada àqueles jovens e adultos que não conseguiram seguir no processo da educação regular, ou seja, fora da idade apropriada (Friedrich et al., 2010).

Assim, essa modalidade, que se constitui também como um campo epistemológico, nasce como símbolo de resistência, ao trazer propósitos sociais muito pertinentes, que incluem oferecer oportunidades de educação básica e de trabalho para esses indivíduos, com

foco na promoção da inclusão e equidade, no desenvolvimento de habilidades acadêmicas e práticas, na capacitação para o mercado de trabalho, na fomentação dos valores democráticos e de cidadania, no fortalecimento da autoestima e da confiança, com vistas a estimular a autonomia pessoal e familiar, entre outros objetivos (Brasil, 2001; Gadotti; Romão, 2008).

No entanto, apesar de toda a sua trajetória e relevância social, a EJA e seu alunado ainda enfrentam diversas dificuldades e estereótipos, que acabam desfavorecendo-os e dificultando sua participação ativa no mundo científico e tecnológico em que estamos inseridos. O público específico encontra-se excluído da escola regular por diversos motivos, tais como necessidade de trabalho precoce, reprovações sucessivas, não adaptação pedagógica, entre outras. Por isso, faz-se necessária uma sensibilidade epistemológica, profissional e pedagógica para acolher e proporcionar o desenvolvimento adequado desse público (Friedrich et al., 2010).

A EJA, portanto, deve assegurar ao aluno, independentemente da sua necessidade, a inclusão com qualidade nesse espaço de ensino, pois ela se concentra em uma população que foi excluída e marginalizada de um direito, propiciando assim um espaço também favorável para pessoas com algum tipo de deficiência.

O primeiro segmento corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a primeira etapa diz respeito ao processo de alfabetização - primeiro ano do Ensino Fundamental. A segunda etapa corresponde ao segundo e terceiro período do Ensino Fundamental, seguido pela terceira e última que condiz com o quarto e quinto ano. O segundo segmento corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, sendo o quarto período equivale ao sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental, e o quinto, ao oitavo e nono ano.

O Ensino Médio na EJA é organizado em primeiro, segundo e terceiro período, que equivalem respectivamente ao primeiro, segundo e terceiro ano. A organização do currículo da EJA envolve a compreensão e análise de dimensões como: particularidade do público- alvo, sazonalidade, formação inicial e continuada dos educadores e o abandono e a fragilidade das políticas públicas.

3 METODOLOGIA

Este estudo é um recorte da dissertação “Práticas docentes e os alunos com Deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos”. A pesquisa pode ser classificada a partir de uma abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva (Godoy, 1995; Prodanov, 2013). As concepções e práticas pedagógicas podem ser analisadas a partir da observação da pesquisadora com o contexto escolar e o acesso às experiências de estudantes com deficiência intelectual na EJA.

Os instrumentos e procedimento de coleta de dados foram: observação das práticas docentes e experiências discentes na EJA e entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes com DI. As entrevistas semiestruturadas possibilitaram sistematizar narrativas discentes e docentes sobre os processos de escolarização na EJA de pessoas com DI.

Quanto aos critérios da escolha do campo empírico: turma da EJA do primeiro segmento com matrículas ativas de alunos da Educação Especial. A pesquisa seguiu os parâmetros éticos para a anuência e permissão da pesquisadora em todas as etapas da pesquisa através dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da carta de anuência e recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do HUOL/UFRN sob o parecer nº 5.819.178 e CAAE nº 59900922.0.0000.5292.

A escola escolhida para a pesquisa está localizada no bairro de Lagoa Nova, na Zona Sul de Natal, capital do Rio Grande do Norte. Esta região é considerada nobre, e a instituição funciona nos períodos vespertino e noturno, oferecendo Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º Segmentos). A localização e a estrutura da escola foram fatores importantes para o desenvolvimento da pesquisa (Tavares, 2023).

Durante o processo de observação, a pesquisadora participou diretamente das atividades diárias da turma, permitindo uma compreensão das interações entre professores e alunos. As observações foram registradas em um diário de campo, documentando detalhadamente as práticas pedagógicas e as dinâmicas de sala de aula, essenciais para a análise subsequente.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores e alunos da EJA, focando em suas experiências e percepções sobre a inclusão de alunos com deficiência

intelectual. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas utilizando técnicas de análise de conteúdo, permitindo identificar padrões e temas recorrentes emergentes dos dados coletados.

A análise dos dados foi realizada em duas etapas principais: a primeira consistiu em uma análise descritiva, visando entender as características e contextos das práticas docentes observadas; a segunda foi uma análise interpretativa, destinada a explorar as percepções dos participantes e as implicações das práticas pedagógicas identificadas. Essa abordagem permitiu uma compreensão abrangente e contextualizada das práticas inclusivas na EJA.

Os resultados da pesquisa foram discutidos em relação à literatura existente sobre educação inclusiva e EJA, destacando tanto as contribuições quanto os desafios observados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste subtópico caracterizamos: a) o percurso escolar dos estudantes com DI e suas concepções sobre práticas docentes; b) o acesso, a motivação de ingresso e a permanência desses discentes; c) e, por último, aspectos do ensino e da aprendizagem.

Como já mencionado, o ingresso na modalidade EJA não é obrigatório, logo os estudantes que chegam sentem a necessidade de se matricular. Muitos ainda não sabem ler ou escrever e, por vezes, chegam descredenciados que isso pode ser possível. Com sua autoestima em alguns casos fragilizada, veem na escola uma nova oportunidade de ascensão social e/ou realização pessoal, seja por que querem um emprego melhor, pelo desejo de ingressarem em curso técnico ou de nível superior.

Diante dessa realidade, faz-se necessário ao professor entender as motivações desse aluno, visto que podem servir de ponto de partida para sua prática docente, afinal, não existe professor sem antes existir o aluno.

Além disso, existe uma carência literária que aborde essa perspectiva mais centrada no aluno da EJA com DI, pois entender o que eles querem e o que os motiva converge para uma educação mais próxima, logo, mais significativa.

Durante o procedimento das entrevistas, a pesquisadora iniciou perguntando quais eram as motivações para que as alunas chegassem até a escola (Tavares, 2023, p. 69):

Jaca: Através de Maria.

Pesquisadora: Sim. E foi Maria que te chamou? Como foi?

Jaca: Não, porque eu estava com vontade de estudar e eu pedi a minha irmã pra ela botar aqui no colégio.

Pesquisadora: E como foi que foi essa vontade de estudar?

Jaca: Porque é melhor estudar do que estar andando na rua.

Pesquisadora: Sim. E onde foi que você viu que dava pra estudar? Onde foi que você olhou assim: “Ah! Quer dizer que eu posso estudar? Onde foi?”.

Jaca: Porque eu vi ela passando pra estudar.

O excerto acima evidencia as motivações da discente Jaca, que é da sala da professora Jasmim, relatando o percurso do seu ingresso na EJA relacionado a visualizar a vizinha indo todas as noites à escola. A motivação extrínseca interferiu no desejo da discente Jaca de vivenciar experiências pedagógicas.

Conforme os dados da pesquisa, a colega que estuda na mesma sala de Jaca, tem residência próxima e faixa etária próxima, o que pode ter influenciado no processo de identificação de interesses e motivações relacionadas às experiências e vivências na EJA.

Segundo a professora Jasmim, a aluna Jaca não possui laudo médico de deficiência, no entanto, para ela, suas características são de alguém com Deficiência intelectual, visto que a discente tem diferenciações para a compreensão de questões relacionais e habilidades sociais. Jaca não apresentou repertório linguístico para nomear cores, formar frases mais longas ou até mesmo expressar sua idade. Então, para a professora, esses são argumentos que pedem uma atenção mais focada a essas especificidades. Essa descrição está em consonância com a definição de DI (Angonese, Boueri; Schmidt, 2015).

Conforme dados da pesquisa através da entrevista com a aluna Jaca, a EJA foi o primeiro contato com a cultura escolar, visto que em nenhum outro momento da sua trajetória na infância, adolescência ou juventude lhe foi oportunizado ser matriculada em uma escola :

Pesquisadora: E você já estudou outra vez? Jaca:

Nunca estudei.

Pesquisadora: Não? Por que você nunca estudou?

Jaca: Porque quando eu era pequena minha mãe nunca botou no colégio.

Pesquisadora: Sim, mas seus irmãos estudaram?

Jaca: Meus irmãos?

Pesquisadora: Sim, foram pra escola?
Jaca: sim, foram tudinhos.
Pesquisadora: Sim. Aí por que você não foi?
Jaca: Porque, porque acho que eu não ia aprender mesmo, né? Quando era pequena (Tavares, 2023, p. 70).

A partir do excerto apresentado, é evidente que a família de Jaca não via justificativa para sua ida à escola. Essa visão reflete uma concepção segregadora e desumanizada, comum durante muito tempo em relação às pessoas com deficiência. Essa perspectiva se torna clara quando Jaca menciona: “porque acho que eu não ia aprender mesmo, né?”, revelando a ideia de um provável insucesso escolar inculcada nela. Pletsch (2020, p. 67) nos lembra que:

As diferenças socioculturais e também as deficiências devem ser compreendidas como dimensões da vida e, portanto, do universo escolar e suas práticas. Neste sentido, precisamos continuar reconhecendo as especificidades do público da Educação Especial, porque elas integram a Educação Básica, cujo acesso é um direito humano.

Apesar dos avanços nas discussões sobre Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, é crucial que essas concepções sejam amplamente divulgadas, para que a sociedade entenda como crime o não acesso de crianças à escola, ressaltando as diversas formas de aprendizagem que todos, com ou sem deficiência, possuem (Vigotsky, 2022).

Quando falamos sobre a permanência escolar, há uma pluralidade de temas a considerar, mas para esta pesquisa focaremos nas evidências que emergiram dos instrumentos utilizados. Um exemplo disso é um recorte de uma entrevista em que a aluna comenta sobre sua experiência escolar (Tavares, 2023, p. 71):

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você não gosta ou que gosta menos na escola?
Jaca: Eu gosto da escola.
Pesquisadora: Certo. Mas tem alguma coisa que você olha e pensa “ah, eu não gosto muito não?”
Jaca: Não, no começo, né? Aí depois, conheci novas colegas.
Pesquisadora: Por que no começo você não gostava de estudar? Você se sentia como?
Jaca: Eu me sentia sozinha, sem amiga. Aí peguei amizade com as meninas daqui.

As relações estabelecidas no ambiente escolar são essenciais para a permanência dos alunos da EJA, evitando sua evasão. Diante de um cenário repleto de novidades e da percepção equivocada de que “escola é para crianças e adolescentes”, a presença de pessoas que incentivam a frequência torna esse espaço significativo, motivando a continuidade dos estudos. Para muitos, essa se torna uma das únicas oportunidades de socialização.

Nesse contexto, é fundamental considerar como as oportunidades relacionais que a escola proporciona podem garantir a progressão dos alunos em seu processo de escolarização, opondo-se à exclusão, tanto dentro quanto fora da escola (Haas et al., 2016). Assim como nas interações entre alunos, o relacionamento dos estudantes com os professores também é crucial para sua continuidade. Portanto, é pertinente dialogar sobre as práticas docentes, uma vez que essas relações são intrínsecas ao processo educativo.

Habermas (1991) ressalta que a formação docente deve unir teoria e prática. Dentro dessa perspectiva, é importante observar esse duplo movimento da prática docente: a particularidade do profissional e como isso se reflete em sua ação social. É essencial lembrar que os princípios individuais orientam a atuação do professor, sendo necessário que ele seja intencional em suas crenças (Franco, 2016). O que ele pensa sobre o mundo, a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual impacta suas ações e, conseqüentemente, como esses alunos se percebem como aprendizes e em desenvolvimento (Tavares, 2023).

Pesquisadora: O que a professora Jasmim faz que você mais gosta?

Jaca: Olhar. “Escrevo” e olhar pro quadro.

Pesquisadora: Você gosta? Jaca:

Gosto!

Pesquisadora: E o que mais da sala de aula você gosta de fazer? Sem ser só escrever, outra coisa.

Jaca: Eu gosto de pintar.

Pesquisadora: E o que você menos gosta?

Jaca: É assim, fazer bola eu só faço bolinha, bolinha. Ah, eu não gosto de fazer (Tavares, 2023, p. 73).

Para muitos, estar em sala de aula é sinônimo de conquista. No caso de Jaca, isso se manifesta em atividades comuns do ambiente escolar, como pintar, escrever e copiar do

quadro. Não se pode negar que há satisfação nesse processo de aprendizagem (TAVARES, 2023).

Entretanto, é necessário refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual, questionando a superação de visões distorcidas sobre suas limitações e as baixas expectativas em relação ao seu aprendizado. A insatisfação de Jaca ao fazer “bolinha, bolinha” indica uma mecanização do ensino, refletindo a desresponsabilização no seu desenvolvimento.

Ao discutir a inclusão de alunos com deficiência intelectual na EJA, percebemos que este campo ainda é pouco explorado e que há necessidade de aprofundar as discussões sobre as políticas que regem essa interface. É urgente compreender e adotar práticas que levem em consideração a condição individual de cada aluno e suas perspectivas no processo de ensino e aprendizagem, além de seus aspectos sociais.

Continuando a explorar o que motiva Jaca a estudar, temos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: E hoje por que você vem pra escola?
Jaca: Por que eu gosto, né? Quero aprender a ler. Quando aprender a ler, eu sei muitas coisas, né?
Pesquisadora: O que você acha que a escola vai te ajudar? Jaca:
Ajuda né?
Pesquisadora: A quê?
Jaca: Ah, você quer escrever, aprender a ler, pode até arrumar até um emprego, né?
Pesquisadora: Você tem vontade de trabalhar?
Jaca: Dá vontade de trabalhar.
Pesquisadora: Com o quê? Jaca:
Qualquer coisa. (Tavares, 2023, p. 74)

Em relação ao ingresso no mercado de trabalho, Angonese, Boueri e Schmidt (2015) afirmam que a baixa escolaridade é a principal barreira para que pessoas com deficiência intelectual consigam um emprego. Angonese (2015, p. 27) destaca que "O trabalho significa mais que uma forma de sustento, mas uma forma de se sentir útil à sociedade, gerando um sentimento de realização e competência, em contraposição ao sentimento de incompetência gerado pelo estigma associado à condição de deficiência" (Tavares, 2023).

Quanto à aluna Framboesa, a entrevista não forneceu dados que pudessem ser analisados de forma mais sistemática, pois ela não se sentia à vontade com a pesquisadora e apresentava dificuldades de expressão. Antes de explorarmos mais sobre Framboesa, é importante apresentar algumas informações sobre sua trajetória. Em conversas informais com a mãe, a pesquisadora descobriu que Framboesa frequentou o CRI até os 10 anos e a Adote até os 19. Atualmente, com 39 anos, está na escola desde 2016. Framboesa tem Síndrome de Down e deficiência intelectual.

O contato com sua mãe foi possível, pois ela é aposentada da escola onde trabalhou por muitos anos como merendeira, e ainda é bem recebida pela comunidade escolar. Framboesa é igualmente apreciada por todos. Em relação ao seu acesso à escola, segundo a mãe, Framboesa expressou o desejo de estudar e, mesmo com a insistência da mãe para que ela abandonasse a escola, a aluna demonstra gostar de ir e sempre faz questão de estar presente (Tavares, 2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de Tavares (2023) sobre "Particulares, desafios e aproximações entre os estudantes com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos" oferece uma visão crítica e reflexiva sobre as realidades enfrentadas por esses alunos no contexto educacional. O objetivo principal foi analisar os relatos dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI), oferecendo uma perspectiva mais aprofundada sobre suas experiências e desafios na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os dados obtidos revelam que, apesar das intenções inclusivas da EJA, há uma série de desafios que precisam ser abordados para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com DI, tenham acesso a uma educação verdadeiramente equitativa e de qualidade. As particularidades desses estudantes muitas vezes não são adequadamente consideradas nas práticas pedagógicas, o que pode resultar em um processo educativo que não atende plenamente às suas necessidades (Tavares, 2023).

O caso da aluna Framboesa exemplifica esses desafios. A dificuldade em obter dados mais sistematizados durante a entrevista pode ser atribuída a fatores como a falta de conforto

da aluna com a pesquisadora e suas dificuldades de comunicação. Isso ressalta a necessidade de abordagens mais sensíveis e adaptadas ao perfil individual de cada aluno, garantindo que todos tenham a oportunidade de expressar suas experiências de forma efetiva.

A trajetória de Framboesa, incluindo sua longa jornada em instituições especializadas e sua persistência em continuar na escola, apesar das adversidades, ilustra a importância de compreender o contexto mais amplo dos alunos com DI. A informação coletada através de conversas informais com sua mãe, que é uma figura bem conhecida e respeitada na comunidade escolar, oferece uma perspectiva valiosa sobre a persistência e o desejo de aprendizado da aluna.

O fato de Framboesa demonstrar um forte desejo de continuar estudando, mesmo quando sua mãe considera a possibilidade de abandono, evidencia a importância da motivação pessoal e do suporte familiar no processo educacional. Esse contexto deve ser levado em consideração ao se formular políticas e práticas pedagógicas que busquem atender efetivamente às necessidades dos alunos com DI.

A análise dos relatos e experiências dos estudantes com DI na EJA revela a necessidade urgente de adaptação das práticas pedagógicas para garantir uma inclusão verdadeira. Isso inclui não apenas a adaptação das atividades, mas também a criação de um ambiente de aprendizagem que considere as particularidades e desafios enfrentados por esses alunos.

Os resultados deste estudo sugerem que uma abordagem mais individualizada e flexível para atender às necessidades dos alunos com DI, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e responsivo. A implementação de estratégias que considerem as especificidades de cada aluno pode contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e pessoal desses estudantes.

Finalmente, este estudo reforça a importância de uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas na EJA, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual. A partir das informações e insights obtidos, é possível propor melhorias e ajustes nas abordagens educativas, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

- ANGONESE, L. S.; BOUERI, I. Z.; SCHMIDT, A. O adulto com deficiência intelectual: concepção de deficiência e trajetória de carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 16, n. 1, p. 23-34, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000100004. Acesso em: 13 maio 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. Ed. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 9-225.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: primeiro segmento do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.
- BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12 maio 2023.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 maio 2023.
- CABRAL, R. M.; BIANCHINI, L. G. B.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 587–602, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841>. Acesso em: 13 maio 2023.
- CAMPOS, J. A. de 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**, v. 24, n. 40, p. 271–283, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933>. Acesso em: 24 out. 2023.
- FRANCO, M. A. S. do R. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97,

n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjIVsPzTq/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 24 out. 2023.

FRIEDRICH, M. *et al.*. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 389–410, abr. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShZG/#>. Acesso em: 18 set. 2024.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. **Revista de administração de Empresas**, v. 35, p. 57–63, 1995. Disponível em:
<https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38183>. Acesso em: 18 set. 2024.

HAAS, C. *et al.*. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. **Revista Brasileira Educação Pedagógica**, v. 97, n. 247, p. 570–582, set. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sWHQQb4BQpSGXRYT6PtJwJJ/>. Acesso em: 18 set. 2024.

HAAS, C.; SILVA, M. C. da; FERRARO, A. R. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/K4HKkCYpDq7YZfNtwTbfBZx/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 18 set. 2024.

HABERMAS, J. **Comentários à ética do discurso**. São Paulo: Instituto Piaget, 1991.

TAVARES, I. E. F. de S. **Práticas docentes e os alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos**. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/58035>. Acesso em: 18 set. 2024.

KELLER, L.; BECKER, E. L. S. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **EJA em debate**, v. 9, n. 15, p. 30, Jan-Jun 2020. Disponível em:
<https://ojs.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777>. Acesso em: 24 out. 2023.

LEITE, G. G.; CAMPOS, J. P. Concepções e práticas pedagógicas de professores de educação de jovens e adultos na inclusão de alunos com deficiência intelectual. **European Journal of Special Education Research**, v. 2, 2021.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 24 out. 2023.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIMELLI, G. A. de S. Considerações sobre o estudo de caso na pesquisa qualitativa. In: BOURGUION, J. A. **Pesquisa social: reflexões teóricas- metodológicas**. Ponta Grossa: Toda palavra, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V. Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 2022.

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C. Andragogia: desenvolvimento pessoal e a aprendizagem do adulto. **Educação**, v. 44, n. 2, p. e33428, 2021. nov. 2023. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/33428>. Acesso em: 24 out. 2023.

Recebido em: 24/3/2024.

Aceito em: 6/11/2024.

Publicado online em: 24/3/2025.