

Inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos

Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavaresⁱ 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil

Géssica Fabiely Fonsecaⁱⁱ 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil

Ana Teresa da Silva Dantasⁱⁱⁱ 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Santa Cruz, RN, Brasil

1

Resumo

Por muito tempo, as pessoas com deficiência têm enfrentado estereótipos limitantes, sendo considerados incapazes de realizar quaisquer atividades cotidianas, principalmente no âmbito escolar. A deficiência intelectual, intensifica essa realidade, principalmente quando associada ao contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o surgimento da educação inclusiva, associada a leis e políticas de educação especial, há o intuito de mudar o contexto de marginalização dessa população. Desse modo, objetivamos compreender as concepções docentes acerca do alunado com DI na EJA e como as práticas se desenvolvem, e para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória com professores da de adultos com DI. A partir das entrevistas realizadas, foi possível observar que os alunos com DI sofrem uma dupla exclusão no contexto escolar. Assim, ressaltamos a necessidade de docentes disporem de condições e compreensões pedagógicas que garantam ao alunado o direito a educação assegurado em sua completude.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Educação Inclusiva. Educação de Jovens e Adultos. Práticas Pedagógicas.

Inclusion of people with intellectual disabilities in Youth and Adult Education

Abstract

For a long time, people with disabilities have faced limiting stereotypes, being considered incapable of carrying out any daily activities, especially at school. Intellectual disability intensifies this reality, especially when associated with the Youth and Adult Education context. With the emergence of inclusive education, associated with special education laws and policies, the aim is to change the context of marginalization of this population. In this way, we aim to understand teaching conceptions about students with ID in Youth and Adult Education and how practices develop, and for this, qualitative, exploratory research was carried out with teachers of adults with ID. From the interviews carried out, it was possible to observe that students with ID

suffer double exclusion in the school context. Thus, we emphasize the need for teachers to have pedagogical conditions and understandings that guarantee students the right to education in its entirety.

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

1 Introdução

2

Historicamente, as pessoas com deficiência têm enfrentado estereótipos limitantes. Muitos indivíduos “desconhecem as possibilidades destes sujeitos, consideram que são pessoas incapazes de tomar decisões, que não possuem percepção de si ou da realidade que os cerca” (BINS, 2013, p. 38-39), e decorrente disso, por muito tempo esses indivíduos foram tidos como incapazes para quaisquer atividades produtivas do dia a dia, comumente recebendo um tratamento infantilizado e/ou carregado de algum tipo de menosprezo.

O saldo desse processo culminou em quadros de marginalização do convívio social. Ao longo das décadas, importantes avanços têm sido dados no que tange à inclusão dessas pessoas na sociedade e às possibilidades existentes para o desenvolvimento da sua autonomia. No âmbito da educação, a pessoa com deficiência intelectual tem encontrado uma ambiência que “ainda não está preparada para trabalhar com as diferenças” (BINS, 2013, p. 16).

A deficiência intelectual (DI) se apresenta como um desafio para a realidade escolar, posto que ela é comumente associada a um quadro de reprovações em disciplinas e de evasão. No entanto, a DI não se refere a doença ou transtorno psiquiátrico, mas fatores que causam prejuízos de ordem intelectual e fisiológicos do cérebro (HONORA; FRIZANCO 2008).

Assim surge a denominada educação inclusiva, que emerge como imprescindível para que o direito à educação possa ser acessado e garantido por esse público. Essa modalidade de ensino consiste precisamente na tentativa de desenvolvimento de uma prática superadora de estereótipos. Para isso, há a implementação nas escolas de recursos e estratégias para que o processo educacional desses alunos seja de qualidade e atenda às suas necessidades educacionais (CAMPOS; DUARTE, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, inciso I, explicitou que os sistemas de ensino devem garantir a esses alunos currículos, metodologias e recursos específicos para atender às suas demandas particulares. Além disso, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial é uma modalidade de ensino que percorre todos os níveis, etapas e modalidades, propiciando assim um espaço também favorável para pessoas com algum tipo de deficiência (BRASIL, 1996; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

É responsabilidade do espaço escolar garantir que todos os alunos tenham acesso, permanência e uma educação que visa não só que eles tenham acesso aos conhecimentos escolares, mas também se percebam e se atentem aos outros a fim de propiciar um ambiente no qual todos possam ser devidamente incluídos (SOUZA et al., 2022).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o público-alvo são pessoas que por algum motivo não tiveram oportunidade de acesso ou permanência na idade estimada pelos documentos da educação. Entretanto, a EJA também é um cenário perpassado por desafios, incluindo políticos e gerenciais (CAMPOS; DUARTE, 2011). Esses desafios são acentuados quando há a interface entre a EJA e o aluno com deficiência intelectual, posto que essa interlocução carrega consigo os desafios que perpassam cada uma dessas instâncias.

É sabido que o contexto das práticas docentes de professores da EJA em si já traz seus desafios específicos, associando a essa modalidade à educação inclusiva suas especificidades se expandem. Por isso, o objeto deste estudo visa compreender as concepções docentes acerca do alunado com DI na EJA e como as práticas pedagógicas se desenvolvem.

2 Metodologia

O presente trabalho trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, que possui como preocupação fundamental o aprendizado e a análise do mundo

empírico enfatizando-se a importância do contato direto e constante do pesquisador com o ambiente e a situação em estudo (GODOY, 1995)

Para essa pesquisa será utilizado como procedimento o estudo de caso, que busca compreender como o tema em questão é abordado na prática, e como essa temática exerce uma influência crítica sobre suas experiências diárias (QUIMELLI, 2009).

Este trabalho traçou o percurso de cunho exploratório, pois procura explorar os fenômenos e processos sobre diversos ângulos e aspectos, aplicando à prática docente no contexto das interfaces entre a EJA e a DI.

Para o levantamento das informações, foi elaborado um instrumento de coleta semiestruturado, uma vez que utiliza a associação de perguntas abertas e fechadas, permitindo discorrer sobre o tema sem se prender apenas à pergunta direcionada.

A escola que foi campo de pesquisa empírica localiza-se no bairro de Lagoa Nova, na zona sul, que é uma região considerada nobre na cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte. A instituição funciona nos períodos vespertino e noturno, ofertando Ensino Fundamental - 6º ao 9º Ano- e Educação de Jovens e Adultos – 1º e 2º Segmentos.

Participaram desta pesquisa as duas turmas vigentes no ano de 2023 referente ao primeiro segmento da EJA. A primeira, foi de uma professora da etapa III (três) - que chamaremos de Tulipa - com formação superior em Licenciatura plena em Pedagogia pela Facex, Especialização em Teoria e estudo sobre a linguagem e fez 180 horas em um projeto de extensão com a ênfase em Educação Inclusiva.

A mesma compartilhava a sala com o Professor da Educação Especial - que chamaremos de Gerânio - o mesmo possui formação em Economia pela UFRN, assim como Pedagogia, Letras Português e Espanhol na mesma instituição de Ensino Superior. Assim como 7 especializações em Educação Especial e Mestrado e Doutorado em Educação Especial. Ambos exerciam a docência na etapa, ou nível III (três) da EJA.

A segunda, foi de uma professora da etapa II (dois), que chamaremos de Jasmin - com formação em Pedagogia pela UFRN, assim como Mestrado e Doutorado em antropologia pela mesma instituição.

Os docentes envolvidos na pesquisa tiveram como critério ter uma turma da EJA do primeiro segmento que era público-alvo da Educação Especial. Para isso, foram aplicados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) antes de cada entrevista a fim de garantir a seguridade e trâmites éticos dos pesquisadores e participantes.

Os envolvidos foram comunicados previamente quanto aos procedimentos da pesquisa, seus direitos e sua liberação documentada na carta de anuência emitida pela Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (Sueja) da Secretaria de Estadual de Educação e da Cultura do RN (SEEC). O trabalho também foi submetido ao Comitê de Ética do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e teve sua aprovação em dezembro/2022.

As entrevistas foram gravadas por aparelhos de celular dos pesquisadores com o consentimento dos participantes, para posterior transcrição e análise. A abordagem da técnica utilizada para a apreciação dos dados foi a análise de conteúdos. De acordo com Bardin (1997), adotamos três processos para analisar: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

3 Resultados e Discussões

O processo analítico dessa categoria suscitou a discussão sobre concepções de DI e algumas repercussões, particularidade de ensino dos professores e contextualização com a realidade dos alunos como aspectos norteadores de suas ações docentes.

Entender as concepções acerca de determinado conceito, nos possibilita compreender convergências e divergências entre os pressupostos teóricos e a ação pedagógica dos docentes (FRANCO, 2016). Para tanto, por meio das entrevistas, foi questionado aos professores participantes o que eles entendiam por Deficiência Intelectual.

A seguir trechos de suas concepções acerca do questionamento:

*Eu entendo a deficiência intelectual como uma **limitação**, em relação tanto questões cognitivas quanto a questões de autocuidado, de assumir responsabilidades na vida civil, eu acho uma coisa bem multifatorial (TULIPA).*

*Deficiência intelectual, no meu ponto de vista, é um estudante que tem algumas **limitações** cognitivas, né!? Que em algum momento a gente perceba que o avanço vai se dar dentro de uma perspectiva diferente. Se bem que todo mundo aprende diferente, né!? Mas o aluno com deficiência intelectual é um desafio a mais (JASMIN).*

É qualquer atraso que tiver no cérebro, isso é uma deficiência, só que as pessoas acham que, quando falam deficiente intelectual, existe um grau mínimo e o máximo. Esse grau mínimo não necessariamente precisa de ajuda de um educador especial, as pessoas confundem muito, até mesmo uma prova de escola coloca uma prova onde o menino tem um entendimento um pouquinho mais lento, mas ele consegue contornar, se você mostrar os caminhos, ele vai (GERÂNIO).

Partindo dessas falas pode-se notar que elas expressam que a Deficiência Intelectual é uma limitação, um atraso, denotando que suas visões da pessoa com DI são expressas pelas incapacidades e está fadada a esse limite que lhe foi imputado. Porém, segundo Vygotsky (1997, p. 31), o indivíduo cujo desenvolvimento foi interferido por qualquer fator, não é atrasado ou menos desenvolvido que seus equânimes, mas um indivíduo com o desenvolvimento diferente.

Vale destacar que na fala da Jasmin e do Gerânio, ambos ressaltaram a importância do respeito às particularidades dos alunos e a responsabilização docente nesse processo. Mesmo que em um dado momento os limitem, eles também desenham um discurso do que é da natureza do particular. Isso fica evidente quando ela fala: “Se bem que todo mundo aprende diferente, né!?” Bem como, quando ele fala: “se você mostrar os caminhos, ele vai”.

Então percebemos que quando esses professores pensam na pessoa com DI, eles refletem ou talvez reproduzam o que é comumente trazido nos discursos: as ideias de particularidades dos sujeitos. No entanto, quando direcionamos isso para as práticas, existem algumas contradições, e o que fica claro, e mais uma vez ratifico: é a concepção de limitação no processo da aprendizagem. Como se já houvesse uma delimitação de até onde o conhecimento pode chegar.

E é por isso que pensar quais compensações o alunado da EJA com DI construiu de maneira particular e quais substituições ele precisou fazer, podem ser usadas nos processos formadores e equilibradores na construção das metodologias de ensino pelos professores como uma estratégia de garantir que esses alunos se apropriem do direito aos conhecimentos escolares.

Outra concepção expressa na pesquisa é a visão assistencialista da escola para a pessoa com DI, através das práticas desses docentes. Quando perguntado o que o motivava a ser professor da Educação Especial, Gerânio explicitou que, para além de questões do âmbito pessoal:

Porque eu vi que teria que ajudar outras pessoas e às vezes a família não está aberta para essa ajuda, porque a família tenta blindar de uma forma mais forte o possível, para que esse especial não tenha nenhum problema no externo, e aí que está o erro, você tem que prepará-lo para a vida, a morte dos pais (GERÂNIO).

A realidade da educação especial antes de ser institucionalizada nos documentos oficiais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; BRASIL, 2018; e vários outros) possuía um caráter mais assistencial, mas vem se desintegrando à medida que é trabalhado essa temática e se constrói enquanto campo epistêmico.

Apesar do tempo, percebemos que ainda é uma necessidade atual e que as pessoas com algum tipo de deficiência não foram incluídas no ambiente escolar (MONTEIRO; MARCHI, 2023, p. 4). Como apresentado no seguinte exemplo:

Nossa, o maior desafio, viu?! Porque Dadá nunca foi pra escola, é a primeira vez na vida dela que ela está indo pra escola e assim questões básicas como pegar no lápis pra ela, ela nunca pegou no lápis, ela não conhece as cores, né? [...] E aí eu fiquei pensando assim que as cores a gente não precisa nem ir pra escola, né? As cores a gente aprende num processo social (JASMIN).

E acrescenta:

O que que acontece com o estudante do EJA? O estudante do EJA geralmente já tem um passado escolar, né!? Mesmo que tenha sido pouco tempo ou traumática, ou seja, o que for tem um passado. Só que ela não tem esse passado, nunca teve. E aí como que ela aprende e aí vem um outro desafio pra mim porque eu sou a

professora da sala. Eu não sou a professora que acompanha ela (JASMIN).

8

Destacando a última frase inferida nessa fala, pode-se perceber que as ações docentes e até as pedagógicas são como uma função a parte da sua docência. Monteiro e Marchi (2023, p. 6) abordam a “acessibilidade simbólica”, que remete à acessibilidade que perpassa os aspectos físicos, a qual visa a participação do aluno e a garantia dos seus direitos de acesso ao conhecimento de qualidade por meio do contexto educacional, trabalhando as potencialidades e respeitando as dificuldades do aluno através da eliminação de barreiras, adequação/adaptação escolar e mediação pedagógica.

Afinal, é esperado do espaço escolar a problematização das realidades, da maneira de pensar, dos valores e padrões de relacionamento que são repassados e impostos pela comunidade (SOUZA; PEREIRA; VENÂNCIO, 2022). É de salutar relevância pensar inclusão de pessoas de forma que todos entendam que somos em essência distintos uns dos outros. Logo, também, temos maneiras diferentes de aprender. Por isso, precisamos lutar por um espaço que todos sejam incluídos e tenham suas particularidades respeitadas.

4 Considerações finais

A partir do levantamento das informações, compreendemos que boa parte das relações dos indivíduos com o entorno não ocorre de forma direta, mas mediada (VYGOTSKY (2004). Assim, reconhecemos a relevância da prática dos professores em sala de aula que se pode, de forma sistematizada, possibilitar ao educando um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, bem como a apropriação dos bens materiais e culturais.

Além disso, ressaltamos que por mais que a comunidade escolar, em destaque o corpo docente, tenham uma compreensão conceitual do que é incluir, em suas falas existe uma desresponsabilização de garantir o direito a educação da pessoa com DI. De forma sutil há uma terceirização dessas pessoas, sofrendo assim uma dupla exclusão.

Por fim, percebemos que ainda há a necessidade de ultrapassar as ideias capacitistas, limitantes, assistenciais, da pessoa com DI na educação e propor o reconhecimento de indivíduo capaz, mas como ser singular e com necessidades particulares. Somado a isso, acrescentamos a necessidade do fornecimento de recursos que permitam aos docentes o planejamento e implementação de estratégias que permitam o esclarecimento e a compreensão das dimensões dos seus discentes, permitindo-os trabalhar com mecanismos compensatórios para promover o estímulo ideal para cada indivíduo.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. Ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BINS, K. Lara G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, PUCRS. – Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996.

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,1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/INEP. **O Censo Escolar Brasileiro: história e novas perspectivas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF, 2018.

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**, [S. l.], v. 24, n. 40, p. 271–283, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. **Revista de administração de Empresas**, v. 35, p. 57–63, 1995.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L., **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

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

SOUZA, S. T. B. de; PEREIRA, A. S. M.; VENÂNCIO, L. Alunos(as) com necessidades educacionais especiais na Educação Física Escolar: relatos de experiências de um professor-pesquisador. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 4, p. e48178, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v4.e48178. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8178>. Acesso em: 17 set. 2023.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas V**. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ⁱ **Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2917-2714>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

Contribuições de autoria: pesquisa empírica, levantamento dos dados e construção do texto.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0744981789557565>

E-mail: isabelleemily_tavares@hotmail.com

ⁱⁱ **Géssica Fabely Fonseca**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7095-6038>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Docente do Centro de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Contribuição de autoria: escrita do artigo e orientadora da pesquisa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2836927327702138>

E-mail: gessica.fonseca@ufrn.br

ⁱⁱⁱ **Ana Teresa da Silva Dantas**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5777-0685>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Discente do curso de Enfermagem e aluna de iniciação científica pelo CNPq.

Contribuição de autoria: escrita do artigo, edição e revisão

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8451519745966831>

E-mail: ana.silva.073@ufrn.br

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

TAVARES, Isabelle Emily Ferreira de Souza; FONSECA, Géssica Fabiely; DANTAS, Ana Teresa da Silva. Inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, 2023.