

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

**JENNIFER AGUIAR BITENCOURT**

**EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A DESCONSTRUÇÃO DO MITO DA INCAPACIDADE**

**Porto Alegre**

**2017/1**

**JENNIFER AGUIAR BITENCOURT**

**EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A DESCONSTRUÇÃO DO MITO DA INCAPACIDADE**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora:  
Profa. Dra. Gabriela Maria Barbosa Brabo

**Porto Alegre**  
**2017/1**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo amor incondicional, pela Educação que tive, por acreditarem em mim e por me motivarem a desbravar esse mundo cheio de desafios, mas principalmente, de possibilidades. Muito obrigada, por serem meus professores da vida!

Agradeço ao meu namorado, por ser completamente companheiro e amigo. Tenho certeza de que dividir a vida com você foi uma das minhas melhores escolhas. Obrigada por ter aquele abraço que conforta qualquer angústia e por entender as minhas individualidades.

Agradeço aos amigos e amigas da vida que, de alguma forma, sempre estiveram e estão presentes para as alegrias desta vida louca. E para aqueles dias em que nem tudo vai bem, também sempre foram recíprocos com um gesto, uma palavra, uma escuta, enfim, com o olhar de acalento que acalma qualquer coração aflito.

Agradeço aos professores e professoras que cruzaram o meu caminho e certamente compõem de alguma forma a minha trajetória enquanto professora em formação. De verdade, tenho certeza (e ainda bem!) de que aprendi com cada um de vocês! Agradeço especialmente à professora Denise Comerlato que orientou meu estágio docente obrigatório, atividade que deu origem a esta pesquisa. Certamente, sem sua referência, nada disso seria possível.

Agradeço também à Gabriela Brabo, minha orientadora, que confiou em mim e fez com que eu me descobrisse uma pesquisadora, ainda que iniciante. De verdade, obrigada por ter me encorajado não só a pesquisar sobre um tema tão importante e que merece visibilidade, como também a confiar mais em mim!

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul por ser a instituição onde a escolha por ser professora se materializou, e aos alunos — crianças, jovens, adultos e idosos — com quem, até então, pude compartilhar experiências e aprendizagens como professora. É por vocês a minha luta!

*"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão".*

Paulo Freire

## RESUMO

A presente pesquisa explicita uma reflexão sobre a escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual a partir da experiência de estágio docente da própria pesquisadora. Trata desde o momento em que a professora estagiária constrói seus conceitos sobre essas modalidades de Educação (Educação Especial e EJA), permeando a historicidade de ambas e os desafios da própria docência, até estabelecer um método enraizado em Freire que vislumbra o educando participando de desafios mobilizadores, esses que contribuem para que o aluno se emancipe. Trata também das marcas de fracasso e incapacidade que esses educandos carregam por estarem lutando pelo próprio direito à Educação, bem como problematiza o atendimento educacional especializado para esses sujeitos. Por fim, discute a importância de o/a docente compreender a singularidade de cada sujeito, assim como suas possibilidades, reafirmando a importância de uma prática pedagógica adequada em nosso contexto social e educacional.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Deficiência Intelectual. Atendimento Educacional Especializado.

## SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIROS ESCLARECIMENTOS .....</b>	<b>7</b>
<b>2 EXPLICITANDO TRAJETÓRIAS .....</b>	<b>9</b>
2.1 ESTADO DA ARTE .....	10
<b>3 CONFIGURAÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>14</b>
3.1 CAMINHOS DA PESQUISA .....	16
<b>4 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....</b>	<b>17</b>
<b>5 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO AEE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>21</b>
<b>6 AS MARCAS QUE ACOMPANHAM AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>26</b>
6.1 A MARCA DO MITO DO FRACASSO QUE ACOMPANHA OS EDUCANDOS DA EJA .....	26
6.2 A MARCA DO MITO DA INCAPACIDADE QUE ACOMPANHA OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	27
6.3 “A DUPLA MARCA” .....	27
<b>7 A PESSOA JOVEM OU ADULTA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>	<b>30</b>
<b>8 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....</b>	<b>33</b>
8.1 O AEE DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ESPECIFICAMENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	34
8.1.1 Habilidades adaptativas.....	35
8.1.2 Funções psicológicas superiores.....	36
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>

## 1 PRIMEIROS ESCLARECIMENTOS

Ser professora é encarar desafios e conquistas a todo momento e ter como principal premissa que o sujeito seja capaz de aprender, de acordo com as suas singularidades. Assim, quando realizei meu estágio obrigatório de docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebi, por meio dessa experiência de professora (alfabetizadora) ainda iniciante, quanto esse ofício é desafiador. Por outro lado, verifiquei quanto é transformador e satisfatório exercê-lo quando valorizamos o conhecimento que adquirimos na academia a respeito do campo profissional em que atuamos.

O contato que mantive com a realidade escolar que é protagonizada diariamente pelos atores envolvidos na Educação de Jovens e Adultos — e, posteriormente, a busca documental que empreendi relativa a essa modalidade de ensino — só me fez constatar que a EJA é uma das áreas da Educação que têm sido pouco estudadas e valorizadas ao longo da graduação. Tal circunstância acabou por me motivar a conhecê-la e produziu em mim um interesse ainda maior para vivenciá-la e aprender cada vez mais com ela.

Foi através dessa experiência de estágio que pude conhecer um contexto educacional em toda sua amplitude e que me despertou várias inquietações, principalmente no que se refere à seguinte questão: **como tem sido desenvolvido o atendimento educacional especializado (AEE) do educando com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos?** Meu questionamento se justifica pelo fato de ter percebido, durante todo o período de estágio, que os educandos que precisavam do AEE — mais especificamente, os alunos com deficiência intelectual — não tinham esse atendimento. Com isso, eles apresentavam desvantagens em seu processo de escolarização, processo esse que poderia ser desenvolvido de maneira mais dinâmica e integral se estivesse associado a esse dispositivo tão importante ofertado pela Educação Especial.

Nesse sentido, tive como objetivo geral neste trabalho investigar de que forma é feito o Atendimento Educacional Especializado do educando com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos, por meio da pesquisa bibliográfica. E como objetivos específicos, desenvolvi os seguintes: problematizar a situação do AEE para alunos sujeitos da Educação Especial matriculados na EJA, em especial os

alunos com deficiência intelectual; analisar a concepção de deficiência intelectual fundamentada nas pesquisas e nos documentos selecionados; conhecer como se configura o AEE nos diversos níveis e modalidades de ensino; e contribuir para as discussões e reflexões a respeito da inclusão do aluno com deficiência intelectual na modalidade EJA.

Dessa forma, apresento agora como este trabalho foi delineado: no capítulo a seguir, relatei de forma sintética minha trajetória acadêmica que justificou a escolha do tema desta pesquisa, o meu grande envolvimento com o estágio obrigatório docente que despertou em mim várias reflexões a respeito da EJA e da Educação Especial. Nesse mesmo capítulo, trouxe uma análise resultante de um pequeno estado da arte baseado em pesquisas que já foram realizadas sobre o grande tema: “inclusão da pessoa com deficiência intelectual na EJA”. Entendo, com isso, ser pertinente contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento do AEE na EJA. Em seguida, no capítulo destinado à Metodologia, discorri sobre como desenvolvi a pesquisa e nos dois capítulos seguintes, teço um breve histórico sobre as modalidades de Educação em questão. Após, trago para a problematização o mito do “fracasso” e o mito da “incapacidade” que acompanham os educandos da EJA e da Educação Especial, bem como apresento o sujeito jovem ou adulto com deficiência intelectual, estudante da EJA. No capítulo seguinte, trago o AEE específico para a pessoa com deficiência intelectual e, posteriormente, problematizo o AEE especificamente na EJA. Nas considerações finais, recorro novamente ao estágio docente para enfatizar que apesar das políticas públicas, a prática pedagógica é a ação que realmente transforma a Educação e a torna de fato inclusiva.

## 2 EXPLICITANDO TRAJETÓRIAS

No capítulo anterior, explicitarei meu interesse pela Educação de Jovens e Adultos de forma concisa. Penso que este seja o momento de contextualizar com mais detalhamento meu envolvimento com essa modalidade de ensino. Antes, porém, creio ser importante destacar como cheguei até aqui, ou seja, como percorri meu caminho até a área da Educação.

Desde a adolescência, tenho cultivado um carinho muito grande pela Educação Especial. Na verdade, foi por causa dela que eu comecei a estudar Pedagogia. Sim, tudo começou a partir da admiração que tenho pela mãe de uma amiga minha, que é educadora especial e que passou sua vida profissional dedicando-se a desenvolver uma prática pedagógica que enxergasse primeiramente a pessoa, e não a sua deficiência. Então, à medida que a “corrida” pelo vestibular se aproximava, as conversas entre nós duas se intensificavam, tornando-se, inclusive, decisivas para que eu escolhesse a área da Educação para estudar. Assim, fui aprovada no vestibular para Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria e também para Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por motivos pessoais, decidi permanecer em Porto Alegre e cursar Pedagogia.

Além do motivo inicial — minha admiração pela mãe de minha amiga —, também sempre tive em mim um sentimento de empatia, de querer o bem e de querer ajudar o outro com aquilo que estava ao meu alcance. Apesar de não ter tido, em minha história de vida pessoal, convivência com alguma pessoa com deficiência, sempre fiz o exercício de me colocar no lugar das pessoas em geral, e assim, tentar ajudar, lutar pela causa do outro. Acredito que são essas atitudes que ajudam a sermos uma sociedade mais humana e igualitária. Desse modo, como professora em formação, acredito na Educação como um movimento transformador e emancipatório. Assim, penso que cada pessoa, dentro de suas singularidades, tem capacidade de se desenvolver em suas diversas potencialidades. E com os sujeitos da Educação Especial, não é diferente.

Durante o desenvolvimento de minha graduação, percorri seis semestres de muito estudo, diálogos, discussões e aprendizagens até chegar ao estágio obrigatório do curso. Quando me foi dada a possibilidade de escolher, a escolha foi certa:

vivenciar o dia a dia da alfabetização de jovens e adultos era uma experiência muito importante e almejada por mim<sup>1</sup>.

Meu estágio ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental pertencente à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e foi compartilhado com uma colega do curso de Pedagogia. A turma de EJA onde estagiamos era composta por sete alunos, sendo quatro deles identificados com deficiência intelectual (diagnosticada ou não). Para além de qualquer rótulo, entendemos que o mais importante era vê-los como cidadãos, garantindo assim seu direito à Educação.

Num primeiro momento, ficou evidente para nós que nosso trabalho não seria fácil. Como já mencionei anteriormente, foi um começo desafiador. No entanto, ao longo do período e através das experiências que obtivemos no contato com esses alunos, foi-nos possível aproximar os saberes constituídos e legitimados do campo das ciências, das culturas e das artes com os saberes vivenciais dos próprios alunos e que também foram legitimados na sala de aula. “No equilíbrio entre os dois, a escola possível para adultos” (MOLL, 2011, p. 15).

## 2.1 ESTADO DA ARTE

Para a constituição do presente trabalho, procurei investigar os caminhos já percorridos pela pesquisa acadêmica em Educação que relacionam Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. De modo mais específico, busquei estudos que enfatizassem a participação de alunos com deficiência intelectual na EJA e como ocorre o Atendimento Educacional Especializado a eles ofertado.

O primeiro critério de busca utilizado foi a limitação do contexto. Inicialmente, procurei por estudos que tivessem sido desenvolvidos por pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, motivada pela curiosidade em verificar em que nível se encontram as pesquisas que relacionam as duas modalidades de educação já supracitadas. Para tanto, comecei minha busca no Repositório Digital LUME - UFRGS, utilizando como descritores iniciais “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação Especial”. Por serem descritores que davam margem a investigações muito amplas, procurei delimitar ainda mais minha busca. Assim, na

---

<sup>1</sup> Infelizmente, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED-UFRGS) ainda não oferece estágio obrigatório em Educação Especial como uma de suas opções de estágio.

sequência recorri também aos descritores “Deficiência Intelectual”, Atendimento Educacional Especializado”<sup>2</sup> e “Inclusão”.

Num segundo momento, estendi minha busca para outros repositórios de universidades situadas no município de Porto Alegre. Foi possível identificar, a priori, que os aspectos atribuídos à junção das duas modalidades têm emergido com mais significado a partir de 2007 com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Em decorrência disso, foram analisadas oito pesquisas, entre trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Esposito (2009) investigou a implementação da política de inclusão num contexto de EJA dando ênfase ao ensino de alunos com deficiência nessa modalidade. O caminho trilhado foi semelhante ao desta pesquisadora: a partir da realização do estágio obrigatório no curso de Pedagogia. A autora concluiu que não houve um processo clássico de tomada de decisão para a inclusão desses alunos, mas sim, a junção de vários fatores que tiveram como base a aceitação das diferenças e a garantia de direitos.

Outra pesquisadora que trabalhou com políticas de Educação Especial na EJA e a inclusão de alunos com deficiência foi Martins (2011). Seu objetivo foi analisar se, a partir das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, as escolas regulares da Rede Municipal de Porto Alegre estão preparadas para receber esses alunos nas turmas de EJA. Através de sua investigação, ela observou que apesar da boa vontade de professores e gestores, as escolas ainda não se adequaram para receber tal alunado que é cada vez maior.

Bins já vem pesquisando sobre a inserção de alunos com deficiência intelectual na EJA desde sua dissertação de mestrado (2007). Em sua investigação, a autora adotou o enfoque da alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual, enfatizando suas relações com a escola, a família e a sociedade, bem como a importância da leitura e da escrita na vida desses sujeitos. Em sua tese de doutorado (2012), cujo foco central é a inclusão de alunos com deficiência intelectual na EJA, a referida autora traz em análise os seguintes eixos: sua adultez, uma vez que ainda são vistos e tratados como “eternas crianças”; inclusão, visto que foram incluídos mais por exigências das leis do que por posturas inclusivas; e aprendizagem, no sentido de

---

<sup>2</sup> Para ampliar a busca, utilizei também as siglas “EJA” e “AEE” correspondentes a Educação de Jovens e Adultos e Atendimento Educacional Especializado, respectivamente.

(re)conhecer suas potencialidades, respeitando-as e utilizando-as nas estratégias de ensino-aprendizagem. A autora finaliza a pesquisa tecendo considerações acerca da adequação e inadequação da EJA para as pessoas com deficiência intelectual.

Britto (2012) procurou estabelecer conexões entre as duas modalidades de ensino — EJA e Educação Especial — relacionando-as à inclusão escolar. A pesquisa envolveu a análise documental das políticas, marcos legais e produção acadêmica relativos aos temas investigados, procurando resgatar sua historicidade. Embora tenha verificado haver grandes indícios de articulação entre ambas, ficou evidente a condição secundária dessas modalidades tanto com relação ao investimento na escolarização de seus alunos por parte do Estado, quanto a iniciativas referentes a ofertas de serviços.

Haas (2013) investigou os percursos escolares de jovens e adultos com deficiência através de narrativas de história de vida dos próprios sujeitos. Como eixos de análise, ela elegeu os processos de estigmatização do Eu; as relações interpessoais; os percursos de escolarização; e as possibilidades de Ser desses sujeitos. Em sua conclusão, a autora enfatizou, entre outras coisas, a necessidade de olhá-los para além de suas condições orgânicas, e sim, como sujeitos que têm possibilidades amplas e singulares de viver e aprender, sendo que tais possibilidades são afetadas pelo contexto social onde eles estão inseridos.

Além das pesquisas encontradas mostrando as conexões existentes entre a EJA e a Educação Especial, seus sujeitos e sua inclusão, senti necessidade de investigar a respeito de estudos mais específicos acerca do apoio dado pela Educação Especial — o AEE — a alunos com deficiência matriculados na EJA, com ênfase na deficiência intelectual. Assim, cheguei à pesquisa de Delevati (2012) acerca das configurações do AEE numa rede de ensino de um município da Grande Porto Alegre. Embora tenha desenvolvido um mapa do referido atendimento por essa rede, a pesquisa fornece poucos indicadores no que tange ao apoio da Educação Especial na EJA. Há uma referência quanto ao número de alunos com deficiência nessa modalidade (6,46%) e outra sobre as perspectivas do AEE na EJA como um dos temas de uma formação continuada ofertada aos professores desse município, porém sem explicar como isso ocorre na prática.

Por fim, Silva (2016) problematiza o conceito de deficiência intelectual e sua relação com os processos de escolarização de alunos identificados com essa deficiência — por sinal, integrantes do maior contingente entre as pessoas com

deficiência. Seu estudo aponta para uma prevalência dos profissionais da área clínica como responsáveis pelo diagnóstico desses alunos, o que se traduz pela influência que essa área apresenta na educação dos sujeitos da Educação Especial e dentro das escolas. Por outro lado, vislumbra em sua investigação um elemento novo: a valorização da ação dos profissionais da área da educação como responsável pelo processo de identificação e avaliação inicial desse alunado.

A partir da incursão que foi feita pelas pesquisas acima mencionadas, somada às aprendizagens decorrentes de meu estágio, ao meu interesse pelo tema ora investigado e à urgente demanda de mais estudos voltados para essa temática, senti-me compromissada em conhecer como é realizado o atendimento educacional especializado (AEE) do educando com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. Minha motivação é justificada não só pelo fato de haver pouco material de estudo a esse respeito, mas também por ser o AEE um dispositivo pedagógico central para a política de Educação Especial numa perspectiva inclusiva, ou seja, a forma como esse atendimento é desenvolvido incide diretamente sobre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento desse sujeito.

### 3 CONFIGURAÇÕES METODOLÓGICAS

Concordando com Fonseca (2002), penso que a pesquisa como um todo e, principalmente, em Educação nos permite maiores aproximações e entendimento do campo que se investiga. Assim, se configura como um processo de sucessivas aproximações com a realidade, essa que está em constante transformação provocada pelas intervenções geradas ou não pelas pesquisas.

Sendo assim, este estudo é de abordagem qualitativa. Denzin e Lincoln (2006) afirmam que:

A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 21).

A pesquisa também é descritiva quanto aos objetivos. Triviños (1987) explicita que esse tipo de pesquisa visa descrever fatos e fenômenos de certa realidade, além de exigir da presente investigadora uma série de informações. Quanto aos procedimentos, é um estudo bibliográfico, demandando leitura e síntese. Fonseca (2002) apresenta o seguinte conceito sobre a pesquisa bibliográfica:

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

O caráter bibliográfico está inserido no contexto macro da pesquisa que considera um pequeno estado da arte, com as pesquisas que já foram feitas no Estado do Rio Grande do Sul (RS) sobre o tema da inclusão e do atendimento da pessoa com deficiência intelectual na EJA. Quanto ao contexto micro, dedico-me ao campo da Educação de Jovens e Adultos, pois foi através do estágio docente obrigatório dentro

dessa modalidade de Educação (prevista na LDB/96) que me foi possível identificar o entrelaçamento entre essa mesma modalidade e a Educação Especial. Além disso, possibilitou-me perceber o quão potente pode ser esse espaço na perspectiva da Educação Inclusiva.

Os instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa estão de acordo com o caráter que ela tem. Denzin e Lincoln (2006) referem que esses instrumentos “variam da entrevista à observação direta, passando pela análise de artefatos, documentos e registros culturais e pelo uso de materiais visuais ou da experiência pessoal” (p. 36-37). Portanto, a análise de documentos se deu em torno dos marcos políticos e legais voltados para as modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, e para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual. Tais documentos foram obtidos nas pesquisas que já foram feitas sobre o tema e que se articularam entre si e contribuíram com a minha própria pesquisa.

Além das pesquisas que compuseram meu estado da arte, recorri a artigos e capítulos de livros, para dar o suporte teórico necessário e para fundamentar minhas análises. Por fim, lancei mão de minha própria experiência pessoal vivenciada durante o estágio obrigatório que se tornou um divisor de águas para minhas concepções acerca dos temas aqui analisados, bem como para o exercício de exemplificação de fatos e pensamentos.

A questão de pesquisa, mola propulsora de minha investigação foi: **como tem sido desenvolvido o atendimento educacional especializado (AEE) do educando com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos?** Partindo dessa inquietação, a investigação teve o seguinte objetivo geral:

– Investigar de que forma é feito o Atendimento Educacional Especializado do educando com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos, por meio da pesquisa bibliográfica.

E como objetivos específicos:

- Problematizar a situação do AEE para alunos sujeitos da Educação Especial matriculados na EJA, em especial os alunos com deficiência intelectual;
- Analisar a concepção de deficiência intelectual fundamentada nas pesquisas e nos documentos selecionados;
- Conhecer como se configura o AEE nos diversos níveis e modalidades de ensino;
- Contribuir para as discussões e reflexões a respeito da inclusão do aluno com deficiência intelectual na modalidade EJA.

### 3.1 CAMINHOS DA PESQUISA

Primeiramente, como já foi devidamente explanado no capítulo anterior, preocupei-me em realizar um pequeno estado da arte a respeito do tema escolhido, entendendo que minha pesquisa era de cunho bibliográfico. Então, busquei por outras pesquisas que já foram realizadas sobre a inclusão da pessoa com deficiência intelectual na EJA.

Minha busca bibliográfica levou-me a perceber que havia várias lacunas sobre a temática escolhida, inclusive uma lacuna que me interessava muito, pois através de minha experiência de estágio obrigatório docente eu já havia percebido que a proposta do AEE não era adequada ao público da EJA. Assim, interessei-me em pesquisar como é desenvolvido o atendimento educacional especializado dos educandos com deficiência intelectual da educação de jovens e adultos.

Em seguida, precisei procurar um reforço teórico voltado tanto para a área da EJA quanto da Educação Especial, buscando por estudiosos que abordam o tema, a fim de problematizar e enriquecer as considerações trazidas na pesquisa. Entre os autores que serão mencionados ao longo do trabalho, referendo o nome de Vygotsky (1991; 1995) como um teórico que se debruçou sobre a educação de pessoas com deficiência. Cito também Baptista (2011), por ter firmado compromisso investigativo de pesquisar a Educação Especial, da mesma forma que Haas (2013). Oliveira (1999), Moll (2011) e Cunha (2012) ajudaram-me a desenvolver as articulações sobre os sujeitos da EJA, bem como o teórico Paulo Freire, não só com a seu conceito de “leitura de mundo”, mas com a sua concepção sobre os educandos da modalidade referida.

Na sequência, trouxe para compor o texto os marcos políticos e legais voltados tanto para a escolarização dos sujeitos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, quanto para a EJA, a fim de construir a historicidade dessas duas modalidades de ensino. E por fim, após a explicitação das análises sobre o AEE para o educando com deficiência intelectual na EJA, teci considerações finais voltando-me novamente à minha experiência de estágio com o objetivo de contribuir para o reconhecimento de uma prática pedagógica condizente com o real compromisso docente, compromisso esse que acredita nas potencialidades dos alunos, independentemente de uma normatização que enxerga sua escolarização como de “segunda ordem”.

## 4 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Diferentemente da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no que tange ao tempo histórico, o processo de alfabetização de jovens e adultos não é recente. Assim, se analisarmos consideravelmente, a Educação começou a ser voltada para esse público já no período colonial, quando os padres jesuítas catequizavam e alfabetizavam os indígenas nativos. “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS (orgs.), 2005, p. 261 apud STRELHOW, 2010, p. 51).

Em 1759, os jesuítas deixaram a colônia brasileira e o Império assumiu a responsabilidade de organização da Educação, tornando-a um privilégio entre as classes sociais. Assim, somente através do Ato Constitucional de 1834 é que se deu mais atenção à alfabetização de jovens e adultos das camadas inferiores da sociedade, homens e mulheres, negros, negras, livres e pobres.

É importante salientar que essa “atenção” tão somente transferia às províncias a responsabilidade sobre a instrução primária e secundária do público jovem e adulto, ou seja, na prática, eles ainda não eram vistos pela sociedade. Ou melhor, vistos como analfabetos incapazes, dependentes, incompetentes, etc. Sendo assim, essas pessoas sofriam grandes preconceitos e exclusões. Isso se evidencia pelo fato de ter estado garantido por um bom período, pela letra da lei, a exclusão e a discriminação da pessoa analfabeta, quando pela Constituição Republicana, em 1891, restringiu-se o voto às pessoas letradas e com posse.

No início do século XX, o olhar para o analfabetismo ainda continuava o mesmo. De fato, as pessoas letradas e de posses tinham vontade de exterminar com esse “mal que atrasava o Brasil” (país em desenvolvimento). De certa forma, esse pensamento foi mobilizador para uma grande camada da sociedade preocupar-se em organizar e instrumentalizar de verdade a Educação de jovens e adultos, e em consequência disso, em 1915, foi fundada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo. “Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país” (STRELHOW, 2010, p. 52).

Foi a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) de 1934 que a Educação de Jovens e Adultos foi prevista e assegurada em uma legislação. Assim, o ensino primário deveria ser integral, obrigatório, gratuito e estendido às pessoas jovens e

adultas. Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário previu o ensino supletivo, e em 1947, surgiu o primeiro programa nacional destinado à alfabetização de jovens e adultos. Nesse programa, foi elaborado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) que visava coordenar o ensino supletivo. Essa configuração durou até o fim dos anos 1950 e foi conhecida como Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Já em 1952, para atender ao público que vivia em zonas rurais, foi lançada a Campanha Nacional de Educação Rural.

Em 1958, houve novas mobilizações envolvendo a alfabetização de jovens e adultos, agora voltadas às práticas pedagógicas que não deveriam ser atreladas ao “ranço” discriminatório dessa camada da população. Sendo assim, pela primeira vez foram conhecidas as ideias de Paulo Freire. Através de dois Seminários — um em Recife e outro no Rio de Janeiro —, ele disseminou a ideia de uma Educação contextualizada, feita junto com os educandos, e não para eles.

Em 1958, foi elaborada a Campanha de Erradicação do Analfabetismo com uma proposta que pretendia ser diferente das demais que já tinham existido. A ideia era contribuir com projetos de atividades que se integrassem e agregassem à realidade de cada sujeito e município, aliando alfabetização e trabalho. No entanto, na prática, pouco se diferenciou das demais campanhas.

Voltamos ao caráter homogeneizador de Educação com o Golpe Militar de 64. É certo que ele não estava totalmente superado, mas já estávamos no caminho enquanto as ideias Freirianas estavam sendo difundidas e não interrompidas. O Movimento Brasileiro de Educação (Mobral), elaborado em 1967, trouxe como objetivo a alfabetização restrita à habilidade de ler e escrever.

O que intrigava nesse programa era a posição política atrelada à Educação. No fundo, sua intenção não deixava de ser a de culpabilizar o indivíduo pela sua própria posição enquanto aprendiz, enquanto indivíduo analfabeto que faz parte de uma sociedade e de uma cultura. Desse modo, ele era visto como um indivíduo vazio ao qual “o programa” teria de socializar e alfabetizar.

Pondo fim a esse período de retrocesso, a Constituição Federal de 1988 garantiu, no Artigo 205, a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. E no Artigo 208, inciso I, especificou o atendimento das pessoas que não tiveram garantida a Educação na idade escolar.

Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 1988).

A Lei ainda previu o Plano Nacional de Educação no Artigo 214:

[...] de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, a Constituição foi um marco na história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois foi a partir dessas mobilizações e da LDBEN/96, bem como através do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 — que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos —, que a EJA se tornou uma modalidade de Educação, com currículo, metodologia e princípios próprios.

O mesmo Parecer também discorre sobre as funções da EJA. Concordo com Oliveira (2013) quando afirma que as funções são inclusivas e acolhedoras, pois elas, de certa forma, são a garantia de direitos humanos dedicados a esse alunado. As funções específicas da EJA são definidas como:

- Reparadora: Visa reparar a realidade dos sujeitos que não tiveram acesso ou que não permaneceram na Educação escolar, portanto a EJA é uma dívida social com essas pessoas. Deve ofertar a vaga e cultivar meios para a permanência dos sujeitos.
- Permanente/Qualificadora: Carrega um sentido de inacabado, de propiciar a todos, ao longo da vida, a oportunidade de aprender. Afinal, o indivíduo sempre tem direito ao estudo.
- Equalizadora: A EJA representa o ponto de partida para a igualdade e para (outras) oportunidades.

Agora, voltando para a linha cronológica dos programas de alfabetização, com o fim do Mobral em 1985, surgiram vários outros programas com a mesma finalidade, como o Educar, vinculado ao Ministério da Educação.

Nos anos 1990, com o Governo Collor, os projetos de alfabetização estavam parados. Assim, cada município geriu à sua maneira o processo de alfabetização para os jovens e adultos. Já em 1996, surgiu um novo programa de alfabetização nacional: era o Programa Alfabetização Solidária (PAS), também de caráter retroativo que enxergava o educando como uma tábula rasa.

[...] além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha 'Adote um Analfabeto', o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272 apud STRELHOW, 2010, p. 56).

Continuando o processo, em 1998, foi elaborado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), com o objetivo de atender o público situado nas áreas de assentamento. Esse programa estava vinculado essencialmente ao Incra, universidades e movimentos sociais. Em 2000, através do já citado Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o governo se tornou responsável por ofertar cursos e exames supletivos a essa modalidade de Educação. Para finalizar, o Programa Brasil Alfabetizado está em vigor desde 2003 e tem como principal objetivo erradicar o analfabetismo e ofertar a Educação continuada como direito humano.

Hoje, praticamente não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para a (re) inserção qualificada no mundo profissional do trabalho (CURY, 2002, p. 1).

Ainda assim, esse direito é subjetivo, pois só é garantido se o aluno procurar a Escola, principalmente tratando-se da modalidade EJA em que não há obrigatoriedade de matrícula aos cidadãos, ou seja, aqueles que frequentam essa etapa buscam, de fato, a garantia de seus direitos como cidadãos.

## **5 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO AEE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O atendimento educacional às pessoas com algum tipo de deficiência é recente em nosso país, pois durante muito tempo essas pessoas foram excluídas do convívio em sociedade. Dessa forma, a família cuidava desses indivíduos em casa ou eles podiam também ser internados nos extintos manicômios. Isso, se não fossem abandonados e deixados na “roda de expostos” para serem criados em instituições religiosas (início do século XVIII). Enfim, a pessoa com deficiência não tinha, naquela época, uma perspectiva de vida minimamente autônoma.

O primeiro marco educacional da pessoa com deficiência no Brasil se deu com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamin Constant), em 1854, destinado ao atendimento aos alunos com deficiência visual. Depois, foi criado o Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1856.

Somente no século XX é que foram criadas instituições dedicadas à educação de pessoas com deficiência intelectual. Em 1932, surgiu o Instituto Pestalozzi, e em 1954, a primeira APAE (Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais) — e mesmo assim, com um atendimento de caráter mais terapêutico do que educativo.

Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, ajudou a mudar essa configuração, quando estabeleceu no 3<sup>a</sup> art. Inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Em 1989, a Lei nº 7.853 já determinou a obrigatoriedade de atendimento das pessoas com deficiência nos estabelecimentos regulares de ensino. Assim, esse grupo começou a frequentar a escola e a ser visto pela sociedade. Essa lei é um marco na história da Educação Especial, pois começa a desconfigurar uma sociedade excludente.

A partir desse grande avanço, em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ficou determinado que os pais são responsáveis e obrigados a matricular os filhos na rede regular de ensino. Para tanto, articularam-se mudanças visando ao melhor atendimento do público da Educação Especial. Assim, em 1996, a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu como dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado (AEE) gratuito aos

educandos com deficiência. Essa mesma lei também dedicou o Capítulo V, que compreende os artigos 58 a 60, para definir a Educação Especial.

Art. 59º Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades;

II – 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 escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

O atendimento educacional especializado na rede regular de ensino é muito importante para o processo de aprendizagem do aluno com deficiência, principalmente se houver articulação entre as práticas pedagógicas da professora de sala de aula e da sala de recursos multifuncionais, na qual acontece o AEE. É interessante pensarmos também que apesar de ter sido sancionada há 21 anos, a LDB/96 está bem atual no que se refere à Educação Especial. Muito do que foi determinado para assegurar o direito à Educação das pessoas com deficiência ainda está em vigor, e foi a partir desses direitos conquistados que sempre há mobilidades para a luta e a conquista de muitos outros.

Em 1999, foi aprovado o Decreto nº 3.298 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Ela regulamentou a Lei nº 7.853 de 1989, consolidando as normas de proteção e definindo a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino e articulada às outras modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, enfatizou a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. O documento é bem abrangente, pois ao longo de seus sessenta artigos, apresenta os princípios e as diretrizes da política, abordando temas como: saúde, acesso à educação, habilitação

e reabilitação profissional, acesso ao trabalho, cultura, turismo, lazer, esporte, entre outros.

A partir do momento que a Educação Especial se tornou uma modalidade de Educação, em 2001, a Resolução MEC CNE/CEB nº 2 instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Art. 8º, Inciso III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

É importante destacar que construir uma política de Inclusão na área educacional já havia ultrapassado a ideia de garantir apenas a permanência do aluno na Escola. A busca era por garantir ao aluno com deficiência uma educação que rompesse com a concepção de que esse aluno não aprende, ou seja, a política de inclusão buscava garantir que tal aluno permanecesse na escola regular que garantisse a ele uma Educação de qualidade e que desenvolvesse suas potencialidades.

É interessante pensarmos nas potencialidades que são intrínsecas a cada sujeito em suas singularidades. É nesse contexto que, no mesmo ano, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 tratou da terminalidade específica, que é uma certificação de conclusão de escolaridade básica, fundamentada na avaliação psicológica daqueles educandos que não atingiram o conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental.

O Decreto nº 3.956, sancionado em 2001, promulgava a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação — nesse caso, contra as pessoas com deficiência —, também conhecida como Convenção de Guatemala. O documento ratifica que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos que as demais pessoas e define como discriminação toda diferenciação, restrição e exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos das pessoas com deficiência.

Em 2002, o Ministério da Educação (MEC) preocupou-se com a formação de professores para o atendimento à Educação Especial. Então, com a Resolução MEC

CNE/CP nº 1, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, estabelecendo que a formação de docentes das instituições de ensino superior considere a diversidade e apresente conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais em sua organização curricular.

A Aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU) aconteceu em 2006. No artigo 24º, é reconhecido o direito das pessoas com deficiência à Educação. Assim, para assegurar esse direito sem discriminação, o Estado garantirá a essas pessoas um sistema educacional inclusivo com base na equiparação de oportunidades em todos os níveis de Educação.

No mesmo ano, 2006, lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo MEC, pelo Ministério da Justiça e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos procurou abranger, dentre outras ações, promover no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência na educação superior.

Bem, até aqui já vimos que a Educação Especial avançou muito, mas o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, trouxe a infraestrutura como tema principal. Desenvolver o eixo da acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares era primordial, bem como construir novos espaços para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem os educandos com deficiência, como as salas de recursos multifuncionais.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consistiu no resultado de discussões promovidas pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial nº 555/2007, constituído por professores pesquisadores da área da Educação Especial, coordenados pela Secretaria de Educação Especial (SEESP). Sua elaboração insere-se no contexto histórico em que, passados mais de dez anos da Declaração de Salamanca (1994), grande parte dos países dedicava-se a avaliar os avanços produzidos e os desafios vistos na implantação de políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, definindo caminhos a serem percorridos pela Educação Especial em sintonia com os princípios educacionais inclusivos. Assim, essa política trouxe as diretrizes que fundamentam

uma política pública voltada para a inclusão escolar da pessoa com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para finalizar, em 2015 foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que assegura e promove em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e à cidadania. No âmbito escolar, proíbe as Escolas particulares de cobrarem valores adicionais por qualquer serviço oferecido aos educandos com deficiência.

Assim, após esse rápido histórico da Educação Especial no Brasil, percebemos que essa modalidade de Educação percorreu um longo caminho até configurar-se em uma perspectiva educacional inclusiva. Desse modo, as estratégias para o acolhimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na classe comum do ensino regular foram diversas. Esse fato demandou, de acordo com Baptista (2011), uma perspectiva de debate sobre as diretrizes da escola brasileira, uma organização pedagógica e um engajamento dos profissionais no sentido de favorecerem, complementarem e articularem a pluralidade de ações que garantam a esses sujeitos o acesso ao conhecimento.

## 6 AS MARCAS QUE ACOMPANHAM AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO

A seguir, discorro sobre duas marcas que têm acompanhado as duas modalidades de educação analisadas neste trabalho, ou seja, a Educação Especial e a EJA, marcas essas que resvalam em seu alunado e que disseminam mitos a respeito de seu processo de escolarização.

### 6.1 A MARCA DO MITO DO FRACASSO QUE ACOMPANHA OS EDUCANDOS DA EJA

Por que a Educação de Jovens e Adultos é, no senso comum, reconhecida como a escolarização daqueles que “fracassaram” e não obtiveram o tão sonhado sucesso escolar? Ora, essa pergunta é, ao mesmo tempo, simples e complexa. Posso respondê-la apenas enfatizando que as pessoas que julgam a EJA como o “lugar dos fracassados” são as mesmas que desconhecem os estudos da área e as consequências da desigualdade social, essas que pautam as condições históricas de nossa sociedade. Mas dentre essas afirmações, reconhecemos os sujeitos da EJA como pessoas que, por algum motivo, não conseguiram alfabetizar-se ou terminar os estudos na idade regulamentada como certa (a escolar). Dessa forma, a EJA proporciona adaptações curriculares e práticas pedagógicas diferenciadas que concordam com os princípios e funções da própria modalidade.

Ou seja, a EJA nada tem a ver com essa visão reducionista de fracasso, mas sim, constitui-se em uma modalidade de Educação que visa reparar a dívida social que temos com os sujeitos homens e mulheres, jovens, adultos ou idosos que foram de alguma forma excluídos da sociedade e da escolarização básica. Não é à toa que em sua pesquisa, Haas (2013) propõe ultrapassar essa visão simplista comumente atribuída à EJA e seu alunado e pensar de maneira mais ampliada e contextualizada. “Significa pensar pedagogicamente acerca de trajetórias humanas e escolares específicas, [...] articulando os saberes sociais dos sujeitos aos escolares [...]”. (HAAS, 2013, p. 76).

## 6.2 A MARCA DO MITO DA INCAPACIDADE QUE ACOMPANHA OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tratar da capacidade ou incapacidade do sujeito com deficiência me sugere que, antes de tudo, seja bem importante definir o conceito de deficiência. Assim, de acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011), “A deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e barreiras comportamentais e ambientais que impedem sua participação plena e eficaz na sociedade de forma igualitária”. Em outras palavras, nessa definição, a visão da pessoa com deficiência está intrinsecamente associada à desvantagem, pois ao indivíduo com deficiência, em sua maioria, não é proporcionado estabelecer interações com o meio de forma igualitária, logo está em uma condição social prejudicada no que se refere às demandas da vida em sociedade como: a saúde, a reabilitação, a educação, ao emprego etc.

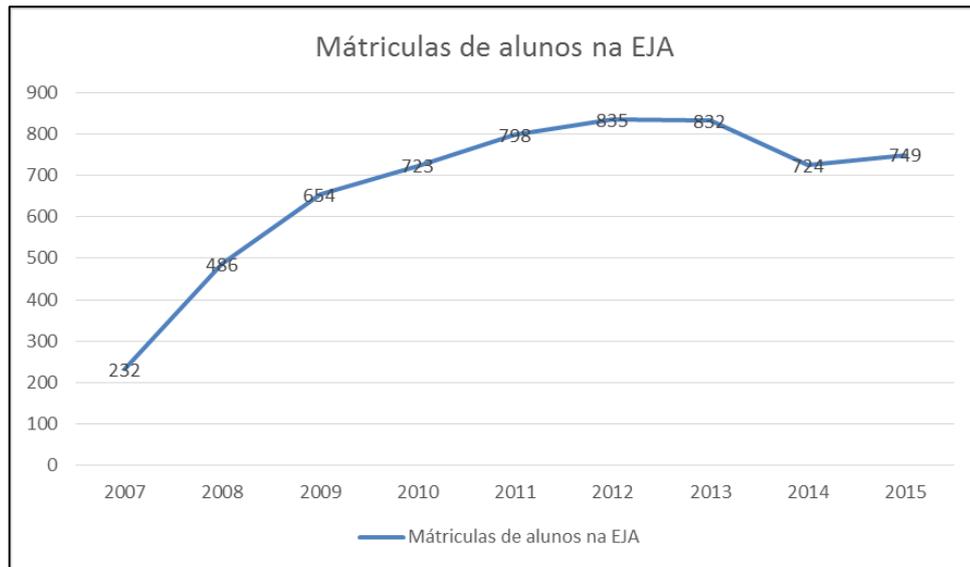
Sob outro olhar, não me oponho a dizer que a deficiência também é própria ao corpo, à condição física ou intelectual da pessoa, como por exemplo os sujeitos com surdez, síndrome de Down, deficiência física etc. O resultado direto da deficiência são as incapacidades. No entanto, estas se restringem apenas à deficiência que possui. Quando a pessoa com deficiência tem restrição de exercer determinada atividade em função da deficiência, ela se torna incapaz no momento da ação que envolve o órgão ou função afetada pela deficiência.

Por outro lado, é leviano atribuir outras incapacidades desconectadas com a deficiência propriamente dita. Assim, o sujeito acaba por se tornar uma incapacidade total. Esse é o mito que cria a marca. Tal mito consiste numa construção social. Ainda que o sujeito possua qualquer tipo de incapacidade decorrente de sua deficiência, nada comprova que ele seja incapaz de aprender. Aliás, ousou afirmar que não existe nenhuma pessoa neste mundo que apresente essa incapacidade, visto que a capacidade de aprender é um atributo pertencente a todo ser humano, tendo ou não deficiência.

## 6.3 “A DUPLA MARCA”

Nos últimos anos, é crescente o número de matrículas de alunos com deficiência na modalidade EJA. Essa informação pode ser materializada com os dados da pesquisa sobre o número de matrículas de alunos por etapa de ensino do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), esse vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, tomei como referência para a devida pesquisa a matrícula de alunos da Educação Especial que estão incluídos na EJA (ensino fundamental e médio) no município de Porto Alegre no período de 2007 a 2015.



Concordo com a professora Katia Caiado quando, em uma fala para estudantes de Pedagogia da UFRGS em maio de 2017, explicitou que esse aumento de matrículas decorre também dos casos de dificuldade na aprendizagem que ocorrem na escola regular, ou seja, esses alunos muitas vezes recebem um diagnóstico clínico (deficiência intelectual) com o intuito de responsabilizá-lo pelas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem. Assim, com esse diagnóstico, eles passam a ser vítimas da descrença da professora, essa que não investe nas adaptações curriculares para atender a todos os educandos e, principalmente, aqueles incluídos na sala de aula comum.

Por fim, esses alunos que apresentam uma trajetória escolar marcada pelo descrédito do professor em seu potencial de aprendizagem recebem acolhimento na EJA quando atinge 15 anos de idade e ainda não conseguiu terminar as séries iniciais do ensino fundamental.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil constitui-se de avanços e retrocessos, rupturas e descontinuidades, de modo que persistem as demandas e a necessidade de pesquisas e políticas que

mapeiam o perfil dos sujeitos e suas trajetórias escolares. É preciso reconhecer as identidades que compõem a EJA, acolhendo suas expectativas, visto que é uma modalidade que nasce para atender o jovem e o adulto trabalhador que não teve oportunidade de estudar na idade convencional e, atualmente, vem atendendo o aluno jovem oriundo de histórias de fracasso escolar e de exclusão do sistema regular de ensino (HAAS, 2013, p. 70).

A descrença por parte das professoras na aprendizagem dos alunos “de inclusão” parte principalmente da não aposta delas na capacidade que esses têm de aprender. Talvez (e muito provavelmente) aprendam em tempos diferentes, aprendam outros saberes que se diferenciam dos escolares, aprendam os saberes escolares também, mas sem dúvida alguma, aprendem. É preciso que nessa modalidade, os docentes acreditem em seus alunos, acreditem no potencial de cada sujeito e, acima de tudo, realizem uma prática pedagógica que valorize os estudos da área da EJA, bem como os educandos. Acredito que só assim os mitos do fracasso e da incapacidade que recaem sobre os sujeitos estudantes serão desconsiderados e desmistificados.

Ainda no que tange à descrença e aos “olhares” de suspeita sobre os alunos por parte das professoras e do sistema, temos um recurso da Educação Especial que é a terminalidade específica, referida na LDB nº 9.394/96. Trata-se de um dispositivo pedagógico direcionado àqueles que não conseguiram atingir os objetivos mínimos da escolarização para a devida conclusão do ensino fundamental. Assim, acaba por se constituir numa faca de dois gumes: ao mesmo tempo que oportuniza aos alunos com deficiência intelectual uma certificação, também é visto como se fosse um atestado da pouca capacidade desses sujeitos. Portanto, seu emprego deve ser problematizado como possível reforçador de práticas pedagógicas que não apostam na capacidade de aprender desse alunado.

Dessa forma, considero que tudo que explicitarei e designei para desmistificar o fracasso e a incapacidade do público da EJA perpassa os documentos legais das modalidades em questão. Acredito, de verdade, que esses mitos são desconsiderados quando há compromisso pedagógico com os sujeitos aprendentes.

## 7 A PESSOA JOVEM OU ADULTA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A pessoa com deficiência intelectual enfrenta, há muito tempo, barreiras discriminatórias com relação às questões da própria deficiência. Dessa forma, historicamente esses sujeitos não têm sido reconhecidos pela sociedade e quase sempre foram excluídos. Na Antiguidade Clássica e na Idade Média, eram mortos assim que eram reconhecidos com algum tipo de deficiência ou “recolhidos” a casas assistencialistas. Mas com o passar dos séculos, a sociedade conseguiu, através de estudos, desvincular a relação da deficiência com as crenças sobrenaturais, religiosas ou supersticiosas. Em consequência disso, hoje sabemos explicar cientificamente a origem das deficiências e conceituá-las.

Portanto, de acordo com o Decreto nº 3.298/1999, os sujeitos que possuem deficiência intelectual apresentam funcionamento intelectual inferior à média e comprometimento de certas habilidades adaptativas:

IV - Deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- ~~e) utilização da comunidade;~~
- d) utilização dos recursos da comunidade; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho (BRASIL, 1999).

As características acima não são determinantes e podem variar de pessoa para pessoa. Desse modo, elas não devem ser consideradas isoladamente e nem decisivas para os processos de diagnóstico e desenvolvimento desses sujeitos, mas como parte integrante desses processos. É importante que compreendamos a pessoa com deficiência intelectual, acima de qualquer circunstância, como “pessoa”, e pessoa é singular, ou seja, cada uma irá manifestar a sua potencialidade e desenvolvê-la de acordo com o nível de interações que estabelecer ao longo de sua vida.

Ainda nesse contexto, é interessante pensarmos as nomenclaturas de acordo com a Educação Especial, pois diretamente elas definem o “lugar” contemporâneo das deficiências e as políticas públicas voltadas para elas. Nesse sentido, a partir de 2004, com a Declaração de Montreal, o termo “Deficiência Mental” foi substituído por “Deficiência Intelectual”, pois chegou-se à conclusão de que era extremamente complexo mensurar a não eficiência da mente de um indivíduo. Dessa forma, o conceito da não eficiência intelectual do indivíduo se manifesta, de acordo com a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), através de dificuldades no raciocínio, na aprendizagem e na resolução de problemas associados ao comportamento adaptativo, esse que se refere a habilidades sociais da prática cotidiana.

Ainda assim, o que é ser menos inteligente? O conceito de Inteligência apresenta diferentes abordagens e concepções, portanto o diagnóstico a respeito do funcionamento do intelecto deve ser feito com muita responsabilidade, pois ao colocarmos o sujeito num determinado grupo, nós estamos definindo o caminho de vida que essa pessoa irá seguir.

Interessa-me entender quem é o educando jovem ou adulto com deficiência intelectual que chega à Educação de Jovens e Adultos para garantir seu direito à Educação, esse que lhe foi negado muitas vezes, pois historicamente o público da EJA não é aquele estudante universitário, o profissional em busca da Educação Continuada, curso de especialização ou em busca de aperfeiçoar suas habilidades nas artes e línguas. É aquele adulto oriundo muitas vezes da zona rural empobrecida, de família desprovida de estudo e ele próprio com pouca ou nenhuma frequência escolar, que está em busca pela alfabetização e por cursar o Ensino Fundamental.

O jovem que busca pela EJA, via de regra, é aquele que historicamente foi “excluído” da escola, mas que geralmente é inserido em fases mais avançadas da Educação de Jovens e Adultos, portanto com maiores chances de terminar o Ensino Fundamental e também o Ensino Médio. Essa modalidade de Educação, portanto, é reconhecida culturalmente por abranger sujeitos que apresentam as seguintes condições: “a condição de ‘não crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos sociais” (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Assim, contemporaneamente, o público da EJA também é o de jovens ou adultos com algum tipo de deficiência (principalmente a deficiência intelectual) que chegam a essa modalidade de Educação provenientes da desmobilização das classes

especiais ou que são deslocados logo que atingem certa idade e ainda não concluíram o Ensino Fundamental. Afirmo que o acolhimento e o sentimento de pertencimento desse público nessa área da Educação são recentes e, portanto, há muito ainda a contribuir para a qualificação da Educação na perspectiva inclusiva.

## **8 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço ofertado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estão matriculadas no sistema regular de ensino. O serviço foi previsto pela LDBEN/96, e de acordo com a Resolução nº 4/2009 que institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, deve ser ofertado preferencialmente em salas de recursos multifuncionais. Assim, a função do AEE é:

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Ou seja, em uma visão mais geral, é um atendimento que tem como função complementar a formação do aluno com deficiência não só no âmbito escolar, mas também no âmbito pessoal e social, desenvolvendo a autonomia e a independência do sujeito.

Agora que já conhecemos de uma maneira mais geral a proposta desse serviço, especificamente tratando-se da deficiência intelectual, como tal serviço é previsto? Sim, pois as pessoas são diferentes com deficiências que se manifestam de modos diferentes, com demandas específicas e que necessitam de propostas e intervenções apropriadas para contemplarem o pleno desenvolvimento dos sujeitos e a superação de suas dificuldades.

Dessa maneira, em 2007, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Secretaria de Educação Especial, a Secretaria de Educação a Distância e a Universidade Federal do Ceará promoveram um curso de aperfeiçoamento de professores para o AEE. Esse projeto de Educação Continuada resultou em um Manual de Orientação para o atendimento educacional especializado específico do sujeito com deficiência intelectual.

A principal premissa do atendimento voltado para as pessoas com Deficiência Intelectual é a aprendizagem que ultrapassa os conteúdos curriculares, essa que é necessária para os sujeitos terem meios e condições de lidar melhor com as barreiras

atreladas à deficiência. “Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, fato que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar” (MEC, 2007, p. 22). Dessa maneira, fica claro que a pessoa com deficiência intelectual precisa de uma Educação Escolar flexível e contextualizada, com desafios que a estimulem a avançar nas suas potencialidades. “O Atendimento Educacional Especializado para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais [...]” (MEC, 2007, p. 22).

De forma geral, o AEE voltado para as pessoas com deficiência intelectual é caracterizado como um serviço que potencializa a autonomia desses sujeitos, criando meios para que eles se posicionem como seres pensantes diante do conhecimento e do mundo. Assim, no manual específico de orientação para o atendimento educacional especializado do sujeito com deficiência intelectual, não encontrei outras orientações além desta mais geral. Penso que sejam necessárias orientações específicas para cada etapa de ensino, pois o AEE da Educação Infantil é diferente do AEE do Ensino Fundamental que se difere do AEE do Ensino Médio e também da EJA, Afinal, a cada etapa de vida das pessoas, as necessidades e intervenções sempre mudam. Especificamente, preocupo-me com o Atendimento Educacional Especializado dos jovens e adultos educandos da Educação de Jovens e Adultos. O que está previsto para esses sujeitos?

## 8.1 O AEE DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ESPECIFICAMENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O atendimento educacional especializado, como já vimos, está previsto em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e é fundamental no processo educacional inclusivo. Nesse sentido, o AEE “[...] decorre de uma nova concepção de Educação Especial [...] e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência” (MEC, 2007, p. 22). Nessa perspectiva, como esse atendimento é pensado para o público da EJA com deficiência intelectual? Entendo que esses estudantes apresentem características e demandas específicas que necessitam da complementação de um serviço não só para seu processo de apropriação de conhecimento, mas para sua plena formação subjetiva.

Pensando nos educandos da EJA com Deficiência Intelectual, temos um perfil de aluno que sofreu, no mínimo, uma dupla exclusão. Afinal, ele é um sujeito da

Educação Especial, cenário em que tal sujeito é visto, muitas vezes, como alguém incapaz e dependente de outrem. Na EJA, encontra-se “o cenário dos excluídos”, dos vitimados pela evasão escolar, da múltipla repetência, da desigualdade social, enfim “dos fracassados”.

Dessa forma, não é à toa que o AEE se faz extremamente necessário para esses estudantes na EJA, pois mesmo nesse cenário pouco promissor e sem o auxílio de algum atendimento, ainda assim, eles conseguem aprender e demonstram total potencialidade para isso. Para tanto, dependem muito da credibilidade dos docentes envolvidos e do trabalho pedagógico desenvolvido. Agora imaginem só se, ainda assim, estivessem subsidiados pelo atendimento educacional especializado? Certamente, a formação e o desenvolvimento desse alunado se tornaria bem mais ampliado e integral.

### **8.1.1 Habilidades adaptativas**

Já que o AEE para a deficiência intelectual é previsto de modo geral e preocupa-se, principalmente, em articular meios para que o exercício da atividade cognitiva desses sujeitos seja desenvolvido, procuro agora trazer inferências sobre como acredito que poderia se constituir o AEE mais específico para os alunos da EJA. Considero as habilidades adaptativas como ponto de partida. A partir de então, penso ser importante desenvolver aquelas habilidades que condizem com a faixa etária desses estudantes, pois acredito que já tenham desenvolvido as demais, mesmo que de forma precária e para sua própria sobrevivência, em alguma etapa de vida desses indivíduos.

Logo, a comunicação, a utilização dos recursos da comunidade, a saúde e segurança, as habilidades acadêmicas e o trabalho são habilidades da prática cotidiana que fazem parte do comportamento adaptativo que merecem ser desenvolvidas, principalmente nessa fase da vida, pois elas favorecem a transformação e a emancipação dos sujeitos, e assim, concordam com os princípios da modalidade de Educação em que eles estão inseridos.

Dando destaque à transformação e emancipação dos sujeitos, concordo com Freire (2011) quando esse autor explicita que a Educação das crianças, dos jovens e dos adultos tem uma importância muito grande na formação dos novos cidadãos, e por isso, essa “nova” Educação tem de ser completamente diferente da tradicional.

Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor a ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo.

Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra, mas que não tenta passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que a sua política é a dos interesses do Povo (FREIRE, 2011, p. 101).

### **8.1.2 Funções psicológicas superiores**

Outro aspecto específico sobre as características da pessoa com deficiência intelectual com o qual o AEE na EJA poderia envolver-se — não só para favorecer sua compreensão como também para desenvolver esse mesmo aspecto —, diz respeito ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que no conceito de deficiência intelectual correspondem ao funcionamento intelectual inferior.

Assim, de acordo com Vygotsky (1991, 1995), essas funções psicológicas superiores são voluntárias, intencionais e envolvem consciência, pensamento lógico, memória, atenção, percepção, emoção, linguagem e capacidade volitiva. Ou seja, ao realizarmos um trabalho pedagógico que vise desenvolver tais funções, já estaremos em concordância com a premissa do atendimento educacional especializado — propiciar meios para que o aluno saia da posição de “não saber” e que ele tenha consciência de que construiu este “saber”.

Um segundo ponto de vista se faz presente: conforme Vygotsky, é justamente no trabalho com as funções psicológicas superiores que o aluno com deficiência intelectual poderá ultrapassar suas limitações, visto que elas são decorrentes, inicialmente, do comprometimento dessas mesmas funções. Com isso, ultrapassamos também a visão de educação paralela usualmente ofertada aos alunos com deficiência intelectual, em sua maioria constituída de práticas reducionistas, simplórias e pouco desafiadoras, como preencher linhas pontilhadas, colar papel ou colorir desenhos em folhas mimeografadas.

Por fim, esse trabalho acaba por articular meios para que a capacidade volitiva desse aluno seja considerada e respeitada, legitimando assim sua condição de

cidadão de direitos inserido efetivamente nas práticas sociais da sociedade da qual faz parte.

A incompletude do desenvolvimento das funções superiores na criança com deficiência intelectual está vinculada às relações sociais vivenciadas por ela, e não somente às limitações individuais, ainda compreendidas como próprias da deficiência em questão. (CARNEIRO, 2015, p. 10).

Sob um olhar complementar, concordo com a supracitada autora quando afirma que a deficiência intelectual também decorre de uma produção social. Dessa forma, o ambiente precisa ser rico de interações sociais qualificadas para a pessoa com deficiência intelectual. Só assim proporcionaremos uma formação consistente ou o real desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, entendo que o apoio do atendimento educacional especializado é importante para o processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual que frequentam uma turma de EJA. No mínimo, porque duas cabeças pensam melhor do que uma, e um planejamento pedagógico feito no coletivo aliado a uma prática compartilhada envolvendo o professor da EJA e o professor do AEE torna possível desenvolver ações que contribuam para a real aprendizagem desses alunos. Depois, porque o trabalho em parceria só traz vantagens para quem o pratica: diminui no professor da EJA a sensação de solidão e de que é o único responsável pelo desenvolvimento de seus alunos; porque propicia a interdisciplinaridade e troca de conhecimentos; e porque, ao trabalharem juntos criando estratégias e diversificando práticas, aumenta a possibilidade de aposta na capacidade de aprender dos alunos.

Entretanto, termino a investigação sem dados suficientes para descrever como é realizado o atendimento educacional especializado a alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, atendimento esse ainda envolto em mistério, principalmente decorrente do pouco interesse em pesquisar a respeito. Assim, tal atendimento acaba por criar uma tautologia: não há interesse em conhecer como ocorre esse atendimento porque não há pesquisa a respeito, e não há pesquisa a respeito porque não há interesse em conhecer como ele ocorre...

Assim, utilizo nestas últimas considerações um elemento de que posso lançar mão — minha experiência pessoal. Retomo, portanto, minha experiência de estágio docente para ratificar que a prática pedagógica que a professora desenvolve com a turma é significativamente determinante para a aprendizagem dos estudantes.

Durante as duas semanas iniciais de estágio, as aulas que eu e minha colega de curso havíamos proposto não estavam atendendo às necessidades da turma. Após uma importante conversa com nossa professora orientadora, refletimos e refizemos nosso plano. Com isso, os alunos passaram a ser, de fato, os sujeitos da aprendizagem, e sua perspectiva tornou-se mais aberta.

O que estou querendo dizer é que só após eu ter vivenciado essa experiência na alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual é que pude compreender o que não funciona na prática pedagógica — como por exemplo, esperar que eles realizem uma atividade conforme um modelo (dito correto) — e também

identificar o que funciona. Portanto, foi primordial entender que cada sujeito tem as suas potencialidades e o seu próprio tempo para desenvolvê-las.

O estágio foi comprometido e cheio de aprendizagens para todos. De minha parte, além de marcar minha trajetória como professora, proporcionou-me a compreensão desse alunado, pois foi a partir dela que eu reafirmei o pensamento de desconstruir a ideia de que o jovem ou adulto com deficiência não seja capaz de aprender. Ele não só é capaz, como as estratégias de ensino não precisam ser mirabolantes e nem o professor precisa se desdobrar em esforços sobre-humanos para atendê-lo. Não há esforços maiores, e sim, um tempo singular. Portanto, é imprescindível a contribuição do estudo para a problematização e desconstrução da visão de incapacidade que acompanha os sujeitos estudantes da Educação Especial e a visão de fracasso que acompanha o público da Educação de Jovens e Adultos.

É importante considerarmos que essas duas modalidades de Educação precisam cada vez mais se entrelaçar, garantindo aos sujeitos estudantes a diversidade e a democratização nos processos de Educação, rompendo preconceitos e garantindo aprendizagens significativas. A partir desse entendimento inicial e pontual, ratifico a posição de Cunha (2012) quando diz que “a modalidade EJA requer modelos pedagógicos próprios de acordo com as funções e sentidos que esta assume para homens e mulheres em processo de escolarização” (CUNHA, 2012, p. 111). Nesse sentido, através dos estudos realizados, também tenho construído que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são homens e mulheres, jovens, adultos e idosos, trabalhadores ou não, com deficiência ou não, mas sempre atuantes na sociedade, ou seja, em hipótese alguma devem ser confundidos com crianças.

Dessa forma, a escola e o professor devem considerar os alunos e adequar as metodologias de ensino/aprendizagem para esses sujeitos. É importante salientar essa reflexão, pois há ainda muita infantilização atribuída ao aluno com deficiência intelectual na EJA e, de acordo com Álvaro Vieira Pinto (2010), essa é uma “visão regressiva” dos sujeitos estudantes. Digo, ainda, que é uma visão ingênua da alfabetização de jovens e adultos. Para que o percurso desses alunos seja bem-sucedido, é imprescindível que o professor veja a pessoa antes da deficiência, que explore sua leitura de mundo, tenha uma postura de escuta, valorize o que o educando sabe, e não apenas o que ele não sabe e, principalmente, invista em seu devir, no seu **ainda** não saber.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R.; Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 59-76, mai.-ago. 2011. Edição Especial.

BINS, Katiuscha Lara Genro. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. Dissertação de Mestrado em Educação – Fac. de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2007. 104 f.

BINS, Katiuscha Lara Genro. **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. 108 f.

BRASIL. **Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília, DF.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Presidência da República, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

BRASIL. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999, ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001. Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto nº. 3.298, de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048 e 8 de novembro de 2000 e a de nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual**. OMS/ OPAS, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, Out. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Ratificados pelo Congresso Nacional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, em 09/07/2008. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF.

BRITTO, Édina Brasil Batista. **Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Inclusão Escolar: quais pontos de conexão? Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade de Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2012.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. A deficiência intelectual como produção social: Reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. **Anais... 37ª Reunião Anual da Anped**. Florianópolis/ SC. 2015.

CUNHA, Aline. Jovens cada vez mais jovens na EJA. In: GODINHO, Ana Cláudia Ferreira (Org.). **Entre imagens e palavras: práticas e pesquisas na EJA**. Porto Alegre: Editora Panorama Crítico, 2012.

CURY, Carlos Roberto. Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. N: 116, p. 245-262, jul. 2002.

DELEVATI, Aline de Castro. **AAE: Que atendimento é este?** As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Rede Municipal de

Ensino de Gravataí/RS. Dissertação de Mestrado. Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

ESPOSITO, Graciete Lamas. **A Política de Inclusão em um Contexto de Educação de Jovens e Adultos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 22).

HAAS, Clarissa. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: "Isso me lembra uma história!"**. 216 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARTINS, Patricia Silva. **As políticas públicas para a Educação Especial na EJA e a Inclusão de portadores e necessidades especiais**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade. Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2011.

MOLL, Jaqueline; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011. 144 p. (Série projetos e práticas pedagógicas).

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**, 1999.

OLIVEIRA, Patricia de. A inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA comum: acolhimento e pertencimento. In: VII Congresso Brasileiro multidisciplinar de Educação Especial, 2013. **Anais...** Londrina, p. 472 - 481.

PINTO, Álvaro Vieira Pinto. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. The World Bank. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Trad. Lexicus Serviços Linguísticos – São Paulo. SEDPcD: São Paulo, 2012, 312 p.

SILVA, Carla Maciel da. **Deficiência Intelectual no Brasil: uma análise relativa ao conceito e aos processos de escolarização**. Dissertação de Mestrado. Programa de

Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2016.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** (Orgs. Cole et al.) (Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Obras Escolhidas III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C y Visor Distribuciones, 1995.