

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CLÁUDIA DE SOUZA FERNANDES SILVA

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE
DOCUMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS “INCLUSIVAS”**

MANAUS/AM

2020

CLÁUDIA DE SOUZA FERNANDES SILVA

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE
DOCUMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS “INCLUSIVAS”**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, na
Escola Normal Superior, para a obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Gonçalves Santos

MANAUS/AM

2020

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

F363d Silva, Cláudia de Souza Fernandes
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: CONVERGÊNCIAS E
DIVERGÊNCIAS ENTRE DOCUMENTOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS “INCLUSIVAS” / Cláudia de Souza
Fernandes Silva. Manaus : [s.n], 2020.
49 f. : ; 30 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020.
Inclui bibliografia
Orientador: Santos, Marcio Gonçalves dos

1. Inclusão escolar. 2. Deficiência Intelectual. 3.
EJA. 4. Processo Ensino Aprendizagem. I. Santos,
Marcio Gonçalves dos (Orient.). II. Universidade do Estado
do Amazonas. III. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE
DOCUMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
“INCLUSIVAS”

CLÁUDIA DE SOUZA FERNANDES SILVA

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE DOCUMENTOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS “INCLUSIVAS”**

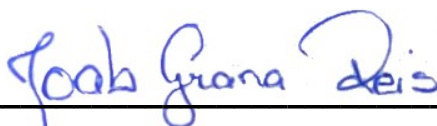
Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, na Escola Normal Superior, para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 02/12/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Márcio Gonçalves Santos
Universidade do Estado do Amazonas



Prof. Dra. Joab Grana Reis - Membro
Universidade do Estado do Amazonas



Profa. MSc. Maria Roseane Gonçalves de Menezes - Membro
Universidade Federal do Amazonas

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Pai Criador pela dádiva da vida, pela sabedoria e saúde a mim concebida para continuar a perseverar na minha caminhada acadêmica, apesar de estarmos vivendo uma realidade de crise mundial de saúde, me permitiu chegar até aqui com sua proteção.

Agradeço imensamente a minha família, ao meu esposo Ailton Silva e aos meus filhos Lucas, Ailton e Felipe, pela compreensão de minhas ausências no lar, por motivo de estudos, reclusão para escrita dessa monografia, em colaboração de meu querido orientador professor Dr Márcio Santos, que apesar de minhas dificuldades esteve a me incentivar, a continuar e chegar ao final dessa etapa da minha vida. Enfim, gratidão a todos os colaboradores amigos e professores dessa instituição, desejo a todos saúde e força para passarmos essa pandemia.

RESUMO

A presente monografia pretende propiciar a compreensão e reflexão a respeito da inclusão da pessoa com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A inclusão de discentes, que apresentam necessidades educacionais especiais, vem mobilizando a sociedade e toda comunidade escolar frente a outros espaços educativos onde é direito de todos possuírem acesso e garantia de formação escolar, devendo todos estar matriculados e incluídos nas salas de aulas das escolas, independente de suas limitações, pareceres e laudos técnicos. Trata-se de uma pesquisa realizada no contexto de uma Escola municipal com modalidade de EJA, no período noturno que apresenta um público alvo com marcadores sociais diversificados, de raça, cor e classe social. Esta pesquisa traz a partir da ideia de uma problemática, em que é passível de resolução que possibilite acontecer por um processo em busca de respostas que faça sentido a inclusão. Parte de uma pesquisa sobre deficiência intelectual, buscando a compressão dos processos inclusivos presentes no espaço de estágio curricular escolar. Com isso surgiram algumas indagações: Qual a finalidade da inclusão de alunos especiais na EJA e o que se busca, e que documentos das políticas de inclusão convergem ou divergem com as práticas pedagógicas de professores e professoras e quais as ações docentes proporcionam integração ou inclusão de alunos deficientes na escola da EJA? Permeia como objetivos: 1) identificar a partir dos documentos legais da política de inclusão, a relação entre teoria e prática, destacando alguns pontos convergentes e divergentes; 2) sistematizar as políticas de inclusão dos últimos 20 anos, descritos no quadro de políticas de inclusão e 3) dialogar com os documentos e as práticas pedagógicas de uma turma no contexto da EJA, pensando em identificar práticas pedagógicas docentes, verificando se há correlação com processos inclusivos. Esse movimento faz com que a escola reflita sobre os princípios desse novo paradigma, que vai desde a convivência com esses estudantes em um mesmo espaço até uma mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola. Em relação à aluna dita com deficiente intelectual (sem laudo), acreditamos que a sua inserção em instituição de ensino, realizada dentro desse paradigma da inclusão escolar, possa constituir uma experiência fundamental que venha a definir o futuro de seu processo de inclusão na sociedade. Desse modo, todos os indivíduos devem ter garantido seu direito de acesso e permanência na escola pública gratuita e de qualidade, possibilitando, assim, uma vida possível, independente e uma postura crítica frente aos fatos ocorridos no cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Deficiência Intelectual; EJA; Processo ensino aprendizagem.

ABSTRACT

This monograph aims to provide analysis and reflection on the inclusion of students with intellectual disabilities in Youth and Adult Education. The inclusion of students, who have special educational needs, has been mobilizing society and the entire school community in the face of other educational spaces where everyone is entitled to have access to and guarantee of school education, all of whom must be enrolled and included in the regular school classrooms. , regardless of its limitations, opinions and technical reports. This movement makes the school reflect on the principles of this new paradigm, which ranges from living with these students in the same space to a change in the organization of all the school's pedagogical work. Regarding students with intellectual disabilities, we believe that their insertion in educational institutions, carried out within this paradigm of school inclusion, may constitute a fundamental experience that will define the future of their inclusion process in society. In this way, all individuals must have guaranteed their right to access and stay in the free and quality public school, thus enabling a possible, independent life and a critical posture in face of the events that occur in their daily lives.

KEY WORDS: School inclusion; Intellectual Disability; EJA; Teaching-learning process.

LISTA DE SIGLAS

AAIDD – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE – Atendimento educacional especializado
CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB – Câmara de Educação Básica
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CNE – Conselho Nacional de Educação
DI – Deficiência intelectual
DM – Deficiência mental
ECA – Estatuto da Criança e Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
DSM-IV – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
LDB – Lei das diretrizes de Base e de Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MONIFES – Movimento Ninguém Fora da Escola
NEE – Necessidades Educativas Especiais
SECAD – Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESP – Secretaria Especial de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro I. Documentos oficiais das políticas brasileiras de inclusão no Século XXI	22
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 Inclusão: uma breve trajetória	12
1.1.1 A inclusão no início da Era Moderna	13
1.1.2 O Século XX e as mudanças no âmbito da educação especial	14
1.2 A Deficiência Intelectual: conceitos e implicações	16
1.2.1 Deficiência intelectual x deficiência múltipla	18
1.3 Aprendizagem aplicada ao deficiente intelectual	20
1.4 Políticas brasileiras, leis e pareceres para a educação inclusiva	21
1.5 Aspectos Políticos e Educacionais da EJA: da década de 1990 ao início do século XXI	26
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
2.1 Dados e identificação da pesquisa	30
CAPÍTULO III- ANÁLISE E DISCUSSÃO	32
3.1 O aluno com deficiência: a busca por um contato social em meio a outras formas de exclusão na EJA	32
3.2 Convergências e divergências entre as políticas de inclusão e as práticas pedagógicas	33
3.3 Educação Especial e o direito à inclusão do aluno EJA	35
3.4 Alunos especiais: integração ou inclusão?	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

A Deficiência Intelectual, dentre todas as deficiências, é uma das mais frequentes e graves, por afetar a pessoa em vários processos psicológicos básicos, limitando-a em seu contato com o mundo e em relação às demandas sociais padronizadas. Ao contrário do que se imagina, essa limitação não impede que essas pessoas possam estudar, trabalhar e conviver socialmente, sendo necessários conhecimentos sobre o desenvolvimento humano à luz de perspectivas socioculturais e construtivistas bem como de políticas públicas que assegurem o direito à educação e permanência na escola desse público, para que tenham atendidas suas necessidades. E nesse processo, garantir seus direitos humanos.

Essa pesquisa foi realizada com o intuito de compreender a importância da inclusão da pessoa com deficiência intelectual na primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), correlacionando observações feitas nesse segmento a partir do estágio curricular do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, utilizando ainda documentos oficiais e literatura especializada que tratam a respeito da Inclusão Escolar como subsídios. O material coletado nas práticas pedagógicas serviu como norteador para o exame da documentação, sendo propulsores para o debate entre a estagiária e pesquisadores da educação especial, produzindo categorias críticas, contribuindo para divulgação de saberes relacionados à temática.

A inclusão de alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NNE) vem mobilizando a comunidade escolar e a sociedade, pois todos os alunos devem estar incluídos nas salas de aula de todos os segmentos da educação básica. No entanto, as direções da chamada “Nova” Política de Educação Especial lançada em setembro deste ano nos faz pensar sobre o tema nos colocando a refletir se tal política apresenta retrocessos ou permanências de uma estrutura de ensino que de alguma forma historicamente não foi pensada para a inclusão de pessoas com deficiências.

Paradoxalmente, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) é considerada um marco do movimento mundial para a inclusão e, desde então, as práticas pedagógicas para esse público, em muitas escolas brasileiras, continuam com uma visão integracionista. Encontramos em tais práticas princípios da normalização, atendendo a um modelo clínico, que atribui às características físicas, intelectuais ou sensoriais, um caráter incapacitante e, portanto, impeditivo para sua inclusão social e escolar, mesmo que após 25 anos tenhamos um documento norteador com uma proposta inclusiva, como a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007) e recentemente a “nova” política (Brasil, 2020).

O objetivo desta pesquisa foi identificar pontos convergentes e divergentes na política de inclusão, examinando a partir de levantamento bibliográfico e documental, a relação dos indivíduos com deficiência sob os aspectos da Lei e as práticas pedagógicas no contexto da Educação de Jovens e Adultos no campo de Estágio Curricular em Pedagogia.

Este trabalho foi dividido em três capítulos, contemplando teoria e pesquisa. O primeiro capítulo enfoca a deficiência intelectual, sua história, seus conceitos e suas ampliações da modernidade e as mudanças no âmbito da educação especial. O segundo descreve a metodologia utilizada, a abordagem adotada bem como elementos essenciais da observação no Estágio de Gestão Escolar no contexto da Escola de Jovens e Adultos. O capítulo derradeiro é fundamental, pois pretende explorar com certa criticidade categorias analíticas, discutindo à luz dos documentos norteadores de Políticas de Inclusão, lacunas observadas nas práticas pedagógicas relacionadas às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – (NNEs).

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Inclusão: uma breve trajetória

A história da educação inclusiva no Brasil parte de um ponto em que é evidente a falta de compreensão da sociedade para com as pessoas com deficiência, que estão marcadas pelo despreparo de cuidados, que incluem tratamento, atendimento médico e relações interpessoais. De acordo com Revista Contexto e Educação (2020). Para tanto, ao conceituar a Educação Inclusiva ante a uma interação completa em sala de aula, atendendo às necessidades de aprendizagem do aluno especial, privilegiando a socialização e a constante construção do conhecimento, remete-se a um cenário educacional que propicia momentos de construção de conhecimentos no coletivo.

Entretanto a discussão dos autores, com relação à Educação Inclusiva, ressalta, sobretudo, a importância de perceber o outro, singular e único como parte integrante da sociedade e, por este motivo, sendo portador de direitos para efetivar seu desenvolvimento social e, se possível, plena cidadania, contribuindo também com seus pares para bem comum da comunidade escolar.

De acordo com estudos de Mazzota (2009), o início da história da Educação inclusiva no Brasil se deu, em 1874, quando o Hospital Estadual de Salvador passou a dar assistência às pessoas com deficiência intelectual. Porém tratava-se possivelmente apenas de atendimentos médicos comuns. Por esse motivo, o primeiro período histórico foi marcado, principalmente, por instituições especializadas, como centros de habilitações e reabilitações, que atendiam os deficientes. Nestas instituições, era priorizada a internação das pessoas com deficiência, as quais não participavam de uma vida cotidiana normal, pois passavam os dias sendo assistidos, como se não tivessem a condição de participar de atividades e lugares para pessoas ditas “normais”.

Mazzota (2009) prossegue, esclarecendo que no ano de 1973, foi construído o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sendo que os alunos que acompanham o ensino regular permaneciam em suas salas, e os demais eram separados e encaminhados para a educação especial. Posteriormente, forma-se a organização das próprias pessoas com deficiência, as quais levaram aos órgãos públicos, federais e estaduais, suas verdadeiras necessidades.

De acordo com Brasil (2007), no ano de 1994 essas diretrizes foram apontadas pelo Conselho Nacional de Educação, leis, decretos e resoluções para instituir as ações básicas

para a implementação das propostas de educação inclusiva. Para definição de uma política nacional para educação, as ações governamentais buscaram estratégias efetivas, visando à garantia dessas ações em nível federal, estadual e municipal. Sobre este tema o ponto de vista de Carvalho (2006) deixa claro que foi determinado que esta política educacional deveria ser considerada como condição necessária para “fazer acontecer”, o que não se constitui em condição suficiente.

1.1.1 A inclusão no início da Era Moderna

Com a chegada da Idade Média e no início da Idade Moderna, a Inquisição sacrificou centenas de milhares de pessoas, entre loucos, adivinhos, deficientes mentais ou considerados “endemoniados”. A visão supersticiosa sobre o deficiente é a marca desse período.

De acordo com a teoria de Lutero, o deficiente foi concebido de forma igualmente primária e tendenciosa – “afogá-lo” ou “orar por ele” eram consideradas como práticas eficazes e morais, um modelo de visão medieval do problema. Quase cem anos depois, no século XVII, as instituições religiosas começaram a oferecer assistência aos deficientes. É o caso das organizações Irmãs de Caridade e São Vicente de Paulo. Antes, elas usavam o confinamento como forma de cuidado.

Durante o ano de 1818, Esquirol diferenciou demência (doença mental) e amênia (deficiência mental). Nas palavras dele, o primeiro é louco, o segundo é idiota. É com Esquirol que a idiotia deixa de ser considerada uma doença e o critério para avaliá-la passa a ser o rendimento educacional. O campo médico, em consequência, perde a palavra final no que diz respeito à deficiência mental, abrindo as portas dessa nova área de estudo ao pedagogo. Outra contribuição importante de Esquirol foi o fato de ele chamar a atenção para as carências ou acidentes pré ou perinatais nos casos da idiotia, deixando de lado a noção de que as causas fossem, em sua maioria, hereditárias.

Com a compreensão destas questões Belhomme (1824) definiu e ordenou os tipos de classificação da deficiência mental. Ele a dividiu em duas categorias: idiotia e imbecilidade. A primeira, em dois graus, e a segunda, em três. Essas classificações mostraram a possibilidade de se educar os deficientes mentais, de acordo com os graus de comprometimento.

O primeiro especialista em deficiência mental e ensino foi Edouard Seguin, discípulo de Itard e com formação médica e pedagógica. Ele reconheceu a importância do treino sensorio-motor para o desenvolvimento dos deficientes mentais. Também sistematizou a metodologia do ensino especial na obra *Traitement Moral*, publicada em francês, em 1846, na

cidade de Londres. Propôs, ainda, uma teoria psicogenética e afirmou que, qualquer que fosse o gênero da deficiência, o indivíduo poderia ser educado. Os progressos do deficiente dependeriam de três aspectos: o grau de comprometimento de suas funções orgânicas, o quanto de inteligência que o deficiente apresentava e a habilidade na aplicação do método.

De acordo com Mazzotta (1999), somente quando a mudança no quadro social ou no “Clima Social” apresentou condições mais favoráveis, depois do século XVIII, é que as iniciativas de homens, mulheres, profissionais e deficientes começaram a aparecer, organizando medidas e propondo ações visando ao atendimento **das pessoas com deficiência**, bem como sensibilizando a sociedade para o problema. Essas pessoas, que se tornaram líderes e representantes dos interesses e das necessidades dos portadores de deficiência, abriram espaços em diferentes áreas da vida social com o objetivo de ampliar os conhecimentos e encontrar formas para melhorar as condições de vida de tais pessoas.

Até o final do século XIX, encontravam-se, na literatura, diversas expressões para se referir ao atendimento educacional dos portadores de deficiência, como Pedagogia dos anormais, Pedagogia teratológica, Pedagogia curativa ou terapêutica, Pedagogia da assistência social e Pedagogia emendativa. Para Mazzotta (1999), algumas dessas expressões são utilizadas ainda hoje, mesmo que impróprias.

Montessori, assim como Pestalozzi, criou sistemas pedagógicos eficazes para a infância em geral, baseando seus métodos em crianças intelectualmente deficientes e, posteriormente, estendendo esses métodos às crianças normais. Em sua obra *Pedagogia Científica*, Montessori relata que foi guiada por Itard e Seguin e, com base nos textos desses autores, criou um riquíssimo material didático que, a despeito da atração que ele despertava em todos **aos que apresentavam NNE**.

Montessori tinha convicção de que o educador deveria se colocar no mesmo nível dos alunos, pois agindo de outra forma não conseguiria educá-los. Assim, o professor deveria despertar na alma infantil o homem que está ali, definindo dez regras de educação adequadas tanto para as crianças dita “normais” em idade pré-escolar, como para crianças treináveis em idade escolar, isto é, aquelas que têm deficiência mental moderada.

1.1.2 O Século XX e as mudanças no âmbito da educação especial

Este século foi marcado por algumas mudanças mais de pensamento no que se refere à prática de uma educação especial, entre elas está a ideia de olhar a deficiência como anomalia e tratá-la por especialistas de área médica clínica, sobretudo, a existência de Hospitais

psiquiátricos conhecidos por Sanatórios ou Casas de saúde mentais. Foram, ainda neste período, locais de atendimentos e internações de muitas pessoas de diferentes deficiências, porém não diagnosticadas devido à falta de estudos aprofundados nas pesquisas da ciência.

De acordo com Aranha (2015), no século XX em diante, com o avanço do pensamento científico, a implantação do capitalismo financeiro, entre outras mudanças, diversas leituras em relação às pessoas com deficiência foram empreendidas, prevalecendo o modelo médico e pequenas iniciativas do modelo educacional.

De acordo Mazzotta (2001), os princípios e a ideologia da Escola Nova contribuíram para a democratização e a expansão do ensino como forma de inserção social. No entanto, em relação ao atendimento das pessoas com deficiência, essa ideologia contribuiu para a exclusão e segregação, pois defendia que estes precisavam de atendimentos diferenciados, evidenciando-se as deficiências e inadequações dos alunos para suas frequências em escolas regulares.

Na segunda Constituição brasileira de 1891, conforme Kassar (2004), não é enfatizada a responsabilidade do Estado para com a educação das pessoas com deficiência. Nesse período se inicia a implantação de instituições privadas e especializadas no atendimento às pessoas com deficiência.

A complexidade do tema é abordado por Jannuzzi (1992) ao afirmar que o ensino para as pessoas com deficiência no Brasil, assim como o acesso à educação para as classes populares, desenvolveu-se de forma bastante lenta:

[...] quanto à educação de deficientes, provavelmente surgiu um trabalho promovido por algumas pessoas sensibilizadas com o problema, que encontraram apoio governamental, precário, é verdade, mas num momento em que a elite intelectual estava preocupada em elevar o país ao nível do século. [...] Na realidade o que prevaleceu foi o descaso por essa educação, e pela educação popular como um todo (JANUZZI, 1992, p. 25).

Ao considerar suas experiências vivenciadas, concluiu que seria possível a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento, tanto das crianças normais quanto das com deficiências. Todavia, observou que o ritmo de aprendizagem dos deficientes é mais lento, mas possível, a partir de atividades pedagógicas não diferenciadas dos demais alunos ditos “normais” mas, acessíveis ao aprendizado.

Conforme Jannuzzi (2006), na década de 1920-1930, influenciado pela Escola Nova, o ensino primário começou a popularizar-se, a abranger as classes populares. Nas décadas de 1930, 1940 e 1950, o atendimento e a criação de instituições expandiram-se por iniciativas da

sociedade civil, em caráter de instituições privado-assistenciais e tímidas ações do poder público. Ainda na fala de Jannuzzi (2012), o principal atendimento a estas pessoas com deficiência foi marcado por duas vertentes de pensamento, sendo a médico-pedagógica e a psicopedagógica, em que a primeira preocupou-se em segregar e institucionalizar e a segunda, categorizou-se por testes e escalas de inteligência, os chamados testes de QI.

No Período da Ditadura no Brasil, em 1964, a política adotada e os avanços nessa época ainda continuavam a caminhar em passos lentos, principalmente no que se refere às Leis que seriam a voz dessa classe excluída e esquecida pela sociedade. Até nos tempos atuais muitas políticas voltadas às pessoas com deficiência parecem permanecer engessadas, quando se trata de inclusão acessível para o indivíduo desenvolver suas potencialidades.

De alguma forma, esses indivíduos passaram a ter uma interação de grupo social, mesmo que de forma tímida, havia uma preocupação de sistematizar os conhecimentos para viabilizar as possíveis atividades cotidianas simples, como a higiene pessoal, alimentar-se, vestir-se e cuidar-se de um modo geral estando na fase adulta.

1.2 A Deficiência Intelectual: conceitos e implicações

O reconhecimento de pessoa com deficiência passou por vários processos sociológicos e científicos para ser compreendido e conceituado. A partir do momento que este é entendido, abre espaço para inovações do meio e pensar em inclusão, ou seja, fazer com que estas pessoas tenham meios que os levem a ter a mesma oportunidade que pessoas “ditas normais”, sem deficiência.

Estudos de pesquisadores da área cognitiva entendem que a limitação da inteligência pode acarretar uma mescla de fatores para um diagnóstico clínico, que englobam dificuldades adaptativas, entre a perda da capacidade de lidar com as ações simples do cotidiano, no desenvolvimento da fala e do convívio social, atribuindo a este uma carga de preconceito responsável pela desinformação de parte da população, que gera a exclusão ao desconhecido.

Para Paulon (2007, p. 13), a Deficiência intelectual (DI) ou Deficiência mental (DM), como era anteriormente designada, era vista como uma incapacidade de limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo e se origina principalmente antes dos dezoito anos de idade. Segundo o Documento Subsidiário à Política Nacional de Inclusão, a Deficiência Mental é “a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas”. No entanto, dentre as

causas mais comuns deste transtorno estão os fatores de ordem genética, as complicações durante o período da gestação, parto ou pós-natais.

A partir desse ponto de vista, Paulon (2007) afirma que no ano de 1983, alguns acréscimos relevantes foram realizados em frente a essa definição. A partir desta data, a Deficiência Intelectual passou a ser interpretada como um estado de funcionamento. Assim, deixa de ser uma expressão individual e passa a ser uma interação do indivíduo com limitações do meio e do contexto em que está inserido.

De acordo com Decreto Federal 5.296/2004, são consideradas pessoas com deficiência intelectual as que apresentam:

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito com limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

Diante desta classificação, os graus de deficiência ficam mais evidentes em relação às pessoas que não são afetadas da mesma maneira. Contudo, nos dias atuais tende-se a enquadrar previamente as pessoas com deficiência intelectual em uma categoria baseada em generalizações ou comparações, e não considerando a pessoa de acordo com as relações estabelecidas socialmente, por exemplo, seu convívio familiar, os estímulos recebidos, entre outros fatores.

As causas dessa limitação ainda são desconhecidas, por estar relacionada com a genética e outros atenuantes externos de risco à saúde, como consumo de entorpecentes, drogas lícitas ou ilícitas, desde a ingestão passada pelo ventre materno e até mesmo o início da vida adulta. Os tipos mais comuns de Deficiência intelectual abrangem a síndrome de Down, do X-frágil, de Prader-willi, de Angelman e de Williams.

Entende-se que a deficiência tende até mesmo ser mais agravada ou menos agravada, dependendo da qualidade das relações sociais do sujeito. Compreende-se que, dentro dessa definição, há um cuidado dos sistemas de apoio responsáveis por auxiliarem as pessoas com deficiência intelectual.

Conforme, Magalhães (ano *apud* Jannuzzi, 2004), durante muito tempo, as crianças com deficiência que frequentavam a escola deveriam ser educadas em salas separadas, pois as crianças consideradas normais precisavam aproveitar melhor das instruções que lhes eram proporcionadas:

Os anormais completos ficariam sob os cuidados médicos, diretamente, e se necessário, auxiliados pelo pedagogo sob a responsabilidade do médico. Os incompletos, além do médico, sob a responsabilidade do neurologista e do pedagogo preparado para tal: o médico, combatendo os defeitos orgânicos e o pedagogo as taras mentais, até que as crianças pudessem voltar às classes normais. Sempre o papel preponderante seria o do médico (p. 48).

Na atualidade, no modelo de educação inclusiva que propõe mudanças na forma de atendimento a todas as crianças – não só aquela com deficiência – vêm caminhando a passos lentos. De acordo com Montoan (2007), as escolas valem-se de métodos desiguais, classificatórios e competitivos, promovendo os alunos bons, apesar do discurso de respeito às diferenças e especificidades de cada educando. No entanto, entende-se que uma proposta educativa ou terapêutica dirigida a uma criança com deficiência intelectual poderá ser determinante do seu destino. Assim, como a experiência relacional que o sujeito encontra ao longo da vida, permite-lhes resignificar sua estruturação.

A chamada “Nova” Política de Educação Especial, de 30 de setembro de 2020, do governo Bolsonaro propõe novamente a criação de salas especializadas, o que descambou em reflexões críticas contra avanços para esse público na última década. Para nós pesquisadores da área a inclusão pode ser conceituada como estar um com o outro, cuidar um do outro, isto significa a garantia a todos os cidadãos a igualdade, a liberdade de expressão, independente das diferenças.

1.2.1 Deficiência Intelectual x deficiência múltipla

O conceito de Deficiência Intelectual tem várias definições e classificações, as quais mudaram conforme o contexto e a concepção de sociedade de cada época. De acordo com AAIDD, 2010, nos dias atuais utiliza-se o termo Deficiência Intelectual (DI) por estar de acordo com Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento. No entanto, em algumas literaturas ainda encontramos o termo deficiência mental, pois a mudança dos termos é relativamente recente em nosso meio.

Para Tredgold, citado por Almeida (2004), no ano de 1908, nos Estados Unidos, foi estabelecido que:

[...] deficiência mental era um estado de defeito mental a partir do nascimento ou idade mais precoce em função do desenvolvimento cerebral incompleto, e em consequência disso, a pessoa afetada se tornava incapaz de desempenhar suas tarefas como membro da sociedade (ALMEIDA, 2004, p. 34).

Almeida (2004, p.34) define, portanto, Deficiência Intelectual como “um estado de desenvolvimento mental incompleto, em nível tal que a pessoa era incapaz de adaptar-se ao ambiente normal de seus amigos de maneira a manter independente de supervisão, controle e suporte externo”. Sobre essa definição, esses conceitos foram utilizados para se referir às pessoas com deficiência intelectual e estavam atrelados a ideologias religiosas, políticas e sociais vigentes nesse período histórico.

Essa definição de Deficiência Intelectual (DI) foi utilizada pela primeira vez em 1995, quando, por iniciativa da ONU realizou-se, em Nova York, o simpósio chamado de Deficiência Intelectual – Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro. No entanto, só passou a ser adotada no meio educacional após a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, de 2004. O texto da Declaração traz a seguinte recomendação para as organizações internacionais:

Incluir a deficiência intelectual nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação a pessoas com deficiências intelectuais e suas famílias, a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar protocolos e ações desta área (OPS/OMS, Item 9, alínea K, 2004).

De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), em 2010, na sua 11^a edição em seu Manual sobre *Deficiência Intelectual: definição, classificação e sistemas de suporte*, o que mudou na definição foi somente a substituição de deficiente mental para intelectual, permanecendo as cinco proposições a serem consideradas.

Segundo Bridi e Baptista (2014), o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), da Associação Americana de Psiquiatria, obteve várias classificações de acordo com o retardo mental da sua apresentação em cinco categorias, e estes apresentam possíveis desempenhos acadêmicos, o que, de certa forma, limita e rotula as pessoas com deficiência intelectual. São elas: Retardo Mental Leve (QI de 50-55 a aproximadamente 70); Retardo Mental Moderado (QI de 35-40 a 50-55); Retardo Mental Grave (QI de 20-25 a 35-40); Retardo Mental Profundo (QI abaixo de 20-25); e Retardo Mental e Gravidade Especificada.

Por outro lado, o DSM-V (2014), versão mais atualizada do código, contém três critérios que devem ser preenchidos, sendo déficits em funções intelectuais e adaptativas, e estes devem apresentar-se durante o período do desenvolvimento.

Estudos de Pan e Vilarinho (2008) deixam claro que os panoramas gerais das mudanças são marcadas por avanços, retrocessos e estagnação, mesmo diante do desenvolvimento científico, consolida-se de que a inteligência ainda está relacionada com o QI. Duras críticas têm sido feitas para que se revisem os testes e as formas de classificar, bem como construir outras formas de resignificar a inteligência.

Em relação aos processos compensatórios, Vygotsky (2012) não se reporta à compensação biológica e nem ao caráter inato na pessoa, mas sim a um processo de superação a partir das mediações culturais estabelecidas que contribuam para o desenvolvimento e a humanização da pessoa com deficiência. O autor compara o processo de desenvolvimento e aprendizagem do deficiente como uma pessoa enferma sob os cuidados do médico. Este não se centra no enfermo, mas sim na enfermidade. Assim, a concepção de deficiência não se focaliza na falta, mas nas possibilidades.

Em complemento, ainda segundo Vygotsky (2012), a principal atenção dos aspectos físicos, sociais e econômicos, atribuindo importância às relações da pessoa com o meio social, declara que as relações no espaço escolar precisam ser mediadas adequadamente. Nessa direção, percebemos que a visão de Vygotsky em relação à deficiência e à educação escolar estava à frente de seu tempo.

1.3 Aprendizagem aplicada ao deficiente intelectual

O conceito de Deficiência Intelectual, segundo a AAIDD (2010) que foi apresentado no item 1.2.1, é caracterizado por limitações significativas, tanto a respeito do intelecto como nas habilidades sociais e cotidianas, na dificuldade de realização de atividades comuns associadas a uma ou mais áreas adaptativas, entre elas a comunicação, cuidado pessoal, sociais e também área do trabalho. Devemos levar em conta, a partir desse conceito, que uma pessoa “dita normal”, também pode apresentar dificuldades na aprendizagem em seus processos cognitivos. Dito isso, a pessoa com deficiência, apesar de suas limitações, participa de um processo de ensino-aprendizagem dentro de sua realidade, o que exige do mediador práticas inclusivas que proporcionem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com DI, considerando as lacunas concorridas no processo de desenvolvimento desse indivíduo, suas expectativas educacionais e interações sociais.

No indivíduo com DI, podemos observar algumas dificuldades com déficit na comunicação, linguagem, esquema corporal e na função executiva e, por isso, apresentam dificuldades em planejar e executar e necessitam de mais tempo, mais repetição, de estímulo.

As ações do professor devem ser pautadas por um ensino diferenciado que possibilitem a melhora de seu desempenho e contemple suas habilidades para aprendizagem.

Vygotsky (1997) conceitua Zona de Desenvolvimento Proximal como a distância entre o desenvolvimento real (aquilo que o aluno sabe fazer sem a ajuda do professor) e o desenvolvimento potencial (aquilo que o professor identifica como possibilidade de ajuda e intervenção para que o aluno aprenda). Esta zona, quando potencializada, pode ampliar a aprendizagem através de intervenções que alterem as funções psicológicas superiores (atenção, memória, inteligência, pensamento, linguagem, etc).

Diante do exposto, há sempre um conhecimento deste sujeito em seu processo evolutivo de aprendizagem, a observação de aspectos individuais, cognitivos ou afetivos emocionais é primordial para que o aluno DI possa pensar e compreender e, assim, aprender.

1.4 Políticas Brasileiras, leis e pareceres para a Educação Inclusiva

A história do movimento de processos inclusivos no âmbito internacional gerou inúmeros documentos oficiais no contexto da educação especial e inclusiva no Brasil. Destacaremos nessa seção, os mais relevantes na construção das políticas nas últimas duas décadas.

Diante do perfil brasileiro da educação e educação especial, podemos afirmar que, a partir do ano 2000, o enfoque que era voltado para a integração muda para a inclusão. Desde então, um grande número de normatizações legais, leis, pareceres, decretos, foram aprovados na perspectiva de promover a educação básica para todos, considerando que há novos espaços sendo ‘abertos’ para as pessoas com deficiências. Abaixo, podemos observar o Quadro I, que trata da relação das leis do século XX, divididas por ano:

Documento	Ano	Normatizações da Educação Especial e inclusiva
Resolução CNE/CEB nº 2	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e trata de assegurar o atendimento desses alunos, desde a educação infantil, e quando necessário atendimento educacional especializado.
PNE – Lei nº 10.172	2001	Plano Nacional de Educação. Preconiza a duração de uma década a construção de uma escola e educação inclusiva, sem separar ou categorizar, que atenda a necessidade de todos e a diversidade.
Lei nº10.436	2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Tal sistema não poderá substituir a Língua Portuguesa. No entanto será parte integrante do PCNs.
Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	2003	O programa visava formar gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos, proporcionando condições de aprendizagem que incluam todos os alunos, buscando respostas para as necessidades educacionais especiais.
Lei nº 10.845	2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto nº 6.094	2007	Trata da implementação do Plano de Metas Compromisso <i>Todos pela Educação do MEC</i> , mediante programas e assistência técnica e financeira para garantir o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento as necessidades educacionais especiais nas escolas públicas.
Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão	2008	Tem como objetivo promover políticas públicas, com a integração dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades para uma educação de qualidade para todos.
Decreto nº 6.571	2008	Dispõe sobre o apoio técnico do FUNDEB, para ampliar a oferta de AEE. Obrigatoriedade da União em prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de Educação pública no oferecimento da modalidade na Educação Básica. Decreto este revogado pelo de 2011.
Resolução nº 4	2009	Institui Diretrizes Operacionais para orientar o atendimento educacional especializado - AEE na Educação Básica. Dispõe em seu artigo 3º que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades.
Decreto nº 7.611	2011	Decreto substituído pelo de 2008. Este atual dispõe sobre a Educação Especial e dá outras providências como dever do

		Estado: garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; aprendizado ao longo da vida; não exclusão do sistema educacional sob alegação de deficiência; dentre outras voltadas para o público alvo da educação especial.
PNE - Lei nº 13.005	2014	Plano Nacional de Educação (2014-2024): Trata da Meta 4, que pretende alcançar a universalização da educação inclusiva na população de 04 a 17 anos com deficiência.
Lei nº 13.146	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta assegura os direitos das pessoas com deficiência, no que se refere à saúde, educação, assistência social e acessibilidade.
DOE – Diário Oficial do Estado Resolução n 1/2020	2020	O Governo aprovou o IFBr-M - Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado, que propõe um modelo único de avaliação biopsicossocial da deficiência.
Decreto n 10.502	2020	Institui na Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, por meio do qual a União em colaboração com demais envolvidos, implementará programas e ações, para garantia dos direitos à educação e aos atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência. ¹

Quadro I. Documentos oficiais das políticas brasileiras de inclusão no Século XXI.

Fonte: elaborado pela autora (2020)

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Câmara de Educação Básica (CEB), n 2/2001 prevê que as escolas devem matricular todos os alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), organizar e oferecer-lhes condições necessárias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. O documento chama a atenção para que o atendimento dos alunos seja baseado em princípios éticos e políticos.

A principal convenção de Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, em seu artigo 1º define deficiência como:

[...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação (Brasil, Decreto nº 3.956/2001, Artigo 1º, 2007, p. 1).

¹O decreto nº 7.611 de 2011, substituiu ao antigo de nº 6.571 de 2008.

A eliminação de todas as formas de discriminação ainda é uma utopia a ser alcançada na sociedade e no âmbito da implantação das políticas públicas educacionais com a perspectiva inclusiva, pois é uma constante perceber no cotidiano que as pessoas deficientes são relegadas a atitudes discriminatórias e à própria negação dos seus direitos como pessoas humanas.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, cujo intuito era formar gestores e educadores, nos municípios brasileiros, com o objetivo de proporcionar o acesso de todos à escolarização, ao atendimento educacional especializado (AEE) e à acessibilidade, criando assim, sistemas e ambientes educacionais inclusivos (Brasil, 2003).

Em 2004, o Ministério Público Federal fez a divulgação do documento intitulado *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classe comum da rede regular*, o qual retoma os artigos da Constituição Federal que asseguram o direito à Educação, bem como as diretrizes dos documentos mundiais sobre a inclusão que asseguram a educação como um direito de todos, sem distinção, preconizando que os alunos com deficiências em idade escolar devem ser acolhidos nas classes comuns (Brasil, 2004). O acesso e garantia desse direito é assegurado em muitas instituições, porém esse acesso não significa aprendizagem e inclusão em sua plena garantia.

No ano de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Decorreu da publicação do Decreto nº 6.094/2007, que “dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” e garante o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas (Brasil, 2007).

No ano de 2008 foi lançada a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva, elementos indispensáveis ao desenvolvimento do aluno especial como participação e aprendizagem podem ser observados no teor desse documento:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008).

A respeito da aprovação do Decreto nº 6.571/2008, o qual dispõe sobre o atendimento educacional especializado, este foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá

outras providências”. É importante frisar que a satisfação dessa demanda tem várias implicâncias do ponto de vista das políticas, da formação do professor e da implantação no espaço escolar.

Diante dessas principais políticas, foram apontadas que várias formas de inclusão são destinadas para as entidades filantrópicas. Dessa forma, o auxílio técnico e financeiro é compartilhado entre as diferentes instituições e o Estado não assume na totalidade a responsabilidade do ensino especial.

De acordo com a Nota técnica da Secretaria Especial de Educação - SEESP nº 09/2010, o assunto refere-se às orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacionais Especializados (Brasil, 2010). De acordo com as informações que foram divulgadas, as atividades acadêmicas serão realizadas prioritariamente em salas de recursos multifuncionais na própria escola que o aluno estuda ou em outra escola do ensino regular, em horário inverso, e poderá ser em instituições parceiras, as quais podem ser confessionais, filantrópicas ou comunitárias.

A partir de algumas orientações citadas no parágrafo acima, o documento ainda trata da deficiência como uma evolução que resulta da interação das pessoas com limitação física, intelectual ou sensorial, e ainda as barreiras encontradas no contexto, que possam impedir a participação do indivíduo na sociedade em iguais condições para todos os envolvidos. Os documentos legais, políticos e pedagógicos que tratam da inclusão e do atendimento às pessoas com deficiências dão abertura para a manutenção das escolas exclusivas que atendem a educação especial com apoio do poder público, mas aborda a preferência pela rede regular de ensino.

Segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), a Nota Técnica nº 24/2013 versa sobre as orientações para a implantação da Lei nº 12.764 e se pauta na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotado na ONU (2006), bem como na Política Nacional de Proteção dos Direitos à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Dessa forma, as orientações buscam assegurar os direitos de atendimento, aprendizagem e inclusão do público alvo já citado.

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação em vigência (2014-2024) pretende alcançar a universalização da educação inclusiva. No entanto, há mais de 20 anos já se preconizava o atendimento nas Escolas de pessoas com deficiência.

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 55).

Em 2015, foi implantada a principal Lei Brasileira da Inclusão. Em relação à educação, essa lei assegura que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, Capítulo IV, Art. 27, 2015).

Há três pontos importantes sobre essa lei: os direitos, a oportunidade e a acessibilidade do público-alvo, que são as pessoas com deficiência.

Atualmente, a resolução nº 1/2020 se torna uma conquista para a pessoa com deficiências, a partir da garantia de estabelecer a deficiência não como doença, mas sim como uma condição inerente a pessoa que possui seu direito na acessibilidade e adaptação na sociedade, para melhor desempenhar seu papel de cidadão socialmente ativo e produtivo, independente de suas condições pré-estabelecidas pela deficiência que o acomode.

No entanto, mesmo com esta Resolução vista como uma conquista para um grupo seletivo a quem faz jus, a sociedade ainda deixa a desejar na questão de se adaptar a realidade da pessoa com deficiência, que permita a mesma igualdade de oportunidade, viabilizando seu acesso aos diversos setores público/privado, livre de obstáculos.

Recentemente foi instituído pelo então Presidente Jair Messias Bolsonaro, o Decreto nº 10.502, de setembro de 2020, que trata da Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva com aprendizado ao longo da vida, com a proposta, segundo o Art. 1, implementar programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento especializados aos educandos com deficiências. Esta tem gerado manifestações por todo o país, de instituições e movimentos sociais que trabalham com a Educação Especial e que vê, nessa Política, manobras centralizadoras e de interesses econômicos e políticos aos quais é preciso que pesquisadores e educadores estejam atentos se posicionando e lendo o que está nas entrelinhas dessas políticas.

1.5 Aspectos Políticos e Educacionais da EJA: da década de 1990 ao início do século XXI

Na década de 1990, a EJA foi gradualmente começando a perder espaço para as ações governamentais do Brasil. Isso ocorreu no início do governo do então presidente Fernando Collor de Mello. Uma das primeiras iniciativas foi cortar gastos da máquina administrativa, extinguindo a Fundação Educar, que anteriormente havia assumido a direção dos trabalhos destinados à escolarização de pessoas jovens e adultos com a extensão do Mobral, em 1985. Esta medida transferiu a responsabilidade da União para os Estados e Municípios.

Essa medida:

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

Houve um período da promulgação da Lei das diretrizes de Base e de Educação Nacional (LDB), considerando a educação de jovens e adultos como uma modalidade da educação básica. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), tem sempre uma promulgação e uma reformulação da principal Lei na qual foram pouco inovadoras e com isso não apresentaram grandes mudanças dos artigos que são destinados ao EJA. Os artigos 37 e 38, respectivamente, são uma reiteração no direito dos jovens e adultos, trabalhadores ao ensino básico, e têm, como acréscimo, a oferta e adequação às condições particulares de estudo, como uma responsabilidade do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

Nesses artigos houve uma intenção de superar o conceito de ensino supletivo que apoiava a ideia de reposição da escolaridade, recuperando o termo Educação de Jovens e Adultos, voltado à construção de um segmento próprio. Segundo Haddad (2007), a LDB deixou de considerar seriamente algo que é de suma importância para a EJA, a criação por parte do poder público de uma atitude ativa em relação à criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola.

Pelo entendimento de Dipierro e Graciano (2003), sempre haverá uma análise em que esta relação é uma ampliação dos conceitos da formação de adultos, que segundo os autores, houve um entendimento acerca da multiplicidade de processos formais e informais da aprendizagem que se desenvolvem por meio da educação continuada ao longo da vida.

Contudo, essas autoras dizem que há um destaque maior também sobre o “caso brasileiro”, nessa organização federativa do Estado, a extensão territorial, a população numerosa e a densa rede de instituições, governamentais e não governamentais que intervêm na esfera pública e adicionam dificuldade a tarefa.

No parecer nº11/2000, as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação de Jovens e Adultos tem o seguinte esclarecimento:

[...] quanto ao ensino fundamental, contém a base nacional comum e sua parte diversificada que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a via cidadã com ares de conhecimento segundo o parecer CEB nº02/98. Quanto ao ensino médio, a EJA deverá atender aos saberes das áreas curriculares de Linguagens e Códigos de Ciências da natureza e da matemática das ciências humanas e suas respectivas tecnologias, segundo o parecer CEB nº15/98 e Res CEB nº 03/98 (BRASIL, 2000, p. 63).

Houve uma grande mudança, em 2003, com a nova gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, pois alterou a modalidade EJA para a responsabilidade pública por meio da Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), onde garantia um novo sentido de educação, que havida sido retirado anteriormente, segundo Porcaro (2011).

Para Soares (2006), nos últimos tempos teve um aumento significativo de iniciativas que se voltaram para a educação de jovens e adultos e, com essas ações, uma potencialização no campo da alfabetização e da escolarização daqueles que não concluíram o ensino fundamental ou médio de uma formação profissional, qualificação e requalificação do trabalho. Com isso, de acordo com Ventura e Rummert (2011), será sempre necessário abandonar a concepção e as ações voluntárias e assistencialistas que com frequência são encontradas nesta modalidade de ensino, pois além de desqualificarem o educador,

[...] distanciam a EJA, de um estatuto teórico metodológico próprio que subsidie a formulação de propostas compatíveis com as necessidades, interesses e características daqueles ao quais se destina (Ventura e Rummert, 2011 p. 79).

Tendo em vista que para atender as principais necessidades em que a potencialidade de público seja o EJA deva haver um grande fortalecimento de que o direito e a educação tem um alicerce muito grande à qualidade do acesso ao processo de ensino a aprendizagem, no qual a alfabetização é condição indispensável, ocorreu em dezembro no ano de 2009 na cidade de Belém, a Conferência Internacional de Educação e Adultos – CONFINTEA VI. No evento preconizou-se da necessidade do reconhecimento na educação, que ao longo da vida se

constitui como [...] o principal marco inicial de um conceito em que o princípio seja organizador de todas as formas de educação, que se baseia nos valores inclusivos e emancipatórios, humanitários e democráticos de uma parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (UNESCO 2010, p. 3).

Com isso, para que o processo de inclusão possa ocorrer de maneira mais efetiva, a referida conferência se insere no movimento a favor da inclusão social e educacional, resgatada na EJA. Colocou-se como uma via de acesso a todas as pessoas, inclusive aquelas que possuem limitação física e cognitiva ou sensorial e que possam se inserir e participar ativamente de todas as esferas sociais.

CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Dados e identificação da pesquisa

Quanto à natureza da pesquisa, fez-se opção pela pesquisa aplicada que, segundo Malheiros (2011, p. 31-33.), “Objetiva descobertas ou novas formas de interpretar algo para serem utilizadas imediatamente”. Esse tipo de pesquisa busca explorar e extrair dados e informações sobre as características ou fenômenos, com levantamento de dados em que se conheça e identifique possíveis problemas ou situações que depende de investigar o ambiente escolar, podendo também analisar relações variáveis. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, exploratória com observações vivenciadas no estágio obrigatório, pois tais técnicas buscam obter alguns dados a serem analisados na literatura disponível. No intuito de propor um aprofundamento dos estudos feitos, o trabalho contará ainda com uma pesquisa de campo, fruto da experiência de Estágio curricular, onde se entende que o ambiente natural é uma importante fonte dos dados.

A pesquisa de campo, a partir das experiências do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e que faz parte da formação pedagógica e docente do curso de pedagogia UEA, ocorreu a partir das observações e da coleta de dados das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, em uma Escola Municipal de EJA, localizada no Bairro da Compensa, zona oeste da cidade de Manaus, bairro cuja população em sua maioria, trabalha no comércio local, com elevado índice de violência urbana ao entorno da escola. O colégio dispõe de três salas para a Modalidade EJA, divididas em primeira, segunda e terceira etapas, em um universo de 769 alunos matriculados. Segundo o gestor efetivo da instituição existem alunos com deficiência na EJA, com Transtorno Aspectro Autista, Deficiência Intelectual e cadeirante e que a escola conta com três mediadoras para os três turnos.

As observações feitas se deram sobre toda a turma de alunos da primeira etapa de EJA, mas uma aluna, em particular, chamou atenção na sala de aula e tornou-se um dos principais objetos de estudo desta pesquisa. É uma aluna de 55 anos e que, apesar de não possuir laudo que comprove, através de avaliações, sua deficiência, foi mencionada com o diagnóstico de Deficiência Intelectual. Foi observado que a aluna tem convivência com os demais alunos e a professora regente da turma. Traz como justificativa a compreensão de que a inclusão em um ambiente escolar é direito de todos os cidadãos e a educação tem o dever de zelar para que esses direitos sejam garantidos, para que pessoas com necessidades educacionais especiais

sejam inseridas no contexto escolar e social de forma que possam ter as mesmas oportunidades de acesso e permanência.

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa participante, pois nas palavras de Chizzotti (1995, p.79), trata-se de uma das modalidades da pesquisa qualitativa, “parte do fundamento de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito”. Na visão de Lakatos e Marconi (1991), na pesquisa participante o planejamento será construído junto aos participantes da pesquisa, nesse caso, planejamos a partir da realidade dos sujeitos. Para Gil (1991), a pesquisa participante se caracteriza pela interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados e situações pesquisadas.

Utilizamos para a coleta dos dados e informações a observação. No entender de Triviños (2008), a observação pode ser livre ou estruturada. A observação livre se caracteriza de forma natural, porém a observação tem como objetivo destacar de um conjunto de objetos ou pessoas características importantes, como também um fenômeno social a partir de eventos sociais simples ou complexos. Nesse sentido, é importante considerar a individualidade a partir da realidade, verificando aspectos aparentes e profundos, os quais vêm marcados por contradições dinâmicos e diferentes formas de relações estabelecidas no espaço onde se encontra determinado grupo.

Realizamos registros no diário de campo, isto é, anotações que fazem parte do processo de coleta e análise de informações para o Estágio Supervisionado e que contribuiu significativamente para a compreensão do estudo realizado nessa pesquisa.

CAPÍTULO III- ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo foi construído a partir da observação participativa do Estágio III, do curso de Pedagogia, na Escola Carlos Gomes, no período do primeiro semestre de 2019, na Modalidade de Ensino EJA. Trata-se da observação de uma turma, com destaque para uma aluna com diagnóstico informal de Deficiência Intelectual no contexto da modalidade EJA – Escola de Jovens e Adultos, do primeiro segmento, fazendo correlações entre as práticas cotidianas de Inclusão escolar e os documentos constituintes das políticas brasileiras de educação especial e inclusiva. Nos estudos dos documentos e a observação das práticas educativas a partir das experiências de estágio, construímos algumas categorias para pensar convergências, divergências e permanências, na implementação das políticas de inclusão.

3.1 A pessoa com deficiência: a busca por um contato social em meio a outras formas de exclusão na EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que apresenta um público-alvo específico: alunos que não tiveram acesso à escola em alguma etapa de suas vidas. Diante da realidade do aluno atendido por essa modalidade de ensino, entende-se a necessidade da construção de um perfil para a pessoa com deficiência a partir da observação na relação professor/aluno e nas experiências da sala de aula, já que provavelmente processos de exclusão ocorram duplamente no contexto desse segmento.

A história dessa aluna apresenta uma diferenciação ao buscar a educação escolar em relação aos alunos de ensino regular, que procuram na escola uma forma de inserção social e profissional imediatista, conforme a necessidade de cada indivíduo. Para alunos com necessidades educacionais especiais, há uma busca por espaços de socialização e protagonismo social, visto que no geral são segregados em vários espaços sociais. Nesta perspectiva, destaca-se a importância da figura do professor como instrumento essencial nesse processo transformador.

O público da EJA é muito diverso. São alunos com idade na faixa etária entre 17 e 60 anos, com uma maioria trabalhadora, e com vários marcadores sociais da diferença, entre eles gênero (muitas mulheres), classe social (classe pobre da periferia da cidade), raça (afrodescendentes e indígenas). Muitos alunos e alunas já são pais e mães e muitos oriundos de municípios do interior do Estado, o que já denota um contexto de exclusão devido à falta de acesso a direitos sociais.

Neste contexto de múltiplos perfis que compõe a EJA, tem-se a pessoa com deficiência duplamente excluída, ou muito mais que isso. No entanto, esse sujeito procura no espaço escolar perspectivas para melhorar seu desenvolvimento humano e social no qual diz respeito ao enfrentamento das dificuldades atribuídas a esse grupo. Mesmo que essa turma seja diversa e homogênea como qualquer sala de aula, e que sejam também alvos de processos sociais de exclusão, a turma lança um olhar estereotipado e excludente para a aluna com necessidades educacionais especiais por conta das normas de referências de comportamento.

Esse olhar estereotipado para a pessoa com deficiência torna-se uma forma de simplificar nossa visão de mundo, como um rápido lance sobre o outro, o que não nos dá condições de ampliar mais informações sobre a identidade cultural da pessoa. Isso que chamamos de categorização se torna um risco no contato com as questões da diferença e da diversidade, mesmo sendo ela uma das funções mais básicas dos seres vivos. No geral, categorizamos objetos (Mervis e Rosch, 1981) e o mundo social. Em outras palavras, o estereótipo faz referência a nossas crenças, conhecimentos e expectativas da vida social (Banaji e Bhaskar, 2000).

Assim, faz-se necessário, para o resignificar o trabalho pedagógico, que os membros e agentes da escola possibilitem o desenvolvimento integral deste aluno, redirecionando o foco da deficiência em si para a potencialização (no sentido Vygostiskiano de zona de desenvolvimento potencial) das habilidades que auxiliarão esse aluno a romper barreiras que por ventura dificultem o processo de ensino aprendizagem de relevância para resoluções de problemas do cotidiano.

A busca do contato social (o toque, o olhar, a aceitação, as trocas) pela aluna com necessidades educacionais especiais, acaba por se transformar em múltiplas exclusões. Acaba se transformando, nesse caso, em um não-lugar para pessoas com deficientes nesse contexto.

3.2 Convergências e divergências entre as políticas de inclusão e as práticas pedagógicas

A observação de processos educativos no contexto da EJA nos fez deparar com algumas convergências e divergências entre a realidade educacional escolar e as políticas públicas direcionadas para esse público. Tomaremos apenas alguns desses documentos para a discussão nessa categoria analítica.

Com a realização de vários contatos com os educadores da escola, foram obtidas várias informações sobre a estrutura pedagógica e administrativa. Diante do levantamento das matrículas, verificou-se que as turmas eram compatíveis com as orientações previstas na

Resolução Municipal 05/2009, que recomenda um quantitativo máximo de 25 alunos quando houver a existência de alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) matriculados e um número máximo de três alunos com NEEs semelhantes. Essa recomendação dá-se explicitamente diante do artigo 23 da referida resolução que tem como orientação a organização das turmas com educandos com necessidades educacionais especiais, considerando os níveis e modalidades de ensino.

Observou-se que diante da turma formada por doze senhores havia um grande índice de distorção da idade/série. Naquela classe contava-se oficialmente apenas uma aluna com deficiência intelectual no primeiro segmento, porém a professora questionava se outros dois alunos matriculados, que apresentavam com sérias dificuldades de aprendizagem desde a primeira etapa, também não poderiam ser percebidos como pessoa com deficiência intelectual, mesmo não havendo laudo para qualquer confirmação diagnosticada a esse respeito.

Sobre este alto nível de distorção encontrado nas turmas é bastante preocupante, pois o que se considerou para análise foram as fichas de matrícula na secretaria da escola onde se constata uma distorção da faixa etária em relação ao nível de escolaridade. No caso dessa escola, apenas dois alunos tinham laudos que continham recomendações para que fossem realizadas avaliações psicopedagógicas em instituições de psicologia ou de saúde em decorrência de suspeita de diagnóstico de Deficiência Intelectual.

De acordo com esses dados, a inclusão da aluna com necessidades educacionais especiais passa a ser superficial, por não possuir laudo. O que nos faz inferir nessa situação é que parece que os dados dos alunos matriculados somente servem para contar nas estatísticas e não amparar os alunos especiais para um trabalho pedagógico com apoio educacional especializado. De acordo com a Gestão da escola, palestras e atividades são promovidas para que haja a inserção dos alunos com deficiência nesta modalidade. No entanto, outras barreiras são observadas para além das questões da idade escolar como a produção do cansaço devido a um dia inteiro de trabalho, o que acaba também interferindo no processo de aprendizagem desses alunos.

O Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP(2016), traz como propostas para as práticas pedagógicas, criar condições e gerar forma de trabalho efetivo no combate ao analfabetismo, que foi o reflexo da realidade na comunidade local de baixa renda e índices altos de criminalidade e violência, a evasão escolar que era uma problemática da época, com a desistência dos estudantes por diversos fatores como as drogas recorrentes principalmente no

turno noturno de público mais maduro, refletindo no IDEB de 4.7, mas que hoje com o resultado da nota de 6.7, resultado este a partir de plano de ação no atendimento aos alunos com dificuldades na aprendizagem com reforço pedagógico, projetos e intervenções do gestor, na busca efetiva do aluno evadido e incentivando a permanência deste na Escola.

A proposta escolar apoia-se nos quatro pilares da educação do século XXI, descritos no Projeto Político Pedagógico em função do “Aprender”, de acordo com PPP(2016, p.19) os quatro pilares que “nortearão a nossa prática pedagógica e favorecerão o pleno desenvolvimento do educando, de suas potencialidades e de seu preparo para o exercício da cidadania”, visto que a proposta apresenta base fundamentada para contribuir no desenvolvimento e formação do estudante, neste contexto, a Escola é um espaço de problematizar a realidade que possibilita vivências com o trabalho coletivo, na frutificação de talentos e potencialidades que promovem a realização de projetos pessoais e coletivos.

De acordo com a Proposta Curricular, o Ensino Fundamental tem a duração de nove anos e a inserção do aluno é a partir de seis anos de idade com início no 1 ano, cumprindo o horário de 800 horas do ano letivo, sendo quatro horas diárias e 200 dias anuais. O Currículo escolar está disposto na Proposta do Bloco pedagógico (1 ao 3 ano) e 4 e 5 anos dos turnos matutinos e vespertinos e EJA, seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, absorvendo os temas transversais contidos nas Diretrizes curriculares.

Segundo a resolução n 033/CME2013 do PPP (2016, p.25), descreve que fixa as normas para operacionalização do Bloco Pedagógico do Ensino Fundamental, nas unidades escolares da rede pública de Manaus. Segundo Freire (1996, p.43) diz que “uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e sua comunicabilidade” na perspectiva do autor é essencial trabalhar no aluno a comunicação, respeitando a leitura do mundo do educando, permitindo que a sua vivência seja sua aliada na produção do conhecimento, para que o ensino e aprendizagem atuem de forma homogênea diante da bagagem que o aluno trás para a Escola e o conhecimento aprendido.

Partindo do princípio de que apesar da Escola ter sua função específica de escolarização, não somente o de socializar, este processo educativo parte de uma visão crítica da realidade e da possibilidade de sua superação, em que no processo educativo deve considerar suas experiências, vivências, expectativas de modo a propiciar a descoberta e a

construção do conhecimento, tornando-se sujeitos de sua própria história, que segundo a Pedagoga da Escola também são oferecidos durante o ano letivo atividades extra classe como palestras, encontros e atividades de áudio e vídeo, para oferecer ao aluno condições reais de contatos diretos com a realidade do cotidiano, promovendo o desenvolvimento, interação social e poder crítico.

Destacamos que nesse contexto escolar foi criado um projeto chamado MONIFES – Movimento Ninguém Fora da Escola. O objetivo era o de viabilizar a permanência e assiduidade às aulas por meio de jogos e brincadeiras pedagógicas, promovendo a sensibilidade dos alunos dessa escola para a importância da Escola em suas vidas. Podemos assim afirmar que a inclusão de pessoas com deficiência apesar de todas as leis, resoluções e documentos ainda é muitas vezes ignorada pelas secretarias de educação, o que nos faz perceber certos engessamentos para o desenvolvimento desses alunos.

Diante de tantas políticas estabelecidas por meio de leis, decretos e resoluções para alunos especiais, existem muitas lacunas na interpretação e viabilidade das estruturas sociais para a inclusão das pessoas como deficiência. Atualmente institui-se pelo atual governo o Decreto nº 10.502/20, propondo no artigo 2, inciso V, que:

A política de educação com aprendizado ao longo da vida- conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais e informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto.

Esta proposta disposta no Decreto trata de uma política de aprendizagem ao longo da vida. É entendida, aqui, por uma política de retrocesso em relação às conquistas por este grupo específico, ao longo desses dez anos, representados pela Lei nº 13.146/2015 dos direitos da pessoa com deficiência, pois propõe um retorno à criação de escolas e salas especializadas, retirando a oportunidade de interação e desenvolvimento social desse público-alvo em escolas regulares. As escolas e salas especializadas abrem um espaço para a construção do diferente em espaços segregados e com conotações de “anormalidade”, o que é um risco para a disseminação do preconceito por meio de estereótipos.

3.3 Educação Especial e o direito à inclusão do aluno EJA

A Política Brasileira de Inclusão sob a Lei 13.146/2015, agora antiga, por conta do lançamento da política citada na categoria anterior, assegurava os direitos da pessoa com deficiência no viés da promoção dos direitos para pleno convívio social e cidadão. Tratava da Educação Especial na Escola para uma educação inclusiva, referente ao público atendido por esta modalidade de ensino que comunga da ideia de uma educação diferenciada contando com os espaços da AEE - com atendimento em salas de recursos organizados e adequados com objetivos de suprir as necessidades educacionais da pessoa com deficiência.

Entendia-se ainda que a partir deste documento, o movimento da escola quanto à inclusão do aluno ocorria duplamente por estar em uma situação escolar fora da idade e ainda com dificuldades intelectuais que dificultam o aprendizado e a socialização. De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência da Lei (13.146/2015), “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

No que se refere à inclusão do aluno na sua totalidade, assegurando seus direitos de aprendizagem, é necessário sua interação com os demais alunos. Segundo Vygotsky (1991, p.99), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Esse importante psicólogo relata sobre a importância do “outro social” na aprendizagem humana, em que a comunicação se desenvolve por distintos tipos de linguagens tais como: sinais, sons, símbolos e gestos, enfim, a linguagem relacionada como qualquer sistema de sinais que se valem os indivíduos com intuito de se fazer entender na comunicação. Essa premissa construtivista é que fortalece nossas reflexões sobre a permanência dos alunos especiais em escolas regulares.

Carvalho (2008, p.22), em relação às trocas interacionais da pessoa com deficiência com os demais alunos, diz que “não se trata de negar as diferenças, enquanto condição singular de cada pessoa e, sim, de analisar os “novos” modos de reconhecimento da diferença, em termos políticos e sociais”. A autora chama atenção para que questões sobre as diferenças, nas suas singularidades, não caiam nos discursos retóricos como de colonizadores, que pontuam não existir preconceito e estigma social no Brasil, por causar invisibilidade aos grupos mais vulneráveis e mascarando uma realidade política e social.

Sobre esse assunto, Aranha (2005, p.21) corrobora afirmando que “A Inclusão Social não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bidirecional que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade”. Nessa perspectiva, este conceito de Inclusão Social, traz o envolvimento conjunto de diferentes indivíduos, estabelecendo relações de igualdade para acesso à vida em comum na sociedade.

Diante da possibilidade de inclusão do aluno com deficiência intelectual, foi observado que o aluno nesta modalidade de ensino estava integrado, mas não incluso à turma, por estar isolado dos demais alunos com atividades diferenciadas específicas, o que é contraditório à Resolução municipal 05/2009, que diz postula possibilitar o envolvimento do aluno especial com as questões da Escola e fazer parte integrante dela. Isso quer dizer permitir a interação do sujeito por meio da experiência e da convivência social, desfazendo o olhar preconceituoso das pessoas a sua volta, sem imposição de atividades que não respeitem suas limitações para que a qualquer custo seja integrante de uma sociedade ideal, que pretende extinguir ou minimizar as diferenças estabelecidas pela própria característica humana – o ser diferente.

3.4 Alunos especiais: integração ou inclusão?

A realidade dos alunos de EJA é constituída por atravessamentos diversos cheios de obstáculos e barreiras até sua chegada à Escola. Quando essa condição se depara com uma deficiência, temos um indivíduo duplamente excluído em relação aos demais alunos.

Para Pletsch (2012),

A educação inclusiva é um processo dinâmico, cujas fronteiras se movem de acordo com as visões de inclusão em disputa e as lutas dos agentes políticos, econômicos e sociais envolvidos. Neste registro, as convenções sobre o que é ou não “inclusivo”, até onde a inclusão pode chegar, por quais caminhos e recursos e quem tem direito ou não a ela mudam, conforme fatores contingentes.

Para a autora, falar de inclusão sem as políticas de acessibilidade no cotidiano social da pessoa com deficiência, não o torna de fato incluso para desenvolver suas atividades mínimas de socialização. No contexto da Escola, em um determinado momento onde foi feita a observação participativa, foi possibilitar uma interação de acordo com a disposição e autorização da professora, que pedia ajuda de estagiários em alguns momentos de atividades com os alunos. Isso ocorria também no intervalo e antes da entrada para sala de aula, que por

ser no turno noturno, esse intervalo era no primeiro tempo para promover estímulo do aluno vir mais cedo para Escola evitando atrasos ou até mesmo faltas, segundo a gestão da escola.

Quando foi realizada uma das primeiras observações, percebi que havia pouca participação nas turmas. Os colegas de sala ficam dispersos diante da aluna com necessidades educacionais especiais, como se a mesma não existissem. Isso foi percebido tanto na sala de aula quanto em outras áreas de convivência da escola. Essa observação nos faz pensar o quanto práticas inclusivas estão distante de muitos contextos escolares, pois uma primeira iniciativa para a inclusão de alunos especiais é preparar a comunidade escolar para receber e acolher esse aluno, promovendo respeito e reconhecimento do diferente no espaço educativo. Esse trabalho, no contexto da EJA torna-se mais desafiador, pois muitos alunos vêm diretos de seus trabalhos, demonstrando cansaço e exaustão.

As dificuldades comentadas pelos alunos, em conversas informais, coloca o cansaço como o primeiro obstáculo no processo de escolarização e, em segundo plano, a dificuldade de aprendizagem devido às experiências de vida precária. A grande maioria dos alunos dessa modalidade enfrenta de uma forma ou de outra alguma dificuldade de aprendizagem e em casos particulares, alguma especificidade como a da aluna observada nesse estudo. Importante mencionar que esse caráter classificatório foi dito pela professora da primeira etapa da EJA, pois apesar de a aluna não possuir um diagnóstico ela apresentava sérias dificuldades na aprendizagem.

Entendemos que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos faz parte da garantia aos direitos da/por educação. Nesse caso partimos do questionamento sobre integração ou inclusão pensando que as políticas para as pessoas especiais são garantidas em várias modalidades, mas esquecem que cada segmento da educação escolar tem suas especificidades como o caso da EJA. É preciso que todos os envolvidos com os cuidados e desenvolvimento dos alunos especiais consigam analisar algo em níveis mais macrossociológicos, observando a cultura escolar e as singularidades dos alunos para assim pensar em inclusão.

De acordo com as observações no estágio curricular, percebeu-se que a inclusão fica comprometida ou nem mesmo acontece conforme o proposto pelas políticas de inclusão. Tratando-se da aluna, o que observamos é que por ele ser deixado, muitas vezes, de lado em relação aos demais alunos, ou separando-o com exercícios diferentes dos demais, coloca-nos a pensar que continuamos ainda com processos apenas de integração desses alunos ao ensino regular e não incluí-lo de forma a desenvolver como pessoa.

Durante um período que ficamos em observação em outra sala de aula foi verificado que tinha um aluna no qual apresentava dificuldades em realizar as tarefas solicitadas pela

professora. Acreditamos que a intervenção dessa professora tenha contribuído para a aceitação da aluna, porque não observamos nenhuma forma de discriminação ofensiva mas subtendida nessa turma. Segundo ela desde o início do ano letivo, trabalhou para manter a turma livre de problemas dessa natureza, o que denota que a professora tentou fazer, dentro de suas limitações e condições de trabalho, práticas inclusivas mesmo que distante dos documentos de políticas públicas na educação inclusiva.

De acordo com Carvalho (2007 p. 77), se faz sentido para o educador, no enfrentamento das questões relacionadas à deficiência, poder contribuir efetivamente no combate as barreias impeditivas da inclusão escolar, uma vez que [...] as barreias atitudinais não se removem com determinações superiores, acredita-se que estas barreias e outros obstáculos devam ser removidos a partir do desenvolvimento de esclarecimentos e orientações assim como de atitudes afetivo-emocionais de apoio à pessoa com deficiência na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre práticas, inclusivas ou integrativas, de professores e professoras no contexto da Escola de Jovens e Adultos foi muito desafiador na ampliação do olhar como aluna graduanda do curso de Pedagogia e como pesquisadora. Percebemos certa resistência em aceitar o desafio colocado pelo processo de construção da escola inclusiva, o que consideramos perfeitamente compreensível, dada à ausência uma formação qualificada para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge, dentre outros fatores, da não problematização do assunto, tendo em vista que este é, raramente, contemplado nos momentos de formação inicial realizada pelas academias (quando o fazem é de forma superficial por conta da carga horária curricular) e continuada docente, realizada pelas Secretarias de Educação.

Os cursos de formação de professores precisam dar condições efetivas para que o docente trabalhe com seus alunos com práticas pedagógicas inclusivas e significativas (não apenas para questões pontuais). Precisa de carga horária necessária para proporcionar aprofundamento teórico metodológico para que possam atuar nos processos inclusivos na rede de educação pública, principalmente. Percebemos na experiência dessa pesquisa os professores apresentavam dificuldades em lidar com alunos especiais ou com dificuldades de aprendizagem. Essas práticas são necessárias e decisivas para garantir a inclusão e o desenvolvimento dos alunos no contexto escolar, promovendo suas cidadanias e protagonismos sociais, dentro de um ensino pautado na diversidade.

A realização desta pesquisa, com foco no Estágio Supervisionado na Escola de segmento de EJA – Escola de Jovens e Adultos permitiu-nos observar o cotidiano escolar de uma turma, voltando-se principalmente a uma aluna intitulada com Deficiência Intelectual, sem um laudo que a tenha avaliado como tal. Isso nos fez questionar sobre a importância do acompanhamento por meio das gerências de educação especial disponibilizado pelas secretarias, ao mesmo tempo em que resgatamos de como, enquanto acadêmica de Licenciatura em Pedagogia, posso desenvolver um trabalho de inclusão, independente de laudo, estimulando a motivação da aluna para aprender e construir sua identidade enquanto cidadã, garantindo uma boa experiência afetuosa com os colegas da sala.

Assim, socialmente para que possa possibilitar o pleno convívio da pessoa com deficiência em igualdade de oportunidades sociais e práticas que o ajudem nessa inserção, são necessárias que haja em favor não somente do docente, mas de todos os envolvidos, práticas de formação continuada voltada para a Educação Especial mais crítica; que abarque na prática docente escolar valores de resgate aos direitos dessa aluna a uma educação de fato inclusiva,

que permita a possibilidade de um olhar com mais empatia e respeito ao outro, formando cidadãos críticos e dispostos a contribuir para o bem comum, a partir de resultados positivos ao aprendizado da pessoa com Necessidades Educativas Especiais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Elder Patrick Maia. **Inclusão social e municipalização**. Educação especial: temas atuais. p. 1-10, 2000.
- ALVES, Elder Patrick Maia. **Diversidade cultural, patrimônio cultural material e cultura popular: a Unesco e a construção de um universalismo global**. Sociedade e Estado, v. 25, n. 3, p. 539-560, 2010.
- AMAZONAS. Diário Oficial do Estado. **Resolução n 1**. Amazonas, Ed. 47, sessão1, 2020.
- ANDRADE, Luana Gualberto. **A estimulação precoce como processo de escolarização da criança com necessidades educacionais especiais**. Tese de Doutorado. Universidade Cândido Mendes.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica**. Temas em psicologia, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995.
- ARAÚJO, Sandra Lúcia Silva; ALMEIDA, Maria Amélia. **Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual**. Revista Educação Especial, v. 27, n. 49, p. 341-352, 2014.
- ARRUDA, E.E.; KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães; SANTOS, Marielle Moreira. **Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições pública estatal e não estatal**. 2004.
- AZEVEDO, Francisca Adriana Mariano do Nascimento et al. **A importância da interação escola-família e o processo de aprendizagem da criança**. 2016.
- BAIRRÃO, Joaquim; VASCONCELOS, Teresa. **A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica**. 1997.
- BANAJI, M. R.; BHASKAR, R. **Implicit stereotypes and memory: the bounded rationality of social beliefs**. In: SCHACTER, D. L.; SCARRY, E. (Ed.). Memory, Brain, and Belief. Cambridge: Harvard University Press, 2000. p. 139-175.
- BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Artmed, 2007.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>> acesso 22 set 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> acesso 02 nov 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> acesso 11 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> acesso 29 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> acesso 24 out 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica 09/10.** Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192> acesso 02 out 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> acesso 10 nov 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Brasil 2004: uma análise da situação de saúde.** Disponível em < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_brasil_2004.pdf > acesso 25 out 2020.

BRIDI, Fabiane Romano S.; MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. **Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados.** Educação & Realidade, v. 39, n. 3, p. 745-769, 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros.** Revista Contrapontos, v. 11, n. 3, p. 278-287, 2011.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações.** Editora Vozes, 2007.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias,** 2006.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Habilidades de professores para promover a enculturação científica.** Revista Contexto & Educação, v. 22, n. 77, p. 25-49, 2007.

CARVALHO, María Eulina Pessoa. **Modos de educação, gênero e relações escola-família.** Cadernos de pesquisa, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004.

CHICON, José Francisco; SOARES, Jane Alves. Compreendendo os conceitos de integração e inclusão. **Educação especial: fundamentos para a prática pedagógica**. Vitória: Cefd/Ufes, p. 33-50, 2004.

COLVARA, Naira Brasil. **Educação para todos através dos métodos ativos**.

CONCEIÇÃO, Sérgio Henrique da. **Perspectivas e desafios do Plano Nacional de Educação (PNE)(2014-2024)** no contexto do financiamento da educação básica. Educação em Revista, v. 17, n. 1, p. 35-54, 2016.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. **Acerca do Trabalho do Professor: da tradução à produção do conhecimento no processo educativo**. 1999.

COSTA, Ana Paula Gurgel. **A inclusão de alunos com Paralisia Cerebral Infantil na escola: Reflexões sobre a prática em sala de aula**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes et al. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível**. Bakhtin, dialogismo e construção do sentido, v. 2, p. 295-314, 1997.

FREITAS, Neli Klix. **Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 16, n. 60, p. 323-336, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Argos, 2007.

GARCIA, Juliana De Vietro; MACHADO, Thais; ZERO, Maria Aparecida. O papel do docente na Educação de Jovens e Adultos. **Diálogos Pertinentes**, v. 9, n. 1, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. In: A construção da pesquisa em educação no Brasil. 2007.

GHEDINI, Simone Gomes; GIROTO, Cláudia Regina Mosca; FELISBERTO, Lara Tainah Santos. **Deficiência intelectual: Compreensão de professores**. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, p. 360-365, 2016.

- GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.
- HADDAD, Sérgio et al. **Novos caminhos em educação de jovens e adultos–EJA**. São Paulo: Global, 2007.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- KARAGIANNIS, Anastásios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. **Inclusão: um guia para educadores**, p. 21-34, 1999.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Uma leitura da educação especial no Brasil**. Caminhos pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis: Vozes,, p. 19-42, 2004.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.
- LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Pedagogia montessoriana: ensaio de individualização do ensino**. Revista HISTEDBR On-Line, v. 10, n. 37e, p. 164-173, 2010.
- LOCKE, John. **Locke: vida e obra**. 1983.
- LURIIA, Aleksandr Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Artes Médicas, 1987.
- LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. **Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar**. RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação, 2012.
- MACIEL, Tairine Schorr. **A família no processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno**. Eventos Pedagógicos, v. 7, n. 3, p. 1333-1347, 2016.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração-PCCoL**. A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes, p. 13-26, 2012.
- MAIOR, Rita de Cássia Souto; LIMA, Lara Rani Souto Siqueira. **A leitura literária em sala de aula e a construção do self dos alunos: a ação leitora da ação na vida**. ANTARES: Letras e Humanidades, v. 10, n. 19, p. 127-146, 2018.
- Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM-V. 2014.
- MARQUES, Ramiro. **Educar com os pais**. 2001.
- MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. Série Idéias, v. 28, p. 111-122, 1997.

- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2001.
- MERVIS, C. B.; ROSCH, E. **Categorization of natural objects**. *Annual Review of Psychology*, v. 32, n. 1, p. 89-115, 1981.
- NOVAIS, Fernando Antonio; SILVA, Rogerio Forastieri da. **Nova história em perspectiva**. 2011.
- OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Compreensão de textos e desempenho acadêmico**. *Psic: Revista da Vetor Editora*, v. 7, n. 1, p. 19-27, 2006.
- ONRUBIA, Javier; SALVADOR, César Coll. **Avaliação da aprendizagem e atenção à diversidade**. In: *Psicologia da instrução: ensino e aprendizagem no ensino médio*. Horsori, 1999. p. 141-168.
- ORSI, Maria Julia Scicchitano. **Família: reflexos da contemporaneidade na aprendizagem escolar**. **I ENCONTRO PARANENSE DE PSICOPEDAGOGIA**, v. 1, p. 68-74, 2003.
- PAN, Maria Claudia de Oliveira; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **Leitura em suportes virtuais: novo desafio na formação de professores**. *Ibero americana de Educación*, n. 45/6, 2008.
- PERESTRELO, Maria. **Gerir a diversidade no cotidiano da sala de aula**. 2001.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. Xamã, 2003.
- PICANÇO, Ana Luísa Bibe. **A Relação entre Escola e Família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. 2012. Tese de Doutorado.
- PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. *Linhas Críticas*, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.
- PORTELADA, António Fernando Saldanha. **O professor de educação especial e a sua intervenção face ao envolvimento parental**. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 3, n. 1, p. 361-369, 2010.
- Projeto Político Pedagógico – PPP. Escola Municipal Carlos Gomes, Manaus. 2016.
- PUGENS, Natália de Borba; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Pedagogia científica na educação infantil: pressupostos montessorianos**. *Revista Intersaberes*, v. 13, n. 29, p. 354-368, 2019.
- REDIG, Annie Gomes. **Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum**. *EDUCACAO ESPECIAL*, p. 37, 2011.

REVISTA Contexto & Educação **Inclusão no Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: um estudo de caso** p. 99.

RIBOLI, Cleci Janete Piovesan et al. **A pessoa com deficiência e o princípio da dignidade humana**. Seminário UNICRUZ, Cruz Alta, RS, 2010.

ROCHA, Maira Gomes de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. **Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização**. Horizontes, v. 36, n. 3, p. 99-110, 2018.

ROMANELLI, Geraldo. **Autoridade e poder na família. A família contemporânea em debate**, v. 3, p. 73-88, 1995.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas**. Revista brasileira de educação especial, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria. Autores associados**, 2008.

SHOLL-FRANCO, Alfred; ARANHA, Glaucio. **Tecnologia para aprender**. Revista Neuroeducação, v. 5, 2015.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Educar em revista, v. 22, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola**. Revista Lusófona de Educação, n. 19, p. 119-134, 2011.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, M. M. B. J. **Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores**. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 22, n. 1, p. 79-88, 2006.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Paraná, 2009.

STAINBACK, William et al. **A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo**. Stainback, S.; Stainback, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre, Artmed, p. 240-251, 1999.

VARGAS, Leandro Martinez et al. **Deficiência intelectual: origens e tendências em conceitos sob a ótica do constructo social**. Revista Stricto Sensu, v. 1, n. 1, 2016.

VEIGA, Ima passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva**. Campinas, Papirus, p. 11-35, 1998.

VENTURA, Jaqueline. **A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas**. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 21, n. 37, 2013.

