

PERFIL E CONCEPÇÕES SOBRE O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL QUE FREQUENTA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Jessica de Brito (UFScar)

Rafaela Lopes (APAE- São Carlos)

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFScar)

RESUMO: A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular tem sido um dos principais pontos de discussão no âmbito educacional. Tais discussões visam refletir acerca das demandas de um alunado que apresenta especificidades e que possui o direito de acesso e permanência na escola e a um ensino de qualidade. O objetivo deste estudo foi investigar as concepções de um professor da EJA sobre um aluno com deficiência intelectual incluído nesta modalidade de ensino. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal da cidade de São Carlos-SP, onde foram feitas entrevistas com tal docente, a partir de tópicos sobre a inclusão e o perfil de seu aluno com deficiência intelectual, bem como sua concepção perante o mesmo. Os resultados constataram que o docente não acreditava na aprendizagem de seu aluno, atribuindo-lhe, além de expectativas negativas sobre sua aprendizagem, tarefas que não lhe eram significativas, tais como a distribuição dos livros didáticos aos colegas de sala, ressaltando que esta era a única atividade que o aluno poderia realizar, já que estava na escola somente para socializar. Assim, torna-se necessário, portanto, a mudança de paradigma sobre os alunos jovens com deficiência intelectual, políticas públicas e práticas pedagógicas efetivas, já que, normalmente, tais sujeitos são marcados pela exclusão.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Alunos com deficiência intelectual. Inclusão Escolar.

PROFILE AND CONCEPTS REGARDING THE STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITIES WHO ATTEND THE EDUCATION FOR YOUTH AND ADULTS (EYA)

ABSTRACT: The inclusion of students with special educational needs in regular education has been one of the main points of discussion within the educational realm. Such discussions have the purpose of reflecting about student demands that present specificities and that have the right to access and permanence in school and to quality

education. The aim of this study was to investigate the concepts of an EYA teacher about a student with intellectual disabilities, included in this mode of teaching. The survey was conducted in a municipal school in São Carlos- SP where interviews were conducted with such teachers, regarding subjects about inclusion and the profile of their students with intellectual disabilities, as well as their concepts about it. The results found that the teacher did not believe in the learning of his student, assigning him, besides the negative expectations about his learning, tasks that were not significant to him, such as the distribution of textbooks to his classmates, emphasizing that this was the only activity that the student could perform, since he was in school only to socialize. Thus, it becomes necessary to shift the paradigm regarding young students with intellectual disabilities, public policies and effective teaching practices, since such individuals are excluded.

Keywords: Education for Youth and Adults (EYA). Students with intellectual disabilities. School Inclusion.

Introdução

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular tem sido um dos principais pontos de discussão no âmbito educacional. Tais discussões visam refletir acerca das demandas de um alunado que apresenta especificidades e que possui o direito de acesso e permanência na escola e a um ensino de qualidade. Dessa forma, as escolas devem trabalhar com as diferenças, de modo a tornar-se

[...] um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas idéias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças (BRASIL, 2010, p. 8).

Todavia, sabemos que as pessoas com deficiência sofreram e ainda sofrem diversos tipos de preconceito, pois em

[...] diferentes momentos, ocorreram movimentos de extermínio, marginalização, confinamento, veneração, temores profundos, omissão, pessimismo, paternalismo exarcebado e explícito, paternalismo camuflado, descrédito, segregação, credibilidade, investimento em educação e reabilitação, extermínio novamente, marginização, pseudo-integração, integração real, luta pela cidadania [...] (AMARAL, 1998, p.21).

Em contrapartida, ações pautadas na inclusão e na participação social e educacional das pessoas com deficiência têm sido elaboradas a partir da legislação e de políticas, tais como

Constituição Federal de 1988, LDB nº 9394/96, PNE/2000, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outras. Machado e Labegalini (2007) enfatizam que a política de inclusão dos alunos que apresentam deficiências na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas propõe rever concepções, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades.

Segundo Mendes (2006, p. 397), apesar do aparente empenho na defesa da educação inclusiva e na expansão do acesso, expressos nos discursos e nas políticas governamentais, os alunos com deficiência “[...] não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos”.

Para Glat e Pletsch (2011), independente das propostas político curriculares, não se pode esperar que os docentes sem experiências formativas possam levar em consideração a diversidade nem como ensinar, no contexto atual, alunos com diferenças significativas na aprendizagem, assim como aqueles com deficiências e necessidades educativas especiais (NEE).

Nesse sentido, a inclusão escolar coloca em questionamento as condições de ensino, sendo estas geralmente organizadas nas escolas comuns para os alunos em geral, pois, normalmente, não correspondem às especificidades dos alunos incluídos nas classes comuns.

Desta forma, focalizemos os alunos com deficiência incluídos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em relação ao perfil dos alunos que compõem esta modalidade de ensino, Pereira (2005) defende que são geralmente pessoas jovens e adultas, às quais não foram dadas as condições concretas de vivenciar os processos de escolarização, sendo sujeitos que nunca estudaram ou estudaram pouco.

No que se refere ao cenário educacional que compõe a EJA, este é caracterizado por ser particular, por ser uma educação pautada em políticas de cunho compensatório no sentido caritativo e voluntário, a partir do momento que dá chance às pessoas que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade apropriada. Porém, esta pode/poderia ser uma educação a partir da emancipação e da transformação dessas pessoas por meio da criticidade e da autonomia (VÓVIO, 2010).

Freire (2008) ressalta que a educação para a humanização e para a liberdade pressupõe o homem estar envolvido com o mundo e não somente estar no mundo, e ter a autonomia de responder

aos desafios propostos pela vida, sendo que cabe à escola promover a criticidade por meio destes saberes.

Dados do censo escolar de 2010 (BRASIL, MEC/ INEP 2010) revelam 528.261 matrículas de alunos com deficiência em classe comuns do ensino regular dos diferentes níveis de ensino da educação básica e da EJA. Interessante observar que, quando comparados os dados do censo escolar de 2010 com os de 2009, verifica-se um aumento no número de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na EJA (Tabela 1).

Tabela 1: Comparação de número de matrículas de aluno da educação especial em classes comuns do ensino regular, segundo os dados do censo escolar de 2009 e 2010

Creches		Ed. Infantil		Ensino Fundamental				Ensino Médio		EJA			
				Anos iniciais		Anos finais				Fundamental		Médio / Profissional	
2009	2010	2009	2010	2009	2010	2009	2010	2009	2010	2009	2010	2009	2010
6.131	6.952	27.510	29.574	262.212	299.674	96.489	121.197	20.080	25.756	34730	41.722	3255	3.386

Com destaque para a EJA, os dados sinalizam a crescente presença de um ‘novo’ alunado: os jovens e adultos com deficiência. Carvalho (2006) ressalta que as políticas que regem a inclusão e educação inclusiva são raras e lacunares quanto à EJA, principalmente em relação àqueles com deficiência intelectual, assim como também são raros os debates, discussões e pesquisas direcionadas a este público, em específico.

E, dentre os muitos desafios que se coloca a educação inclusiva, tem-se a escolarização, em escolas regulares, dos jovens e adultos com deficiência intelectual.

De acordo com a definição da Associação Americana de Retardo Mental, de 2002, a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expressas nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, tendo sua origem antes dos 18 anos. (LUCKASSON et al, 2002, p.1).

Conforme aponta Smith (2008), muitas pessoas com deficiência intelectual são capazes de trabalhar, de estabelecer relacionamentos com amigos e família e realizar as atividades desejadas, enquanto outros necessitam de assistência e apoio constantes. No entanto, a deficiência intelectual, assim como as

demais, desafia muitas escolas comuns no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento.

Neste sentido, não corresponder ao esperado pela escola, pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência intelectual denunciam a impossibilidade de a escola atingir seus objetivos (BRASIL, 2008). Como resultado, tem-se um amplo contingente de alunos com deficiência intelectual excluídos dos espaços escolares; ou ainda ocupando estes espaços, porém com poucas perspectivas de um futuro profissional e de uma vida plena em sociedade.

No que tange sobre a EJA na interface com a educação especial, Carvalho (2006) aponta-nos que se tem observado na EJA atividades simplificadas aos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual, pelo seu comprometimento mental e funcional. Ao fazer isso, o docente da EJA restringe as possibilidades à participação educacional e social desses alunos. Para Bins (2009, p.102) “a aprendizagem desses sujeitos deve ser compreendida a partir de suas necessidades pessoais e sociais, e não somente deve objetivar atividades de cunho técnico-educacional”.

A partir destas discussões, quem são os alunos com deficiência intelectual da educação de jovens e adultos? Qual tem sido o percurso escolar destes alunos? Quais as concepções dos professores sobre processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual?

Conforme o exposto, o objetivo da presente pesquisa foi conhecer as concepções dos professores da EJA sobre o perfil do aluno com deficiência intelectual.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino, localizada na periferia de uma cidade de porte médio da região central do estado de São Paulo, que possuía alunos com deficiência intelectual na EJA. Tal proposta teve como referência metodológica a pesquisa exploratório-descritiva (GIL, 2008), a partir do estudo de caso. De acordo com André (2005), ao focalizar uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e decisões políticas.

Participou deste estudo um professor da EJA, identificado

por P1 que, na ocasião da pesquisa, tinha incluído em sua sala de aula um aluno com deficiência intelectual, identificado por A1. P1 é do sexo masculino, casado. Na época em que o estudo foi desenvolvido, P1 era professor da EJA no Termo I. Possuía formação em magistério e licenciatura em Ciências Biológicas, e, durante o desenvolvimento do estudo, fazia especialização em EJA. Relatou ser docente há treze anos e trabalhou durante quatro anos na EJA na escola investigada.

O conhecimento sobre as concepções que o professor da EJA tinha desse aluno deu-se por meio de entrevista semi-estruturada, que contemplou aspectos referentes às concepções e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. A entrevista com o docente da EJA – P1 – foi realizada na escola no período noturno, antes do início de suas aulas.

Procedimento de análise dos dados

As informações coletadas foram organizadas e analisadas conforme os instrumentos utilizados e objetivos focados. Para isto, foram necessárias leituras dos dados obtidos, a fim de identificar os pontos relevantes à construção das categorias descritivas. Szymanski, Almeida e Prandini (2010) ressaltam que a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e sua forma de agrupá-los segundo sua compreensão. Neste estudo, foram agrupadas informações sobre a concepção do professor da EJA (P1) em relação ao seu aluno com deficiência intelectual (A1) e, a partir destas concepções, foi discutido o perfil do aluno, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Categoria e subcategorias propiciadas pelas entrevistas com P1

Professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	
Categoria	Subcategorias
Concepções do professor sobre o aluno com deficiência intelectual na EJA.	Com esta temática buscou-se identificar: - O aluno com deficiência intelectual - A relação entre aluno jovem com deficiência intelectual X aluno da EJA

Fonte: dados da pesquisa

Resultados e discussão

Na ocasião do estudo, ou seja, no ano de 2010, havia na escola investigada 27 alunos matriculados no Termo I e 10 alunos do Termo IIⁱ, sendo um aluno com deficiência intelectual incluído no Termo I, segundo o professor entrevistado.

A partir das informações obtidas na documentação do aluno e complementadas pelo professor, A1 é do sexo masculino, nasceu em julho de 1991 na cidade de Bocaína – São Paulo. Não houve informações sobre sua família. A matrícula de A1 na escola era datada em fevereiro de 2006. Pelas informações do docente, A1 não frequentou instituição especializada.

A seguir serão descritas as categorias da entrevista realizada com o professor.

Concepções do professor sobre o aluno com deficiência intelectual na EJA.

a) sobre a deficiência do aluno: concepção de P1 sobre A1

A deficiência dele é..., são tanto termos, acredito que seja deficiência intelectual, porém eu não sei sobre o laudo. A educadora especial daqui disse que esse aluno está aqui para socialização e diz que ele não aprende mais nada, não adianta. (P1)

Podemos observar que P1 enfatiza, em sua fala, o desconhecimento sobre a deficiência de seu aluno e a negação sobre as possibilidades de aprendizado do mesmo. Destacamos, ainda, que a inclusão deste aluno da EJA é vista apenas como um espaço para a socialização, segundo informações que a educadora especial informou ao P1.

Em relação aos alunos da EJA, estes geralmente são desacreditados pelos seus docentes quanto a sua aprendizagem, sendo este um processo que não é diferente para os alunos com deficiência intelectual, tornando um descrédito maior ainda. (DANTAS; MARTINS, 2010).

Geralmente, os professores que atuam na EJA são docentes que não têm formação específica em educação especial para que possam atender as especificidades do alunado. Por isso, apesar da EJA ser um espaço positivo para a inclusão educacional e social de jovens e adultos com deficiência, ainda é um cenário de exclusão, conforme enfoca Gonçalves e Meletti (2011).

Ainda nesta modalidade de ensino, encontram-se professores que, majoritariamente, não contaram em sua formação inicial com cursos e disciplinas voltadas para a atuação em processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultas, pois geralmente são professores formados por cursos de pedagogia ou licenciaturas, com formação voltada à educação da infância e da adolescência.

Moraes (2009) realizou uma pesquisa sobre formação de professores em nível de graduação em Pedagogia, analisando a grade curricular dos cursos, com o objetivo de verificar se havia disciplinas que contemplassem a inclusão de pessoas com NEE na EJA e indicou que nenhuma das instituições pesquisadas contemplava tais assuntos em suas disciplinas. Além disso, a autora fez buscas em periódicos online e constatou a escassez de publicações na temática da EJA na interface com a educação especial. Ainda, tal autora, buscou os materiais audiovisuais disponibilizados pelo site do domínio público, com o objetivo de encontrar materiais que poderiam subsidiar a formação continuada de professores. Da análise destes materiais emergiram conteúdos que estavam relacionados com a cultura e a diversidade na EJA e os direitos das pessoas com NEE.

Assim, podemos ressaltar que há a necessidade de uma nova cultura na formação dos professores da EJA: a do diálogo com a diferença. Tal diálogo deve ser pautado na possibilidade e potencialidades dos sujeitos, tais como os com deficiências e/ou NEE (MORAES, 2009).

Em relação à avaliação, esta deve ser pautada no autoconhecimento, seja para o professor quanto para o aluno com objetivo de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, possibilitando que ambos possam refletir sobre as práticas pedagógicas (NAUJORKS, 2010) Por isso, mesmo que as concepções que P1 tem de seu aluno sejam pautadas nas avaliações realizadas com tal aluno, não significa que A1 seja diagnosticado por ter deficiência intelectual e pela incapacidade de seu aprendizado.

b) sobre a relação entre aluno com deficiência intelectual X aluno da EJA

Então, a gente nem faz distinção. Tratamos ele normal, todos tratam ele normal. Eles sabem da deficiência dele, ele pega os livros que a sala vai estudar e distribui os livros para todos, então ele está sendo tratado normal.
(P1)

Nesta fala, P1 ressalta que A1 é tratado igualmente em relação aos demais colegas sem deficiência, enfatizando que este

distribui os livros à turma; porém não retrata em sua fala as possibilidades de ensino e aprendizado nem de sua parte, nem da parte do aluno, respectivamente.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008, p.5) sinaliza que a educação inclusiva deverá assumir espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão, enfatizando "a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las". Todavia na pesquisa realizada, P1 entende que inclusão para A1 restringe-se à participação em outras atividades, menos a aprendizagem, já que compartilha com a concepção da educadora especial de que este é impossibilitado de aprender, indo contra as reais perspectivas de uma educação inclusiva que visa à participação do aluno com deficiência na dinâmica escolar.

Stainback e Stainback (1999) ressaltam três componentes básicos que necessitam estar interligados no processo inclusivo, sendo o primeiro relacionado com a formação de redes de apoio entre os profissionais da escola (direção, coordenação, professores). Já o segundo tem relação com o trabalho em equipe para viabilizar a inclusão de todos os alunos. O terceiro está relacionado ao ambiente em sala de aula, que deve ser acolhedor e facilitador do processo de aprendizagem, de conteúdos e habilidades indispensáveis à vida acadêmica e social.

Porém, na fala de P1, a educadora especial ressaltou que A1 estaria na escola somente para se socializar. Tal discurso foi entendido por P1 que seu aluno não teria condições de aprender as atividades técnico-educacionais e, por isso, não lhe atribuiria tais atividades.

Em contrapartida, Bins (2009) ressalta que todos nós necessitamos de ajuda e de apoio. Já o sujeito com deficiência intelectual necessita de mais apoio e de mais estímulos, "mas certamente vai aprender em algum momento algo que lhe seja significativo" (BINS, 2009, p. 102). A autora ressalta que

[...] As necessidades básicas das pessoas, independentemente de suas condições biológicas, psicológicas, sociais ou culturais, estão pautadas na necessidade de formação e educação, entendendo como formação um processo permanente, o apoio de outras pessoas que possam motivá-las a ser, a pensar e decidir sobre seus desejos, necessidades e opções de vida (BINS, 2009, p. 102).

Assim, notamos que o meio em que tal sujeito vive torna-se a peça fundamental para o seu desenvolvimento, sua autoconfiança e de sua aprendizagem.

Perfil do aluno com deficiência intelectual a partir das concepções do professor da EJA

Com base nos relatos trazidos pelo professor em relação ao seu aluno, o dicionário Houaiss enfatiza que concepção é a “faculdade ou ato de apreender uma idéia ou questão, ou de compreender algo; compreensão, percepção”. (HOUAISS, 2009)

A partir desta definição, concepção é o que P1 compreende sobre quem é seu aluno A1, sendo, desta forma, válido ressaltar que a respeito da inclusão do mesmo em sua sala de EJA, é parte do reflexo da crença que P1 tem sobre as capacidades de A1. Assim, Monteiro e Manzini (2008, p. 36) ressaltam que

[...] As ações de um indivíduo têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico; sendo assim, pode-se dizer que o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes. Portanto em se tratando da temática inclusão de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular, as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão.

Geralmente, para a maioria dos professores, as práticas pedagógicas são direcionadas aos alunos com deficiência nas escolas regulares; então, é fato que, quanto à inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, o perfil do A1 é traçado pela impossibilidade de seu aprendizado, seja pela forma como esse professor transmite o conhecimento ou pelo desconhecimento sobre o processo ensino-aprendizado deste aluno. Naujorks (2010, p. 2) sinaliza que um dos desafios da instituição, no caso a escola, é o de qualificar o processo de ensinar – aprender, reduzindo a exclusão:

[...] Assim, as pressões e responsabilidades cotidianas podem ser propulsoras de mudanças e inovação das práticas pedagógicas conferindo outro sentido a representações cristalizadas em relação aos alunos com alguma deficiência. Visões preconceituosas que colocam este aluno em um lugar de “não saber”, lugar que não se alinha com os pressupostos de uma educação na perspectiva da escola inclusiva.

O ‘não saber’ colocado pela autora é o ‘não saber’ perpetuado, em relação ao aprendizado de A1, como geralmente acontece com a maioria dos jovens e adultos com deficiência intelectual. Segundo Fonseca (2007), a educação de jovens e adultos com deficiência intelectual caminha a passos lentos, em relação aos avanços da didática pedagógica nessa área, já que

grande parte da vida destes alunos foi de descrenças em seu aprendizado. Porém, ressaltamos que um ensino que considere todos os alunos torna-se

[...] uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. (BRASIL, 2010, p.10)

Todavia, este alunado retorna à EJA, e apropria-se da leitura e da escrita dentro de suas possibilidades. A realidade de A1 é traçada pelo seu professor P1, bem como pela educadora especial, como um aluno que não aprende e que somente está na escola para socializar.

Sendo assim, uma das alternativas para o docente seria a de procurar a colaboração e ajuda, por meio de trocas de experiências com outras pessoas, dentre essas, docentes que tenham algum tipo de envolvimento com pessoas com deficiência e/ou NEE. Além disso, essa parceria poderia “contribuir para a dinâmica pedagógica, facilitando a atuação e a relação do professor com a criança” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p.359). Assim, para as autoras,

[...] A concepção do professor sobre inclusão pode determinar a ação dele no processo que envolve, principalmente, o aluno. Ela determinaria não só as expectativas do professor, mas também a oferta de oportunidades para desenvolver-se, oferecida aos alunos com deficiência (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 363).

Diante disso, torna-se necessário que os docentes

[...] rompam com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente. (BRASIL, 2010, p.14)

Porém, quando falamos da EJA, podemos entendê-la como um espaço de esperança para muitos jovens e adultos que estiveram, por anos, à margem dos processos educacionais. Tais

jovens e adultos, oprimidos pela desigualdade e pelo analfabetismo, pensam encontrar na escola um espaço onde poderão aprender, a partir da leitura e da escrita, formas de entender o mundo e de estar dentro dele e ser um cidadão crítico, com direitos e deveres. Desta forma, os educadores e educadoras da EJA devem propor uma educação que leve seus educandos a criticidade, pois, conforme afirma Freire (1996, p.40),

[...] Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de "tias e tios".

Assim, educadores e educadoras, alunos e alunas da EJA, poderão lutar para uma educação de qualidade em que sempre tiveram direito, além do respeito pelas diferenças.

Para Vigotski (1995), é necessário que as pessoas com deficiência intelectual sejam expostas a várias situações, seja de aprendizagem ou não para que possam compreender suas verdadeiras necessidades, sua verdadeira deficiência e, assim, entender sobre suas verdadeiras capacidades, compreendendo o que é capaz de aprender.

Conclusão

É importante considerarmos que o processo de apropriação de conhecimento pelas pessoas com deficiência intelectual se dá por meio da comunicação e da prática; para que isso ocorra, as pessoas ao redor, bem como o professor, devem crer nas potencialidades deste sujeito no processo ensino-aprendizado.

Portanto, um sistema educacional de qualidade não é aquele que exige que os alunos adaptem-se, tanto em relação à transmissão do conhecimento, quanto ao ambiente em que estão inseridos, mas deve ser um espaço que priorize uma educação a partir de habilidades que os alunos poderão desenvolver progressivamente, na relação com o outro, criando esquemas para seu aprendizado, devendo ser este integrador e que valorize, de fato, as diferenças.

Nesta perspectiva, as ações direcionadas à inclusão de alunos com deficiência na EJA devem ter por princípio que esses alunos - jovens e adultos com deficiência intelectual - são capazes de aprender. A formação de professores sobre conteúdos da educação especial, por sua vez, poderá contribuir para mudanças

sobre as concepções existentes a respeito do perfil dos alunos, jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA.

Referências

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e suas superações. In: AQUINO, J.G. (ORG). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. 9. ed. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.
- ANDRE, M. E. D. A. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 70 p.
- BINS, K. L. G. Alfabetismo e inclusão de jovens e adultos deficientes mentais na EJA. In: LOCH, J. M. P. et. al (Orgs). *EJA planejamento metodologias e avaliações*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 99 – 122.
- BRASIL. INEP. *Censo Escolar*, 2009. Disponível em: <http://www.portaldoprofessor.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_02_imp.htm> Acesso fev 2009.
- BRASIL. INEP. *Censo Escolar*, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censo/escolar/DOU_final_2010.htm> Acesso mar 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: DF, 1996. 31 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 83 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. 15 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva*. Brasília, DF, 2010. 52 p.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p.355-364, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5782/4203>>. Acesso em: 8 set. 2012.
- CARVALHO, M. F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. *Horizontes*, São Francisco, v. 24, n. 2, p.161-171, jul./dez. 2006. Disponível em:

<http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art6%5B6569%5D.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2011.

DANTAS, D. C. L.; MARTINS, L. A. R. Pessoas Com deficiência intelectual na EJA: As relações interpessoais como determinantes no processo de inclusão social e educacional. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 4, 2010, São Carlos. Universidade Federal de São Carlos, 2010, p. 8692 – 8710.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2008. 158 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.165.

FONSECA, M. V. A. T. *Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: versões e inserções*. 2007, p. 1 -17. Disponível em <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/mirella_fonseca_eja_educ_espec.pdf>. Acesso em <02 ago. 2011>.p. 1-17.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 159 p.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. UERJ, 2011.

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. Escolarização de alunos com deficiência da educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007-2010). In: *Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, 6, 2011, Nova Almeida. Nova Almeida: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.p. 1-12.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

LUCKASSON, R. et al. *Mental Retardation – Definition, Classification and Systems of Supports*. 10.ed. Washington (DC): American Association on Mental Retardation, 2002.

MACHADO, L. M.; LABEGALINI, A. C. F. B. *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007. 86 p.

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

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções dos professores do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr.,2008.

MORAES, S. C. Alunos 'diferentes' e saberes docentes. In: LOCH, J. M. P. et al. (Orgs). *EJA planejamento metodologias e avaliações*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 89-98.

NAUJORKS, M. I. Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações sociais. *Revista de Educação Especial*, v. 23, n. 38, p. 399-408, set/dez., 2010.

PEREIRA, M. L. *A construção do letramento na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autentica. 2005. 168 p.

SMITH, D. *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 593 p.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 451p.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na Pesquisa em educação – A prática reflexiva*. 3. ed. Brasília: Liber Livro. 2010. p. 98

VYGOTSKY, L. S. *Obras Completas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1995. p. 363.

VÓVIO, C. L. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: A apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, L. et al (orgs). *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.60-77.

NOTA:

¹ Termo II da EJA é referente ao 3^a e 4^a série do ensino fundamental.

Sobre as autoras:

Jessica de Brito é Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSCar. Bolsista CAPES.

Rafaela Lopes é Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professora de Educação Especial na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Carlos. (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Carlos)

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos é Doutora em Educação Especial. Docente e coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Especial pela UFSCar. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Enviado em: 09/09/2012

Aprovado em: 12/10/2013