

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – LICENCIATURA PLENA**

Tarciéli da Costa Martins

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL E A PRÁTICA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Santa Maria, RS
2018

Tarciéli da Costa Martins

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL E A PRÁTICA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Educação Especial - Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciada em Educação Especial**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Alcione Munhóz

Santa Maria, RS
2018

Tarciéli da Costa Martins

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL E A PRÁTICA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Educação Especial
- Licenciatura Plena da Universidade Federal
de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do título de
Licenciada em Educação Especial.

Aprovado em 14 de dezembro de 2018:

Profª. Maria Alcione Munhóz, Dra. (UFSM)
(Orientadora)

Prof. José Luiz Padilha Damilano, Esp. (UFSM)

Profª. Eliane Sperandei Lavarda, Ma. (EXTERNA)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores que “aprisionam” os seus alunos no currículo. Em particular, aos Educadores Especiais atuantes na Educação de Jovens e Adultos, que não garantem possibilidades de autonomia para os seus alunos com Deficiência Intelectual.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas importantes nesta minha caminhada de quatro anos de graduação. A maioria delas esteve presente nos piores momentos de preocupações, dificuldades e ansiedades que a vida acadêmica proporciona. Todas elas seguraram comigo todo o peso que é estar com vinte anos decidindo o futuro. E são por esses motivos que agradeço de maneira especial:

- A minha orientadora Maria Alcione Munhóz, pelo conhecimento prático e teórico comigo compartilhado.

- Aos meus pais Edilaine da Costa e Tarcisio Martins por toda a confiança e apoio em minhas escolhas, e por terem batalhado comigo para que essa realização um dia chegasse. Um agradecimento extra pelos dias em que me carregaram para os estágios e por todo o dinheiro investido em cursos para a minha formação.

- Ao meu namorado Patrick Sousa, por todas as vezes que compreendeu os meus dias atarefados e ouviu as minhas indignações, se indignando também. Além disso, um agradecimento extra por toda a ajuda nas produções de jogos de meus estágios e por ter relevado o fato de eu não ter comemorado os 2 anos de namoro no dia certo, porque precisava acabar o TCC.

- A todos os meus familiares de outras cidades, especialmente minhas avós e meu avô, pela paciência e compreensão diante da minha ausência nas poucas visitas que realizei.

- Aos meus amigos que não me abandonaram quando “sumi” em períodos agitados.

- Ao meu vizinho e professor da UFSM Jorge Cruz, por todas as caronas nos frios das manhãs de inverno de Santa Maria.

- As minhas colegas por esses quatro anos, que renderam momentos de discussões e desentendimentos, acompanhados de alegrias e conquistas na graduação.

- Ao meu querido professor José Luiz Padilha Damilano, que ao longo dos últimos dois anos e meio, tive o prazer de conviver vinte horas semanais sendo a sua bolsista.

- A todos os professores que fizeram parte da minha jornada acadêmica, e que deixaram um pouquinho de si para que eu leve comigo em minha vida profissional.

- E a Universidade Pública que nos modifica e nos acolhe no universo do que é ser estudante.

*Me movo como educador porque
primeiro me movo como gente.*

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

AUTORA: Tarciéli da Costa Martins
ORIENTADORA: Maria Alcione Munhóz

Este trabalho apresenta um estudo sobre a prática do professor de Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para os alunos com deficiência intelectual. A pesquisa parte de elementos identificados nos textos que foram selecionados para esse estudo e que estão organizados em três capítulos. O primeiro capítulo refere-se à dados do IBGE e legislações sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e a EJA. O segundo capítulo conduz uma discussão sobre as narrativas e concepções que se referem ao aluno com deficiência intelectual e que influenciam nas práticas dos professores quando se trata de alunos da EJA. O terceiro capítulo direciona-se especificamente às práticas dos professores de Educação Especial, trazendo problemáticas relativas aos planejamentos na EJA. Por fim, é trazido um último capítulo que resulta em sugestões pessoais, de aspectos que podem ser incorporados nas práticas dos professores de Educação Especial da Educação de Jovens e Adultos, especialmente para os alunos com deficiência intelectual. A abordagem metodológica deste trabalho consiste em um estudo bibliográfico de interpretação qualitativa. A sua fundamentação teórica está baseada em autores como Freire (1990), Vygotsky (1988) e Skliar (2006), entre outros que constam nas referências deste trabalho. Como resultado geral desta pesquisa tem-se que as práticas dos Educadores Especiais da EJA precisam ser reavaliadas para que haja maior congruência delas em relação à modalidade. Além disso, conclui-se que os estudos na área da Educação de Jovens e Adultos, em particular vinculado à área da Educação Especial, ainda são escassos e precisam receber maior foco das pesquisas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Deficiência Intelectual. Professor de Educação Especial

ABSTRACT

YOUTH AND ADULT EDUCATION: THE STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY AND THE PRACTICE OF THE SPECIAL EDUCATION TEACHER

AUTHOR: Tarciéli da Costa Martins

ADVISOR: Maria Alcione Munhóz

The present work presents a study about the practice of the Special Education teacher on Youth and Adult Education (EJA), for students with intellectual disability. The research goes from elements identified in the texts that were selected for the study that are organized in three chapters. The first chapter refers to data from IBGE and legislations about Special Education, the Special Education Service and the EJA. The second chapter leads to a discussion about the narratives and conceptions that refer to the student with intellectual disability and that influence in the practices of the teachers when regarding EJA's students. The third chapter focuses on the practices of the Special Education teachers, raising questions concerning planning in EJA. Finally, a final chapter is brought, which results in personal suggestions of aspects that can be incorporated in the practices of the Special Education teachers in the Youth and Adult Education, specially for the students with intellectual disability. The methodological approach of this work consists of a bibliographical study of qualitative interpretation. Its theoretical foundation is based on authors such as Freire (1990), Vygotsky (1988) and Skliar (2006), among others that are included in the references of this work. As a general result of this research, the practices of the Special Education teachers in Youth and Adult Education must be reviewed in order to provide more congruence between this practice in relation to the modality. Furthermore, it is concluded that the studies in the area of Youth and Adult Education, particularly the ones related to the area of Special Education, are still scarce and therefore must receive more emphasis on researches.

Keywords: Youth and Adult Education. Intellectual Disability. Special Education Teacher.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 JUSTIFICATIVA	11
1.2 OBJETIVOS	11
1.2.1 Objetivo Geral	11
1.2.2 Objetivos Específicos	12
2 METODOLOGIA	13
3 REVISÃO DE LITERATURA	15
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	20
4.1 DISCUSSÃO POLÍTICA A PARTIR DE DADOS E LEGISLAÇÕES	20
4.2 PROFESSOR DA EJA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DISCURSOS, NARRATIVAS E CONCEPÇÕES QUE REFLETEM PRÁTICAS	23
4.3 PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS DO EDUCADOR ESPECIAL NA EJA	26
4.4 SUGESTÕES QUE PODEM SER AGREGADAS ÀS PRÁTICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo a Educação Especial não obteve o reconhecimento como modalidade de ensino. Considerada inicialmente com um caráter filantrópico e assistencialista, a função de professor dentro desse contexto estava vinculada a caridade e ao dom. Como refere Rogalski (2010), apenas em 1970 iniciou a discussão acerca da Educação Especial, partindo assim para a preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, classes especiais e órgãos normativos que atendessem a essa população.

Desde a antiguidade até os dias atuais, as pessoas com deficiência foram submetidas a diversos entraves na sociedade, a contar por sua eliminação, até o abandono e a marginalização. Autores como Rampelotto, Casarin e Freitas (2005), afirmam que na sociedade romana em especial, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram abandonadas nas margens do rio para serem recolhidas por pessoas pobres ou escravos, e serem utilizados posteriormente para pedirem esmolas, ou para servirem como atrações de circos e bobos da corte.

Atualmente, a nossa realidade não é muito diferente. É frequente nos depararmos frente a pessoas com deficiência pedindo esmolas, utilizadas como atrações para o entretenimento na televisão e sofrendo com estereótipos. Essas pessoas ainda vivem às margens da sociedade e essa circunstância reflete no acesso à escola, ao mercado de trabalho e à conseqüente autonomia e qualidade de vida em sociedade.

Infelizmente, dentro deste cenário da evolução da Educação Especial como modalidade de ensino, ainda existe um grande número de pessoas com deficiência sem escolarização ou analfabetas mesmo frequentando a escola. Essa situação é preocupante quando se analisa os índices de não escolarização e analfabetismo no Brasil, o que veremos ao longo dos capítulos deste trabalho.

Diante desse contexto, a Educação de Jovens e Adultos surge como uma alternativa de desenvolvimento para esse público analfabeto, que não teve acesso à educação, ou que não foi contemplado com um ensino inclusivo ao longo da escolarização.

Assim como a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos demorou a ser discutida e realmente valorizada no país como uma modalidade de ensino para àqueles que não obtiveram chances de escolarização. Conforme Juchem

(2015), somente com o fim da Ditadura de Vargas e da Segunda Guerra Mundial em 1945 foi que surgiu a necessidade de alfabetizar os adultos, isso porque foi uma forma de capacitar mais pessoas para o trabalho e conseqüentemente melhorar a produtividade, colaborando assim para o desenvolvimento do país.

Essa ideia de que a educação dos jovens e dos adultos deva ser centrada nos interesses do país acaba por prejudicar a própria qualidade do ensino. E se pautarmos a relação da qualidade do ensino, comparado à quantidade de pessoas com deficiência analfabetas ou que não possuem um emprego/formação, veremos que é uma situação alarmante.

Não é incomum entrarmos em salas de aulas de EJA (nesse caso em especial as que comportam alunos da educação especial), e percebermos um ensino muito distante da realidade dos alunos, seja por questões sociais, ou no que se refere à faixa etária: atividades de séries iniciais, sem adaptação para os interesses da idade e por vezes infantilizando esse alunado.

A questão da infantilização dos adultos com deficiência nas salas de aula de EJA é uma questão que precisa ser revista pelos educadores, principalmente em relação aos sujeitos com deficiência intelectual, os quais até hoje seguem com o estigma marcado na história pela “incapacidade”:

Apesar dos vários estudos, a marginalização em que viviam as pessoas com deficiência intelectual, compartilhando o mesmo ambiente com criminosos, delinqüentes, prostitutas, idosos indigentes e aqueles considerados loucos em asilos e hospitais, durante os séculos XVII e XVIII, só foi receber novos encaminhamentos no final do século XVIII. (DANTAS, 2012, p. 44).

Em virtude de todas as problemáticas apresentadas, este trabalho de final de curso apresenta-se por meio de um estudo bibliográfico sobre a prática do professor de Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, direcionada para os alunos com Deficiência Intelectual. Para isso será realizada inicialmente uma revisão de literatura, abordando temáticas relacionadas à prática do professor de Educação Especial na EJA, voltada para os alunos com Deficiência Intelectual. Posterior a isso, será trazida uma análise dos resultados identificados no desenvolvimento do estudo realizado. E por fim, diante de tudo o que for estudado e concluído dessa pesquisa, será elaborado um capítulo com sugestões de atividades que podem ser úteis no ensino da EJA dos alunos com deficiência intelectual.

1.1 JUSTIFICATIVA

Ao longo de meus quatro anos de graduação, muito estudei sobre a atuação do Educador Especial voltada para os anos iniciais, o que tornou a palavra “criança” a definição mais comum para a referência dos alunos da Educação Especial.

Apesar das disciplinas sempre transitarem pelo universo infantil impulsionando o interesse para um viés lúdico de ensino, eu sempre me desafiei a pensar no público adolescente e adulto. Questionava-me sobre como eu poderia adaptar as práticas estudadas para essas pessoas que já não são mais crianças e que possuem outros interesses. Confesso que para isso lembrava-me de dois amigos autistas maiores de idade e de suas experiências na escola, para que assim eu pudesse vir a compreender esse alunado como tal.

Até que em um determinado semestre, ao realizar uma observação em uma sala de alfabetização de Jovens e Adultos em uma escola especial, com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre a realidade do ensino dessa modalidade, muitas coisas me inquietaram. A forma como os professores trabalhavam com essas pessoas, as atividades propostas em sala de aula, as habilidades estimuladas, os objetivos do ensino, a motivação proporcionada, entre outras questões.

Unindo-se a essas inquietações, a disciplina de EJA do sétimo semestre manifestou-se como uma forma de organizar as minhas dúvidas e certezas a respeito da modalidade. Foi uma disciplina extremamente importante para que eu pudesse pensar social e politicamente sobre as pessoas que fazem parte da EJA, especialmente os alunos com deficiência intelectual, que são por vezes, a maioria.

Deste modo, partindo de toda essa inquietação, passei a sentir a necessidade de problematizar e repensar sobre a educação desses alunos, uma vez que essa também é uma prática possível dentro da Educação Especial. Em virtude disso, esse Trabalho de Conclusão de Curso virá a abarcar todos esses questionamentos.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Realizar um estudo bibliográfico sobre a prática do professor de Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, direcionada para os alunos com

Deficiência Intelectual.

1.2.2 Objetivos Específicos

Realizar uma revisão de literatura, abordando temáticas relacionadas à prática do professor de Educação Especial na EJA, voltada para os alunos com Deficiência Intelectual.

Analisar os resultados identificados no desenvolvimento do estudo realizado.

Elaborar sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos para alunos com Deficiência Intelectual, visando a sua autonomia e inserção no mercado de trabalho.

2 METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de um estudo bibliográfico, que conforme Silva e Menezes (2001, p. 21), é configurado como uma pesquisa “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet”. Também conhecida como revisão bibliográfica, tem o objetivo de:

- obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado;
- conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados;
- verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa. (SILVA; MENEZES, 2001, p. 38).

Diante disso, para a organização do trabalho foi primeiramente delimitado o tema como a “prática do Educador Especial da EJA, para alunos com deficiência intelectual” e posteriormente pesquisados trabalhos acadêmicos que se relacionassem com esse assunto. Por último, foram verificadas as práticas e analisadas com base em referenciais teóricos previamente selecionados.

O estudo tem como propósito de análise a interpretação qualitativa, o que significa que:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (...) (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

Isso quer dizer que a pesquisa propõe compreender e interpretar as questões relacionadas com essas práticas dos Educadores Especiais.

O detalhamento de como se deu a construção e a realização da pesquisa para fundamentar este estudo, será abordado no capítulo seguinte na revisão de literatura.

Por fim, para o embasamento teórico, foram utilizados:

- Livro de Carlos Skliar: “Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial” (2006)
- Artigo de Carlos Skliar: “A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da Normalidade” (1999)

- Caderno didático do Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância) da Universidade Federal de Santa Maria, da disciplina de Fundamentos da Educação Especial I (2005).

- Legislações: “Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008”; “Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), “Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência, de Luzia Maria Borges Oliveira (2012)”; “Parecer CNE/CEB nº 13/2009”; “Resolução CNE/CEB nº 2.

- Dados no site do IBGE (Agência IBGE notícias) de 2018.

- Artigos de autores, como Rogalski (2010), Dantas (2012), Juchem (2015) e Piccolo e Mendes (2013).

- Caderno didático sobre ensino colaborativo de Capellini (2008), em parceria com o MEC.

- Caderno didático da disciplina de Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC, elaborado por Silva e Menezes (2001).

3 REVISÃO DE LITERATURA

Para a estruturação do presente trabalho, buscou-se compreender como está sendo articulada dentro da pesquisa acadêmica a temática da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Especial. Para isso, procurou-se identificar para quais caminhos essas pesquisas estão tomando forma, uma vez que este não é um assunto comumente trazido em discussão, especialmente no Curso em que me estabeleço: a Educação Especial.

Para isso, nos estudos limitou-se à prática do professor de Educação Especial, dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. De uma forma ainda mais restrita na questão das práticas voltadas para os alunos com deficiência intelectual. E foi nesse momento que me tomou a percepção do quão frágil de pesquisas e estudos se faz essa temática.

Em relação ao estado da arte, deteve-se a duas plataformas amplas de pesquisa: “Google Acadêmico” e “Redalyc”. O primeiro critério utilizado dentro dessas plataformas foi o de “busca avançada”, onde foi possível utilizar o filtro para pesquisas brasileiras e para palavras-chaves que viessem a restringir o tema. Em inúmeras combinações, as palavras-chaves utilizadas (compostas por frases) foram: práticas do Educador Especial, professor de Educação Especial, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, deficiência intelectual, autonomia. Após diversas tentativas e combinações, a busca resultou em dezoito trabalhos com títulos relacionados à Educação de Jovens e Adultos e/ou Educação Especial.

Para a seleção desses dezoito trabalhos, o segundo critério utilizado foi o de leitura dos resumos, para a possível exclusão dos que não se relacionassem exatamente com a temática pretendida. Assim, foi possível separar sete trabalhos.

Com esses sete trabalhos em mãos, o terceiro critério de seleção foi obviamente a leitura. Assim, ao estudar os textos, somente cinco dos sete se ajustaram realmente aos parâmetros da busca e aos objetivos desse Trabalho de Conclusão de Curso, entre eles: dois artigos científicos da Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (RS); um artigo científico da Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (RS); um artigo científico da Revista Eletrônica Pesquiseduca da Universidade Católica de Santos (SP) e um trabalho de conclusão de curso de uma acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS).

Para melhor compreensão do que cada um desses trabalhos pautou a sua atenção, segue os títulos de cada um deles:

“Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas”, de Clarissa Haas (2015).

“Educandos com deficiência intelectual na EJA: contribuições para a desconstrução do mito da incapacidade”, de Jennifer Aguiar Bitencourt (2011).

“Perfil e concepções sobre o aluno com deficiência intelectual que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, de Jéssica de Brito, Rafaela Lopes e Juliane Campos (2014).

“O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado a partir do relato de uma professora de Educação Especial”, de Juliane Campos e Márcia Duarte (2011).

“Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008”, de Jéssica de Brito e Juliane Campos (2013).

É importante esclarecer, que especificamente sobre a prática do Educador Especial na EJA não foi encontrada nenhuma pesquisa que aborde profundamente a temática. Porém, todas as selecionadas trazem de alguma forma os questionamentos acerca desse assunto.

Haas (2015) propôs investigar até que ponto há articulação entre a área da Educação Especial com a EJA na escola regular. Durante o seu estudo, apontou questões como o descaso que se tem com essas duas modalidades de ensino, por haver um pensamento vinculado ao assistencialismo e medicalização desses espaços. Outro ponto muito importante foi em relação às práticas dos professores que precisam ser reestruturadas, de forma a passar a ver a EJA como um lugar de possibilidades para os alunos com deficiência e não como um lugar de compensação da aprendizagem. Com isso, reforçou-se a ideia de que se faz essencial uma prática centrada nas especificidades do aluno, visando questões como a sua faixa etária e o seu nível de escolarização, para que se possa pensar quais as necessidades que esses alunos requerem. Por fim, cita sobre a invisibilidade que esse público recebe principalmente por parte das políticas públicas, as quais não possuem o Atendimento Educacional Especializado como uma oferta para a EJA. Por fim, constata-se que essa temática ainda é pouco

abordada nas pesquisas e finaliza-se ressaltando a necessidade de uma maior visibilidade do tema.

Bitencourt (2011) traz um estudo acerca do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual na EJA, e inicia lançando um questionamento muito pertinente sobre o assunto: “Como tem sido desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do educando com deficiência intelectual na EJA?”. Com isso, o trabalho se encaminha trazendo fatos que respondam a essa pergunta. Para tanto, traça o histórico da EJA e da Educação Especial ao longo da história, apontando todas as campanhas de alfabetização que foram criadas no Brasil, com o objetivo de romper a dívida social construída pela exclusão desses educandos. Seguindo, passa a comentar sobre a questão da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na EJA, referindo que muitos deles recebem um diagnóstico clínico, que vem a justificar a prática dos professores, através da não aprendizagem do aluno. Refere também acreditar que é preciso levar em consideração outros saberes desses alunos, e não somente os escolares, pois a aprendizagem é ampla. Por fim, faz uma crítica à “terminalidade específica”, mencionando que é uma “faca de dois gumes”. Finaliza sugerindo que se deva ser desenvolvido na EJA as habilidades adaptativas e as funções psicológicas superiores dos alunos, bem como um trabalho de ensino colaborativo, para que assim, se possa perceber os alunos como pessoas atuantes (levando em consideração a faixa etária), e com isso desconstruir o mito da incapacidade. A autoria também declara que há poucas pesquisas nessa área.

Brito, Lopes e Campos (2014) trazem um estudo sobre o aluno com deficiência intelectual que frequenta a EJA de escola regular, para isso, entrevista um professor e uma Educadora Especial para saber quais são as suas concepções sobre um de seus alunos. Com isso, é possível perceber uma narrativa segregadora por parte dos professores, aonde reflete o quanto os alunos da EJA são desacreditados e em especial os alunos com deficiência intelectual (para o professor, o fato de estar em sala de aula significa inclusão). Com isso, a autora menciona que os alunos passam a não ter perspectivas de um futuro na escola, uma vez que os professores demonstram não estar preparados para ensinar esse alunado. Reflete que as escolas regulares não estão organizadas para as especificidades dos alunos, e comenta que a EJA poderia trazer mais autonomia,

independência e chances desses alunos irem para o mercado de trabalho. Finaliza também relatando sobre a pouca abordagem dessa temática nas pesquisas.

Campos e Duarte (2011) trazem na pesquisa como se dá o funcionamento do atendimento educacional especializado em parceria com a EJA, fazendo articulação com algumas políticas dessas modalidades. Durante o estudo, há o questionamento sobre como acontece esse atendimento na EJA, uma vez que não há política que dê suporte a essa obrigatoriedade no ensino desses alunos. Com isso, as autoras também refletem sobre a invisibilidade desses sujeitos na legislação, e apontam inclusive para a importância em questionar as práticas dos educadores no contexto do AEE. Outro ponto importante foi em relação às práticas dos professores serem pautadas somente na alfabetização, o que deixa claro através da narrativa de uma Educadora Especial que foi entrevistada ao longo do trabalho. As autoras ainda fazem um questionamento: até que ponto a EJA não se configura como um lugar apenas de socialização para os alunos com deficiência intelectual? E mencionam que a maior parte dos alunos com deficiência matriculados na EJA, possuem DI. Por fim, reforçam a importância do ensino colaborativo e da adaptação das práticas conforme a faixa etária dos alunos. As autoras também comentam sobre as poucas pesquisas nessa temática.

Brito e Campos (2013) investigam produções científicas de 1988 a 2008, que venham a incorporar as questões da temática da EJA para alunos com deficiência intelectual. Esse trabalho resumiu tudo o que foi abordado pelos trabalhos anteriores aqui mencionados: qual o público da EJA; a incapacidade colocada no sujeito; a necessidade de melhoria das práticas levando em consideração a faixa etária dos alunos e a terminalidade específica. Ainda, menciona a situação das pessoas com deficiência que passam anos em instituições especiais sem aprender. E por fim, conclui-se que os estudos se direcionam mais para a aprendizagem das crianças, do que para a aprendizagem dos jovens e adultos. E obviamente completam sobre a necessidade de um aprofundamento nos estudos da Educação de Jovens e Adultos para alunos com deficiência (intelectual).

A partir do aprofundamento encaminhado por essas pesquisas, se percebe alguns pontos em comum entre elas e que se fazem objeto de estudo: se mantém um diálogo crítico diante das práticas realizadas pelos professores ou Educadores Especiais, tanto no Atendimento Educacional Especializado, quanto no ensino regular; se vinculam as práticas de alguma forma com o mito da incapacidade

situado no aluno e com a incompatibilidade dos planejamentos com a faixa etária dos jovens e adultos; se mencionam o ensino colaborativo como uma prática potencializadora da aprendizagem; se possibilitam um pensar sobre as políticas públicas para esses sujeitos. E por fim, todas concluem que os estudos da área da EJA vinculadas à Educação Especial são escassos. E essa última conclusão, traz-se uma grande preocupação: em quais momentos se dá a visibilidade para esses sujeitos?

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 DISCUSSÃO POLÍTICA A PARTIR DE DADOS E LEGISLAÇÕES

Pesquisar sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma oportunidade para questionar até que ponto essa modalidade de ensino tem sido repensada no contexto da educação brasileira. A cada ano, os níveis de analfabetismo no Brasil somados ao índice de evasão escolar se tornam alvo de problematizações acerca da política, do (não) investimento em educação e das próprias práticas dos educadores da área. Segundo dados do IBGE, publicados no mês de maio deste ano de 2018, a taxa de analfabetismo caiu no ano de 2017 no país, porém ainda não atingiu o índice que havia sido estipulado para 2015 pelo Plano Nacional da Educação (PNE):

Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%) (Agência IBGE Notícias, 2018).

Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), artigo 37, inciso primeiro, entende-se por EJA a educação das pessoas “que não puderam efetuar os estudos na idade regular”. Partindo desse pressuposto, se pensarmos na EJA como uma modalidade de ensino que sustenta também a Educação Especial (tanto no ensino regular, quanto em escolas especiais), o número de analfabetismo se torna inquietante. Segundo dados de Oliveira (2012), na Cartilha do Censo de 2010 da Pessoa com Deficiência, identifica-se que:

Em 2010, na população com deficiência, 14,2% possuíam o fundamental completo, 17,7%, o médio completo e 6,7% possuíam superior completo. A proporção denominada ‘não determinada’ foi igual a 0,4%. Em 2010 havia, ainda, grande parte da população sem instrução e fundamental completo, um total de 61,1% das pessoas com deficiência (OLIVEIRA, 2012, p. 32).

De fato já se passaram oito anos desde o último Censo publicado, porém isso não deixa de demonstrar uma situação preocupante. No momento em que se entende 61,1% da população com deficiência sem instrução ou sem o ensino fundamental completo, o que significa mais da metade das pessoas com algum tipo de deficiência, se faz necessário investigar os motivos que levam a esse entrave da

constituição escolar desses sujeitos. Pensa-se que talvez os obstáculos que estabelecem essa porcentagem de não escolarização se devam a muitas questões: evasão/abandono escolar, falta de oportunidades, práticas dos professores envolvendo metodologias e recursos pedagógicos inadequados, e até mesmo o fenômeno da exclusão.

Como refere a Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008 (que altera dispositivos da LDB de 1996) no artigo 37, inciso terceiro, “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional (...)”. Essa é outra discussão que se faz indispensável, uma vez que não é preciso de uma ampla pesquisa para observar a quantidade quase nula (se comparada a toda população que trabalha), de pessoas com deficiência inseridas na vida profissional. Sabe-se o quanto a educação tem fundamental importância para o mercado de trabalho, uma vez que a escolarização é um dos pré-requisitos para ser empregado atualmente. Até mesmo as profissões que não exigiam uma formação acadêmica, hoje utilizam o currículo como principal elemento de contratação. Assim, ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com atualização até 2017), no mesmo artigo 37, inciso segundo, é referido que:

A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:
I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
II - de educação profissional técnica de nível médio;
III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação
(BRASIL, 2008).

Diante do mencionado, é importante contestar mais pontualmente a função da Educação de Jovens e Adultos no caso do mercado de trabalho e da profissionalização. Em quantas escolas que dispõem dessa modalidade de ensino é possível perceber a oferta de uma educação profissional, principalmente para os alunos da educação especial? E nas escolas especiais com turmas de EJA, o quanto é oportunizado de educação profissional para que esses sujeitos venham a se desenvolver para o mercado de trabalho?

Muito se debate sobre a questão de que a educação escolar não deva ser centrada necessariamente no mercado de trabalho, mas mesmo assim, altas cargas horárias de matemática e português ocupam mais horas do que filosofia, sociologia e artes, criando certas dificuldades àqueles que enfrentam alguma fragilidade no seu modo de aprendizagem acadêmica, deixando por vezes, de valorizar as

potencialidades de cada sujeito e ocasionando eventualmente o problema da evasão escolar.

Sobretudo no âmbito da Educação Especial dentro espaço da Educação de Jovens e Adultos, a questão de um ensino centrado no mercado de trabalho se faz um componente essencial para a desconstrução da ideia de incapacidade das pessoas com deficiência. Desmistificar o conceito de invalidez que ainda está estruturado no modelo de pessoa com deficiência é um começo para tornar possível a obtenção de uma educação inclusiva, que vise a autonomia do sujeito. Porém, nem a própria legislação dá subsídios para essa independência do aluno. Para tanto, é importante que se problematize uma questão muito pontual das políticas públicas que articulam a EJA com o direito do AEE. Nos textos analisados e já anteriormente referenciados na revisão de literatura, foi observada uma fragilidade no que diz respeito às políticas públicas na legislação, que garantam a obrigatoriedade de Atendimento Educacional Especializado vinculado com as especificidades do alunado de EJA. O que isso significa? Que o aluno da turma noturna de Educação de Jovens e Adultos de ensino regular, que provavelmente estuda à noite porque no restante do dia exerce outras atividades, acaba por ficar sem atendimento com Educador Especial, já que a garantia do AEE é somente para o turno inverso da aula, ou seja, manhã ou tarde.

(...) a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo afetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2009).

De que maneira se solicitará para um aluno jovem ou adulto, que deixe as suas obrigações de lado para ir até a escola no período inverso da aula para frequentar um Atendimento Educacional Especializado? De certa forma a lei não ampara esses alunos, levando em consideração a faixa etária em que se encontram. Uma vez que a EJA acomoda em sua grande maioria trabalhadores ou pessoas com família, e existe a oferta no período noturno justamente para que o aluno possa associar o estudo à outras atividades, é contraditório que não se assegure Atendimento Educacional Especializado no horário de aula. É claro que retirar o aluno da sala de aula não é a melhor das providências a tomar, porém, considerando a modalidade de ensino, é uma alternativa para quem não consegue

ser atendido em turno inverso, uma vez que a garantia de ambos os serviços é um direito.

Outra problemática observada no estudo realizado, se dá em relação à terminalidade específica, que nada mais é do que a possibilidade do aluno “que não tem mais condições de aprender” receber um certificado de conclusão de escolaridade, mesmo sem ter concluído a escola.

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional. (BRASIL, 2001).

Com ela pode-se pensar até que ponto essa oferta da terminalidade específica não é negativa. Se pensarmos no problema de que muitos alunos com desenvolvimento típico finalizam a escola sem aprender conteúdos devido às práticas e metodologias de alguns professores, o que dizer dos alunos com lacunas no desenvolvimento que estão expostos a esses mesmos professores, e a práticas muito mais frágeis? Acredita-se que de certa forma a terminalidade específica passa a colaborar para a exclusão em sala de aula, e referendar um provável discurso dos professores em justificar o seu fracasso profissional, na deficiência e na “incapacidade” do aluno de aprender.

4.2 PROFESSOR DA EJA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DISCURSOS, NARRATIVAS E CONCEPÇÕES QUE REFLETEM PRÁTICAS

Vive-se em uma sociedade marcada historicamente por modelos do que é ser normal. Penso que na escola em especial, existe essa relação comparativa de desenvolvimentos, o que acaba de certa forma estabelecendo quem foge a essa normalidade: quem não aprende a ler e a escrever na “idade certa”; quem possui um ritmo de aprendizagem díspar; quem se destaca no dia a dia pela diferença cognitiva e comportamental entre seus pares. Como se o desenvolvimento fosse comum entre todas as pessoas, estipula-se parâmetros de normalidade para apontar quem é

diferente, sugerindo que aqueles que fogem do padrão de desenvolvimento, devam ser incluídos às margens.

Essa situação traduz minuciosamente o que é a exclusão, situação em que muitos alunos com deficiência (nesse caso a deficiência intelectual) são designados, especialmente os que se encontram na Educação de Jovens e Adultos, sejam esses com deficiência intelectual da EJA de ensino regular, ou da EJA de escola ou classe especial, o fenômeno da exclusão e da comparação em algum momento se faz presente: no ensino regular pelas condições de aprendizagem possibilitadas para os alunos com e sem deficiência; e na escola/classe especial pelas diferentes “limitações” introduzidas pelo professor na aprendizagem de cada sujeito com deficiência, chegando até mesmo na própria infantilização do ensino.

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica. (SKLIAR, 2006, p. 6).

Falar sobre a exclusão nos possibilita tencionar uma questão trazida pelas literaturas analisadas, no que diz respeito aos alunos que fazem parte tanto da EJA quanto da Educação Especial. A pessoa com deficiência intelectual por si só já vem sendo estereotipada ao longo da história como alguém que não aprende, mas estando na EJA pode-se prever que ela passe a ser duplamente estereotipada. Isso porque essa modalidade carrega consigo a ideia preconcebida de uma modalidade dirigida a uma minoria analfabeta e provida de ignorância, que não obteve sucesso ou oportunidade de uma escolarização ao longo da vida.

(...) trata-se daqueles grupos que, com certa displicência, são classificados como minorias; minorias que, na verdade, sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo. (SKLIAR, 2006, p. 9).

Essa notoriedade a partir da falta ou da ausência de escolaridade dos alunos da EJA passa a se complementar com a visão de não eficiência e de falta que a pessoa com deficiência carrega, o que garante para essas pessoas a chamada “invisibilidade social”. Essa temática abordada em um dos trabalhos analisados problematiza os discursos, narrativas e concepções produzidas sobre esses sujeitos, especialmente por parte dos professores.

Conforme abordado nos trabalhos estudados na revisão de literatura, todo o discurso produzido pelo professor de sala ou pelo Educador Especial influencia não somente os outros professores, a gestão e os funcionários, mas influencia a família e até a própria concepção que o sujeito tem de si mesmo. Isso significa que se um professor tem uma visão do seu aluno como alguém que não consegue aprender, involuntariamente a sua prática será embasada nessa concepção, e automaticamente essa prática e esse pré-conceito em relação a ele serão disseminados dentro do ambiente escolar e familiar. Essa situação influenciará discursos, narrativas e práticas de outros professores, acarretando em um descrédito naquele sujeito. Isso nos leva a refletir por qual razão observa-se professores acomodados e planejamentos empobrecidos para com os alunos com deficiência dentro das escolas. Simplesmente porque, conforme conduzido pela pesquisa em questão, as práticas dos professores estão diretamente ligadas à concepção que se tem do aluno: “ele é capaz ou incapaz?”, “vale a pena investir no seu aprendizado ou não?”.

Para muitos, o fracasso educativo massivo se traduz na verdadeira obrigação de pensar que são as próprias limitações dos sujeitos educativos o que origina esse fracasso. (SKLIAR, 2006, p. 8).

É fundamental que os professores não se prendam à pré-julgamentos e estereótipos de alunos. Assim, se torna possível perceber as capacidades que esses sujeitos possuem além da falta e da ausência, seja ela descrita pela deficiência ou pela ausência de escolarização. Da mesma maneira, se possibilita pensar que o fracasso escolar é legitimado pelas práticas que se tem com os alunos.

Uma vez que a aprendizagem vai além das habilidades formais, é imprescindível que se dê espaço para a valorização de outros conhecimentos. A própria circunstância de estar no mundo já é um aprendizado que fornece muitos subsídios e bagagens, as quais dão possibilidades para que todo sujeito se torne atuante em sociedade. Isso significa que os discursos na escola devem ser modificados e encaminhados para uma nova narrativa, que potencialize o aluno e impulse os professores a buscarem novas práticas e novas atitudes de investimento nesse jovem ou adulto que ali se localiza com seu conhecimento individual e disponibilidade de desenvolvimento.

Repensar as concepções, é o primeiro passo para práticas efetivas e transformadoras.

4.3 PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS DO EDUCADOR ESPECIAL NA EJA

Pensando em todo o contexto abordado no capítulo anterior, pode-se partir para uma discussão voltada para as práticas do Educador Especial na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, recomenda-se que o Educador Especial compreenda primeiramente a concepção de/sobre aluno com deficiência intelectual que está sendo produzida nas narrativas do contexto escolar e familiar, para que se torne possível refletir sobre o papel que as suas atividades educacionais estão desempenhando no desenvolvimento desse aluno. Dessa forma, passa a se tornar viável a realização de um trabalho efetivo, que olhe para o aluno integralmente, sem se restringir aos estereótipos tão demarcados e que se fazem um produto do ambiente a que o aluno está submetido.

Os estudos sobre a deficiência enfatizam que, com base na lesão, outras diferenças são construídas e atravancam as possibilidades de inserção ao coletivo, acabando por gerar o fenômeno da exclusão. (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 301).

Outro problema debatido nos trabalhos analisados foi a questão do mito da incapacidade, que nada mais é do que o achismo de que as pessoas com deficiência não possuem capacidade de aprendizagem ou de realização de determinadas tarefas. Essa ideia ultrapassada e adquirida historicamente tem ao longo do tempo limitado o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. Tem-se estruturado no senso comum que os transtornos ou deficiências relacionadas ao cognitivo/mental são fatores debilitantes de uma pessoa.

O mito da incapacidade é um fator prejudicial dentro da educação, uma vez que ele culmina as práticas de alguns professores. Aqui pode-se abordar o ensino infantilizado que os alunos com deficiência intelectual de turmas de Educação de Jovens e Adultos recebem. Práticas que reduzem esses jovens ou adultos que estão na sala de aula trazendo suas bagagens de vida, para um estágio de vida em que as preocupações se limitam em obedecer aos responsáveis e brincar. Essa ação pode

originar uma limitação do sujeito por meio de práticas que não cabem para um aluno de Educação de Jovens e Adultos que possui desejos, sonhos, objetivos, expectativas.

Esse fenômeno acontece tanto no ensino regular com o aluno da educação especial, que nesse caso recebe uma atividade diferente do restante da turma, quanto na escola ou classe especial, que nesse caso as atividades são limitadoras para todos. Esses planejamentos voltados para uma faixa etária que não se relaciona com a de uma turma de Educação de Jovens e Adultos, trazem consequências sérias para o desenvolvimento do alunado. Iniciando pela própria evasão escolar, em que os alunos não se motivam a frequentar a escola por conta de um ensino que não agrada e não traz resultados.

E continuando pela questão do próprio desenvolvimento cognitivo, que se pautarmos nas ideias de Vygotsky e trazermos a teoria da zona do desenvolvimento proximal, veremos que um planejamento que segue a lógica de insistir em habilidades já aprendidas pelo sujeito ou habilidades que não cabem com o seu desenvolvimento, será um planejamento sem utilidade. Conforme Vygotsky (1988), é necessário mediar atividades que se utilizem do conhecimento já adquirido, para que os alunos sintam-se desafiados e venham construir uma aprendizagem além da que se encontram no momento atual.

Registros identificados nos textos que foram selecionados para a pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso dizem que os professores nem sempre estão preparados para trabalhar com esse público jovem e adulto com deficiência intelectual. Acontece que alguns professores que atendem no AEE não são formados na área da Educação Especial, e aqueles que são muitas vezes não possuem o enfoque da EJA durante a graduação, uma vez que a formação do professor de Educação Especial perpassa muito mais pelos anos iniciais.

Nesse sentido, pode-se abordar duas problematizações acerca da prática do Educador Especial na EJA: existe articulação entre esse profissional e o professor da sala de aula no ensino regular? E como se dá essa prática em classes ou escolas especiais?

Em relação à primeira pergunta, os textos selecionados para esse estudo trazem essa mesma preocupação. Isso porque, não generalizando, mas é comum perceber que o Educador Especial acaba sendo excluído das discussões escolares. Acontece em muitos momentos do educador não conseguir manter um diálogo com

o professor de turma, mesmo que essa também seja uma função do profissional da Educação Especial. Conforme a Resolução CNE/CEB Nº 2, em seu artigo 18, inciso 2º:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001).

Percebe-se então a função do Educador Especial de trabalhar em conjunto com o professor de turma, visando a inclusão dos alunos. Ao mesmo tempo em que está instituída na legislação, essa prática não se torna comum. Eis aqui um problema no ensino regular: a dificuldade na realização do ensino colaborativo. Esse ensino nada mais é do que professor especialista mais professor de sala, planejando juntos para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e garantia de acessibilidade e recursos para as suas dificuldades.

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor ou especialista, planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores (CAPELLINI, 2008, p. 10).

Automaticamente não havendo essa articulação na escola, nem o trabalho do Educador Especial, e nem o trabalho do professor de sala passam a ter a potência que deveria.

Em relação à segunda pergunta, os textos selecionados para essa pesquisa registram um obstáculo existente na EJA de classes e escolas especiais. Até que ponto a educação dessa modalidade e nesses ambientes, não se configura somente como um local para socialização, deixando a produção do conhecimento escolar em segundo plano?

Faço esse questionamento porque não é raro encontrarmos alunos que ficam durante muito tempo fazendo parte de classes de alfabetização (alguns já alfabetizados) ou de classes de convivência, realizando as mesmas atividades repetidamente, sem expectativa de futuro.

Ações repetitivas de trabalhos manuais durante um tempo indeterminado na sequência de um ano ou mais podem gerar uma desmotivação, frustrando expectativas futuras. Esse tipo de tarefa pode ajudar no desenvolvimento de habilidades motoras, mas não desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e autônomas dos jovens e adultos que estão confinados nesse tipo de ambiente. Uma vez que a legislação da EJA assegura que essa modalidade de ensino dê subsídios para a inserção no mercado de trabalho ou no ensino profissionalizante, convém que professores de escolas ou classes especiais se responsabilizem por essa recomendação fazendo com que isso venha realmente a acontecer.

Com essas reflexões, por fim, pode-se dizer que ainda há um longo caminho a ser trilhado afim de que resultados mais eficientes e que atinjam o objetivo proposto pela EJA possam acontecer nas ações do professor de Educação Especial.

4.4 SUGESTÕES QUE PODEM SER AGREGADAS ÀS PRÁTICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA

A partir das problemáticas observadas na revisão de literatura e analisadas ao longo deste trabalho, e considerando que as discussões se configuram em torno da prática do professor de Educação Especial da EJA voltada para os alunos com deficiência intelectual, este capítulo apontará aspectos que considero importantes de serem incorporados nessas práticas.

Os aspectos mencionados a seguir se apoiam nos resultados obtidos através do estudo teórico dos trabalhos analisados, e se vinculam com as aprendizagens que foram proporcionadas ao longo de minha formação no Curso de Educação Especial. Logo, serão apontadas sugestões que pretendem colaborar com melhores resultados na prática docente do Educador Especial da EJA, para os alunos com deficiência intelectual.

- I. Compreender quem é o aluno jovem ou adulto com deficiência intelectual:

O aluno com deficiência intelectual que faz parte da EJA não é uma “criança grande”. É um jovem ou um adulto que possui a emancipação da palavra, do gostar e do não gostar.

A partir disso, penso que antes de elaborar um planejamento o professor necessite pensar no sujeito a que ele será destinado. Para compreender o que é adequado ou não para a faixa etária desse aluno da EJA, acredito ser importante sempre refletir: “Eu realizaria esta atividade?”, “esta atividade possui uma temática adequada à minha idade, e ao que devo estar aprendendo nessa fase da vida?”. Essa pergunta poderá ser a chave para modificar pontos do planejamento que estejam de alguma forma infantilizando esse aluno com deficiência intelectual, que possui a característica de ser um jovem ou um adulto.

II. Organizar planejamentos longitudinais:

Um planejamento longitudinal é aquele em que se estuda a longo prazo o que deve ser proporcionado ao aluno para que ele atinja determinado objetivo ou aprendizagem. Esse tipo de planejamento visa o alcance de uma aprendizagem contínua, sem desconsiderar as habilidades já estabelecidas no desenvolvimento do aluno.

No caso dos jovens e adultos, esse planejamento pode colaborar para que não aconteça uma estagnação no desenvolvimento, que como mencionado no capítulo da análise, tem muito a ver com o fato de o professor trabalhar com as mesmas atividades e não estimular o aluno para novas aprendizagens. Assim, traçando uma meta de habilidades a serem atingidas pelo sujeito, os planejamentos podem se tornar mais significativos e efetivos.

III. Planejamentos visando os interesses dos alunos:

Não é novidade que somos atraídos por atividades que se relacionem com nossos interesses. Portanto, utilizar temáticas de alta vinculação nos planejamentos escolares, penso ser uma das melhores maneiras de prender a atenção do aluno e de incentivar a sua participação na aprendizagem.

A elaboração de atividades que se aproximem da realidade e do interesse específico de sujeito pode vir a eliminar barreiras de aprendizagem constituídas ao

longo de suas trajetórias escolares. Ainda, trabalhar com essa temática de conhecimento do aluno gera significado, o que faz com que o conteúdo seja mais bem assimilado.

IV. Associar as aprendizagens de sala de aula, com as aprendizagens de mundo:

No decorrer da análise, mencionei a questão das bagagens de mundo que todo sujeito carrega consigo: experiências, vivências, idade. Conhecimentos que são individuais, e que tem muito a ver com a aprendizagem de mundo: aprendizagens que não se restringem à escola.

Então por que não resgatar essas aprendizagens e integrar nos planejamentos escolares? Um exemplo: digamos que em algum momento da vida um aluno aprendeu a costurar. Essa é uma experiência, algo que foi aprendido fora da escola. É possível então utilizar essa aprendizagem de mundo para trabalhar outras habilidades (além de motricidade fina), como os próprios conteúdos do currículo. Pensa-se na infinidade de coisas que poderiam ser trabalhadas na matemática: geometria a partir de moldes de roupas, medidas a partir dos tamanhos de tecidos, subtração para diminuir peças, adição para aumentar peças, comparação, quantificação, etc.

Percebe-se o quanto é possível trabalhar partindo de uma aprendizagem relevante para o aluno; uma aprendizagem derivada de uma vivência. Isso tudo pode inclusive impulsionar o aluno para o mercado de trabalho, uma vez que ao aprimorar a habilidade da costura com habilidades cognitivas, se está dando possibilidades para que o sujeito passe a utilizar a costura de uma maneira mais significativa.

V. Possibilitar para o aluno um pensar sobre o seu futuro: mercado de trabalho, profissionalização:

Essa questão muito tem a ver com o que foi abordado no capítulo dois, a respeito da concepção de aluno com deficiência intelectual que o professor carrega consigo. Se ele acredita que é possível o seu aluno atingir o mercado de trabalho ou se profissionalizar, automaticamente a sua prática será pautada nessa concepção. Do contrário, existe um problema.

Penso ser extremamente importante o professor de Educação Especial instigar o aluno da EJA a buscar uma profissionalização ou inserção no mercado de trabalho. Demonstrar para esse aluno que ele possui potencial para ir além, é possibilitar um pensar sobre o seu futuro. Fazer com que ele possa questionar-se sobre quem gostaria de se tornar no futuro, é proporcionar empoderamento para que ele tome as suas próprias decisões. Afinal, ele é um jovem, um adulto.

VI. Planejar para além da socialização: escola como um espaço para aprendizagem, autonomia e desenvolvimento das capacidades cognitivas:

Como observado nos trabalhos estudados, infelizmente a escola ainda é confundida com um espaço para a socialização das pessoas com deficiência. Esse discurso além de segregador, é um viabilizador de práticas frágeis dos professores.

Seja em escola ou classe especial ou ensino regular, as atividades que não estimulam a autonomia e as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento, tomam o espaço do que deveria ser a função da escola. Os planejamentos simplificados se apoiam na ideia de que os alunos estão no ambiente escolar para tornarem-se sociais, passando a deixar em segundo plano o trabalho que visa o desenvolvimento do sujeito.

Portanto, é necessário que se tenha a socialização como algo natural da escolarização de qualquer pessoa, com ou sem deficiência. Assim, é imprescindível focar no que realmente fundamenta os afazeres de uma escola.

VII. Planejar além da alfabetização:

A partir do estudo teórico realizado, percebe-se que ao mesmo tempo em que se acredita que as práticas devem ser voltadas para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do sujeito, se contesta que os planejamentos não devem se restringir somente à alfabetização. É contraditório, porém, devendo-se entender que a educação não se faz somente a partir da leitura e da escrita.

É claro que essas habilidades são extremamente importantes e são as mais exigidas no mercado de trabalho, porém, antes de tudo elas precisam ser significativas. Isso quer dizer que a alfabetização deve estar envolvida com a faixa etária dos alunos e com a realidade a que eles fazem parte. Pensamos na

alfabetização de um adulto com deficiência intelectual, normalmente o que presenciamos é a utilização de palavras de livros infantis: bola, pato, rato, bota, sendo que se poderia ir muito além nesse vocabulário, optando pela utilização de palavras que gerem no sujeito um ato reflexivo.

VIII. Utilizar a tecnologia a favor da educação:

Atualmente a tecnologia faz parte da vida do ser humano, especialmente da vida dos jovens. Ela tem passado a ser utilizada até mesmo nas escolas, como potencializadora da aprendizagem.

Uma alternativa muito interessante para contribuir na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é a utilização de games educativos. O próprio professor pode criar games com ferramentas simples de computador, como por exemplo: gerador de QR Code. O site online possibilita a criação de códigos com vídeos, escritas, imagens ou músicas que podem ser impressos e colados nas paredes da escola ou sala de aula. Para fazer a leitura do código, é utilizada a câmera do celular. Essa atividade estimula a motricidade fina ao exigir que se posicione a câmera do celular no código impresso; estimula a atenção; gera muitas possibilidades de planejamento e se torna uma atividade prazerosa e fora do convencional ao utilizar um objeto de uso diário dos jovens: o celular.

Existem milhares de aplicativos na internet em que o professor ou até mesmo o aluno podem criar os games. Possibilitar que o aluno seja autor de sua atividade é uma forma de também estimular outras habilidades: criatividade, raciocínio, planejamento, resolução de problemas, atenção, motricidade, etc.

IX. Promover o interesse por alguma profissão:

Uma atividade muito interessante que acontece em algumas escolas é a feira de profissões, aonde os alunos tem a oportunidade de conhecer sobre os cursos das faculdades que existem na cidade, para que venham a se identificar com alguma profissão. Particularmente, acredito que essas feiras poderiam abordar outras profissões que não necessitam de ensino superior, como: cabeleireiro, mecânico, etc.

Mas a questão é que essa é uma boa alternativa para ser levada até as turmas de EJA (de escolas especiais, inclusive), como uma possibilidade dos alunos com deficiência conhecerem algumas profissões (que dependem ou não de ensino superior) para que se motivem a buscar uma profissionalização, ou a engajarem-se no mercado de trabalho.

Instigar esses alunos a possuir um objetivo e a concluir a EJA desejando um futuro, é uma prática que pode ser realizada pelo Educador Especial.

X. Não acomodar-se:

A Primeira Lei de Newton se aplica nitidamente nessa relação de acomodação do professor, afinal um corpo em repouso, tende a permanecer em repouso, ou seja, a acomodação gera a estagnação.

Por esse motivo, acredito que os professores não devem se acomodar. A educação está sempre em modificação, os alunos sempre serão sujeitos distintos e para lidar de forma efetiva com essas questões os professores necessitam adequar as suas práticas visando essa relação de movimento.

Toda vez que um professor se acomoda, muitos alunos se resignam a situação de não aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou uma análise de como se constituem as práticas dos professores de Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, direcionadas para os alunos com deficiência intelectual. Para compreender como estão sendo articuladas essas práticas com a EJA, foram analisadas pesquisas referentes à temática, as quais trouxeram muitos conteúdos relevantes e que precisam continuar sendo discutidos.

Foi possível identificar três assuntos principais abordados nos estudos, os quais foram separados em três capítulos para serem analisados, e finalizados com um quarto capítulo de sugestões de práticas para uma possível apropriação.

Em relação ao primeiro capítulo sobre a discussão política e as legislações, foi muito pautada a invisibilidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, especialmente aqueles que precisam do Atendimento Educacional Especializado – nesse caso me voltei para os alunos com deficiência intelectual. Entende-se então, que na realidade, por mais que esse atendimento seja regulamentado na legislação, ele acaba sendo excludente ao ser ofertado somente em turno inverso à aula no ensino regular, uma vez que o público que faz parte da EJA noturna, por exemplo, geralmente possui outras ocupações no turno da manhã e tarde. Desta maneira, se faz imprescindível que os estudos e as políticas públicas passem a olhar para esses sujeitos conforme a sua singularidade e a sua especificidade.

Outra situação que trago como um bônus para complementar a discussão são os dados do IBGE sobre analfabetismo. Esses dados mostram o quanto ainda é alto o índice de pessoas analfabetas no Brasil e o quanto existem pessoas com deficiência que não finalizaram sequer o ensino fundamental. Isso significa que há um entrave muito grande na educação brasileira, e podemos até pensar que talvez as práticas frágeis produzidas pelos professores para essas pessoas sejam um dos obstáculos que ocasionam essa situação. Acredito que essas práticas venham a colaborar tanto com a aplicação da terminalidade específica, quanto para a evasão escolar e não consolidação da aprendizagem dos sujeitos.

No segundo capítulo abordo a relação do professor da EJA – mais especificamente o Educador Especial – com o aluno com deficiência intelectual. As discussões aqui são balizadas na concepção de sujeito da EJA e de sujeito com deficiência intelectual que os professores possuem, bem como nas narrativas que

produzem com base nisso. Uma questão abordada nos estudos foi a de que a concepção que o professor tem de aluno, é o que norteia a sua prática para esse aluno. Nesse caso, se o professor percebe o seu aluno adulto com deficiência intelectual como alguém que não aprende ou como uma “criança grande”, automaticamente as suas práticas serão baseadas nessa concepção, o que poderá acarretar em uma utilização de recursos e planejamentos inadequados para a faixa etária do sujeito, gerando a sua infantilização. Ainda, uma influência muito pontual para essas concepções se dá por meio das narrativas que perpassam os corredores da escola e a família. Narrar esse aluno como alguém incapaz, influencia a maneira como a comunidade escolar e a família passam a olhar para esse sujeito; e pior, influencia até na forma como o próprio sujeito passa a enxergar a si mesmo (o que pode acarretar consequências para a sua autoestima e desenvolvimento). Essa situação é geradora do fenômeno da exclusão, seja no ensino regular ou na escola/classe especial. Penso então ser muito importante que os professores tenham cautela na hora de estereotipar um aluno, principalmente quando ele faz parte de duas modalidades, que historicamente já são estereotipadas.

No terceiro capítulo me utilizo das constatações que envolvem as práticas do Educador Especial, para problematizá-las. Praticamente todos os estudos trouxeram o mesmo debate em relação às práticas dos professores, iniciando pelos planejamentos rasos com atividades infantilizadas por conta do mito da incapacidade, que faz com que alguns professores compreendam o aluno com deficiência intelectual como alguém que não seja capaz de aprender. Partindo para a despreocupação por parte dos educadores com a aprendizagem desses alunos, submete-os a um planejamento fechado e sem os recursos necessários para o seu desenvolvimento. E finalizando com o despreparo dos professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos.

Acredito que esse último seja uma consequência da formação, uma vez que no próprio Curso de Educação Especial a que me situo, não existe uma discussão sólida em cima dessa modalidade de ensino. Portanto, acredito que os professores – Educadores Especiais – devam rever as suas práticas para com os alunos jovens e adultos com deficiência, de forma a buscar um aprimoramento de seus conhecimentos sobre esse público. A formação continuada talvez seja uma boa alternativa para que essas práticas desapropriadas passem a não ser mais tão frequentes.

No quarto e último capítulo, a partir de todo o estudo e problemáticas analisadas em uma linha mais pessoal, sugiro alguns aspectos que poderiam ser incorporados nas práticas dos professores de Educação Especial da EJA com os alunos com deficiência intelectual. Optei por trazer esse conteúdo no trabalho como forma de refletir sobre possibilidades que possam ser relevantes no ensino desse público: trago tanto questões subjetivas, de como o professor poderia pensar os seus planejamentos para esses alunos, quanto questões objetivas, de sugestão de planejamento que pode ser realizado.

Portanto, ao final deste estudo posso afirmar que os objetivos do trabalho de compreender mais sobre como as práticas dos educadores especiais vem sendo administradas na Educação de Jovens e Adultos para os alunos com deficiência intelectual foram atingidos. As pesquisas apontaram algumas críticas no sentido de como vem se constituindo a educação desse público, tanto em relação às políticas públicas que não visam às especificidades da modalidade, quanto pelas práticas inadequadas aos sujeitos que compõem a EJA. Isso me levou a pensar sobre a necessidade que se tem nos dias atuais de ampliar a visibilidade dessa modalidade, principalmente dentro dos cursos de Licenciatura, e em particular no Curso de Educação Especial.

Pensando nisso, uma última constatação abordada em todas as pesquisas estudadas foi a de que existe escassez de trabalhos e pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos, principalmente quando relacionada à Educação Especial. Realmente, ao buscar os trabalhos para a realização dessa revisão bibliográfica, me deparei com a carência de pesquisas na área e mais fortemente relacionada com as práticas dos professores, principalmente professores de Educação Especial. Desta maneira, penso que está mais do que na hora deste tema ser foco de debate de Cursos e de eventos nacionais e internacionais.

Por fim, este estudo foi capaz de atestar as impressões que eu já carregava ao buscar compreender as práticas dos Educadores Especiais da Educação de Jovens e Adultos com os alunos com deficiência intelectual. Permito-me dizer, ao final disto, que este trabalho contribuiu positivamente na finalização de minha jornada como acadêmica de Educação Especial, e com certeza, se algum dia eu me deparar com uma turma de EJA, evocarei toda essa discussão para a minha prática. Proponho para finalizar, que possamos refletir o quanto a educação é transformadora quando nos permitimos transformá-la.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE Notícias. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015.** 18 maio 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BITENCOURT, Jennifer Aguiar. **Educandos com deficiência intelectual na EJA: contribuições para a desconstrução do mito da incapacidade.** 2017. 86 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 12 de setembro de 2001.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, v. 136, 17 jul. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 13/2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 25 de setembro de 2009.

BRITO, Jéssica de; CAMPOS, Juliane A. de Paula P. escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008. **Rev Educ Espec**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 45-58, jan./abr. 2013.

BRITO, Jéssica de; LOPES, Rafaela; CAMPOS, Juliane A. de Paula P. Perfil e concepções sobre o aluno com deficiência intelectual que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 6, n. 11, p. 231-45, jan.-jun. 2014.

CADERNO didático do Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância) da Universidade Federal de Santa Maria, da disciplina de Fundamentos da Educação Especial I, 2005.

CAMPOS, Juliane A. de Paula P.; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da Educação Especial. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru, SP: MEC/FC/SEE, 2008.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA):** um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

HAAS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e Educação Especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-59, maio-agosto 2015.

JUCHEM, Luiza de Salles. **Alfabetização de jovens e adultos e a consciência fonológica: um estudo sobre concepções de alfabetizadores**. 2015. 260 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

OLIVEIRA, Luzia Maria Borges. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 283-315, abr/jun. 2013.

RAMPELOTTO, Elisane Maria; CASARIN, Melânia de Melo; FREITAS, Soraia Napoleão. **Fundamentos da Educação Especial I: 1º semestre**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a distância. Santa Maria: Núcleo de Inovação e de Transferência Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, 2005

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, 2010.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Ester Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de Dissertação**. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da Normalidade**. 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

_____. **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.