



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

PUC-Campinas

Fantacini, Renata Andrea Fernandes; Campos, Juliane Aparecida de Paula Perez
Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência
intelectual matriculados na educação de jovens e adultos
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 22, núm. 2, 2017, Maio-Agosto, pp. 317-330
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/P1519-3993-20172202000011

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061714011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

UABEM [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos

Education completion of students with intellectual disabilities attending youth and adult education

Renata Andrea Fernandes Fantacini¹
Juliane Aparecida de Paula Perez Campos¹

Resumo

O estudo objetivou identificar e analisar os motivos que levaram os alunos com deficiência intelectual a se matricular na Educação de Jovens e Adultos, e quais os fatores que os levaram a concluir ou desistir dos estudos nessa modalidade de ensino. Participaram do estudo sete jovens com deficiência intelectual, que no ano de 2012 estavam matriculados na Educação de Jovens e Adultos, em um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo. A coleta de dados aconteceu por meio de entrevista com roteiro semiestruturado, com questões direcionadas a investigar a inclusão do aluno com deficiência intelectual naquela modalidade de ensino, bem como suas expectativas com o processo de inclusão. Após a entrevista, organizaram-se os dados por categorias de interesse e realizou-se a análise qualitativa de conteúdo. Os resultados evidenciaram que apenas um aluno conseguiu concluir seus estudos na Educação de Jovens e Adultos, tendo sido vários os fatores que contribuíram para tanto: desde seu interesse e dedicação, até o incentivo por parte de todos os envolvidos. Dos demais participantes da pesquisa, apenas um aluno continua estudando, mas não conseguiu avançar nos estudos. Conclui-se que esta pesquisa é relevante para as discussões e reflexões acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos, pois, ao analisar os fatores que levaram esses alunos a concluir os estudos ou a abandoná-los, esta investigação acaba apontando os caminhos necessários para que, além do acesso, sejam garantidas a permanência e a conclusão dos estudos.

Palavras-chave: Educação especial. EJA. Inclusão.

¹ Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Rod. Washington Luiz, km 235, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.A.P.P. Campos. E-mail: <jappcampos@gmail.com>.

Abstract

The aim of the study was to analyze the reasons why students with intellectual disabilities attended Youth and Adult Education and what factors led them to conclude or give up their studies in this teaching modality. Seven intellectually disabled young people attending Youth and Adult Education in 2012 participated in the study. A semi-structured interview with questions addressing the inclusion of people with intellectual disabilities and their expectations concerning the inclusion process in Youth and Adult Education was used to collect data. After the interview, data were organized into categories of interest and a qualitative analysis of content was conducted. The results showed that only one student managed to complete his studies in Youth and Adult Education. According to the student, several factors contributed to the completion of his studies in this modality, including his interest, dedication and encouragement from others involved. Among the other participants, only one student is still studying, but failed to advance in her studies. It may be concluded that this research is relevant to discuss and reflect on the inclusion of students with intellectual disabilities in the Youth and Adult Education because by analyzing the factors that led these students to complete or give up their studies in this teaching modality, it is possible to suggest the necessary steps to improve access, permanence, and completion of studies.

Keywords: Special education. EJA. Inclusion.

Introdução

Em razão do fortalecimento mundial do movimento pela educação inclusiva, e de acordo com a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2008), julga-se necessário repensar a organização das escolas na educação brasileira. Isso implica uma mudança estrutural e cultural da escola, uma vez que o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos público-alvo da Educação Especial revelam-se fundamentais para a democratização do direito à educação.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - em consonância com a Lei Federal nº 12.796 -, de 4 de abril de 2013, que faz a revisão e atualização da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual, por sua vez, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - estipula em seu artigo 1º, §1º, que: “Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento

e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011, p.12).

Diante desse cenário, a Educação Inclusiva assume um espaço de destaque no debate sobre a sociedade brasileira contemporânea e o papel da escola na superação da exclusão, ao reconhecer “que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las” (Brasil, 2008, p.5).

De acordo com o documento:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p.5).

Os dados do censo escolar referentes aos anos de 2007 a 2013 demonstram que a

iniciativa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva resultou em mudanças significativas “que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno” (Brasil, 2008, p.25), como observado na Tabela 1, a seguir, que mostra a evolução de matrículas de alunos da Educação Especial entre os anos de 2007 e 2013.

Ainda segundo o resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2013:

Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% do total de matrículas da Educação Especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2013, esses números alcançaram 78,8% nas públicas e 21,2% nas escolas privadas, mostrando claramente a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal acessível às pessoas com deficiência (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2014, p.25).

No ano de 2007, havia 28 295 matrículas de alunos público-alvo da educação especial

[Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa/ Ministério da Educação (INEP/MEC)] na Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto em 2013 esse número passou para 51 074. Vale ressaltar, ainda, que, quando comparados os censos escolares de 2007 e 2013, nota-se na EJA um aumento de 80% no número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial.

Esse aumento significativo do número de matrículas de alunos com deficiência na EJA pode ser visto como consequência do movimento a favor da inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, bem como fruto de movimentos sociais e de representação dessas pessoas no sentido de assegurar-lhes o acesso ao sistema regular de ensino (Siems, 2012).

A Educação de Jovens e Adultos é considerada uma modalidade de ensino voltada para todas as pessoas que, por algum motivo, não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada. Tem como propósito atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino, seja ainda por suas condições socioeconômicas desfavoráveis.

Tabela 1. Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no Brasil (2007-2013).

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
Δ% 2012/2013	2,8	-2,6	-9,0	-4,7	13,1	4,5	-52,1	4,5	6,2	4,0	11,4	1,7	20,8

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2014, p.26).

A VI Conferência Internacional de Adultos, realizada em 2009, justifica-se por pensar na melhoria de acesso à educação de qualidade para jovens e adultos, bem como no fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos. Compreende a Educação Inclusiva como fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico, preocupando-se em tomar medidas que aumentem a motivação e facilitem o acesso de todos.

Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos (Organização das Nações para a Educação, Ciência e a Cultura, 2010, p.11).

Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer Conselho de Educação Básica nº 11/2000) já apontavam três funções da EJA: (1) função de reparação, pois possibilita de forma concreta o acesso de jovens e adultos à escolarização; (2) função de equalização, pois visa restabelecer a trajetória escolar de jovens e adultos; (3) função qualificadora, pois objetiva propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida.

Com a EJA, vários jovens e adultos com Deficiência Intelectual (DI) estão sendo incluídos no ensino regular, contrastando com

a maioria, que tem um histórico de escolarização em instituições especializadas ou classes especiais. No entanto, eles vivenciam muitas dificuldades para se enquadrar no ensino regular (neste caso, a EJA), que não foi projetado para atender às suas condições e interesses (Siems, 2012).

Conforme Ferreira (2006), um dos maiores desafios em relação à EJA refere-se à inclusão de jovens e adultos público-alvo da educação especial. Nesse caso, as funções citadas anteriormente respondem diretamente aos direitos e necessidades educacionais desses jovens e adultos. Ferreira (2006, p.56) afirma também que “[...] não há dúvidas de que é urgente e relevante abordar as questões relativas à educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no contexto da EJA para o desenvolvimento igualitário e equitativo da educação brasileira”.

Uma vez que o público que procura por essa modalidade de ensino ainda é composto por pessoas que tiveram experiências de fracasso escolar, entre elas também estão jovens e adultos com deficiência intelectual. De acordo com a 11ª edição do manual Deficiência Intelectual: definição, classificação e sistemas de suporte, publicado em 2010, esta é atualmente assim definida:

Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quando no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Essa deficiência se origina antes da idade de 18 (Shogren *et al.*, 2010, p.6, tradução nossa)².

² "Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations in both intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18".

Siems (2012), em sua pesquisa sobre a interface entre a Educação Especial e EJA, identificou a forma como essa interface vem se constituindo como objeto de estudo nos programas brasileiros de pós-graduação, mapeando a produção acadêmica na área e apontando a emergência do tema entre os pesquisadores da educação. A autora constatou a predominância de relatos sobre a fragilidade das estruturas da EJA para o atendimento a pessoas com deficiência, bem como as dificuldades vivenciadas nos serviços de Educação Especial para oferecer atividades acadêmicas efetivamente enriquecedoras e eficazes para a inclusão desses jovens e adultos. Complementando, Freitas e Campos (2014, p.3) apontam que “a possível causa para o número elevado de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA pode ser devido à ampliação do acesso que elas alcançaram à educação básica”. Os autores acrescentam ainda que a “[...] defasagem idade/série provocada por sucessivos fracassos escolares pode ser uma justificativa para o encaminhamento destes estudantes para esta modalidade educacional, a qual tem se configurado como a única possibilidade de continuidade dos estudos”.

Importante detalhar que, nesse estudo, Freitas e Campos (2014) tiveram como objetivo compreender as práticas de ensino e as condições de trabalho do professor da EJA junto aos estudantes com deficiência intelectual matriculados no período noturno do ensino fundamental. As autoras realizaram uma pesquisa de natureza qualitativa, com características de estudo de caso, utilizando entrevistas estruturadas como procedimento de coleta de dados. Os resultados evidenciaram a precariedade das condições de trabalho do professor da EJA, bem como suas implicações na organização e planejamento dos conteúdos

curriculares destinados aos alunos, inclusive àqueles que apresentam deficiência intelectual.

Segundo a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2008: “[...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social (Brasil, 2008, p.16)”.

Embora essas ações possibilitem a ampliação de escolarização para os alunos da EJA, o incentivo ainda não é suficiente, uma vez que há pouco reconhecimento na discussão de questões específicas a essa modalidade de ensino. Da mesma forma, ainda são escassas as pesquisas brasileiras sobre a escolarização de alunos jovens e adultos com deficiência que contemplem efetivas ações educacionais para a inclusão social e educacional, principalmente no contexto da EJA (Campos; Duarte, 2011, p.273).

Vóvio (2010), ao abordar os desafios para a formação de professores para a EJA, destaca a importância de reconhecer os perfis desses sujeitos, suas identidades e representações sobre educação e aprendizagem:

O que se pode afirmar é que formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida (Vóvio, 2010, p.68).

Segundo Bins (2013), ainda é necessário reconhecer quem é o aluno adulto com deficiência intelectual, seus *deficits* e, principalmente, suas potencialidades, respei-

tando-as e utilizando-as nas estratégias de ensino-aprendizagem. Em uma de suas pesquisas, Bins (2013) descreveu qual a realidade da educação de jovens e adultos com deficiência intelectual incluídos na EJA. Os resultados demonstraram que a presença do aluno com deficiência intelectual na EJA constitui um desafio para os professores, que, por sua vez, precisam responder às suas demandas e assegurar um ensino de qualidade. A autora concluiu que se faz necessário (re)conhecer seus saberes e suas potencialidades, conhecer como acontece sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento dentro do universo escolar.

Os estudos aqui descritos (Bins, 2013; Brito; Lopes; Campos, 2014; Siems, 2012) sinalizam a fragilidade existente na estrutura de atendimento voltado ao aluno com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos e apontam a necessidade de mudança de paradigma quanto às concepções dos professores em relação aos alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA.

Para que essa mudança de concepção ocorra, fazem-se necessários investimentos na formação desses professores, propiciando-lhes conhecimentos sobre práticas educativas voltadas à escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Segundo Di Pierro (2005, p.1121), "ainda mais notável é a escassez de conhecimento sobre as pessoas com necessidades educativas especiais [...] jovens e adultos inseridos em processos de escolarização". Nesse contexto, surge a seguinte indagação: será que jovens e adultos com deficiência intelectual, incluídos na EJA, estão conseguindo concluir seus estudos?

Fantacini (2013), ao mapear o público-alvo da educação especial atendido por uma

rede municipal de pequeno porte, constatou a existência de uma única classe especial, denominada classe especial 'exclusiva'. Era formada por catorze jovens e adultos, sob a regência de uma professora especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, uma assistente de classe e um enfermeiro. Porém ao final do estudo, foi observado que sete jovens e adultos com deficiência intelectual foram encaminhados à EJA (Ensino Fundamental - Ciclo I) regular noturna e passaram a contar, inicialmente, num período de adaptação, com uma professora itinerante, que os acompanhava por duas horas semanais.

É oportuno destacar que a motivação deste estudo surge num momento da história da educação no Brasil em que ainda não se testemunhou uma mudança no nível de investimento em educação inclusiva, principalmente no que diz respeito aos alunos com deficiência intelectual incluídos na EJA. Para Mendes (2006, p.399), "[...] faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns".

Assim, com base nas considerações realizadas, têm-se os seguintes questionamentos: Os alunos com deficiência intelectual, incluídos na EJA - Ciclo I (regular/noturna), naquele momento (Fantacini, 2013), conseguiram concluir seus estudos? Se sim, quais os fatores que contribuíram para que pudessem concluí-los? E como estão hoje? Se não, quais seriam os fatores que impossibilitaram concluí-los? E como estão hoje?

Este estudo teve como objetivos identificar e analisar os motivos que levaram os alunos com deficiência intelectual (na percepção deles próprios) a se matricular na

EJA, no ano de 2012, em um município de pequeno porte do interior de São Paulo, e quais os fatores os levaram a concluir seus estudos, ou desistir deles, nessa modalidade de ensino.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa caracterizou-se como exploratória e descritiva (Gil, 2008). O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, e aprovado sob o Parecer CAAE nº 47089715.0.0000.5504.

Participaram da pesquisa sete jovens com deficiência intelectual, segundo identificação de seus responsáveis. Como critério de seleção dos participantes, eles estavam matriculados no Ensino Fundamental - Ciclo I, da Educação de Jovens e Adultos, em um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, no ano de 2012. Os participantes foram identificados como A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7. A idade variou entre 22 anos a 39 anos de idade, sendo quatro jovens do sexo feminino e três do sexo masculino. Apenas um deles apresentava o Ensino Fundamental completo.

Foi utilizada, como instrumento de coleta de dados, a entrevista com roteiro semiestruturado, com questões para caracterização dos participantes e questões direcionadas ao processo de inclusão (funcionamento, apoios oferecidos ou não, fatores que contribuíram ou dificultaram), bem como às expectativas, resultados e situação atual.

O instrumento utilizado passou por um estudo piloto, de acordo com Manzini (2008), que propõe a adoção de entrevista piloto, uma vez que esta pode conferir a validade interna dos dados coletados para a entrevista. Em seguida, procedeu-se à conferência por juízes, todos da área da Educação Especial, que contribuíram diretamente na revisão e adequação das questões.

Primeiramente a pesquisadora entrou em contato com os responsáveis pelos participantes, por meio de telefonema ou visita domiciliar, conforme dados disponibilizados em estudo anterior (Fantacini, 2013). Esse primeiro contato teve a finalidade de convidar e apresentar a proposta da pesquisa, esclarecendo seus objetivos, riscos e benefícios. Foi solicitada aos alunos e a pelo menos um membro da família (responsável) a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Após, foram agendados hora e local para a realização das entrevistas. Estas foram realizadas na residência dos participantes, em uma única visita, no horário definido de acordo com sua disponibilidade e preferência. Cada entrevista durou em média 30 minutos, com perguntas de fácil compreensão.

Quanto ao registro de respostas, estas foram anotadas no momento da entrevista, para maior fidelidade e veracidade das informações. Após a transcrição, os dados foram categorizados e organizados nos seguintes eixos temáticos: (1) Expectativas do aluno e do seu familiar responsável em relação à escola; (2) fatores que contribuíram para a conclusão dos estudos; (3) fatores que dificultaram e/ou impediram a conclusão dos estudos; (4) situação atual dos alunos.

Resultados e Discussão

Expectativas dos alunos em relação à escola

Todos os participantes tinham expectativas positivas, tendo como principal a escolarização, uma vez que passaram muitos anos na Escola de Educação Especial e viram a

EJA como uma grande oportunidade de aprender a ler e escrever, de avançar nos estudos e concluí-los. A Tabela 2 apresenta uma amostra das expectativas dos participantes em relação à sua inclusão na escola, mais especificamente após a matrícula na classe de Educação de Jovens e Adultos (período noturno).

Em relação ao processo de alfabetização, é interessante refletir sobre como se dá esse processo na EJA, quando voltado para alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, Di Pierro (2010, p.33) observa que:

Há amplo consenso nos meios acadêmicos de que, para ser bem sucedido e sustentado, o processo de alfabetização precisa ir além do reconhecimento dos signos e da aprendizagem rudimentar dos mecanismos de codificação e decodificação do sistema alfabético, envolvendo a imersão dos sujeitos na cultura escrita, mediante o efetivo exercício e a fruição de múltiplas práticas letradas. Sabe-se que tal vivência demanda tempo e consolidação, e dificilmente se desenvolve sem a mediação de educadores devidamente preparados, fora de ambientes estimulantes, em que a leitura e a escrita estejam presentes com diferentes funções e variados suportes.

Nessa direção, Di Pierro (2010) afirma que existe uma distância separando, de um lado, as

necessidades educativas dos jovens e adultos e, de outro, as condições oferecidas para desenvolver o processo de aprendizagem e ensino.

Dois dos participantes tinham como expectativa não só concluir os estudos, mas também conseguir um emprego, conforme expresso nos seguintes relatos: “Aprender e conseguir um trabalho” (A4) e “Aprender [sic] ler e escrever, arrumar emprego” (A6). Com efeito, a inclusão no mercado de trabalho é muito importante na vida de jovens e adultos, com ou sem deficiência. Aos primeiros, a legislação trabalhista brasileira estabelece a possibilidade de inserção no mercado de trabalho por meio da reserva legal de cargos, conhecida como Lei de Cotas (art. 93 da Lei nº 8.213/91), considerada um marco no princípio de equidade quanto à oportunidade de acesso. Porém, a lei não diminuiu as dificuldades de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, sendo difícil a inserção daquelas que tenham pouca ou nenhuma escolarização. Portanto, o trabalho e o desemprego têm significados semelhantes para as pessoas com ou sem deficiência. A questão torna-se ainda mais complexa quando se discute a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a pessoa com deficiência intelectual.

Tabela 2. Expectativas do aluno em relação à escola (educação).

Subcategorias	Frequência (N=7)	Participantes respondentes	Resposta ilustrativa
Ler e Escrever	7	A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7	“Esperava aprender a ler e escrever” (A1).
Inclusão no Mercado de Trabalho	2	A4 e A5	“Aprender e conseguir um trabalho” (A4).
Carteira de Motorista	1	A6	“Aprender [sic] ler e escrever, arrumar emprego, tirar carta” (A6).
Novas Amizades	1	A7	“Esperava estudar e fazer novas amizades” (A7).

Fonte: Elaboração própria (2016).

Bezerra e Vieira (2012) analisaram a promoção da igualdade de oportunidade para trabalhadores com deficiência intelectual no contexto das organizações modernas, e os resultados mostram que isso ainda não existe no mercado de trabalho e que as práticas de recursos humanos precisam se modificar para serem promotoras dessa igualdade.

Vale destacar que a aluna A6 respondeu que: *"Aprender [sic] ler e escrever, arrumar emprego, tirar carta"*, ou seja, acrescentou que, além de aprender a ler e escrever e de conseguir emprego, desejava muito conseguir tirar sua carteira de habilitação. Esse é um dado bastante interessante, visto que muitos jovens e adultos (com ou sem deficiência) procuram a EJA para aprender a ler e escrever para, assim, conseguir tirar sua carteira de habilitação – o que também implica a busca pela inclusão no mercado de trabalho, visto que muitas empresas adotam a carteira de motorista como requisito para contratação de um funcionário.

Cabe destacar que apenas A7 buscava, além de estudar, *"fazer novas amizades"* (A7). Segundo Teixeira e Passos (2012), a principal motivação que leva muitos alunos jovens e adultos a querer retornar à escola é a busca de melhores oportunidades profissionais. Contudo, pode-se observar que para A7 o retorno à escola foi importante e motivador para ampliar seu círculo de amizades.

Fatores que contribuíram para a conclusão dos estudos (na percepção do aluno com Deficiência Intelectual)

Foi possível detectar que, dos sete participantes da pesquisa, apenas A1 conseguiu concluir seus estudos nessa modalidade. Ou seja, a maioria não avançou em seus estudos, o que é muito comum, de

acordo com Ferreira (2009, p.84), que aponta "A política de inclusão de pessoas com deficiência favorece seu acesso à escolarização em escolas regulares, mas a maioria não avança para níveis superiores de aprendizagem formal".

O participante A1 considerou importante destacar como positivos os seguintes pontos: presença nas aulas (assiduidade); incentivo de todos os setores (família, professores e gestores); aquisição de novos conhecimentos gerais; e novas amizades. Quanto à assiduidade às aulas, Nobre e Maia (2010, p.2) apontam que "a qualidade do educador e dos meios que ele utiliza na educação de jovens e adultos influenciam na assiduidade constante do aluno em sala de aula", revelando, assim, que o incentivo por parte do professor e/ou educador, aliado ao incentivo da família, faz toda a diferença. Segundo Nobre e Maia (2010, p.4), os alunos com deficiência incluídos na EJA "contavam apenas com a força de vontade e o amor da família para poder conviver de forma digna, e é sabido que muitos sempre conseguiram ultrapassar as conhecidas barreiras".

Outro aspecto que contribuiu para a conclusão dos estudos do aluno foi a aquisição de novos conhecimentos gerais, corroborando as observações de Nobre e Maia (2010, p.2):

Abordar temas pertinentes com as vivências do educando, fazer uma transdisciplinariedade entre todas as disciplinas e usar meios de mediar os conhecimentos envolvendo as relações sócio-cultural-econômica, onde o foco primordial é buscar e fixar a atenção desses educandos, pois dessa forma o aprendizado torna-se mais atraente, significativo despertando assim o interesse e o prazer, levando-os à transformação da sociedade e de sua própria identidade.

Portanto, as aulas deveriam ser mais interessantes, com propostas de atividades

prazerosas e concretas, que considerassem as vivências trazidas pelo aluno e o levassem a pensar e questionar, resolvendo problemas do seu cotidiano.

Admitimos que processos de alfabetização e escolarização trazem consequências para os sujeitos que deles encontram-se excluídos, principalmente, porque os colocam em desvantagem no jogo social e pelo estigma atribuído socialmente aos que não sabem ler e escrever ou não se escolarizaram (Vóvio, 2010, p.69).

Considerando as colocações de Vóvio (2010) sobre os aspectos considerados relevantes para a conclusão dos estudos de alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA, fazem-se necessárias pesquisas que contemplem os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Fatores que dificultaram e/ou impediram a conclusão dos estudos

Em relação à conclusão dos estudos, dentre os aspectos relatados pelos participantes, destacam-se as dificuldades pessoais

e as relacionadas ao contexto escolar. Conforme apresentado na Tabela 3, foi possível identificar os fatores que dificultaram e/ou impediram a conclusão de seus estudos, na percepção dos alunos com DI.

Vale ressaltar que a aluna A6, até o período de coleta dos dados (2015), não tinha conseguido avançar nos estudos, encontrando-se na mesma série escolar há três anos, quando fora matriculada (2012). Por sua vez, A2, A4 e A5 relataram que não concluíram o curso por dificuldades pessoais, ou melhor, financeiras, pois tiveram que deixar os estudos para trabalhar. Relataram ainda dificuldades em cumprir os horários (chegavam tarde do serviço e não conseguiam chegar a tempo na escola) e acompanhar o ritmo dos estudos.

As dificuldades encontradas pelos jovens com deficiência intelectual incluídos na EJA também são dificuldades relatadas ao longo da história pela grande maioria dos jovens e adultos (sem deficiências) que frequentam essa modalidade de ensino, e que, associadas à má qualidade do ensino, que promove práticas educacionais não significativas, acabam resultando na evasão desses estudantes (Haddad; Di Pierro, 2000).

Tabela 3. Fatores que dificultaram e/ou impediram a conclusão dos estudos (do ponto de vista do aluno com Deficiência Intelectual).

Subcategorias	Frequência (N=6)	Participantes respondentes	Resposta ilustrativa
Dificuldades Pessoais	3	A2, A4 e A5	Não concluiu por dificuldades próprias, por trabalhar e chegar tarde do trabalho (A2).
Dificuldades no contexto escolar	3	A3, A6 e A7	Falta de pessoas (capacitadas); Falta de recursos (<i>notebook</i>); Falta de interesse da escola (gestão); Falta de acessibilidade (estrutura da escola); Falta de acolhimento por parte de alguns professores (A7).

Fonte: Elaboração própria (2016).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.126):

A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito.

Portanto, torna-se relevante salientar que a situação econômica vivenciada, muitas vezes aliada à má qualidade do ensino, faz com que jovens e adultos (com e sem deficiência), em geral, acabem desistindo de seus estudos, sofrendo, assim, uma nova exclusão do sistema educacional.

No entanto, quando os alunos (A3 e A6) relataram que *"faltou apoio pedagógico"* e *"faltaram pessoas capacitadas"*, há que se refletir sobre as condições de trabalho e de profissionalização, bem como sobre os saberes necessários que apoiam e subsidiam suas práticas (Vóvio, 2010). Não se pode deixar de enfatizar a importância de investir em formação adequada dos profissionais envolvidos, investigando que tipo de formação eles estão recebendo e o currículo que lhes é oferecido para atuarem na educação especial. De acordo com Nobre e Maia (2010), a demanda pela qualificação dos profissionais da educação é mais ampla, pois passa hoje por questões ligadas ao preconceito, fruto da grande exclusão social nas escolas, em especial dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A esse respeito, Moura (2009, p.48) considera que:

Pensar na formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores.

Nos cursos de formação de professores, na maioria dos casos, não há possibilidade de aprofundamento de conteúdos em razão da carga horária limitada (Pletsch, 2009). Com isso, a formação inicial de professores em áreas específicas de Educação Especial, muitas vezes, fica a desejar, refletindo diretamente em sua prática docente e impossibilitando-os de refletir a respeito de suas próprias concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, e a respeito das condições de ensino e das práticas pedagógicas realizadas na escola, especialmente em contextos inclusivos (Campos, 2014).

Um ponto específico que merece destaque diz respeito ao relato do aluno A7, para quem *"faltou acolhimento por parte de alguns professores"*, *"faltou interesse por parte da escola"*. De acordo com Ferreira (2006, p.51), no contexto de mudanças nos sistemas educacionais e de garantia da oferta de educação de qualidade para todos, um dos desafios que se apresenta no âmbito da EJA é:

[...] o desenvolvimento de cultura de acolhimento e respeito aos direitos das pessoas com deficiência, a fim de que possam ter acesso à escolarização e, além da aprendizagem advinda da convivência com seus pares, oportunidades de aprendizagem dos conteúdos curriculares que possibilitem atingir níveis mais elevados de educação.

Laffin (2007), ao realizar um estudo sobre reciprocidade e acolhimento na EJA, concluiu que estes acontecem quando há ações intencionais planejadas no processo de ensino-aprendizagem, que contemplem os diferentes ritmos de aprendizagem e ofereçam flexibilização metodológica e curricular para lidar com eles. Oliveira e Campos (2013), no estudo sobre acolhimento e pertencimento na inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA comum, verificaram que, graças às relações de afetividade demonstradas pelos participantes, os jovens e adultos com deficiência intelectual, alunos de classes e turmas de EJA comum, se sentiam acolhidos e pertencentes ao grupo.

É relevante considerar que, ao dar voz aos estudantes com DI que relataram pontos que lhes dificultaram (ou impediram) continuar ou concluir os estudos, esta pesquisa detectou alguns desafios presentes no processo de inclusão na EJA e, por meio do levantamento dessas dificuldades, é possível contribuir para a visualização de alguns possíveis caminhos, que poderão contribuir com os estudos acerca da temática rumo à superação desses problemas.

Situação atual dos alunos

Conforme verificado, dos sete alunos entrevistados, três deles (A3, A4 e A7)

retornaram para a Escola de Educação Especial e atualmente estão em programas de formação profissional. Apenas uma aluna (A6) continua incluída na escola regular, mas sem avançar nos estudos. É possível verificar, também, que alguns alunos desistiram dos estudos e exercem algum trabalho, ao passo que outros ficam em casa cuidando dos afazeres domésticos enquanto os demais familiares trabalham fora.

A Tabela 4 apresenta a situação atual dos alunos que fizeram parte deste estudo. Todos eles relataram que a não conclusão dos estudos acarreta dificuldades até os dias atuais, e apontaram como a principal delas o fato de não conseguirem a inclusão no mercado de trabalho.

Ao considerar as políticas públicas que garantem o direito de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, pode-se concluir que elas se limitam ao direito ao acesso, pois pouco tem sido feito em relação à permanência desses alunos na EJA (Ferreira, 2009; Bins, 2013).

Quanto aos enfrentamentos junto a essa população, concorda-se com Bins (2013, p.107):

O sistema educacional, assim como a escola e a sociedade não conseguiu incluir as pessoas com deficiência intelectual e as propostas executadas até aqui são precárias e têm um forte viés compensatório, que conduzem a uma inclusão bastante frágil.

Tabela 4. Realidade atual dos alunos.

Subcategorias	Frequência (N=7)	Participantes respondentes	Resposta ilustrativa
Retornou para a Escola Especial	3	A3, A4, A7	APAE. Centro de Formação Profissional (A3).
Está na Escola Regular	1	A6	"[...] tô lá até hoje" (2º ano) (A6).
Trabalha fora	1	A5	Autônomo, "vendo título do Hiper Saúde" (A5).
Fica em casa	2	A1 e A2	"Eu só ajudo em casa" (A1).

Fonte: Elaboração própria (2016).

Portanto, a inclusão ainda é um desafio para o jovem ou adulto com deficiência intelectual, bem como para seus familiares, escola e sociedade. É preciso reconhecer não só os limites, mas as possibilidades, o que implica um esforço coletivo.

Considerações Finais

Os principais desafios para inclusão do aluno com deficiência intelectual na EJA envolvem aspectos relacionados ao incentivo e à participação da família, ao acolhimento por parte da escola (professores e equipe gestora), ao estabelecimento de relações de amizade e respeito na escola, à formação adequada dos professores e à aquisição de novos conhecimentos significativos (por meio de práticas pedagógicas adequadas à faixa etária), dentre outros aspectos.

Neste estudo, foi possível verificar que, entre os principais motivos que levaram esses jovens com deficiência intelectual a buscar a inclusão na EJA, está o interesse em dar continuidade aos estudos, visando a uma possível oportunidade de inclusão no mercado de trabalho. Assim, tais aspectos refletem os caminhos e os principais desafios a serem superados.

Embora se constatem avanços na legislação referentes ao direito à educação de qualidade, para os jovens e adultos com deficiência intelectual eles ainda precisam ser efetivados com melhores condições: os serviços educacionais, incluindo a EJA, precisam ser repensados e garantidos por políticas públicas que reconheçam os direitos e necessidades de tais alunos nessa modalidade de ensino. Portanto, considera-se relevante o desenvolvimento de novos estudos na área, para que se possa conhecer e compreender melhor como

estão ocorrendo os processos educacionais para os estudantes com deficiência intelectual na EJA.

Colaboradores

R.A.F. Fantacini e J.A.P.P. Campos contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

Referências

- Bezerra, S.S.; Vieira, M.M.F. Pessoa com deficiência intelectual: a nova "ralé" das organizações do trabalho. *RAE: Revista Administração de Empresas*, v.52, n.2, p.232-244, 2012.
- Bins, K.L.G. *Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos*: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem, 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- Brasil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 nov. 2011. Seção 1, p.12.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc especial.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- Brito, J.; Lopes, R.; Campos, J.A.P.P. Perfil e concepções sobre o aluno com deficiência intelectual que frequenta a educação de jovens e adultos (EJA). *Revista Eletrônica Pesquisaeduca*, v.6, n.11, p.231-245, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/256/pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.
- Campos, J.A.P.P. O aluno com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: contexto e percurso escolar. In: Almeida, M.A.; Mendes, E.G. (Org.). *A escola e o público-alvo da educação especial*: apontamentos atuais. São Carlos: ABPEE, 2014. p.17-34.
- Campos, J.A.P.P.; Duarte, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. *Revista de Educação Especial*, v.24, n.40, p.271-284, 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2933>>. Acesso em: 12 maio 2015.

Di Pierro, M.C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: Soares, L. *et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e Prática de Ensino).

Di Pierro, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, v.26, n.92, p.115-1139, 2005.

Fantacini, R.A.F. *A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais*. 2013. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2013.

Ferreira, W. B. Desafios na Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Brasil. *Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania*, n.19, p.39-60. 2006.

Ferreira, W.B. EJA e deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: Paiva, J.; Barbosa, M.J. (Org.). *Educação de jovens e adultos: o que dizem as pesquisas*. Recife: J. Luiz Vasconcelos, 2009.

Freitas, M.A.S.; Campos, J.A.P.P. Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.22, n.85, p.1-29, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898093>>. Acesso em: 12 maio 2015.

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

Haddad, S.; Di Pierro, M.C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.108-130, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 20 maio 2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da educação básica: 2013 - resumo técnico*. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.

Laffin, M.H.L.F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. *Educar em Revista*, n.29, p.101-119, 2007.

Manzini, E.J. A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise. Tese (Trabalho de Livre-Docência em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

Mendes, E.G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: Manzini, E.J. (Org.) *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006, p.29-41.

Moura, T.M.M. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios, perspectivas atuais. *Práxis Educacional. Vitória da Conquista*, v.5, n.7, p.45-72. 2009. Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>>. Acesso em: 20 maio 2016.

Nobre, D.L.; MAIA, G.A. *Metodologias de ensino, diversidades e relação professor x aluno na EJA*. Planeta Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=1968>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

Oliveira, P.; Campos, J.A.P.P. A inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA comum: acolhimento e pertencimento. In: Encontro da Associação Brasileira De Pesquisadores em Educação Especial. 8., 2103, Londrina. *Anais...* Londrina: ABPEE, 2013, p. 472-481. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-045.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conferência Internacional de Educação de Adultos. 6., 2010, Brasília. *Anais...* Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2015.

Pletsch, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educação Revista*. n.33, p.143-156, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010>. Acesso em: 12 dez. 2015.

Shogren, K.A. *et al. Intellectual disability: Definition, classification and systems off support*. Washington, DC: AAIDD, 2010.

Siems, M.E. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educação Foco*, v.16, n.2, p.61-79, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

Teixeira, L.A.; Passos, M.M. O que leva jovens e adultos a buscar a EJA? Algumas considerações. In: Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 3., 2012, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa: UTFPR, 2012. Disponível em: <www.sinect.com.br/2012/download.php?id=2584&q=1>. Acesso em: 03 abr. 2015.

Vóvio, C.L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, L. *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <https://perdigal.files.wordpress.com/2011/04/livro_2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Recebido em 20/6/2016 e aprovado em 16/11/2016.