

Políticas educacionais para jovens e adultos com deficiência intelectual: desafios e perspectivas

Educational policies for young people and adults with intellectual disabilities: challenges and perspectives

Políticas educativas para jóvenes y adultos con discapacidad intelectual: retos y perspectivas

Luiz Antonio Souza de Araujo
Universidade Federal Fluminense
recmineiro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4128-2433>

Edicléa Mascarenhas Fernandes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
professoraediclea.uerj@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-3998-2016>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as políticas educacionais na educação de jovens e adultos com deficiência intelectual na modalidade de ensino EJA, seus desafios e suas perspectivas. A revisão bibliográfica e documental (teses, dissertações, diretrizes normativas, leis e artigos científicos) acerca do tema se constituiu como parâmetro metodológico de análise utilizada pelos autores para entender o estado da arte. Os resultados demonstraram que os desafios e as perspectivas, os quais pessoas com deficiência intelectual enfrentam na “vida na escola, sem perder o sentido da escola da vida”¹, possibilitaram-lhes estar presentes nesse banco escolar da EJA. A sociedade atualmente ainda convive com estigmas que no passado eram passíveis de mascará-los por brechas do conhecimento que nos levam a uma determinada atitude, ou criação de barreiras, de preconceito e discriminação, agravados pela situação apresentada durante a pandemia da COVID-19.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Educação de Jovens e Adultos. Inclusão. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article aims to analyze educational policies in the education of young people and adults with intellectual disabilities in the EJA teaching modality, their challenges and perspectives.

¹Aqui tomamos emprestado o termo “a vida na escola e a escola da vida” de um livro de 1982 e que passará alguns trechos deste texto. O livro é de autoria de: CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *A vida na escola e a escola da vida*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-vida-na-escola-e-a-escola-da-vida-em-pdf/>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

The bibliographic and documentary review (theses, dissertations, normative guidelines, laws and scientific articles) on the subject were constituted as a methodological parameter of analysis used by the authors to understand the state of the art. The results showed that among the challenges and perspectives that people with intellectual disabilities face from "life at school, without losing the meaning of the school of life" that allows them to be present in this school bench of the EJA. Society today still lives with stigmas that in the past were likely to masquerade them by gaps of knowledge that lead us to a certain attitude, or creation of barriers, of prejudice and discrimination, aggravated by the situation presented during the COVID pandemic-19.

Keywords: *Educational Policies. Inclusion. Intellectual Disability. Youth and Adult Education.*

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las políticas educativas en la educación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en la modalidad de enseñanza de EJA, sus retos y perspectivas. La revisión bibliográfica y documental (tesis, disertaciones, directrices normativas, leyes y artículos científicos) sobre el tema se constituyó como un parámetro metodológico de análisis utilizado por los autores para entender el estado de la técnica. Los resultados mostraron que entre los retos y perspectivas que enfrentan las personas con discapacidad intelectual desde "la vida en la escuela, sin perder el significado de la escuela de la vida" que les permite estar presentes en este banco escolar de la EJA. La sociedad de hoy todavía vive con estigmas que en el pasado probablemente los hicieran pasar por lagunas de conocimiento que nos llevan a una cierta actitud, o creación de barreras, de prejuicios y discriminación, agravada por la situación presentada durante la pandemia COVID -19.

Palabras clave: *Discapacidad Intelectual. Educación de Jóvenes y Adultos. Inclusión. Políticas Educativas.*

Introdução

Este artigo emerge de uma inquietação do que está sendo o processo de inclusão de alunos jovens e adultos matriculados no sistema público de educação, mais precisamente na modalidade de ensino que comumente denominamos de "Educação de Jovens e Adultos" (doravante referida como EJA). E mais especificamente de jovens e adultos com deficiência intelectual que estão nas diversas salas de aula da EJA.

Somos agravados pela atual situação de pandemia da Covid-19 que assola não só o Brasil, mas o mundo inteiro. Esta pandemia, além de paralisar a economia mundo afora, também tirou da invisibilidade, na qual vivem povos (indivíduos, sujeitos, pessoas, cidadãos) dos países periféricos, e conseqüentemente agravou a vulnerabilidade em que se encontram. No Brasil, não foram diferentes dos outros países do mundo os efeitos nefastos que essa pandemia da Covid-19 tem trazido a nossa população, com conseqüências ainda inimagináveis.

Nesse contexto, o Sistema Educacional Brasileiro como um todo “paralisou”, sofreu praticamente um “apagão” com tentativas de implementação de um sistema remoto de ensino público por parte das Secretarias de Educação de estados e municípios, na tentativa de compensar a falta das aulas presenciais. E, assim, cumprir com o ano letivo escolar tem levado professores, educadores, especialistas, pais, responsáveis, enfim, toda a comunidade escolar a refletir sobre formas de tentar vencer esta situação.

Por outro lado, percebe-se que a acentuação das desigualdades de acesso ao que conhecemos como as “Tecnologias da Informação e Comunicação” (TICs) e também de acesso a pacotes de dados de internet pelos alunos brasileiros são abissais, principalmente entre os estudantes dos grandes centros em relação aos das zonas rurais; das classes mais abastadas em relação às classes menos abastadas; entre os ricos e os pobres e miseráveis; entre o centro e a periferia.

E, assim, o que dizer dos alunos matriculados nas escolas públicas na modalidade de EJA? E mais precisamente o que dizer dos alunos com deficiência (mais especificamente os com deficiência intelectual) que fazem parte desse público da EJA? É nessa perspectiva que ora apresentamos a proposta desse texto que é refletir sobre as “Políticas Educacionais para Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual: desafios e perspectivas” como parâmetro do processo de inclusão na “vida da escola e na escola da vida”.

A construção dessa temática dar-se-á sobre três aspectos: o primeiro pela análise da formulação das Políticas Educacionais para EJA (histórico e concepções); o segundo, os conceitos e parâmetros da deficiência intelectual na atualidade (e seu contexto dentro da EJA); e, por fim, os desafios e perspectivas no processo de inclusão desses alunos na vida da escola e na escola da vida.

Políticas Públicas de Educação e Inclusão: breve panorama

Na tentativa de traçar um breve panorama das políticas educacionais da EJA relacionadas às pessoas com deficiência matriculadas nessa modalidade de ensino e, dessa forma, quando falamos em “Políticas Educacionais”, temos que necessariamente fazer algumas considerações pertinentes acerca do termo “Política”. Faz-se necessário dar um sentido prático para o entendimento do termo (de forma breve e clara).

Neste sentido, segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (2016):

O SIGNIFICADO CLÁSSICO E MODERNO DE POLÍTICA. Derivado do adjetivo originado de pólis (politikós), que significa tudo o que se

refere à cidade e, conseqüentemente, a que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, [...] que deve ser considerada como primeiro tratado sobre a natureza, função e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo [...] (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 2016, p. 954).

Assim, de forma bem sintetizada, a política pública é um processo composto por uma série de etapas e regras com o objetivo de equacionar um determinado problema; e podem ser classificadas em quatro categorias²: 1) as políticas públicas distributivas; 2) as políticas públicas redistributivas; 3) as políticas públicas regulatórias; 4) as políticas públicas constitutivas etc. Desse modo, Azevedo (2003, p. 38) define o termo política pública da seguinte forma: “Política Pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e omissões”.

Diante de tal realidade, algumas questões emergem e nos inquietam enquanto pesquisadores dos direitos da pessoa com deficiência intelectual. Qual a inter-relação entre a EJA e a Educação Especial? A EJA para as pessoas com deficiência tem caráter excludente de aprofundamento das desigualdades sociais entre os estudantes ditos “normais” em relação aos alunos com deficiência (mais especificamente, alunos com deficiência intelectual)? Será a EJA um mecanismo de exclusão do sistema escolar brasileiro? O que nos revelam as políticas educacionais sobre a EJA no que tange ao atendimento educacional da pessoa com deficiência?

A Constituição Federal (CF/88) na Seção I – Da educação – nos diz em seu Art. 205 que a “Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em seu art. 208, estabelece que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria”.

Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 – em seu Título I – Da Educação – nos revela no Art. 1º que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no

²A título de referência sobre a classificação das políticas públicas, consultar a seguinte página na internet: Todos pela Educação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-e-uma-politica-publica-e-como-ela-afeta-sua-vida>. Acesso em: 30 jul. 2020.

trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Assegura, assim, ao indivíduo no Art. 5º que “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, [...] legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo”.

No Capítulo II – Da Educação Básica – Seção I – Das Disposições Gerais – descreve em seu Art. 22 que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. E na Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos – afirma em seu Art. 37 que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumentos para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Já o foco do Capítulo V – Da Educação Especial – é: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Reafirmando assim em seu Art. 59 que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência [...]: Inciso I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Diante desse arcabouço de diretrizes institucionais, o Ministério da Educação (MEC) em 2008 publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)³, vigente até os dias atuais, que traz como uma de suas diretrizes, o seguinte:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2010).

³Em uma reunião organizada no dia 16 de abril de 2018 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação – (MEC) com o objetivo de revisar a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), gerando muitas críticas e que não avançou. Já em 2019, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma consulta pública para uma possível revisão da PNEEPEI (2008), na qual apresentou a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, gerando também muitas críticas e que, no momento, encontra-se paralisada.

Numa articulação com os documentos já acima citados, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/15 – no Capítulo IV – Do direito à Educação – amarra com uma amálgama em seu Art. 27: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida [...] segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Concepção já evidenciada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005/14, que tem como principal finalidade descrita na Meta 4:

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

Garante ao educando com deficiência na Meta 4.8: “[...] a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”. Outro instrumento legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante a escolaridade aos adolescentes que não a conquistaram no tempo correto, ficando à margem do sistema.

Percebe-se que, ao longo dos anos, o Brasil conseguiu institucionalizar uma “Pedagogia da Inclusão”⁴, por meio de uma arquitetura das políticas públicas educacionais de inclusão. Então, não podemos de forma alguma dizer, afirmar que não avançamos ou até que não temos políticas públicas de educação especial inclusiva e que podem estar em articulação com as políticas educacionais da EJA. Isso não é real. O que acontece é que todo esse arcabouço político é relegado a um segundo plano pelas secretarias de educação, ou seja, a ele é dada atenção mínima. O texto da lei não ocorre na práxis. Em vez de humanizar as ações, por vezes podem desumanizar e até se constituir em um espaço de exclusão. Após esta síntese acerca do que nos revelam as políticas educacionais da EJA e da Educação Especial, passaremos a analisar os parâmetros conceituais da deficiência intelectual para a EJA.

⁴ Acerca do termo Pedagogia da Inclusão, consultar a Tese de Doutorado do Professor Luiz Antonio Souza de Araujo – Pedagogia da Inclusão: a arquitetura institucional da política de inclusão escolar no estado de Minas Gerais, 2017. UERJ.

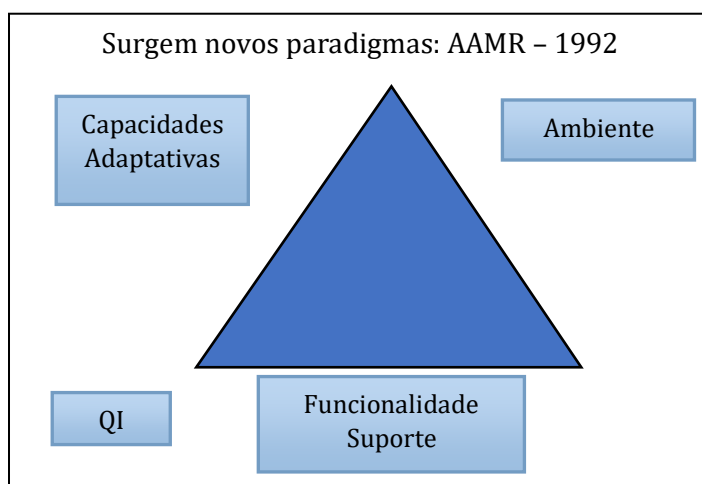
Deficiência Intelectual: conceitos atuais e parâmetros para a EJA

A modalidade de Educação Especial deve ser ofertada de forma transversal aos níveis de ensino, na qual a oferta de atendimento educacional especializado é uma das premissas básicas de sua concepção educacional, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, aos educandos com deficiência intelectual que necessitem dos sistemas de apoio e suporte da educação especial nas diversas etapas do ciclo de vida e desenvolvimento; preferencialmente no apoio aos alunos incluídos na rede regular de ensino, e para os que se fizerem necessários nas classes especiais, nas classes hospitalares e no atendimento educacional domiciliar.

Neste sentido, o objetivo deste item é desvelar as mais recentes conceituações sobre a deficiência intelectual e seus parâmetros para um processo de ensino-aprendizagem inclusivo aos alunos da EJA, tendo como base a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD)⁵ e demais alterações do desenvolvimento. Este conceito da AAIDD vem sendo assumido nas políticas públicas brasileiras, tais como os Decretos nºs 3.298/1999 e 5.296/2004 e a concepção de funcionalidade da Lei Brasileira de Inclusão.

Atualmente o conceito de deficiência intelectual e demais alterações do desenvolvimento tem se deslocado de um olhar puramente do diagnóstico do indivíduo e suas limitações para o de suportes sociais e potencialidades. Esta abordagem ecológica e funcional necessita de novos paradigmas educacionais que possam oferecer, nas comunidades em que os alunos residem, o sistema de suporte educacional necessário ao seu pleno desenvolvimento.

⁵Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio/American Association on Mental Retardation. Trad. Magda França Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p. Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento. Antes conhecida como Associação Americana de Retardo Mental (AAMR). Fundada em 1876, a AAIDD tem como principal finalidade estudar a deficiência intelectual, formulando definições, terminologias, conceitos, informações, orientações e sistemas de classificações na área.



Quadro 1 – Modelo conceitual ecológico
Fonte: AAMR, 1992.

Nesta perspectiva, os apoios e suportes oferecidos no atendimento educacional especializado devem se adequar a uma visão pautada no desenvolvimento das capacidades e habilidades desses alunos a partir do nascimento, ou tão logo seja identificada a condição. Sendo assim, a Educação Precoce é a etapa inicial para o atendimento desde a identificação, a orientação e o planejamento de atividades que potencializem o desenvolvimento desses alunos.

Nas etapas do Ensino Fundamental na modalidade EJA, os sistemas municipais de educação deverão oferecer apoio aos alunos incluídos nas classes de EJA. Eles têm direito a receber os apoios do atendimento educacional especializado, por meio das salas de recursos, serviços de itinerância, bidocência, apoio colaborativo, formação continuada de professores e profissionais de apoio escolar, sempre que necessários, bem como na organização dos sistemas de suporte e Planos Educacionais Individualizados.

Os alunos com condições de deficiência intelectual não devem ser considerados de forma homogênea, pelo fato de possuírem necessidades e peculiaridades advindas das mais diversas causas, como síndromes genéticas, síndromes congênitas, traumatismos. Mas, além das necessidades cognitivas e das habilidades sociais, podem apresentar destaque em áreas artísticas, por vezes acima da média como é o caso, por exemplo, de jovens com síndrome de Williams; ou ainda áreas de esporte. Porém tais habilidades puderam ter sido ignoradas ao longo do ensino fundamental e agora na EJA podem ser trabalhadas.

As Salas de Recursos Multifuncionais devem se constituir como lugar para o desenvolvimento de potencialidades destes alunos, com espaços e projetos que

incrementem habilidades nas mais diversas áreas, como desenho, música, canto, pintura, informática, robótica; permitindo assim que os potenciais possam ser identificados e estimulados nesses alunos, promovendo autoestima, qualidade de vida e até inserção laborativa. Porém são raros os sistemas de ensino que oferecem tal modalidade para a EJA, deixando este alunado sem importante apoio do atendimento educacional especializado.

Como já vimos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, LBI nº 13.146, de 6 de julho de 2015, apresenta em seu Art. 2º a seguinte definição para pessoa com deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

E, para tal, é fundamental que os sistemas de ensino ofereçam suportes, que eliminem as barreiras e maximizem as potencialidades dos alunos.

Wehmeyer et al. (2008) afirmam que, na ciência, os termos designados para referirem-se a conceitos científicos devem refletir o mais próximo possível à ideia proposta pelos teóricos sobre o qual o termo se refere. Sendo assim, as definições e as nomenclaturas para a deficiência intelectual acompanharam as mudanças de paradigmas e de entendimento que foram construídas sobre o assunto ao longo da história.

Com a evolução dos estudos, entendeu-se que a deficiência intelectual está ligada ao funcionamento humano dentro de uma perspectiva ecológica e multidimensional e, nessa perspectiva, as limitações do indivíduo não são mais vistas somente como dificuldades provenientes da deficiência, mas também leva em consideração sua forma de interação dentro do contexto social em que está inserido. Para Fernandes (2012 p. 131), além do termo “retardado” ser pejorativo e depreciativo, a deficiência intelectual não é um retardo e sim “um conjunto de impedimentos orgânicos e funcionais que afetam a capacidade intelectual, mas que, se receberem apoios adequados e estímulos às capacidades adaptativas, poderão ter uma funcionalidade próxima aos não-deficientes”.

A definição de deficiência intelectual adotada atualmente, no Brasil, foi instituída pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities como “Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no

comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAIDD, 2010, p. 1).

As premissas apresentadas no Sistema 2010 da AAIDD para embasar essa definição, conforme exposto por Carvalho (2016), são:

[...] as limitações no funcionamento individual devem ser consideradas nos contextos comunitários típicos da faixa etária e da cultura da pessoa; a avaliação da deficiência intelectual deve considerar a diversidade linguística e cultural, além dos fatores comunicativos, sensoriais e motores da pessoa; limitações coexistem com capacidades; as limitações são identificadas objetivando a oferta de apoios necessários; os apoios têm efeito positivo no funcionamento da pessoa com deficiência intelectual, considerando sua aplicação nos aspectos, intensidade e duração necessários (CARVALHO, 2016, p. 8).

Dessa forma, a AAIDD propõe o seguinte modelo conceitual de funcionamento humano:

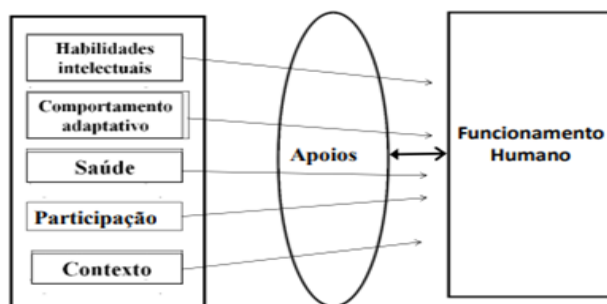


Figura 1 – Modelo conceitual de funcionamento humano

Fonte: AAIDD, 2010, p. 14.

A figura 1 demonstra o modelo conceitual de funcionamento humano. Observam-se na figura as cinco dimensões que fazem parte do funcionamento do indivíduo: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto, tendo como mediadores os sistemas de apoios que passam a ter relação direta com a melhoria do desempenho da pessoa com deficiência intelectual em todos os aspectos de sua vida.

A fim de ampliar o entendimento, conceituamos abaixo o funcionamento humano, os apoios e as dimensões que fazem parte do modelo proposto pela AAIDD:

- **Funcionamento Humano:** remete ao comportamento funcional da pessoa para desempenhar suas atividades diárias de forma geral.

- Apoios: indicam os recursos e as estratégias que contribuem para o melhor desenvolvimento e funcionamento do indivíduo.
- Habilidades Intelectuais: referem-se à capacidade de raciocínio, de compreensão do ambiente em que vive e de emissão de respostas satisfatórias.
- Comportamento Adaptativo: corresponde às habilidades conceituais, sociais e práticas aprendidas e praticadas na vida diária. Mas o que são essas capacidades adaptativas? De forma breve, são elementos que capacitam a pessoa com impedimento/deficiência intelectual para atuar efetivamente no cotidiano, respondendo às demandas do ambiente de forma convergente e satisfatória. Assim, as habilidades conceituais estão relacionadas à linguagem; à leitura e escrita; ao conhecimento e uso do dinheiro; à autodireção etc. Já as habilidades sociais estão interligadas às relações interpessoais; às atitudes; ao conhecimento e ao cumprimento de regras e normas etc.; as habilidades práticas dizem respeito às atividades de vida diária e ao uso de recursos comunitários de forma geral (AAIDD, 2010).
- Saúde: relaciona-se ao estado mental, físico e bem-estar social.
- Participação: corresponde ao desempenho da pessoa nas atividades diárias e sua efetiva participação na sociedade.
- Contexto: diz respeito às condições em que vive a pessoa em relação aos fatores ambientais e pessoais.

É importante ressaltar que a AAIDD (2010) indica que essas dimensões não sejam analisadas separadamente, tendo em vista que a deficiência intelectual é associada a múltiplos fatores. Nesse sentido, Fernandes em Almeida e Mendes (2010; 2016) aponta que o diagnóstico da deficiência intelectual é fundamental para que se identifique quais são as necessidades da pessoa para se desenvolver nas suas atividades diárias, considerando sempre o contexto social em que vive e, a partir disso, definir os suportes adequados que contribuirão para o aumento da independência e autonomia dessa pessoa.

Como aporte para a importância sobre a forma de interação entre a pessoa com deficiência intelectual e o meio, citamos Vigotski (2011):

[...] o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória

lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica. Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Como vimos, a AAIDD tem o foco voltado para as necessidades de suporte e apoio ao indivíduo com deficiência intelectual. Os níveis de apoio são divididos em: intermitente, limitado, amplo e permanente de acordo com as demandas da pessoa (AAIDD, 2010).

Além disso, Fernandes em Almeida e Mendes (2016) salienta que os suportes podem ter intensidades diferentes e podem estar: na própria pessoa quando esta aprende a usar uma agenda com figuras para organizar os horários de suas atividades; em um colega ao ajudá-la a não se perder nos espaços da escola; ou na tecnologia ao usar uma calculadora para resolver problemas quando não conseguir efetuar as contas.

Zutião, Almeida e Boueri (2017) acreditam que, por muitas vezes, as pessoas com deficiência intelectual não conseguem realizar suas tarefas do cotidiano com independência porque não lhes são fornecidos os subsídios necessários e as oportunidades para isso. Os resultados de um estudo realizado pelas autoras, cujo objetivo foi demonstrar que o ensino de uma atividade específica de uma área adaptativa (no caso do estudo – vida comunitária) interfere de forma positiva no desempenho de comportamentos adaptativos na medida em que são avaliados os apoios a serem ofertados e suas intensidades, indicaram que a jovem com deficiência intelectual que participou da pesquisa passou a realizar suas atividades com mais independência e a necessitar de apoio com menos intensidade. Sua mãe, por sua vez, ao ver a melhora no desempenho da filha, começou a proporcionar mais oportunidades e autonomia para a filha em suas tarefas diárias.

A Tecnologia Assistiva (TA), também prevista sua disponibilidade na LBI, pode ser os recursos e/ou serviços que, quando adequados, servem para auxiliar as pessoas com deficiência em suas atividades do cotidiano, promovendo a elas mais autonomia, independência, qualidade de vida e, conseqüentemente, mais funcionalidade.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor especializado é o responsável por identificar junto com o aluno as dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem. Identificadas as “barreiras”, o professor do AEE orienta junto à equipe os recursos pedagógicos e os suportes e as técnicas necessários para

que se minimizem tais barreiras, contribuindo para maior autonomia e melhor desempenho escolar para os alunos.

Os materiais adaptados e o uso das tecnologias são fundamentais no trabalho do docente de classe regular e no atendimento educacional especializado. Cabe destacar que, na maior parte das redes de ensino, a EJA é oferecida no noturno, em que não se encontram em funcionamento as salas do AEE. Esta concepção de não oferta de EJA no diurno, bem como de AEE no ensino noturno é uma prática “naturalizada”, mas que não dispõe de explicação científica. Considerando que, assim como podemos ter jovens e adultos sem deficiência que trabalham em período noturno e necessitam estudar durante o dia, podemos ter alunos com deficiências nos turnos de EJA à noite e que precisam da oferta de AEE. Tais concepções dificultam o acesso à educação para todos de forma inclusiva e equitativa.

Podemos, neste aspecto, realizar algumas reflexões acerca das necessidades de adequações curriculares e suportes aos alunos com deficiência intelectual incluídos nas classes de EJA: a necessidade de flexibilizar os conteúdos, de produzir textos acessíveis às suas peculiaridades, associar as atividades de forma plena às rotinas do cotidiano dando funcionalidade a estas, para que a compreensão e o aprendizado possam ocorrer de forma satisfatória. Cabe ainda destacar que por vezes alunos com deficiência intelectual, jovens e adultos, passaram por um processo educacional que não lhes ofereceu as competências necessárias para as atividades da vida diária e do cotidiano e, por isso, precisam de um plano educacional individualizado que organize essas competências.

A vida na Escola e A escola da Vida: desafios e perspectivas da inclusão do aluno com deficiência intelectual na EJA

Segundo Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018), tanto a educação especial quanto a EJA têm histórias idênticas no que concerne à negação do direito educacional, deparando-se assim com grandes desafios; e indicam a quantidade inexpressiva de estudos relacionados com a temática Educação Especial e EJA no que tange à pessoa com deficiência intelectual.

Já Freitas (2015), em pesquisa realizada sobre a inter-relação entre a EJA e a Educação Especial na área do direito à educação em seu caráter de política pública, evidencia situações amplamente excludentes das pessoas que se encontram à margem do direito e do acesso a uma educação pública de qualidade.

Nesse contexto, como pensar em uma educação de jovens e adultos para pessoas com deficiência intelectual que inter-relacione a sua vida na escola à escola da vida?

Na etapa de transição para o mundo adulto, o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais possui extrema relevância ao aluno de EJA. Por intermédio dele serão desenvolvidas ações voltadas, seja para a transição e preparação para ingresso e mudanças de níveis, como entrada no ensino médio e no superior; assim como à transição para o mundo do trabalho por meio de parcerias com centros de Educação Profissional, que deverão participar de todo esse processo de formação e inclusão destes alunos por meio do Plano de Educação Individualizada no mundo do trabalho.

Na Educação ao Longo da Vida, para aqueles alunos em que não foi possível a inserção laboral ou o seguimento dos estudos em níveis mais avançados, cabe às Secretarias de Assistência Social e Direitos Humanos o estímulo à criação de Centros de Convivência, Centros Dia, para Jovens, Adultos e Idosos com deficiência intelectual; e ampla oferta de atividades de vida diária, independência, arte, lazer, cultura, culinária, música, dança, turismo, garantindo assim inclusão social, promoção do desenvolvimento e cidadania; como espaços fundamentais para o acompanhamento do ciclo de vida de pessoas com deficiência intelectual, oferecendo as ações pedagógicas compatíveis às necessidades e à faixa etária dos alunos. Para tanto, são necessárias diversas especialidades de profissionais para atuarem nestes espaços e suas interfaces.

Esta perspectiva corrobora com o que é proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) através dos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (BRASIL, 2017), os quais têm como foco desenvolver de forma global ações para acabar com a “pobreza”, promover a “prosperidade” e o “bem-estar” para todos, proteger o “meio ambiente” e enfrentar as “mudanças climáticas”. E conforme é colocado em sua Meta 4 – sobre “Educação de Qualidade” no relatório global de monitoramento sobre “Inclusión y Educación: Todos y Todas Sin Excepción 2020”⁶ – destaca-se a importância da aprendizagem ao longo da vida para todos, no sentido de garantir um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo (UNESCO, 2020).

⁶UNESCO. **Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo – 2020:** Inclusión y Educación: Todos y Todas sin Excepción 2020. Objetivos de Desarrollo Sostenible. UNESCO, ONU, 2020. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa>. Acesso em: 26 ago. 2020.

A “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” culmina na proposta “Educação 2030”, no documento intitulado “Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”⁷.

Desse modo, o Brasil se compromete com o desenvolvimento de uma agenda que envolve um plano de ação para a erradicação da pobreza em todas as suas dimensões, e que inclui a pobreza extrema como requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Nesse bojo, o documento ressalta em seu preâmbulo, no item que se refere ao “Rumo a 2030: uma nova visão para a educação”, no nº 5, que a “visão” (*grifo nosso*) é transformar a vida do cidadão através da educação, reconhecendo o papel fundamental que ela tem como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance das demais ODS, comprometendo-se de forma urgente com uma agenda de “educação única”, que seja “holística, ousada e ambiciosa” (*grifo nosso*), não deixando ninguém para trás, ou seja, em consonância com a visão da ODS 4 que é a de “[...] Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p. iii).

Diante de tal arcabouço sociopolítico-econômico que envolve todo um sistema educacional como “impulsionador e desenvolvedor” de uma agenda educacional, na qual a ideia é não “deixar ninguém para trás”, o que pensar do jovem com impedimento/deficiência educacional que frequenta os bancos escolares da EJA? O que pensar dessa “vida na escola” diante da “escola da vida” que atravessa o cotidiano desse aprendiz de forma, às vezes, cruel e violenta, principalmente em tempos de pandemia da COVID-19? Como destaca Araujo e Fernandes (2020):

Na reflexão que propomos acerca da invisibilidade das pessoas com deficiência como risco demonstra o quanto precisamos caminhar no cotidiano da produção científica e do controle social, para que os textos das Convenções Internacionais e Legislações possam ser garantidos. É no momento de crise que a pandemia nos mostra o quanto as políticas transversais (Educação, Saúde, Assistência Social, Acessibilidade) são ineficazes no país e não dialogam entre si (ARAUJO; FERNANDES, 2020, p. 5477).

⁷UNESCO. **Educação 2030**. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em: <http://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/agenda_2030_educacao.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

Para Fernandes e Orrico (2012, p. 7), “A acessibilidade e a inclusão social são princípios indissociáveis”. Desse modo, para os autores a acessibilidade é uma palavra de ordem no universo da pessoa com deficiência, presente nos discursos de grandes estudiosos, teóricos, nos argumentos normativos dos mais belos tratados, convenções internacionais e nacionais, nas mais diversas diretrizes normativas, e assim por diante, mas que ainda parece tão distante na sua ação efetiva, no seu alcance à pessoa com deficiência intelectual. Ainda, segundo os autores: “As políticas públicas de atenção às pessoas com deficiências no sistema público são relativamente recentes na história brasileira, considerando o contexto internacional” (FERNANDES; ORRICO, 2012, p. 47). No entanto, podemos observar que houve um substancial avanço das políticas de atenção às pessoas com deficiência nas últimas décadas em nosso país, mas, como apontado pelos autores (FERNANDES; ORRICO, 2012), essa acessibilidade, ou a ação efetiva dessas políticas, ainda são completamente um desafio na vida desse indivíduo.

Assim, como pensar a vida na escola, sem perder o sentido da escola da vida, que é o que nos leva a poder estar presente nesse banco escolar da EJA? Parafraseando Fernandes e Orrico (2012), a sociedade nos dias atuais ainda convive com estigmas que, no passado, eram passíveis de mascarar-los por brechas do conhecimento que nos levam a uma determinada atitude, ou criação de barreiras, ou de preconceito e discriminação, agravados pela situação que vivemos da pandemia referente à COVID-19 e o estresse que as pessoas estão sendo levadas a viverem, seja com ou sem deficiência, e nesse bojo a invisibilidade que o/a aluno/aluna com deficiência intelectual vivência na escola da vida.

Considerações Finais

Como já descrito no início, este texto emerge de uma inquietação do que está sendo o processo de inclusão de alunos jovens e adultos matriculados no sistema público de educação, mais precisamente na modalidade de ensino que comumente denominamos de “Educação de Jovens e Adultos” (EJA). E mais especificamente de jovens que estão nas diversas salas de aula da EJA e que são pessoas com deficiência intelectual.

Nesse momento, o que mais angustia as pessoas com deficiência intelectual que estão nos bancos da EJA, aliás não estão, por causa da pandemia da COVID-19, é a garantia desse arcabouço de direitos descritos nos textos das convenções internacionais e também das legislações nacionais, como bem ressaltou Araujo e Fernandes (2020).

É nessa invisibilidade da vida que a pessoa com deficiência intelectual se encontra no exato momento em que escrevemos esse texto. É nessa vida na escola que muitos talvez nem voltem aos bancos das salas de aula da EJA. Ou que talvez possam até voltar, mas trazendo consigo marcas que nem sabemos como vão ser superadas por eles, e por vários de seus professores.

É nessa escola da vida e vida na escola que a esperança de um futuro melhor surge em meio ao nada, ao caos, à desesperança, à própria invisibilidade do sujeito com deficiência ou daquele que apresenta condições normais (como costumamos falar), ou uma condição de vulnerabilidade (palavra que foi descoberta em meio à pandemia).

É tempo de poder fazer a hora... a hora da EJA ressurgir como um programa verdadeiro de educação para todos os jovens e adultos, independentemente de sua raça, crença, gênero, deficiência e/ou condição social. E não esperar acontecer a invisibilidade dos/das alunos/alunas com ou sem deficiência da EJA, assim como também a invisibilidade daqueles que lutam pelos direitos desses jovens estarem no espaço da escola, que são os professores. Permitindo essa troca que acontece nas interações com os pares na vida da escola e na escola da vida, garantindo assim o escopo da Constituição, na seção Da Educação, Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, CF, 1988).

Esperamos com esse artigo deixarmos o incentivo da academia, enquanto parte importante do tecido social, para este debate da garantia de direitos ao cidadão jovem e adulto com deficiência intelectual, no sentido pleno do exercício de sua cidadania e qualificação para o trabalho, alcançada por uma educação pública ofertada com qualidade e suportes pedagógicos necessários.

Referências

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES.
Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ARAÚJO, Luiz Antonio Souza de. **Pedagogia da inclusão**: a arquitetura institucional da política de inclusão escolar de pessoas com deficiência no estado de Minas Gerais. Orientadora: Eveline Bertino Algebaile. UERJ, 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de

Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2018/04/Tese-NORMALIZADA-2-1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ARAUJO, Luiz Antonio Souza de; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. O cuidado com pessoas com deficiência em tempos do COVID-19: considerações acerca do tema. **Brazilian Journal of health Review Braz.**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 5469-5480, may./jun. 2020. ISSN 2595-6825. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/10849/9074>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos et al. **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmem C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 13. ed., 5. reimp., v. 2, 2016. 656 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 50 p.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnica, 2019. 59 p.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: Brasil, 2017. Brasília: Presidência da República, 2017. 76 p. Disponível em:
<http://www4.planalto.gov.br/ods/publicacoes/relatoriovoluntario_brasil2017port.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 587-602, jul./set. 2018. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841/pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares de. Deficiência intelectual: conhecer para intervir. **Pedagogia em Ação**, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em:
<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12845>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. Disponível em:
<<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-vida-na-escola-e-a-escola-da-vida-em-pdf/>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Avaliação e programas de atendimento a jovens e adultos com deficiência intelectual: novos desafios e paradigmas. In: ALMEIDA, Maria Amelia; MENDES, Enicéia Gonçalves (Orgs.). **Educação especial e seus diferentes recortes**. Rio de Janeiro: Abpee, 2016.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual. In: ALMEIDA, Maria Amelia; MENDES, Enicéia Gonçalves (Orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. p. 159-168.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012.

FREITAS, Márcia da Silva. **Nas margens do direito à educação**: o enlace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no município de Itaboraí/RJ. Orientadora: Marcia Soares de Alvarenga. UERJ, 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/0B_ot_pIFeUYYZ3hBeVhKTld0SHM/view>. Acesso em: 30 jul. 2020.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em:

<http://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/agenda_2030_educacao.pdf>.
Acesso em: 26 ago. 2020.

UNESCO. **Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo – 2020: Inclusión y Educación: Todos y Todas Sin Excepción 2020**. UNESCO, ONU, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa>. Acesso em: 26 ago. 2020.

ONU. Organizações das Nações Unidas. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/onu/direitos_da_crianca_unicef.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

VIGOTSKI, L. S. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez./2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

WEHMEYER, M. L. et al. The intellectual disability construct and its relation to human functioning. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 46, n. 4, p. 311-318, aug./2008. Disponível em: <<http://pdfs.semanticscholar.org/9831/aaad1d3f6bbfe2c074c56e8e4c28b29a872e.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

ZUTIÃO, Patricia; ALMEIDA, Maria Amelia; BOUERI, Iasmin Zanchi. Avaliação da intensidade de apoios em condutas adaptativas de jovens com deficiência intelectual. **Revista Deficiência Intelectual**, ano 7, n. 11, jan./jun. 2017. p. 04-15. Disponível em: <https://www.ijc.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/publicacoes/Documents/DI_n11_baixa.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi*

Submetido em 31/08/2020

Aprovado em 10/11/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)