

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA:  
TRAJETÓRIA ESCOLAR E EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA**

**Orientador(a) Prof(a). Dr(a). Juliane Ap. de Paula Perez Campos**

**Aluno(a): Rafaela Lopes**

**São Carlos, 2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH

Departamento de Psicologia - DPsi

Curso de Licenciatura em Educação Especial

**O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA:  
RELATOS DA SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado conforme exigência curricular para obtenção do Título de Licenciada em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da Profa Dra Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

**Autor: Rafaela Lopes**  
**R.A.: 349208**

**São Carlos, janeiro de 2013**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por iluminar constantemente o meu caminhar.

Aos meus pais, Vanderlei e Sonia, meus eternos amores, a gratidão, amor, carinho, educação, compreensão, oportunidades...vocês que muitas vezes tiveram que trabalhar dobrado, renunciando seus sonhos em favor dos meus...o meu mais profundo agradecimento.

A minha orientadora, Profa. Dra. Juliane, que acreditou em mim; que ouviu pacientemente as minhas considerações partilhando comigo suas ideias, conhecimentos e experiências. Quero expressar também o meu reconhecimento e admiração pela sua competência profissional e minha gratidão pela sua amizade.

As mães e aos alunos que doaram seu tempo para que se efetivasse a minha pesquisa, sem eles nada disso seria possível, eles foram a peça fundamental para a concretização do meu trabalho. A vocês expresseo o meu maior agradecimento.

A minha amiga Jéssica, por partilhar comigo suas experiências e me auxiliar nos momentos mais difíceis da pesquisa.

Aos meus familiares e amigos agradeço pelo apoio e afeto durante essa jornada.

A banca examinadora pela disponibilidade.

## RESUMO

A escola em parceria com a família tem o papel de implementar as melhores estratégias de ensino-aprendizagem para que o aluno com necessidades educacionais especiais dela se beneficie e permaneça na escola. Qual a influência da família no percurso escolar do aluno com deficiência intelectual que está na EJA? O que pensam estes jovens com deficiência intelectual sobre o seu processo de escolarização? Que perspectivas futuras a família vê para seu filho jovem com deficiência intelectual? Quais ações da família revelam-se como contribuições na escolarização dos jovens com deficiência intelectual? O presente estudo teve por objetivo: conhecer a trajetória escolar do aluno com deficiência intelectual que frequenta a EJA, a partir do relato de mães e de seus respectivos filhos. Participaram deste estudo três mães e seus respectivos filhos com deficiência intelectual; sendo os dados coletados, a partir da realização de entrevista semi estruturada. Após a realização das entrevistas com as mães foi possível caracterizar a participação da família na trajetória escolar dos alunos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos, quais ações da família foram importantes no processo de escolarização de seu filho desde a educação infantil, até a Educação de Jovens e Adultos. A partir do relato dos alunos foi possível compreender a trajetória escolar, na voz do aluno.

Espera-se enunciar outras questões a partir dos achados deste estudo, de modo a contribuir com novas pesquisas sobre o alunado jovem com deficiência intelectual.

Palavras-chave: aluno com deficiência intelectual; trajetória escolar; EJA.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	7
1. REVISÃO DA LITERATURA .....	12
1.1. Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: princípios e aproximações. ....	12
1.1.1. Breve histórico sobre Educação de Jovens e Adultos. ....	12
1.1.2. Princípios que norteiam a Educação de Jovens e Adultos. ....	14
1.1.3. Aproximações entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. .	16
1.2. Deficiência Intelectual .....	18
1.2.1 Aspectos históricos, conceituais e caracterização. ....	18
1.2.2. Atendimento educacional à pessoa com deficiência intelectual. ....	24
1.3. A pessoa com deficiência intelectual e sua família.....	28
1.3.1. Família e deficiência: algumas reflexões. ....	29
1.3.2. O papel da família no processo de desenvolvimento e educação da pessoa com deficiência intelectual. ....	31
2. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	35
2.1. Aspectos éticos. ....	35
2.2. Participantes da pesquisa.....	35
2.2.1 Critérios de seleção dos participantes. ....	35
2.2.2. Caracterização dos participantes. ....	36
2.3. Local de realização da pesquisa. ....	37
2.4. Instrumentos e Procedimentos de Coleta dos Dados. ....	37
2.4.1. Entrevista com as mães.....	37
2.4.2. Entrevista com o aluno com deficiência intelectual. ....	37
2.5. Procedimento de Análise dos Dados .....	38
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	40
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	47
5. REFERÊNCIAS .....	48
6. ANEXO.....	53

6.1. Anexo 1 .....	53
7. APÊNDICE .....	54
7.1. Apêndice 1 .....	54
7.2. Apêndice 2 .....	55
7.3. Apêndice 3 .....	60

## INTRODUÇÃO

O cenário atual da educação brasileira tem sido marcado por significativas mudanças decorrentes dos movimentos da educação inclusiva, tendo como um dos principais focos o acesso, a permanência, e o sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais– NEEs<sup>1</sup> no ensino regular; onde muitos, ao longo da história, foram escolarizados em instituições especializadas e não tiveram a oportunidade de participar de contextos comuns de ensino.

Partindo da premissa de que 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 ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008), tem-se observado atualmente estudos que visam investigar o papel da escola, a formação e atuação do corpo docente, o perfil e prioridades do alunado, as questões pedagógicas relacionadas ao processo ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos.

Segundo Prieto (2006), contrariamente ao movimento da integração, o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagem. Desse modo, ao invés de “aproximar” o aluno com necessidades educacionais especiais dos chamados padrões de normalidade, a ênfase está na identificação de suas potencialidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social.

Ao se pensar a inclusão, deve-se pensar nesse novo “modelo” de escola que atenda a todos indistintamente, e também repensar a escola em razão das novas demandas da sociedade atual e das exigências desse novo alunado (FIGUEIREDO, 2002).

Além dos aspectos acima que norteiam as discussões sobre a inclusão de alunos com NEEs no ensino regular, é preciso também considerar o papel da família no processo de escolarização destes alunos.

---

<sup>1</sup> Serão considerados alunos com necessidades educacionais especiais os que apresentarem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estando de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

A família desempenha um papel tanto de impulsionadora como de inibidora dos processos de desenvolvimento do indivíduo, considerando características do ambiente, bem como as relações familiares nele estabelecidas. Ela é a primeira mediadora entre indivíduo e outros microssistemas e a cultura, transmitindo os significados culturais para os membros de seu grupo ao longo de gerações. Essa transmissão se dá mediante as práticas educativas, as quais “(...) se concretizam em ações contínuas e habituais, nas trocas interpessoais.”(SZYMANSKI, 2000, P.16)

É na vida familiar que vamos viver nossas primeiras experiências significativas enquanto indivíduos, pois: “o sucesso ou insucesso dos outros inumeráveis papéis que vamos exercer ao longo de nossa história (aluno, profissional, por exemplo), dependerão, em grande parte, do sucesso ou do insucesso de nossas relações dentro do sistema familiar” (BORDIGNON, 2006, p. 37).

Quando a questão é o nascimento de uma criança com deficiência, a intensidade da situação envolve uma repercussão complexa e imprevisível no contexto familiar. A dificuldade com o impacto da notícia sempre deixa marcas profundas nos familiares, principalmente na mãe e no pai, personagens diretamente relacionados com a causa e ainda culpabilizados pela perda de uma criança sonhada idealizada e planejada. Amaral (1995) refere-se a esta situação como o “reinado da ambivalência”, pois gera em todos os membros da família sentimentos contraditórios muito fortes, com reações concomitantes, oscilando entre aceitação e rejeição, pena e raiva, euforia e depressão.

Complementando, a confirmação de um membro da família com atraso no desenvolvimento, como constatou Martinez (1992), implica além de toda a pressão emocional, uma mudança na rotina diária da família, principalmente da mãe que geralmente é a responsável por acompanhar nas atividades clínicas e escolares.

Considerando o papel da família na vida escolar de seus filhos, tomamos como referência os alunos jovens com deficiência intelectual. De acordo com a definição da Associação Americana de Retardo Mental, de 2002, a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expressadas nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas; tendo sua origem antes dos 18 anos. (LUCKASSON et al, 2002, apud SMITH, 2008).

Segundo Smith (2008), muitas das pessoas com deficiência intelectual são capazes de trabalhar, de estabelecer relacionamentos com amigos e família, e realizar as atividades desejadas; enquanto outros necessitam de assistência e apoio constantes. No entanto, a deficiência intelectual torna-se um desafio aos professores do ensino regular, no objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) faz referência às modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional como possibilidades de ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social das pessoas com deficiência. No entanto, ainda são poucos os estudos brasileiros sobre a escolarização de alunos jovens e adultos com deficiência, no contexto da modalidade escolar da Educação de Jovens e Adultos. Em relação à essa modalidade de ensino, conforme aponta Di Pierro (2005), “ainda mais notável é a escassez de conhecimento sobre as pessoas com necessidades especiais (...)”. (p. 121)

Segundo Ferreira (2009), os dados oficiais da Unesco de 2009 mostram que o acesso à educação aumenta sem cessar. Já na EJA, tal autora ressalta que das 2.877.400 matrículas em escolas regulares nessa modalidade nos primeiros anos do ensino regular, 29.192 representam o número de matrículas de alunos da EJA “especial”, ou seja, pode estar dentro da instituição especializada, em classes especiais ou escolar comuns (FERREIRA, 2009).

Di Pierro (2005) sinaliza que ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

Frente ao exposto, também é de fundamental importância que as políticas públicas focalizem não somente a escola e os professores, mas também a família, uma vez que é no seio familiar que podemos encontrar inúmeros obstáculos para o exercício pleno da inclusão (LUIZ, BORTOLI, FLORIA-SANTOS, & NASCIMENTO, 2008).

Uma vez que o movimento da Educação para Todos/as e da Educação Inclusiva promoveu a inclusão de crianças, jovens e adultos de grupos vulneráveis nas escolas, agora é necessário uma ruptura paradigmática com relação à compreensão das comunidades escolares sobre o valor e o papel dos pais/mães e outros familiares e responsáveis no processo educacional dos filhos/as (...). (FERREIRA, 2009, p. 117)

Portanto, tendo como referência a família e os jovens com deficiência intelectual, alguns questionamentos são necessários na tentativa de se conhecer a trajetória escolar destes jovens e a expectativa da família frente ao processo de escolarização dos mesmos, ou seja: Qual a influência da família no percurso escolar do aluno com deficiência intelectual que está na EJA? O que pensam estes jovens com deficiência intelectual sobre o seu processo de escolarização? Que perspectivas futuras a família vê para seu filho jovem com deficiência intelectual? Quais ações da família revelam-se como contribuições na escolarização dos jovens com deficiência intelectual?

Considerando a importância de pesquisas que contemplem a Educação Especial no contexto da Educação de Jovens e Adultos, o presente estudo compõe uma das etapas do projeto “Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos: relação entre escolarização e trabalho”, e tem como foco central a família do aluno com deficiência intelectual incluído na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, este estudo teve por objetivo geral:

- Analisar a trajetória escolar e expectativas familiares do aluno com deficiência intelectual da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para que o objetivo geral seja alcançado, o estudo contemplou os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as ações da família durante o processo de escolarização do jovem com deficiência intelectual.

- Caracterizar as expectativas da família frente à EJA, e as perspectivas de vida futura de seus filhos jovens com deficiência intelectual.

- Conhecer o que pensam os alunos com deficiência intelectual incluído na EJA, a respeito do papel do seu processo de escolarização.

Primeiramente, será apresentada a revisão teórica da temática em questão, tendo como referências a Educação de Jovens e Adultos em nosso país, a partir dos achados nos documentos legais e concepções de autores que são referências no estudo de tal

modalidade de ensino, também serão elucidadas aproximações entre a EJA e a Educação Especial, justificadas pelos dados do censo escolar brasileiro e estudos atuais que envolvem os respectivos cenários educacionais. Em seguida o momento atual das discussões que norteiam a deficiência intelectual, considerando o regaste histórico, as mudanças quanto a concepção, a conceituação, e a caracterização da deficiência intelectual ao longo do tempo. Destacaremos as reações e os sentimentos da família diante do nascimento de uma pessoa com deficiência, bem como sentimentos e expectativas até a vida adulta também algumas considerações sobre a parceria família, escola, e a pessoa com deficiência intelectual.

Em seguida apresentaremos todo o percurso metodológico, desde a seleção dos participantes até a realização das entrevistas. Por fim, exibiremos a análise dos dados e as considerações finais.

## 1. REVISÃO DA LITERATURA

### 1.1. Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: princípios e aproximações

Inicialmente será apresentado um breve histórico da contextualização da educação de jovens e adultos em nosso país. Num segundo momento, são tratados alguns dos princípios que norteiam as políticas públicas da EJA, a partir dos achados nos documentos legais e concepções de autores que são referências no estudo de tal modalidade de ensino. Por último, serão elucidadas aproximações entre a EJA e a Educação Especial, justificadas pelos dados do censo escolar brasileiro e estudos atuais que envolvem os respectivos cenários educacionais.

#### 1.1.1. Breve histórico sobre Educação de Jovens e Adultos.

A educação de jovens e adultos para Di Pierro et al (2001) refere-se a “[...] um campo de práticas e reflexões, que inevitavelmente, transborda os limites da escolarização em sentido escrito.(p. 58)”. Além disto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu capítulo II, art. 6, prioriza que:

[...] São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição.

Conforme citação acima, podemos constatar que falar da educação de jovens e adultos é pensar em direitos sociais. Segundo Paiva (1987), no censo do ano de 1890 sinalizava a existência de 85,21% de iletrados na população total, sendo que tal índice de analfabetismo era considerado motivo de vergonha nacional. Contudo, a educação de adultos começa a ser reconhecida quando se amplia o debate em torno da educação popular.

A Educação de adultos no Brasil tem se constituído como assunto de política educacional, sobretudo, a partir dos anos 40, com a preocupação de oferecer benefícios a partir de uma escolarização direcionada as populações mais pobres, que até tal década estavam excluídas da escola.

Já no final dos anos 60, percebe-se a necessidade de direcionar o sistema educacional para o atendimento das necessidades de recursos humanos demandados pelo modelo econômico capitalista. A partir desse sistema econômico, a escolarização básica para jovens e adultos passou a adquirir institucionalidade nas redes de ensino, ou seja, foi com a Lei nº 5692 de 1971 que o governo reformou o ensino de 1º e 2º graus regulamentou o ensino supletivo, conferindo a suplência e a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência (DI PIERRO et al, 2001).

No período do regime militar (1964-1985), os movimentos de alfabetização juntamente com seus integrantes foram perseguidos e reprimidos pelos órgãos do Governo Federal que, em 1967, criou o Mobral- Movimento Brasileiro de Alfabetização (a partir de 1985, passou a se chamar Fundação Educar), os movimentos tinham como objetivo erradicar o analfabetismo e principalmente, preparar mão de obra necessária aos fins e interesses capitalistas do Estado (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96), a cultura escolar brasileira ainda se encontrava carregada pela concepção compensatória de Educação de Jovens e Adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na idade adequada.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório se refere ao enclausuramento da escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. O ensino fundamental para jovens e adultos perdeu espaço como atendimento educacional público de caráter universal e passou a ser entendido como política compensatória coadjuvante no combate às situações de pobreza, com ausência de política articulada para atender de maneira planejada o desafio de superar altos índices de analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população.

A referida Lei (LDBEN 9394/96), em seus artigos 37 e 38, contempla a Educação de Jovens e Adultos. Dentre algumas alterações expressivas podemos mencionar: idade mínima de 15 anos para frequentar o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, defendendo também o uso de didática apropriada às características dos educandos, condições de vida e trabalho. Ainda de acordo com a LDB (9394/96), em

seu artigo 37, “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”.

Frente às mudanças ocorridas com a nova Lei, Di Pierro (2001) aponta que no decorrer da década de 90, observou-se uma tendência em municipalizar a escolarização para jovens e adultos, assegurando aos cidadãos o direito de ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade.

Na década de 2000, com a mudança de governo, ocorreram algumas transformações mediante a reunião dos diferentes programas do MEC na Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e a inclusão da modalidade no projeto remetido ao Congresso para o fundo de financiamento da educação básica (FUNDEB) que substituiu em 2007 o FUNDEF (DI PIERRO, 2005).

Ainda hoje no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos é precária em termos políticos, com isso compromete ainda mais a formação dos alunos que por muito motivos, evadiram, desistiram, não frequentaram a escola na idade correta, ou ainda foram excluídos dos espaços educacionais. Contudo, Di Pierro (2005) interpreta a Educação de Jovens e Adultos como um movimento que durante os últimos 50 anos, assumiu diferentes configurações em cada período, marcada por momentos de conflitos e cooperação com os governos.

#### 1.1.2. Princípios que norteiam a Educação de Jovens e Adultos.

A EJA conforme o Parecer CNE/ CEB 11/00 pode propiciar o conhecimento durante toda a vida, tendo uma função permanente e qualificadora na vida das pessoas. A EJA pode atuar como fundamento ao

[...] caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000).

O desafio da EJA não se limita a atender a população que nunca foi à escola, mas se estende aquelas que frequentaram espaços escolares e não obtiveram

aprendizagens suficientes para participar de uma vida ativa (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação- CNE da Câmara de Educação Básica- CEB, aprovado em 2000, a EJA representa:

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000).

Quando em 1997, a V CONFINTEA- Conferência Internacional de Educação de Adultos- realizada em Hamburgo, proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida (para além do direito à escolarização), ainda não havia no Brasil consenso em torno desse paradigma.

De acordo com a Declaração de Hamburgo (1997):

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p. 42).

O conceito de educação que se faz presente na Declaração de Hamburgo (1997) sobre Educação de Adultos é o de uma educação que deve acontecer durante toda a vida, ou seja, uma alternativa para responder aos desafios do novo modelo social vigente, e além disso, é uma proposta de educação que possibilita ao educando, saber como agir nas variadas circunstâncias da vida, conduzir ser próprio destino, elaborando pensamentos autônomos e críticos, formulando assim seus próprios juízos de valor.

Cabe destacar trabalhos como de Paulo Freire, que desde sua adolescência dedicou-se a educação de jovens e adultos trabalhadores, preferindo contribuir com projetos de alfabetização. Ele propunha uma pedagogia específica para este público, associando estudos, experiências vividas, trabalho, pedagogia e política. Assumindo o

educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire (1978) propunha uma ação educativa centrada no diálogo e no respeito, sendo preciso considerar:

Os educandos como seres passíveis de se conhecer, é preciso considerar, também, dois aspectos fundamentais: a cultura e a conscientização, indispensáveis tanto na compreensão das capacidades de aprender desses sujeitos como, principalmente, da sua capacidade de criar e intervir para transformar. (FREIRE, 1978, pg. 89)

Na época ele se referia a uma consciência ingênua e intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação (IBIDEM, 1978). Além disto, Freire (2005, pg. 15) afirma que:

[...] o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular, na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras.

### 1.1.3. Aproximações entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

A EJA, muitas vezes, é uma alternativa para os jovens e adultos com necessidades especiais que, por diversas causas, apresentam pouca ou nenhuma escolaridade. Assim como a educação especial, a EJA também representa uma modalidade de ensino provida de políticas para atender uma população marginalizada da escolarização.

Especificamente em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ano de 2009 houve 37.985 matrículas de alunos com deficiência (INEP/ MEC), sendo 34.730 na EJA, nível fundamental, e 3.255 no nível médio. Tal alunado corresponde a 0,81% do número de matrículas totais da Educação de Jovens e Adultos, com prevalência de matrículas no nível ensino fundamental. Vale ressaltar, ainda, que quando comparados os censos escolares dos anos de 2008 e 2009, nota-se o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na EJA.

Conforme Gonçalves e Meletti (2011), a soma das matrículas da EJA Especial e da EJA Regular mostra um acréscimo de 1,4% no ano de 2008, uma sutil redução de 0,3% em 2009, seguido de um aumento considerável de 8,2% em 2010. Contudo, nota-se que o total de matrículas de alunos com necessidades especiais na EJA (regular e especial) no ano de 2010 apresentou um valor expressivo de 75.465 matrículas no Brasil.

Observa-se, nos últimos anos, um aumento expressivo no número de matrículas na educação de jovens e adultos, no entanto, ainda tem-se a descontinuidade de políticas e programas educacionais voltados para a modalidade de ensino em questão, distribuição de recursos financeiros aquém do desejável, e ainda, o pouco reconhecimento na discussão de questões específicas, como: necessidades do alunado da educação especial que frequenta a educação de jovens e adultos.

Brito e Campos (2013), em estudo realizado que teve por objetivo investigar a produção científica nacional sobre a temática “escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual” publicada no período de 1988 a 2008, localizaram apenas dez produções referentes às dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação, Educação Especial e Psicologia e suas respectivas Instituições de Ensino Superior. Algumas destas pesquisas tiveram como interesse o estudo da aquisição da leitura, da escrita e da matemática pelos alunos, enquanto outras focalizaram a permanência deste alunado na escola regular; tendo como questionamento o significado da terminalidade específica.

Na pesquisa de Lopes, Brito e Campos (2011) um dos seus objetivos, o de conhecer as concepções dos professores de educação de jovens e adultos sobre o aluno com deficiência intelectual, destaca-se o desconhecimento do professor da EJA sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Segundo as autoras, faz-se necessário refletir acerca dos alunos com deficiência intelectual incluídos na EJA, uma vez que os docentes que atuam nesta modalidade de ensino se pautam nas limitações cognitivas de tal alunado.

Lopes e Campos (2010) realizaram um estudo que teve como foco compreender como são realizadas as práticas escolares junto a alunos com deficiência, que frequentam a modalidade educação de jovens e adultos, a partir dos relatos de gestores e professores da EJA de uma escola da rede municipal, localizada em uma cidade da

região central do estado de São Paulo. Os resultados encontrados, por meio da análise dos dados dos gestores e professores da EJA, sinalizam que as práticas pedagógicas junto aos jovens e adultos com deficiência, neste caso, junto aos alunos com deficiência intelectual, não são muito diferentes daquelas realizadas com os demais alunos da EJA. Ao mesmo tempo, os professores relataram apresentar, em alguns momentos, dúvidas na realização do trabalho com os alunos com deficiência e pouco tempo para darem mais atenção. As dificuldades retratadas pelos professores mostram a realidade vivenciada pelos professores da EJA perante o aluno com deficiência, ou seja, os professores têm consciência sobre as necessidades educacionais de seus alunos, no entanto, não conseguem viabilizar o atendimento aos mesmos.

De acordo com Padilha e Caiado (2010):

Pensar em inclusão para esses alunos é pensar em propósitos, para além de políticas de foco de maneira isolada (...). Pensar em inclusão é refletir no coletivo da escola com base em dados concretos sobre como ela se organiza, para pensar seu projeto numa visão crítica, conhecendo a realidade de sua comunidade na busca de explicar e compreender criticamente as causas e a existência de problemas, bem como a busca por soluções com propostas e alternativas. (p. 118)

## **1.2. Deficiência Intelectual**

O estudo da deficiência intelectual é alvo de interesse em diferentes contextos educacionais, seja por profissionais envolvidos com a questão da educação especial, ou por aqueles comprometidos com a educação geral. Neste sentido, para compreendermos o momento atual das discussões que norteiam a deficiência intelectual, é importante considerarmos o regaste histórico, as mudanças quanto a concepção, a conceituação, e a caracterização da deficiência intelectual ao longo do tempo.

### **1.2.1 Aspectos históricos, conceituais e caracterização**

Na idade antiga, as pessoas com deficiência não eram reconhecidas como pessoas de direitos e deveres. Como exemplo, tem-se a sociedade espartana que não reconhecia o deficiente como ser humano, pois os espartanos não aceitavam a condição humana do deficiente, levando-os ao extermínio.

Sabemos que na antiguidade as relações econômicas que definiam a relação do homem com sua realidade eram representadas pela agricultura, pela pecuária e pelo artesanato. A terra e o rebanho eram abundantes, de posse familiar, para os membros da nobreza. Os valores sociais eram atribuídos aos senhores, enquanto aos demais não cabia atribuição de valor, contando com sua condição de subumanos. A deficiência, nessa época, inexistia enquanto problema, sendo que para crianças com deficiência imediatamente detectáveis, a atitude adotada era da “exposição”, ou seja, eram abandonados ao relento até a morte. (ARANHA, 1979; PESSOTTI, 1984).

Com o advento da Idade Média e a proliferação do cristianismo, o tratamento violento aos deficientes na idade antiga, deu lugar à caridade. Eles não foram mais abandonados ou eliminados pela “exposição”, já que passaram a ter o status de “humanos”, provenientes de “Deus”; ou seja, agraciados por terem uma “alma” (PESSOTTI, 1984).

Nesta perspectiva, de um lado, o deficiente era cuidado, ganhava alimentação e abrigo nos asilos e conventos; de outro, uma vez na condição de cristão, era visto como culpado pela sua própria deficiência, como se ela fosse um castigo recebido do céu pelos seus pecados (PESSOTTI, 1984). Também predominava uma visão supersticiosa, baseada na crença que o sujeito era desprovido de razão e discernimento sobre o bem e o mal, sendo assim o indivíduo com deficiência merecia morrer para se purificar da maldade.

No século XVI essa visão teológica ou moral, relacionada às superstições sociais e religiosas, passou a ser questionada, cogitando-se que a deficiência tinha uma origem orgânica (PLETSCH, 2010). Era o período no qual se considerava o meio ambiente como neutro ou até mesmo uma influência negativa para o desenvolvimento do sujeito com deficiência mental (FONSECA, 1995; Marques 2001).

Mazzota (1995), em sua análise histórica, interpreta que até o séc. XVIII as noções a respeito de deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e o cultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. Foi na Europa que iniciaram os movimentos pioneiros para o atendimento do indivíduo com deficiência, isto também na forma de uma prática educacional.

Já na idade moderna, fase em que o homem passa a ser entendido como animal racional, que trabalha planejando e executando atividades para melhorar o mundo dos

homens e atingir a igualdade através da produção em maior quantidade, tem-se o surgimento do método científico, com o início dos estudos em torno das tipologias, e com elas a mentalidade classificatória na concepção das deficiências, decorrentes do modelo médico, impregnadas de noções com forte caráter de patologia, doença, mediação, tratamento.

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A individualidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e o propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que atenderam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena. (PESSOTI, 1984, p.68).

No séc. XX, com o extraordinário avanço tecnológico, e isso vai repercutir na questão da deficiência. Nesse contexto, a definição de deficiência perde o caráter oficial e universal, passando a ser contingencial; ou seja, alguém é deficiente somente em um contexto temporal, espacial e socialmente determinando, e começando a compreender a necessidade de se especificar critérios segundo os quais o indivíduo é deficiente. (OMOTE, 1994; AMARAL, 1994).

Importante ressaltar que o quociente de inteligência é o índice que calcula a inteligência pela relação entre a idade mental do sujeito e sua idade cronológica (idade mental/idade cronológica x 100). Segundo o *score* obtido no teste de inteligência Stanford- Binet, por exemplo, indivíduos com deficiência mental *leve* teriam QI entre 68 e 52, *moderada* entre 51-36, *severa* entre 35-20 e *profunda* abaixo de 20 (MAZZOTA, 1987). Nesse momento, a psicologia passa a se dedicar ao estudo das capacidades mentais (PESSOTI, 1984). Os testes de Binet se difundiram rapidamente e acabaram sendo usados politicamente para justificar encaminhamentos daqueles sujeitos que apresentavam comportamentos sociais não desejáveis (MENDES, 1995).

Omote (1996) apresenta a definição de deficiência intelectual como lacuna entre a capacidade da pessoa para uma determinada atividade e a demanda dessa atividade. Trata-se de uma concepção social, que contraria o tradicional entendimento da deficiência como anomalia essencialmente orgânica e inerente ao indivíduo, entendimento este que acaba por estigmatizar o sujeito deficiente como incapaz. O autor acrescenta que o termo deficiência somente existe porque há a contrapartida de um ideal

de eficiência, ou seja, deficiente é aquele incapaz de pensar e agir dentro dos padrões socialmente estabelecidos.

Segundo Almeida (2004), as primeiras definições de deficiência mental tinham como foco principal o “estado de defeito mental”, “incapacidade de desempenhar” tarefas como membro da sociedade, “incurabilidade” e “status permanente de retardo mental”.

No ano de 1992, AAMR publica uma nova edição em que a deficiência mental passa a ser compreendida a partir da interação de três grandes dimensões: a capacidade da pessoa (avaliada por testes padronizados), o ambiente em que a pessoa vivia e a necessidade de níveis de suporte. No Brasil é adotado como referência para definir, diagnosticar e classificar a deficiência mental a definição da AAMR.

Em 2006, no novo sistema da AAMR, deficiência mental é classificada como uma “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” (AAMR, 2006, p.20).

Desde 2007 vem se utilizando o termo deficiência intelectual para os sujeitos com deficiência mental, o referido termo foi difundido durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá. Importante ressaltar que o termo mudou, mas a definição de deficiência intelectual é o mesmo conceito de deficiência mental da AAMR.

No Brasil, a concepção de deficiência mental da Associação Americana de Retardo Mental (American Association on Mental Retardation- AAMR), atualmente, denominada Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD, passou a ser definida como “um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, originado no período de desenvolvimento e que é concorrente com os déficits no comportamento adaptativo” (AAMR, ANO, 206 p. VVI).

O comportamento adaptativo é definido como o conjunto de habilidades conceituais, práticas e sociais, habilidades estas adquiridas pela pessoa para satisfazer as demandas cotidianas.

As habilidades conceituais são habilidades relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. São exemplos dessas habilidades: a

linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e escrita; conceito de dinheiro; os conceitos relacionados a exercício de autonomia.

As habilidades sociais são as relacionadas à competência social. São exemplos dessas habilidades: a responsabilidade, a autoestima; as habilidades interpessoais; a credulidade e ingenuidade (probabilidade de ser enganado, manipulado e alvo de abuso ou violência etc.); a observância de regras, normas e leis; a capacidade de evitar vitimar-se.

As habilidades práticas são as relacionadas ao exercício da autonomia. As atividades de vida diária são exemplos dessa habilidade: preparar alimentos e alimentar-se; arrumar a casa; deslocar-se de maneira independente; utilizar meios de transportes; tomar medicação; manejar dinheiro; usar o telefone; cuidar da higiene e do vestuário; atividades ocupacionais laborativas e relativas ao emprego e trabalho; as atividades que promovam a segurança pessoal, dentre outras.

Importante ressaltar que as limitações do comportamento adaptativo afetam tanto a vida diária como também a capacidade de reagir bem as mudanças da vida e as exigências do ambiente.

Para promover e melhorar o funcionamento individual, o desenvolvimento, a educação e o bem-estar de uma pessoa com deficiência intelectual, são utilizados como recursos e estratégias, os apoios.

São identificados como mediadores entre funcionamento do indivíduo e as dimensões das Habilidades Intelectuais; Comportamento Adaptativo, Participação, Interações e Papéis Sociais; Saúde e Contexto Social.

Quando necessários e devidamente aplicados, os apoios desempenham papel fundamental na forma como a pessoa responde às demandas ambientais, além de propiciarem estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual ao longo da vida.

O apoio se aplica a nove áreas fundamentais: I. Desenvolvimento humano; II. Ensino e educação; III. Vida doméstica; IV. Vida comunitária; V. Emprego/trabalho; VI. Saúde e segurança; VII. Comportamento; VIII. Vida social; IX. Proteção e defesa.

O modelo de apoio proposto pela AADID no ano de 1992 tem como principal objetivo identificar limitações pessoais, a fim de desenvolver um perfil de apoio

adequado, para que a pessoa com deficiência intelectual se desenvolva, da melhor maneira possível. Segue abaixo, os quatro possíveis níveis de apoio.

O apoio intermitente é o primeiro tipo é oferecido conforme as necessidades do sujeito. Neste caso, o apoio geralmente se faz necessário por períodos curtos, geralmente em períodos de transições ao longo da vida, como, por exemplo, perda do emprego ou uma crise médica aguda. O apoio intermitente pode ser necessário, ocasionalmente, por um indivíduo durante sua vida, mas nunca de maneira contínua.

O apoio limitado é caracterizado por sua temporalidade limitada e persistente. O apoio limitado destina-se amparar pequenos períodos de treinamento ou ações voltadas para o atendimento de necessidade que requeiram assistência temporal ou de curta duração. Um exemplo desse tipo de apoio poderia ser o treinamento para o emprego.

O apoio amplo é caracterizado pelo apoio regular, por exemplo diariamente. É recomendado que se faça uso deste tipo de apoio para alguns ambientes como a escola, trabalho, lar.

O apoio permanente caracteriza pela constância em que ocorre e pela alta intensidade. É disponibilizado nos diversos ambientes onde a pessoa vive e é de natureza vital para a sustentação da vida do indivíduo. O apoio permanente envolve um número maior de pessoas é mais intensivo que o apoio por tempo limitado ou amplo.

Os apoios podem ser oferecidos pelo pai/mãe, professor, psicólogo, médico, amigo. Quando se planeja os apoios, é importante definir quem é o responsável por providenciá-los, a sua frequência, a duração e o tipo de apoio (verbal, ajuda física, etc).

A AAMR (2006) divide em três grupos as principais causas da deficiência intelectual, a partir do seu início, ou seja, quando ocorreu, a primeira é antes do nascimento, causas pré-natal, a segunda é após o nascimento, e são as causas perinatais, e a terceira é depois do nascimento, são as causas pós-natal.

Podemos citar, como exemplos de causas pré-natais: genética e hereditariedade (síndrome do X-frágil, síndrome de Down e fenilcetonúria), uso de substância tóxica pela mãe e defeitos do tubo neural. O uso de toxinas no período pré-natal refere-se a exposição da mãe ao álcool, ao tabaco e às drogas durante a gravidez. Doenças como HIV/AIDS, podem comprometer o feto no ventre. Também são causas de deficiência intelectual pré-natais os distúrbios do tubo neural, como a anencefalia (falta de cérebro na criança) e espinha bífida (fechamento incompleto da coluna vertebral).

As causas perinatais acontecem no processo do nascimento, são consequências do nascimento. Podemos citar, falta de oxigênio (anoxia ou asfíxia), acidentes com o cordão umbilical, traumas obstétricos e trauma na cabeça, nascimento do feto abaixo do peso.

As causas pós-natais ocorrem depois do nascimento, cujo ambiente é o principal fator em muitas das situações. Podemos citar como alguns exemplos de causas pós-natais: abuso infantil e abandono, toxinas ambientais e acidentes. (SMITH, 2008).

Importante destacar que a detecção das causas da deficiência intelectual é muitas vezes previsível. Em geral, segundo a AAMR (2006), podem ser identificados três tipos de prevenções, a seguir destacaremos

A prevenção primária consiste em ações para a prevenção da condição que, do contrário, resultaria em deficiência intelectual, um exemplo disso é a prevenção do uso de álcool pela mãe durante a gravidez que preveniria a deficiência intelectual causada pela síndrome alcoólica fetal.

A prevenção secundária abrange ações para evitar uma condição existente que poderia resultar em deficiência intelectual. Por exemplo, o manejo da dieta de um indivíduo nascido com fenilcetonúria (FCU) preveniria a deficiência intelectual, apesar do indivíduo, sempre ter a anormalidade genética associada. Através do teste do pezinho é possível detectar precocemente algumas doenças que irão interferir no desenvolvimento da criança.

A prevenção terciária: incide em ações para amenizar a gravidade de incapacidades funcionais associadas à etiologia ou para prevenir condições secundárias que podem ser causadas pelo diagnóstico ou se desenvolverem ao longo da vida. Por exemplo, uma cirurgia precoce corretiva, para déficits cardíacos congênitos em um indivíduo com Síndrome de Down, vai prevenir deficiências funcionais posteriores. Ressaltando que este nível de prevenção é também muito importante para adultos mais velhos, que podem beneficiar-se de estratégias para prevenir obesidade, diabete, doença cardíaca e osteoporose.

### 1.2.2. Atendimento educacional à pessoa com deficiência intelectual.

Considerado o primeiro teórico da Educação Especial, o médico Jean Itard (1774-1838) foi quem acreditou que as pessoas com deficiência intelectual eram passíveis de serem educadas, em um estudo com o menino Victor de Aveyron, mas conhecido como o “menino selvagem”, que retrata sua tentativa de educar o garoto que havia sido encontrado na floresta de Aveyron, na França.

Os estudos de Itard e outros sobre a educabilidade dos deficientes, baseavam-se no diagnóstico médico, com base em uma visão organicista/biológica. No século XX, essa concepção começa a mudar, quando Alfred Binet introduziu o uso de medidas de coeficiente de inteligência. Fonseca (1995) afirma que nessa fase, o desenvolvimento humano e a deficiência intelectual eram entendidos com algo pré-formado, sem qualquer relação ou influência com o contexto social.

No Brasil, segundo Januzzi, (2006), a educação das pessoas com deficiência surgiu institucionalmente, de maneira discreta no fim do século XVIII e começo do século XX, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação em nosso país. Provavelmente o atendimento à pessoa com deficiência iniciou-se através das Câmeras Municipais ou das confrarias particulares. Sendo assim, as Santas Casas de Misericórdia, seguindo o modelo Europeu, transmitida por Portugal, que atendiam pobres e doentes devem ter exercido importante papel. A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, primeiramente só distribuía esmolas aos pobres, dotes às órfãs e oferecia local para sepultamento mediante pagamento, foi após a construção do hospital, particularmente desde o século XIX, que passou a acolher crianças abandonadas até os 7 anos de idade.

Com a criação das “Rodas dos Expostos”, a primeira em Salvador, em 1726; a segunda no Rio de Janeiro, em 1738; e terceira em São Paulo, no ano de 1825, e a Lei de 1828. Ordenando tal iniciativa as províncias, este processo poderia ter facilitado a entrada de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de criá-los, por vários motivos. Em meados do século XIX, algumas províncias mandaram vir religiosas para a administração e educação dessas crianças: irmãs de caridade de São Vicente de Paula, religiosas de Dorotéia, Filhas de Santana, Franciscanas de caridade (MORAES, 2000). Assim, havia possibilidade de não só serem alimentadas como também de até receberem educação.

Através de iniciativas isoladas, ocorreu no Brasil, a criação de instituições educacionais para pessoas com deficiências no Brasil, que refletiam o interesse de alguns profissionais pelo atendimento educacional a esta população (JANUZZI, 1997, MAZZOTTA, 2005).

A primeira instituição específica para apoio à pessoa com deficiência intelectual, foi a Sociedade Pestalozzi de Porto Alegre, fundada em 1926, seguida pelas Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. A APAE do Rio de Janeiro foi fundada em 1954, sendo seguidas de diversas outras na década de 1950 e pela APAE de São Paulo em 1961 (MAZZOTA, 2005, p.21-22).

No decorrer do século XX algumas pessoas em grupos ou individualmente começaram a lutar pela conquista de alguns direitos dessa população, dentre eles para melhoria do atendimento prestado a essas pessoas e defesa do direito à educação. Segundo MAZZOTTA (2005) estas manifestações podem ser identificadas como o “primeiro passo” para uma mudança na maneira de atendê-los.

Após 1930, instituições particulares ou organizações não-governamentais começaram a surgir por iniciativa de grupos sociais organizadas, visando ao atendimento completo dessas pessoas com deficiência (JANUZZI, 1997).

Foi no ano de 1934 que foi criada a Sociedade Pestalozzi, a primeira escola que visava o atendimento de pessoas com deficiência intelectual, em seguida no de 1950 foi fundada a Associação de Pais e Amigos (APAE). (JANUZZI, 1997).

A partir de 1957, o atendimento educacional foi assumido, em nível nacional, pelo governo Federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para esse fim (MAZZOTTA, 2005). Entre os anos de 1960 e 1974, houve um aumento superior a 1.000 novos estabelecimentos para atendimento a pessoa com deficiência. (JANUZZI, 1985).

Já na década de 80, a luta pelos direitos das pessoas com deficiência deu origem ao movimento de vida independente que tinha como objetivo proporcionar maior autonomia e convívio social a esta população (MAZZOTTA, 2005).

Um marco fundamental no séc. XX para compreendermos a localização histórica desse processo de inclusão no contexto mundial foi a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Nesta declaração constam, de forma oficial, os direitos que os seres humanos possuem e deixa claro que todos os seres humanos têm

direitos iguais, sem que possa distingui-los quanto a raça, gênero, religião, condição econômica, cultural, física, sensorial ou intelectual.

Até a Constituição de 1988, as ações mais comuns eram voltadas à filantropia ou à internação das pessoas com deficiência em instituições particulares. Importante ressaltar que quando havia um movimento mais voltado para o processo de inclusão, era por iniciativa particular, ou família isolada. As primeiras iniciativas de inclusão de alunos com deficiência, intelectual ou não, nas escolas e instituições públicas, dependiam, muitas vezes, da família querer ou não matricular esse aluno, não havia políticas públicas amparáveis, compreensíveis e generalizadas para apoiar essa população. As famílias dependiam muito também do envolvimento e das iniciativas dos professores e demais funcionários da escola.

Em 1994 na cidade de Salamanca (Espanha) houve um encontro, com a participação de países e organizações, com o objetivo que discutir aspectos fundamentais para uma educação especial para todos. Dessa Conferência, surgiu a publicação da Declaração de Salamanca(1994), esse documento amplia o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola. Essa legislação parte do pressuposto que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação de acesso à educação dos grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência, etc.

No ano de 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB de 1996 (Lei 9.394/96), sendo nela inserida, pela primeira vez, a Educação Especial como um capítulo, o Capítulo V (JANUZZI, 2004, p.197). Neste capítulo a modalidade de ensino educação especial é definida e a efetivação do atendimento educacional especializado a pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, é defendida (Artigo 58).

A LDB 9.394/96 contempla uma escola inclusiva que pretende acolher a todos, até mesmo os que possuam necessidade educacionais especiais, tornando a sociedade mais justa, menos segregatória e mais democrática. Tal legislação adotou o princípio de educação inclusiva, oportunizando a todos a matrícula na rede regular de ensino. A partir desse documento legal, foram previstas a utilização e adaptações de acesso ao currículo, de adaptações curriculares e de terminalidade específica.

A inclusão escolar, influenciada por diretrizes internacionais, vem se constituindo como prioritária na legislação brasileira desde a década de 1990, com base nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A legislação nacional parte do pressuposto que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação de acesso à educação dos grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência, etc.

Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial sinaliza que o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para participação plena dos alunos, considerando suas especificidades. Importante ressaltar que as atividades desenvolvidas no atendimento diferenciam-se daquelas da sala de aula, mas deve esta articulada com a proposta de ensino da sala.

### **1.3. A pessoa com deficiência intelectual e sua família**

Independente da cultura, período histórico, localização geográfica ou composição interna, a família é o primeiro grupo social ao qual o ser humano pertence, desempenhando, portanto, um papel fundamental e determinante no desenvolvimento da personalidade, atitude e modo de agir do indivíduo, mesmo em idade adulta. Pois, é através das relações estabelecidas com os integrantes de sua família, mãe, pai e demais membros, e das reações destes ao seu comportamento, que a criança tem seu primeiro contato com o mundo e aprende a desenvolver os papéis e atitudes essenciais ao seu processo de socialização. (GLAT, 1995; GLAT & DUQUE, 2003).

A gama de interações e relações desenvolvidas entre os membros familiares mostra que o desenvolvimento do indivíduo não pode ser isolado do desenvolvimento da família (DESSEN; LEWIS, 1998); pois esta funciona como uma unidade e, qualquer alteração que venha ocorrer em um dos membros da família afeta diretamente os demais.

Abaixo apresentamos a definição e a função da Família, segundo alguns autores.

Ferreira (1996) define família como: Pessoas aparentadas que vivem, geralmente, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos; Pessoas do mesmo sangue; Ascendência, linhagem, estripe.

Já Oliveira (1996) refere-se à família como o primeiro grupo social a que pertencemos é uma instituição social constituída pelo conjunto de pessoas unidas por vínculos de parentesco e consanguinidade.

De acordo com as definições apresentadas, é possível notar as semelhanças das definições de família, referem-se ao pai, mãe e filhos; sendo a mesma visão também retratada na definição de Fontoura (1965), em que sinaliza a família como o grupo social cujos membros encontram-se unidos pelos laços de consanguinidade.

Independente da conceituação ou até mesmo da estrutura familiar, faz-se necessário valorizar a família como espaço de produção da identidade social básica de qualquer indivíduo.

Considerando as diversas estruturas familiares presentes atualmente, não podemos esquecer que a família é responsável pela sobrevivência física e psíquica das crianças, construindo o primeiro grupo de mediação do indivíduo. A família é o espaço em que ocorrem os primeiros aprendizados da pessoa.

### 1.3.1. Família e deficiência: algumas reflexões.

Os pais sonham com uma criança em suas mentes, desde o princípio da gravidez, fantasiam sobre o sexo do bebê, o desempenho na escola, a carreira e a orientação sexual que irão ter. O lugar da criança na família é determinado pelas expectativas que os pais têm sobre ela. Para Amiralian (1986), a decisão em ter um filho se relaciona diretamente com a realização de desejos dos pais, das suas necessidades e com as gratificações e recompensas que a criança poderá lhes trazer no futuro. Sendo assim, o nascimento de uma criança com deficiência, confronta toda a expectativa dos pais, e a família é acometida por uma situação inesperada.

Segundo Silva e Dessen (2001), quando a questão é o nascimento de uma criança com deficiência, a família passa por um processo de superação até que aceite a criança com deficiência e institua um ambiente familiar propício para a inclusão dessa criança. Buscaglia (1997) também destaca que, mesmo depois do impacto inicial a presença de uma criança com deficiência exige que o sistema se organize para atender as necessidades. Esse processo pode durar dias, meses ou anos para mudar o estilo de vida da família, seus valores e papéis.

Diante do nascimento de uma criança com deficiência, há um sentimento inicial de medo e luto pela perda do filho perfeito. No geral, ambos os pais se frustram e se sentem responsáveis pela condição da criança, sendo que as mães estão mais propensas a ter depressão, por ter uma maior responsabilidade pelos cuidados e pela educação dos filhos com deficiência, quando comparadas com os pais. Na maioria das vezes, são as mães que abdicam do trabalho remunerado e da carreira profissional para se dedicar integralmente ao filho. (PANIAGUA, 2004).

A compreensão de ter um filho com deficiência é uma tarefa nada fácil e pode levar certo tempo para aceitação dias, meses, anos e, em alguns casos pode chegar a nunca ser completa. Os comportamentos mais frequentes entre os pais são a *fase do choque* que podem durar alguns minutos ou até mesmo dias, dificilmente evitada ao receber a informação sobre a deficiência, causando um atordoamento geral; *fase da negação*- comportam-se de maneira como se nada tivesse acontecido, questionam o diagnóstico ou acreditam na possibilidade de erro; *fase da reação*- são sentimento e emoções vistos como os primeiros passos para adaptação, irritação, culpa e depressão são os mais frequentes; *fase de adaptação e orientação*- é o momento em que os pais acalmam-se emocionalmente procurando meios realistas e práticos para ajudar o filho (COLL, MARCHESI, PALACIOS & COLS., 2004).

O impacto sentido pela família com a chegada de uma criança com algum tipo de deficiência é intenso. Quando ocorre a constatação (no nascimento, ou posteriormente) que um filho tem características distintas do padrão culturalmente reconhecido como “normal”, a estrutura de funcionamento dessa família, inevitavelmente se modifica. Em qualquer caso, seja uma deficiência física e/ou sensorial, deficiência intelectual, déficit cognitivo, um distúrbio de comportamento, ou mesmo de uma doença crônica ou fatal, os sentimentos e as representações familiares anteriores se deterioram gerando uma crise de identidade grupal, que nem sempre é facilmente superada. Pode-se dizer que a presença de um “filho especial” provoca na família, principalmente nos pais, sentimentos de luto, comparado à dolorosa experiência da perda de alguém amado por morte ou separação (CORREIA, 1999).

Conforme tem sido apontado por diversos autores (AMARAL, 1995, MARQUES, 1995; GLAT, 1996; SANTOS & GALT, 1999; GLAT & DUQUE, 2003, entre outros), nesse percurso a família passa por algumas fases cíclicas previsíveis.

O choque e revolta inicial são seguidos, geralmente, por um período (dependendo o caso, mais ou menos longo), de “negação do diagnóstico” quando a família se desdobra em uma busca improlífica por “curas milagrosas”, que culmina, constantemente, em luto e depressão com a constatação de que nada mudará o diagnóstico. Porém, com o tempo a maioria das famílias consegue, de uma maneira ou de outra, aceitar a situação, se adaptando e buscando alternativas para sua reestruturação interna. Nas palavras de Glat e Duque: “É como se toda a família (imaginária) construída por esses pais desaparecesse, e uma nova família (real) tenha que ser criada” (2003: p.16).

É muito comum que os pais, e demais membros da família, vivenciem sentimentos considerados “negativos” como raiva, revolta, desapontamento, incerteza, depressão. É natural que se sintam angustiados e amedrontados, frente ao desafio de criar um filho com necessidades especiais; pois ninguém espera o nascimento de uma criança doente ou deficiente.

Para que esses sentimentos de desesperança e falta de perspectiva não se estabilize, porém, os pais precisam receber, desde o início, orientação e esclarecimento profissional sobre as possibilidades de desenvolvimento de seu filho especial. É necessário fornecer a essas famílias, independente de sua condição sócio-econômica e cultural, informações precisas e atualizadas sobre a condição de seu filho (GLAT; DUQUE, 2003).

Frequentemente, médicos e demais profissionais da Saúde têm uma atitude defensiva ou mesmo pouco cuidadosa ao transmitir o diagnóstico aos pais, enfatizando a deficiência como uma doença crônica, não fazendo nenhuma referencia a suportes terapêuticos educacionais que deem alguma esperança às famílias e auxiliem no planejamento da vida de seu filho (NUNES, GLAT, FERREIRA & MENDES, 1998; SANTOS & GLAT, 1999; GLATT & DUQUE, 2003; DIAS, 2004; GLAT, 2004).

Contudo, o ambiente também pode dificultar a reorganização interna da família e aceitação da criança com deficiência, principalmente porque o nascimento de uma criança, por si só, já acarreta alterações que constituem um desafio para todos os membros. (DESSEN, 1997).

1.3.2. O papel da família no processo de desenvolvimento e educação da pessoa com deficiência intelectual.

Na sociedade atual existem muitas variáveis na estrutura familiar bem como em sua ideologia. Esta sociedade é formada a partir de uma realidade múltipla que busca modelos explicativos para intervenções profissionais junto ao papel da família, de modo a relacionar os diferentes sistemas educativos adequados para cada criança de acordo com o tipo e grau da deficiência. (COLL; MARCHESI; PALACIOS; COLS., 2004).

Ao levar em conta os diferentes sistemas que configuram uma família e os vários contextos aos quais se desenvolvem, torna-se fundamental a disponibilidade de serviços adequados de acordo com a deficiência, sejam eles no âmbito educacional, médico, ocupacional ou lazer ressaltando que as necessidades não são determinadas apenas pela deficiência, mas também pela falta de resposta em um meio social existente. (COLL; MARCHESI; PALACIOS; COLS., 2004).

Em estudo sobre as dissertações da área de educação especial defendidas durante a década de 1980 até meados da década de 1990, Nunes et al (1998) apontam que dos trabalhos sobre família, os resultados indicam que os familiares reconheciam sua grande dificuldade na educação de seus filhos com necessidades especiais, principalmente em relação à competência social. Além disto:

Estes pais se ressentiam da falta de informações mais acuradas sobre a condição clínica e as alternativas de atendimento a seus filhos, e reivindicavam, por parte dos profissionais, uma orientação sistemática sobre a maneira mais apropriada para favorecer o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial (NUNES et al, 1998, p.77).

Parreira e Marturano (1999) defendem que o incentivo à criança, durante o seu processo educacional, será advindo do tipo de expectativa que sua família possui sobre as mesmas e dos estímulos por elas emitidas, sendo que esses fatores irão depender do quanto a mesma valoriza os estudos e da percepção que ela tem sobre a capacidade de aprendizagem de seus filhos. As referidas autoras defendem que “os pais que valorizam a escolaridade e apresentam expectativas maiores em relação a elas são aqueles que mais contribuem para a aprendizagem escolar da criança” (p.92).

A inserção da criança tendo ela necessidades educacionais especiais (NEE), ou não, na escola é um momento crucial em sua vida uma vez que a criança agora não terá

só o mundo familiar, mas o mundo escolar também fará parte de sua vida. Considera-se que toda criança pode chegar à escola com habilidades e conhecimentos anteriormente adquiridos em experiências ocorridas nas interações familiares.

No início da escolarização, a criança entrará em contato com pessoas desconhecidas e com contextos diferentes dos até então experienciados por ela, o que criará a necessidade da socialização e da construção de novas formas interacionais. A escolarização do filho com deficiência muitas vezes representa para algumas famílias uma parte importante no processo de socialização.

É necessário, portanto, conscientização e mobilização dos pais, para participarem, apoiarem e trabalharem em conjunto, com união e harmonia. Devem cuidar para que não haja, em relação ao filho com necessidades educacionais especiais, superproteção, posto que esta em pouco ou nada contribuirá para o desenvolvimento da autonomia da pessoa.

A escola em parceria com a família tem o papel de implementar as melhores estratégias de ensino e aprendizagem para que o aluno com necessidades educacionais especiais dela se beneficie e permaneça na escola. Assim, por mais que seja realizado um programa bem estruturado para criança com deficiência, este programa não será completo se não incluir a participação da família e de profissionais adequados e empenhados no caso. (M.FILHO, 2008).

Também é fundamental que a família participe de grupos de intervenção, programas de auxílio, etc, pois é, nesse espaço, que a família tem a oportunidade de compartilhar suas vivências com outras pessoas que convivem com uma realidade parecida.

A função da família é o de socialização da criança, incluindo-a na sociedade com valores e regras de convivência em grupo, proporcionando uma educação primária e geral com aquisição de comportamentos considerados adequados em determinado ambiente. Já a escola, visa uma educação formal e específica, por meio do conhecimento elaborado em diversas áreas da ciência. Assim, a divergência entre esses dois sistemas está nos diferentes modo de ensinar, porém com o mesmo comprometimento em preparar as crianças para a vida socioeconômica e cultural. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2010).

Devido ao fato da educação geral complementar a educação formal e vice-versa se faz necessária a relação entre família e escola para um melhor aproveitamento do aluno no processo de ensino e aprendizagem. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2010).

A escola, o professor e a família são importantes na mediação sociocultural para que o aluno avance no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para um ambiente ser inclusivo, é necessário que a unidade escolar seja modificada para que todos os alunos possam aprender e desenvolverem-se. É importante que a professora mantenha uma relação de cooperação contínua com os pais para estabelecer estratégias adequadas que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Independente do tipo e grau de deficiência deve ser focado as posturas positivas para que possam pensar e resolver problemas, expressar sentimentos, desejos e tomar iniciativas e escolhas (BRASIL, 2006).

Assim, para educação e possível inclusão dos filhos com deficiência, a parceria dos pais junto aos profissionais é indispensável, pois ninguém os conhece mais do que a própria família. A interação e as trocas de experiências dão-se por meio do respeito mútuo, da comunicação e da confiança, necessárias à busca de compreensão, de aceitação e do enfrentamento das limitações apresentadas pela pessoa com deficiência.

## **2. O PERCURSO METODOLÓGICO**

O presente estudo teve como referência metodológica a abordagem qualitativa, do tipo exploratório e descritivo, a partir da perspectiva do estudo de caso, ou seja, o estudo de uma realidade local e suas especificidades. Pesquisas deste tipo visam proporcionar um maior conhecimento e caracterização para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que assim possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores, além de proporcionar uma visão geral de determinado fato, do tipo aproximativo (GIL, 2008).

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BODGAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1996).

### **2.1. Aspectos éticos.**

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos com o parecer n.122/2012 (anexo I), a pesquisadora entrou em contato com os responsáveis dos alunos com deficiência intelectual, por intermédio do gestor da Educação de Jovens e Adultos que ofereceu o espaço da escola para que realizasse as entrevistas.

### **2.2. Participantes da pesquisa.**

#### **2.2.1 Critérios de seleção dos participantes.**

Para a seleção dos participantes, o gestor sugeriu que a pesquisadora realizasse uma reunião com a professora de Educação Especial da escola. Esta selecionou sete alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos, que

ela acreditava que tanto os alunos como a família participariam da pesquisa. Após isto, esta professora orientou a secretária da escola, para que passasse os telefones das famílias selecionadas.

O contato foi feito com todas as famílias indicadas pela professora de Educação Especial, porém apenas três famílias aceitaram o convite, sendo a mãe a referência familiar participante.

#### 2.2.2. Caracterização dos participantes.

A pesquisa foi realizada junto às mães e os alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos, uma escola da rede municipal de uma cidade de médio porte da região central do estado de São Paulo.

Participaram deste estudo três mães e seus respectivos filhos com deficiência intelectual. Em contato telefônico, as mães foram informadas sobre a proposta da pesquisa, e organizados os horários para a coleta dos dados. A realização da entrevista poderia ocorrer na própria escola, na residência do aluno, ou em outro local que fosse melhor para os participantes.

##### Mães participantes:

- Participante 1: E., divorciada, 45 anos, 3 filhos, não trabalhava, ensino fundamental incompleto.
- Participante 2: M., casada, 54 anos, 2 filhos, não trabalhava, ensino médio incompleto.
- Participante 3: R., casada, 52 anos, 3 filhos, não trabalhava, e tinha o ensino médio completo (realizado na EJA).

##### Alunos participantes:

- Participante 1: 19 anos, sexo masculino, matriculado na Educação de Jovens e Adultos.
- Participante 2: 23 anos, sexo masculino, matriculado na Educação de Jovens e Adultos.
- Participante 3: 22 anos, sexo masculino, matriculado na Educação de Jovens e Adultos.

### **2.3. Local de realização da pesquisa.**

Os participantes eram livres para escolher o local para realização da pesquisa. As entrevistas realizadas com as mães foram todas realizadas na residência da família. Já os alunos optaram por realizarem na escola.

### **2.4. Instrumentos e Procedimentos de Coleta dos Dados.**

#### **2.4.1. Entrevista com as mães.**

A entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (MANZINI, 1990/ 1991, p.154).

A entrevista realizada com as mães era composta por um roteiro de questões que contemplou aspectos desde o início do processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual até o momento atual (APÊNDICE 1).

A primeira entrevista foi realizada com R., em sua residência. A entrevista teve duração de 18 minutos, e ocorreu tranquilamente. A segunda entrevista foi com M. A pesquisa foi realizada com a mãe, mas o pai estava na mesma sala. A terceira entrevista foi realizada com a mãe do aluno, na residência, durou cerca de quinze minutos.

As entrevistas foram gravadas, sob o consentimento dos entrevistados, e posteriormente transcritas e devolvidas aos participantes para leitura e autorização. Após isto, as informações obtidas foram analisadas e organizadas em categorias e subcategorias, a partir dos temas preestabelecidos e das falas dos participantes.

#### **2.4.2. Entrevista com o aluno com deficiência intelectual.**

A entrevista realizada com os alunos era composta por um roteiro de questões que contemplou lembranças do aluno da sua vida escolar e como está escolaridade atual na EJA. (APÊNDICE 2).

A primeira entrevista foi realizada com R. na própria escola, em período anterior ao da aula regular, no refeitório da escola. Durou cerca de 10 minutos, e a pesquisadora na medida do possível seguiu o roteiro. A entrevista foi tensa, pois todo o momento o aluno dizia: “não quero nem falar daquela escola”, se referindo a instituição que frequentou. E não contou nada para a pesquisadora sobre ela.

A segunda entrevista foi realizada com o E., na própria escola, no refeitório da escola, alguns minutos antes de E. entrar na sala de aula. A entrevista durou cerca de 8 minutos, foi muito tranquila. E. contou com muita segurança, sobre seu processo de escolarização.

A terceira entrevista foi realizada com L., também na escola. A entrevista durou cerca de 14 minutos. O aluno conversou tranquilamente com a pesquisadora.

## **2.5. Procedimento de Análise dos Dados**

Os dados foram analisados e organizados em eixos temáticos como:

Para análise dos relatos das mães, têm-se as seguintes categorias: o início da escolarização, a instituição especializada, a escola atual, e expectativas futuras.

Na entrevista com os alunos foram encontradas as seguintes categorias, percepções sobre a instituição especial e a EJA.

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **3.1 As entrevistas com as mães dos sujeitos com Deficiência Intelectual**

#### **3.1.1 Sobre o início da escolarização:**

Em relação ao relato das mães sobre o início da vida escolar dos seus filhos com deficiência intelectual, abaixo encontramos algumas falas sobre tal processo.

Quadro 01: O início da escolarização dos jovens e adultos com deficiência intelectual relatado por suas mães.

M1	“[...] A Primeira escola foi na Água Vermelha, ele tinha 8 anos já, porque eu sou muito doente, sou muito ruim, não deu pra colocar ele antes. Ai a escola da Água Vermelha viu que ele não acompanhava os outros e que ele tinha algum problema.”
M2	“[...] Ele estudou no B. D. G., mas só que lá ele não desenvolveu nada, ele não conseguiu aprender, ele escrevia até, escrevia, escrevia, copiava da lousa e ele assinava o nome dele tudo, mas ele não sabia o que ele tava escrevendo [...] o R. ficou assim praticamente isolado, ele ficava em uma carteira a professora não tava nem ai com ele, e só dava atenção para os outros, e ela ia em frente com os outros e não dava atenção para o R.”
M3	“[...] Ah, foi com muita dificuldade no começo devido que ele já ter o problema não é?!, e a gente queria tenta meio que ver se conseguia por ele, numa escola normal, sem levar pra APAE, então ele ficou ali desde três de idade, deu muito trabalho no começo.”

Nesses relatos podemos perceber que as mães ressaltam como se iniciou a escolaridade de seus filhos com deficiência intelectual. Assim como M1 e M2 mostram em suas falas a dificuldade de seus filhos no acompanhamento dos conteúdos acadêmicos na escola comum, M3 prioriza que mesmo seu filho sendo uma pessoa com deficiência intelectual, a mesma não queria tê-lo colocado em uma escola especial.

Padilha (2009) resalta que as pesquisas sobre inclusão escolar e social estão mais direcionadas à inserção ou não de crianças e jovens com deficiência no ensino comum. Porém, verificamos nessas pesquisas que pouco se discute estratégias de permanência desses sujeitos dentro da escola, somente ressaltando o acesso dos mesmos.

Desta forma, ressaltamos que, assim como os relatos de M1, M2 e M3 as mesmas denunciam o fracasso da escola na aceitação de seus filhos para a escolarização dos mesmos, sendo esse um direito social a todos.

### 3.1.2 Sobre a instituição especializada:

Quadro03: A instituição especializada em que os jovens e adultos com deficiência intelectual frequentaram.

M1	“[...] Ai ele ficou todo esse período dos 8 anos até os 16 anos lá no APAE. E saiu de lá formado e muito bem ainda. Porque com 8 anos ele não sabia o nome dele,
----	--

	eu não fazia e nem falava o nome dele. Lá ele tinha médico, ele tinha psicólogo, ele tinha...tinha um monte de coisa lá. Eu sei que não entregaram um menino pra mim, entregaram um homem. Todos os professores nunca reclamaram dele.”
M2	“[...]Um período só, ele reclamava que ele não gostava sabe porque, porque ele falava eu não sou louco, eu não sou louco, não sou doente.[...] . Nossa ele reclama até hoje, às vezes quando fala alguma coisa, ele fala porque que vocês foram me por lá, eu não sou doente, é ele achou ruim até hoje ele cobra.
M3	“[...] Na APAE, a gente tem que agradecer muito, primeiro a Deus não é, por existir a APAE, depois a eles, porque senão fosse eles, não sei o que a gente ia fazer não.[...] Ele era dependente, e lá na APAE eles foram ensinando ele a falar, ensinando ele a tomar banho sozinho”

Segundo Denari (2011) a autonomia é o ato de governar-se. Além disso, tal autora destaca que autonomia pode significar um sistema ético, ou seja, em quaisquer que seja o ambiente que estamos, temos os mesmos direitos e deveres. Assim sendo, nos relatos de M1 e M3, os seus filhos adquiriram autonomia ao frequentarem a instituição especializada, pois M1 ressalta que “não entregaram um menino pra mim, entregaram um homem”. Quanto a M3, esta é muito grata a instituição especializada pelo trabalho que a mesma desenvolveu para com seu filho enfatizando que ensinaram-lhe a falar e a tomar banho sozinho.

Já M2 não diz o mesmo que M1 e M3, mostrando em sua fala que o filho não gostava de frequentar tal escola destacando que “ele falava eu não sou louco, eu não sou louco, não sou doente [...] ele fala porque que vocês foram me por lá”.

Quanto aos recursos presentes na instituição especializada, a única mãe que destaca a importância dos mesmos é M1 onde nesta escola havia serviços variados e dentre eles, médicos, fonoaudiológicos, psicológicos, dentre outros.

Gonçalves (2011, p. 60) realizou uma pesquisa com os Midrodados do Censo Escolar entre os alunos de 2007 a 2010 em relação aos alunos com deficiência na EJA e observou que:

As matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino médio da EJA especial, nos anos de 2007 e 2008 se concentravam entre a faixa etária dos 20 aos 24 anos. Em 2009 a maior concentração de matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino médio foi na faixa etária dos 30 aos 34 anos com um total de 33 matrículas. No ano de 2010 a concentração das matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino médio da EJA

especial ocorreu na faixa etária dos 35 aos 39 anos com um total de 43 matrículas.

Podemos destacar neste trecho que no ano de 2009 quando, em âmbito nacional, houve a matrícula de 33 alunos com deficiência intelectual no ensino médio. Já em 2010, quanto a EJA especial, ou seja, aquela que se encontra localizada na instituição especial, obteve um total de 43 sujeitos.

Comprovamos com tal citação articulada a fala de M1, a instituição tem mais recursos que, geralmente são oferecidos aos alunos com deficiência e suas famílias. Diferentemente dessa, a escola comum não garante serviços de saúde, e inserção laboral e social dessas pessoas. Além disso, quando falamos de EJA, os recursos ficam ainda mais escassos, pois essa modalidade de ensino acaba sendo mais um espaço daquelas pessoas que não tiveram oportunidades de obter escolarização na idade correta.

Sobre o diagnóstico dos sujeitos com deficiência intelectual, e os relatos das mães pode-se destacar as falas que tais apresentam no quadro 2.

Quadro 03: O diagnóstico dos jovens e adultos com deficiência intelectual relatado por suas mães

M1	“[...] lá no APAE descobriram que ele tinha o cérebro fraco não dava para acompanhar os outros”.
M2	“[...] A Sonia que é a psicóloga (APAE), ela disse pra mim que o R ele é assim, ele tem uma certa dificuldade no aprendizado. Ela disse que ele é muito saudável [...]Então ela disse pra mim que o R é falta de interesse, ele tem preguiça, daí junta tudo não. E ela falou pra mim que essa falta de interesse que ele tinha, é por causa das dificuldades que ele tem...é ele tinha dificuldade.[...] Ai o resultado assim eu não lembro, porque já faz tempo. Eu só sei que o dia que voltou lá na APAE, a psicóloga marcou um dia, horário e ela falou você tem que vim junto com o seu marido que eu vou explicar pra vocês. Aí ela falou que o R vai ter que vir pra cá mesmo, estudar aqui. Ai a gente ficou triste, porque ele vai ter um acompanhamento diferenciado com poucos alunos, o professor vai devagar com ele, ele vai conseguir acompanhar, vai ter uma fonoaudióloga também, porque ele tem um problema de fala.”
M3	“[...]Ao nascer ele deu Paralisia Cerebral, e depois deficiência mental, então a mente dele é tudo confusa.”

Nesses discursos, M1, M2 e M3 falam sobre o diagnóstico de seus filhos e como esse foi lhes explicado. Deste modo, M1 ressalta que descobriram – acreditamos que foi

a instituição especial – que seu filho tinha, segundo ela o “cérebro fraco”. Quanto a M2, fica uma lacuna quanto ao diagnóstico de seu filho quando a mesma ressalta que a instituição especializada o diagnostica com “uma certa dificuldade de aprendizado”, além da instituição relatar que seu filho tem “preguiça” e “falta de interesse”

A mãe aqui denominada M3 diz que seu filho foi diagnosticado com Paralisia Cerebral e depois com deficiência intelectual ressaltando que o mesmo tem a “mente [...] tudo confusa”.

Podemos perceber pela linguagem utilizada pelas mães durante a entrevista, e pelo grau de escolaridade também relatado por ela para a pesquisadora, que, como anteriormente ressaltado na metodologia, M1 e M2 não possuem ensino fundamental completo. Quanto a M3, esta possui ensino médio completo.

Shimazaki (2006) realizou um estudo com letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual e fez entrevistas com os pais desses sujeitos para saber qual era o grau de letramento do mesmo. Com isso, a autora ressalta que há diferenças quanto ao grau de escolarização entre pais e mães, pois essas últimas possuem um grau de escolaridade considerando baixo, por optarem em cuidar de seus filhos com necessidades especiais.

Nessa pesquisa, percebemos que M1 e M2 não têm a escolaridade completa, porém M3 terminou o ensino médio. Ainda, Shimazaki (2006) ressalta que quanto maior o grau de letramento entre os pais dessas pessoas, maior o interesse frente ao processo de escolaridade de seus filhos.

Quanto ao diagnóstico, podemos perceber falhas frente a explicação dada pela instituição especializada para os pais dessas pessoas. O diagnóstico, sendo parte de um sistema de classificação pode ser investigado de diferentes perspectivas tais como ressalta Nunes et al (1998): a) as definições, conceitos e concepções das necessidades específicas apresentadas; b) os procedimentos, técnicas e métodos que devem ser utilizados, bem como instrumento de identificação e c) os processo de identificação que deve perpassar desde o âmbito educacional, conceitual e social para averiguar políticas públicas, por exemplo, em prol do desenvolvimento de direitos sociais.

Quando um diagnóstico não é explicado a família, como é o caso desses relatos, podemos ressaltar uma falha na comunicação entre a instituição especializada ou a escola regular e a família.

### 3.1.3 Expectativas futuras.

Em relação à vida social e expectativas futuras as mães ressaltaram que

Quadro 04: Categorização sobre a vida social e expectativas futuras dos jovens e adultos com deficiência intelectual.

M1	“[...] Então ele nunca teve esse negócio de infância, que nem essas molecadas eu fica pra rua aí de final de semana ele só sai pra ir em uma igreja com alguma vizinha aqui [...]Ele é doente, ele é um criança especial, apesar que ele não gosta que fala assim, mas ele tem problema [...] Ele vai soas vezes em algumas festas de aniversário, com bons amigos, com o pessoal da farmácia .
M2	“[...] Ele teve amigos na infância e agora de moço ele fala que não tem um colega bom. O A3 seria um moço bom, mas ele mora longe né.[...] Agora o negócio dele é estudar mesmo trabalhar. Pra ele não tem tempo ruim não, ou está chovendo, ou está sol, ou está frio, ele vai para o serviço, para a escola. “
M3	“[...] Não, mas ele tem loucura pra ir aprender a tirar carta, ele tem loucura, mas ai eu falei pra ele Ricardo primeiro você vai ter estudo, depois você vai aprender a tirar carta. [...]E agora ele está só falando pra mim, que a hora que ele termina esse supletivo ai, ele quer que eu mande um currículo dele para Eletrolux.”

Conforme os relatos acima, podemos perceber na fala das mães que estas também falam sobre as necessidades atuais e expectativas futuras de seus filhos, assim como sobre as amizades e vida social dos mesmos. Por exemplo, M1 resalta que seu filho A1 vai à igreja com a alguns conhecidos da vizinhança; a M2 destaca que seu filho A2 trabalha e estuda na EJA, assim como os demais, a M3 anuncia que seu filho deseja um dia poder trabalhar em uma empresa de eletrodoméstico conhecida como Eletrolux na cidade onde reside.

Porém, M3 ao ressaltar sobre seu filho destaca a seguinte fala sobre as perspectivas futuras do que este deseja fazer: “Ele é doente, ele é um criança especial, apesar que ele não gosta que fala assim, mas ele tem problema”. Quando encontramos esse discurso, entendemos, por um lado, a mãe, que sofre pelo filho ter deficiência e não acompanhar os padrões sociais requeridos atualmente, e por outro o rótulo formado, ao longo da história, quanto a concepção e definição da deficiência intelectual. Essa – já discutida nesse trabalho – ao longo das épocas, veio caracterizando os indivíduos que a

tem como um sujeito que não consegue realizar tarefas sozinho, principalmente atividades de cunho acadêmico, ou seja, não são aceitos por não conseguirem adquirir os mesmos resultados escolares que os seus pares.

Logo, um dos aspectos que chama atenção nessa realidade é a estreita vinculação existente entre a subestimação das pessoas com deficiência intelectual que é o caráter eternamente infantil que lhes é atribuído (GÓES e MAFFEZOU, 2004). Prova disso é que na fala de M3, anteriormente descrita, seu filho destaca que reconhece não querer ser chamado de especial ou doente – sendo esses os atributos utilizados pela mãe para com ele. Ou seja, mesmo por A3 ter deficiência intelectual, tem capacidades intelectuais suficientes para entender que não aceita esse tipo de terminologia.

Neste momento, após a análise das falas das mães dos jovens e adultos com deficiência intelectual, serão apresentadas as falas dos sujeitos com deficiência intelectual sobre sua própria ótica de sua escolaridade, de sua vida e de suas expectativas futuras.

### **3.2. As entrevistas com os jovens e adultos com deficiência intelectual**

#### **3.2.1. Sobre a instituição especial**

Em relação ao relato dos jovens e adultos, A1, A2 e A3, sendo estes filhos de M1, M2 e M3, respectivamente, abaixo encontramos algumas falas sobre tal processo como mostra o quadro abaixo:

Quadro 05: Categorização sobre instituição dos jovens e adultos com deficiência intelectual.

A1	“[...] Eu gostava. Eu aprendi muito lá, eu ficava o dia todo lá só na sala de aula, nunca quis ir pra marcenaria essas coisas.”
A2	“[...] Aprende eu aprendia, mas ficava na mesma coisa sempre. Ah não é o que eu aprendo aqui. É que minha mãe não conseguiu pagar uma escola melhor, daí eu fiquei lá.”
A3	“[...] Da A. (se referindo a instituição especializada) eu gostava aprendia bastante lá. Eu fiz tudo lá desde a pré- escola, eu aprendi tudo lá. Na marcenaria também aprendi muito.”

Podemos perceber que A1 e A3 gostaram de ter frequentado a instituição especializada. Já A2 não diz o mesmo quando enfatiza em seu discurso “Aprende eu aprendia, mas ficava na mesma coisa sempre”. Frente a essas falas notamos que os jovens e adultos com deficiência intelectual, mesmo com suas limitações cognitivas podem aprender a partir de atividades formais dentro da escola comum.

Deste modo, Góes e Maffezou (2004) priorizam que “[...] A ação social e os programas educacionais desenvolvidos têm sido pautados pela visão da impossibilidade e da subestimação, que marcam questões a alfabetização” (p. 2).

Perante tal citação, podemos verificar que, essa impossibilidade é algo ainda existente em nossa sociedade, onde decisões sobre discussões sobre a inclusão desses sujeitos no ensino comum devem estar contidas dentro das políticas públicas até a prática docente.

### 3.2.2 Sobre a escola atual (EJA)

Quadro 06: Categorização sobre a escola atual (EJA) para os jovens e adultos com deficiência intelectual.

A2	“[...] Eu gostei porque é uma escola boa, eu aprendo, na outra lá (se referindo a instituição especializada) não aprendia. Aqui aprendo coisas a mais, pode estudar depois no que você precisar.
A3	“[...]Eu gosto sim, é uma escola boa.”

Podemos perceber que todos os alunos ressaltam gostar de estudar na EJA. Porém essa modalidade de ensino, atualmente, tem recebido esses alunos que, geralmente, são advindos de instituições especializadas para se alfabetizarem. (CARVALHO, 2006).

Em relação ao papel da EJA no futuro destes jovens, os mesmos relatam que:

Quadro 08: Categorização sobre o futuro a partir da fala dos jovens e adultos com deficiência intelectual.

A1	“[...]Pretendo estudar. Pretendo fazer minha faculdade de Pedagogia.”
A2	“[...] É o que eu mais quero, o que eu mais quero na minha vida é ter um bom estudo e um bom trabalho. O que eu mais quero é tirar carta, dirigir.”
A3	“[...] Trabalhar e estudar, não é fácil, é muito cansativo.”

Enquanto verificamos na fala de A1 e A2 as perspectivas mais voltadas ao estudo e trabalho, A3 ressalta que trabalhar e estudar “é muito cansativo”. Em estudos como de Tinós (2010), tal autora realiza uma pesquisa com duas jovens e adultas, sendo uma com deficiência intelectual e outra com deficiência física e mobilidade reduzida em que ambas frequentam a EJA. Tal autora realizou entrevista sobre a escolarização das mesmas e expectativas futuras. Além disso realizou entrevistas com as mães. Tinós (2010) percebeu que quanto a escolarização, a EJA tem sido um caminho, mesmo que difícil – já que falta muitos recursos à inclusão escolar – é um espaço significativo para essas pessoas.

Assim, como a maioria desses sujeitos quer algo de melhor para angariar num futuro próximo, estes alunos resgatam a vontade de estudar, de trabalhar de interagir com e no mundo a partir de sua entrada na EJA. Esse espaço, por mais precário que seja quanto a políticas públicas de acesso e permanência dos alunos com e sem deficiência, não deixa de ser um espaço educacional que servirá de base para o crescimento acadêmico, individual e coletivos dessas pessoas.

Assim, percebemos que estes alunos que, atualmente se encontram na EJA, são parte desse processo. O que não podemos desconsiderar é que, assim como os mais de 2 milhões de estudantes analfabetos sem deficiência, também estiveram e ainda estão a margem do processo de escolarização.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a realização das entrevistas com as mães, foi possível caracterizar a participação da família na trajetória escolar dos alunos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos, quais ações da família foram importantes no processo de escolarização de seu filho desde a educação infantil, até a Educação de Jovens e Adultos.

Na categorização das entrevistas tanto com as mães, como com os alunos foi possível notar a trajetória escolar do aluno na instituição especializada, apenas um aluno não gostava de estar na instituição, enquanto que os outros dois elogiam a instituição e conseguem relatar essa fase sem nenhuma inquietação.

A partir do relato das mães, foi possível notar qual a expectativa que as mesmas têm sobre o filho, em relação ao futuro e conclusão da escolaridade dos mesmos. Importante ressaltar que todos os alunos trabalham e estudam no período noturno.

Espera-se que este estudo traga contribuições à temática da educação especial, no contexto da educação especial, e a possibilidade de novos olhares às mães e aos jovens e adultos com deficiência intelectual.

## 5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.A. Apresentação e análise das definições de deficiência. In: Revista de Educação. PUC, Campinas, nº 6, 2004, p.33-48.

AMARAL, L.A. **Conhecendo deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMARAL, L. A. (1994) **Pensar a Diferença/ Deficiência**. Brasília: CORDE.

AMIRALIAN, M. L. T. M. (1986). **Psicologia do excepcional**. São Paulo, SP: EPU.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo Mental- definição, classificação e sistemas de apoio** (2002). 10 edição. (tradução Magda França Lopes). Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.

BORDIGNON, D. M. B. As conexões da não-aprendizagem com a família. In: PORTELLA, F. O.; FRANCESCHINI, I. S. (Orgs.). **Família e aprendizagem: uma relação necessária**. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

BRASIL. **Educação Infantil – Saberes e práticas da inclusão: Introdução**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2009**. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/censo/escolar/DOU\\_final\\_2008.htm](http://www.inep.gov.br/censo/escolar/DOU_final_2008.htm)>. Acesso em: agosto de 2012.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2008**. Disponível em: <[http://www.portaldoprofessor.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09\\_02\\_imp](http://www.portaldoprofessor.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_02_imp)>. Acesso em: agosto de 2012.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei n 9394**, de 20 de setembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 72.425**, de 3 de julho de 1973. Cria o Brasília, 1973. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>>. Acesso em: agosto de 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BUSCAGLIA, L. F. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao acolhimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CARVALHO, M. F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**, v. 24, n. 2, p.161-171, jul./dez. 2006.

Disponível em: <[http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume\\_08/uploadAddress/Art6%5B6569%5D.pdf](http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art6%5B6569%5D.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**, ed. 2. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed, p.330-346, 2004.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Editora Porto, 1999.

DENARI, F. E. Autonomia Escolar na Diversidade das(D)Eficiências e Inclusão.

**Revista@mbienteeducação**. v. 4, n. 1, jan/jun, p.37-43. 2011 Disponível em:

<[http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_4\\_1/educacao\\_01\\_37\\_43.pdf](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_4_1/educacao_01_37_43.pdf)> Acesso em: 21 Out. 2012.

DESSEN, M.A. (1997). Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para poliádico. **Temas em Psicologia**, 3, 51-61.

DESSEN, M.A.; Lewis, C. (1998). Como estudar a família e o pai. **Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia**, 8, 105-122.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Out 2005, vol.26, n. 92, p.1115-1139. ISSN 0101-7330.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: setembro de 2012.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55,2001. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso)

[32622001000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: julho de 2012.

FERREIRA, M. C. T. & MATURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15, 35-44, 2002.

FERREIRA, W. B. **EJA & DEFICIÊNCIA**: estudos da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas, Pernambuco: UFPE/CEAD, 2009, p. 75-128 .

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

FONSECA, V. **da. Educação Especial**: programa de estimulação precoce- uma introdução às ideias de Feuerstein. 2 edição revista e ampliada. Editora Artmed, Porto Alegre, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.218 p.

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. M. F. Escolarização de alunos com deficiência da educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007-2010). In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial – Prática pedagógica na Educação Especial: multidisciplinariedade do atendimento educacional especializado. **Anais....** Nova Almeida, ES. 2011. ISSN 2175-3822.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.

GLAT, R **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro, Sette Letras, 1995.

GLAT, R O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 2(4), 111-119, 1996.

GÓES, M. C. R.; MAFFEZOL, R. R. Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. In: 27ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Minas Gerais, 2004, p. 1-15.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros, 2012. 72 f Mestrado em Educação (Dissertação). Universidade Estadual de Londrina. 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**.

Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2006. Coleção Educação Contemporânea.

JANNUZZI, G.M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M.C. (Org.). **História social da infância**. São Paulo: Cortez/USF, 1997.

- LOPES, R; CAMPOS, J. A. P.P. **Análise das propostas e práticas pedagógicas na escolarização de jovens e adultos com deficiência:** um estudo de caso. Relatório final (período 2009-2010). Programa de Apoio ao Docente Recém-Doutor – PADRD/ CNPq. Universidade Federal de São Carlos. Novembro, 2010.
- LUIZ, F. M. R., BORTOLI, P. S., FLORIA-SANTOS, M., & NASCIMENTO, L. C. (2008). A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: Desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 14, 497-508.
- MARCHESI, A. A Prática das Escolas Inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**, ed. 2. vol. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 31-48
- MARQUES, L. P. **Professores de alunos com deficiência mental:** concepções e prática pedagógica. Editora UFJF, Juiz de Fora/ MG, 2001.
- MARQUES, L. P. O filho sonhado e o filho real. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2 (3), p. 121-125, 1995.
- MARTINEZ, C. M. S. (1992). **Atividades e brincadeiras na vida da criança com problemas no desenvolvimento no início dos anos 90:** A visão dos pais.  
Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- MAZZOTA. **Educação Especial no Brasil:** historia e políticas públicas. 5. Ed.São Paulo: Cortez, 2005.
- MAZZOTA, M. J. S. (1995) **Educação Especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez.
- MENDES. E.G. **Deficiência mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 3887f. (Tese de doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1995.
- NUNES, L. R. P., GLAT, R., FERREIRA, J. R. & MENDES, E. G. **Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação.** Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1998.
- OMOTE, S. Perspectivas para a conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.II, no4, p. 127-135. 1996.
- PADILHA, A. M. L. O discurso da inclusão social e escolar: o sim e o não. In: JESUS, D. M. et al. (Orgs). **Inclusão** Práticas Pedagógicas e trajetórias de pesquisa. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 135-144.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos:** contribuição a história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973. 368 p.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: SILVA, N. L. P. ; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [S. l.], v. 17, n. 2, p.133-142, 2001.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental- Da Superstição a Ciência.** Editora: EDUSP. São Paulo, 1984.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes e deficiência intelectual. Editora: Nau:Edur, Rio de Janeiro, 2010.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

SANTOS, R. S. e GLAT, R. **Ser Mãe de uma Criança Especial:** do Sonho à Realidade. Rio de Janeiro: Editora Anna Nery / UFRJ, 1999.

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

SZYMANSKI, H. **A família como um locus educacional:** perspectivas para um trabalho psico-educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 197, p. 14-25.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental.** 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006 .

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de alunos com deficiências à Educação de Jovens e Adultos:** conhecendo e compreendendo trajetórias escolares. 2010. 137 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

UNESCO, MEC. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA.** Brasília: MEC, 2004.

## ANEXO

## Anexo 1



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

[cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)<http://www.propq.ufscar.br>**Parecer N<sup>o</sup>. 122/2012**

**Título do projeto:** ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INCLUÍDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES E EXPECTATIVAS DE SEUS FAMILIARES

**Pesquisador Responsável:** JULIANE APARECIDA DE PAULA PEREZ CAMPOS

**Orientador:** JULIANE APARECIDA DE PAULA PEREZ CAMPOS

**Colaborador(es):** RAFAELA LOPES

**CAAE:** 0275.0.135.135-11

**Processo número:** 23112.003784/2011-97

**Grupo:** III

**Área de conhecimento:** 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

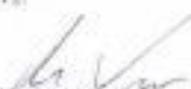
**Conclusão**

As pendências apontadas no Parecer n<sup>o</sup>. 060/2012 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado.** Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

**Normas a serem seguidas**

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apódo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apódo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.e), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta data e ao término do estudo.

São Carlos, 27 de março de 2012.

  
Prof. Dr. Daniel Vendruscolo  
Coordenador do CEP/UFSCAR

## APÊNDICE

### Apêndice 1

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS FAMILIARES/ RESPONSÁVEIS**

Aspectos do roteiro a serem contemplados na Entrevista Semi-estruturada a ser realizada com os responsáveis/ familiares do aluno jovem com deficiência intelectual.

1. Dados de Identificação.
  2. Relato do início do processo de escolarização do aluno com deficiência. intelectual até o momento atual.
  3. Expectativas da família sobre a Educação de Jovens e Adultos.
  4. Relato da família a respeito do processo de escolarização de seus filhos.
  5. Relato família sobre os professores que seu filho teve nos diferentes períodos de escolarização.
  6. Relato família sobre os espaços escolares/ instituições que seu filho estudou.
  7. Ações realizadas pela família que foram importantes na escolarização de seus filhos.
  8. Ações realizadas pela família que foram importantes na escolarização na Educação de Jovens e Adultos.
  9. Perspectivas da família em relação à conclusão da escolaridade.
  10. Perspectivas da família em relação ao futuro de seus filhos.
- Outras informações, se necessário.

## **Apêndice 2**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Aspectos do roteiro (com questões simples) a serem contemplados na Entrevista Semi-estruturada a ser realizada com o jovem com deficiência intelectual.

1. Dados de Identificação.
2. Relato das lembranças do aluno da sua vida escolar.
3. Relato das lembranças do aluno sobre a participação da família no processo escolar do aluno.
4. Escolaridade atual:
  - a. o processo ensino-aprendizagem (como o professor ensina, os conteúdos, como o aluno aprende);
  - b. os colegas de classe (interação com os colegas, participação nas atividades acadêmicas e sociais);
  - c. a interação com o professor;
  - d. e expectativas para além da escola.

Outras informações/ comentários, se necessários.

### Apêndice 3

#### TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para os familiares)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Você está sendo convidado para participar da pesquisa ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INCLUÍDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES E EXPECTATIVAS DE SEUS FAMILIARES, sendo realizada pela pesquisadora Rafaela Lopes, e sob orientação e responsabilidade da Profa Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos. O motivo que nos leva a estudar esse tema é o crescente número de matrículas de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, bem como o interesse em compreender o processo de escolarização destes alunos, sob a perspectiva do próprio aluno e de seus familiares. O objetivo da pesquisa é analisar o papel da família na trajetória escolar do aluno com deficiência intelectual da Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo a opinião do aluno e de sua família. Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é familiar ou responsável pelo aluno com deficiência intelectual que está matriculado e frequentando a Educação de Jovens e Adultos, na rede regular de ensino do município de São Carlos. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A pesquisa poderá acarretar aos participantes alguns riscos, pois algumas perguntas empregadas na entrevista poderão causar algum tipo de algum tipo de desconforto emocional, ou seja, ao relatar fatos de sua história de vida, o entrevistado poderá reviver lembranças que poderão propiciar emoções, sentimentos como: tristeza, raiva, medo, vergonha, solidão, dentre outros. No entanto, os participantes terão a liberdade de interromper a entrevista, ou desistir de participar da pesquisa. Será garantido o sigilo absoluto sobre a identidade dos participantes, em todas as etapas do estudo. Sua participação consistirá em responder, por meio de entrevista, algumas questões sobre lembranças do início do processo de escolarização do jovem com deficiência intelectual até o momento atual, ações realizadas pela família que foram importantes na escolarização de seus filhos, e na Educação de Jovens e Adultos, perspectivas da família em relação ao futuro de seus filhos e à conclusão da escolaridade. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. As entrevistas serão gravadas, e depois de transcritas encaminhadas aos participantes para verificação e aprovação. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo. O estudo implica em benefícios aos participantes, pois busca a compreensão acerca da escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

---

Rafaela Lopes

Licencianda em Educação Especial

---

Profa Dra Juliane Ap.de Paula Perez Campos

Docente do Departamento de Psicologia/ UFSCAR

---

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

**Rafaela Lopes**

Pesquisadora e Licencianda em Educação Especial/ UFSCAR

**Prof. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos**

Pesquisadora orientadora pelo projeto

Departamento de Psicologia – UFSCar

Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial - (LEPEDE ES)

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Telefone: (16) 3351-9706/ (16) 8310-2784

E-mail: [juliane@ufscar.br](mailto:juliane@ufscar.br)

**TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(Para os alunos jovens ou adultos com deficiência intelectual e seu representante legal))**  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
 CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
 DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

O aluno jovem ou adulto com diagnóstico de deficiência intelectual está sendo convidado para participar da pesquisa ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INCLUÍDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES E EXPECTATIVAS DE SEUS FAMILIARES, sendo realizada pela pesquisadora Rafaela Lopes, e sob orientação e responsabilidade da Profa Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos. O motivo que nos leva a estudar esse tema é o crescente número de matrículas de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, bem como o interesse em compreender o processo de escolarização destes alunos, sob a perspectiva do próprio aluno e de seus familiares. O objetivo da pesquisa é analisar o papel da família na trajetória escolar do aluno com deficiência intelectual da Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo a opinião do aluno e de sua família. O aluno foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: aluno jovem ou adulto com diagnóstico de deficiência intelectual que está matriculado e frequentando a Educação de Jovens e Adultos, na rede regular de ensino do município de São Carlos. A participação dele não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A pesquisa poderá acarretar aos participantes alguns riscos, pois algumas perguntas empregadas na entrevista poderão causar algum tipo de desconforto emocional, ou seja, ao relatar fatos de sua história de vida, o entrevistado poderá reviver lembranças que poderão propiciar emoções, sentimentos como: tristeza, raiva, medo, vergonha, solidão, dentre outros. No entanto, os participantes terão a liberdade de interromper a entrevista, ou desistir de participar da pesquisa. Será garantido o sigilo absoluto sobre a identidade dos participantes, em todas as etapas do estudo. Sua participação consistirá em responder, por meio de entrevista, e contemplará questões claras e simples sobre as lembranças do aluno da sua vida escolar e da participação da família neste processo. Será também enfatizada a escolaridade atual, ou seja, como o aluno retrata a EJA, o processo ensino-aprendizagem (como o professor ensina, os conteúdos, como o aluno aprende), os colegas de classe (interação com os colegas, participação nas atividades acadêmicas e sociais), a interação com o professor, e expectativas para além da escola. As entrevistas serão gravadas, e depois de transcritas encaminhadas aos participantes e seus representantes legais, e lidas para verificação e aprovação. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo. O estudo implica em benefícios aos participantes, pois busca a compreensão acerca da escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
 Rafaela Lopes

Licencianda em Educação Especial

\_\_\_\_\_  
 Profa Dra Juliane Ap.de Paula Perez Campos

Docente do Departamento de Psicologia/ UFSCAR

\_\_\_\_\_  
 O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, \_\_\_\_\_, representante legal de \_\_\_\_\_ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de \_\_\_\_\_ na pesquisa e concordo que o mesmo participe, sob o seu consentimento.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

**Rafaela Lopes**

Pesquisadora e Licencianda em Educação Especial/ UFSCAR

**Prof. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos**

Pesquisadora orientadora pelo projeto

Departamento de Psicologia – UFSCar

Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial - (LEPEDE/ES)

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Telefone: (16) 3351-9706/ (16) 8310-2784 E-mail: juliane@ufscar.br