



O SUJEITO JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tanara Terezinha Fogaça Zatti¹

¹Pedagoga, Mestranda do PPGPE da Universidade da Fronteira Sul-Campus Erechim, professora da FCEE, no CAESP Pe. Adriano Teminnk, tanaratf@hotmail.com

EIXO TEMÁTICO: Sujeitos da educação de Jovens e Adultos e Diversidade.

RESUMO

Um dos fatores que levam a delimitação deste ensaio, refere-se ao sujeito jovem e adulto com Deficiência Intelectual e as perspectivas educacionais. A partir das reflexões parciais realizadas no projeto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Erechim/RS, busca-se dialogar reflexivamente a caracterização destes sujeitos. O referencial teórico referente à contextualização embasa-se em autores como Smith (2005), Glat e Fernandes (2005), Santos (2014), Cordioli (2010), Losso (2010), dessa forma, emergem neste texto as perspectivas de articulação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial. Salienta-se a trajetória histórica da educação brasileira e dos sistemas de ensino, argumenta-se a referente “marginalização” destas pessoas, bem como a luta de organizações e movimentos sociais para o seu reconhecimento, enquanto sujeito de direitos.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Educação de Jovens e Adultos, Sujeitos.

INTRODUÇÃO

A contextualização inicial deste estudo salienta a trajetória histórica da educação brasileira e dos sistemas de ensino, busca-se relacionar as possibilidades de articulação entre a educação especial e a educação de jovens e adultos. Os sistemas formais de educação têm legitimado uma desigualdade na apropriação do conhecimento, pessoas com deficiência e jovens e adultos, representam em grande parcela, sujeitos excluídos no contexto da educação formal.

Nesse sentido, argumenta-se a referente “marginalização” destas pessoas e a luta de organizações e movimentos sociais para o seu reconhecimento, enquanto sujeito de direitos. Arroyo (2015, p. 15) ressalta que a maneira de tratar os diferentes grupos, foi pensada de forma política, que a civilização-educação foi e é pensada em uma relação colonialista, racial e excludente.

O processo de exclusão vivenciado pelas pessoas com deficiência intelectual, marcadas e julgadas, muitas vezes, como incapazes de aprender. Segundo Rodrigues (2006, p. 308), é preciso reconhecer a diferença para promover a inclusão e não para justificar a



segregação, nesse sentido, é necessário um conhecimento que não realce os aspectos patológicos psicológicos ou médicos, mas que permitam a adoção das melhores estratégias para que esse aluno aprenda e integre-se. Assim a possibilidade de integração entre os saberes da EJA e da educação especial, tem como foco o pensamento de uma prática educativa diferenciada, voltada a pessoa com deficiência intelectual jovem e adulta que teve negado, ou cujo direito a educação, não foi adequadamente atendido.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A história do atendimento as pessoas com deficiência intelectual, no campo da educação especial, foi permeado por diferentes perspectivas e paradigmas, demarcado por movimentos de exclusão, institucionalização, normalização, integração e de inclusão.

Nesse sentido, a reflexão sobre a pessoa com deficiência intelectual requer a contextualização inclusive da terminologia utilizada. Diferentes pesquisadores evidenciam que desde a antiguidade, os povos caracterizavam a deficiência de forma arbitrária e negativista, com ações e termos degradantes e pejorativos. (GLAT e FERNANDES, 2005; JANUZZI, 2012)

De acordo com Sasaki (2003, p. 27): “Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Eles moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos.” O autor ainda corrobora que os conceitos passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras.

Para Demo “é fundamental definir bem, mas saber que toda definição bem feita é aquela que reconhece seus limites e incongruências”. (DEMO, 2003, p.13). Com base, nesta proposição nos alerta Smith (2008) para os preconceitos e estigmas a que são submetidas às pessoas com esse tipo de deficiência, devido ao alto valor atribuído a inteligência pelas sociedades ocidentais o funcionamento intelectual abaixo da média é considerado uma incompetência. De forma que, segundo a autora alunos de ensino médio com retardo mental, mentiam sobre suas experiências em instituições para retardo mental, preferindo dizer que estavam em clínicas psiquiátricas e prisões, levando a constatação que a prisão é menos humilhante que admitir um estigma de retardo.



Silva (2008), Rodrigues (2006) e Bueno (2001), em suas pesquisas evidenciam que, a incapacidade da escola no atendimento as classes populares, a seletividade escolar, a ideia da normalização, a fabricação de indicadores de necessidades especiais, a visão patologizante indevida, que eram frequentemente utilizadas para justificar o encaminhamento de pessoas às classes de educação especial segregadas, evidenciando práticas de exclusão escolar e social.

Dessa forma, há uma preocupação expressa nos documentos oficiais que tem buscado desmistificar, na formação de professores a caracterização da incapacidade, que é relacionada a essa deficiência. Estes, afirmam que:

A deficiência intelectual não significa a incapacidade de aprender, e é nessa questão, na aprendizagem que deve se centrar a ação do professor. (...) é fundamental não tratar o aluno como um “objeto”, cujos limites já estão estabelecidos por algum tipo impreciso de diagnóstico; deve-se focar as ações no que este ser humano é capaz de alcançar, valorizando o seu desempenho escolar. (BRASIL, 2014, p. 29)

Segundo a Academia Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2014), a deficiência intelectual pode ser entendida como o funcionamento intelectual inferior à média, associado às limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde, segurança, uso dos recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), com ocorrência antes dos dezoito anos.

Os processos anteriores de caracterização da deficiência intelectual tinham como parâmetro principal os testes de QI (Quociente de Inteligência). Segundo Smith (2008) somente a pontuação de QI não é suficiente para qualificar os indivíduos para serviços, prever seus resultados ou apoiar o desenvolvimento de um programa educacional adequado. A autora salienta que o processo de avaliação do comportamento adaptativo surge como uma marca de legitimidade para a identificação da deficiência intelectual. Pois, muitas pessoas com deficiência intelectual não apresentam limitações em todas as áreas das habilidades adaptativas e, portanto, não precisam de apoios nessas áreas não afetadas. Estas necessidades devem ser determinadas através de avaliações clínicas e nunca em função unicamente de um diagnóstico fechado que rotula a pessoa.

Neste sentido, observa-se que há um movimento, que busca desde a formação de professores, mudanças estruturais e atitudinais diante do conceito da deficiência intelectual. Evidencia-se assim, a necessidade de que todas as organizações sociais estejam dispostas a olhar o sujeito, como alguém que pode se desenvolver e aprender como os demais, que



possam ser compreendidos como sujeitos de seu processo de aprendizagem, inclusive na idade adulta.

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao relacionar-se a contextualização histórica da EJA, pode-se argumentar que hodiernamente constitui-se como modalidade de educação básica, atende a um público que não teve acesso ou continuidade dos seus estudos de educação básica na idade prevista pela Constituição brasileira, mas esse reconhecimento só ocorre mediante lutas e movimentos pela garantia do direito subjetivo a educação.

Para Cordioli (2010), a EJA é um instrumento de justiça social, ao relacionar o sistema exclusivo e as desigualdades que marcam nossa história. O autor destaca a ideia escola funil, que, para ele responsável pela marginalização, exclusão e fracasso educacional de grande parte da população.

Para Arroyo (2005) os sujeitos da EJA são as parcelas mais excluídas, marginalizadas e oprimidas, cuja realidade passa a fazer parte dos conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências da EJA. Cabe assim ressaltar que para o autor o desafio desta modalidade é manter a “herança e o legado acumulado em tantas experiências”, em um movimento onde: “Os saberes e competências escolares não são ignorados. Eles reencontram outro horizonte quando vinculados aos processos de humanização, libertação, emancipação humana.”

Jardilino e Araújo (2014), em sua abordagem destacam como sujeitos da EJA, o professor e o aluno, em seus processos de formação e identidade. Elencam que os alunos da EJA são atores num dado contexto social e histórico, mas antes de tudo sujeitos de direitos. Para Arroyo (2013) há que se compreender que os sujeitos históricos e de direitos se constituem na luta contrária a exclusão e marginalização das minorias, as relações precárias e de subalternidade.

Com base nos dados relacionados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) 2013, o número de pessoas, sem ensino fundamental completo, na faixa de 15 a 44 anos – público que potencialmente pode ser atendido pela EJA – passou de 33,7 milhões em 2007 para 26,7 milhões de pessoas em 2012, representando uma queda de 20,9%. Apesar da queda no



número de pessoas sem ensino fundamental completo, os dados indicam que o atendimento de EJA tem espaço para expansão.

Na Educação Especial, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) 2013, relacionam as matrículas quanto ao número de alunos (as) incluídos (as) em classes comuns do ensino regular e na EJA, o aumento foi de 4,5%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve queda de 2,6% no número de alunos (as). Os dados do censo podem contribuir para o diagnóstico, para subsidiar a proposição de políticas que possibilitem a ampliação da oferta dessas modalidades de ensino. A reflexão sobre esses números evidencia um processo que precisa ser fortalecido para alcançar seu efetivo papel social.

A compreensão da diversidade na perspectiva do reconhecimento igualitário das diferenças requer a contextualização do processo histórico de ocultação das diferenças, da segregação e discriminação. Com relação à expressão da diversidade, o pesquisador Arroyo discorre que: “a diversidade chega às escolas, ao movimento docente e aos currículos, exigindo superar ocultamentos históricos” (ARROYO, 2013, p. 147). Afirma que, se mantinha um isolamento e ocultamento de sujeitos na escola, que agora é quebrado, por isso, precisa ser abordado coerentemente pelos sujeitos históricos que as compõem.

Pinzani e Leão (2015, 36) argumentam que: “a luta mal conduzida pela igualdade pode até mesmo promover o desprezo pelas diferenças por não as considerar como um dado positivo que distingue e engrandece quem as tem”. Neste sentido, alertam para a interpretação errônea da diversidade e a necessidade de saber a diferença da luta por igualdade e da luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças.

Segundo Anache (2015, p.55) a compreensão do processo de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual pode oferecer canais dialógicos que por meio de um conjunto de recursos relacionais, favoreceram a superação da condição de incapacidade. Para a autora, com base nos estudos de Vygotsky é possível compreender que a pessoa com deficiência possui rudimentos de pensamento, da linguagem e das formas de trabalho, destaca a importância da educação qualitativamente distinta, para além de práticas automáticas, pois o desenvolvimento passa pela colaboração de outra pessoa, que inicialmente representa sua razão, vontade e atividade, semelhantemente as demais pessoas. (ANACHE, 2015, p.54)

Segundo Dias et al. (2011, p. 52), ao contextualizar as pesquisas da EJA de 1998 a 2008, argumenta que a definição do sujeito no campo teórico não é consensual, relaciona que as pesquisas que tem como característica a definição dos sujeitos da EJA, em sua faixa etária



geracional (jovens e jovens/adultos, adultos e idosos) e alguns estudos não empíricos (que relacionam a exclusão social). A perspectiva do sujeito na sua caracterização analítica, que procura dar voz aos sujeitos pesquisados e compreender os significados que estes atribuem as experiências sociais. Os pesquisadores enfatizam que não foram encontradas pesquisas que evidenciassem as questões da diversidade sexual, raça, gênero ou relacionadas as especificidades da educação do campo, quilombola, entre outras. Não há nenhuma referência à publicações que evidenciem os sujeitos com deficiência intelectual.

Nesse movimento Souza (2011, p.22-46), argumenta que a educação está intimamente relacionada à conjuntura política e econômica das sociedades em seus diferentes momentos históricos, revelando as contradições sociais existentes, e luta para que a busca pelo direito social a educação, não se distancie do direito humano do acesso ao conhecimento.

Sganderla (2012) em sua pesquisa argumenta que apesar dos esforços legais que favorecem a escolarização das pessoas com deficiência jovens e adultas, há grandes discrepâncias para a efetivação da educação como processo de aprendizagem, evidenciando que tanto na educação regular quanto na EJA, o processo de inclusão ainda encontra-se muito aquém do esperado.

Frente à efemeridade e provisoriedade da vida humana, refletir o atendimento diferenciado, ser capaz de crer e atuar para o reconhecimento de possibilidades nas limitações é imprescindível. Na perspectiva da inclusão a pessoa jovem e adulta com deficiência é sobre tudo uma pessoa de direitos, direito a ser respeitada na sua diversidade.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Nas análises empreendidas, até o momento, nosso intento de trazer a reflexão os conceitos de sujeito e de deficiência intelectual, para contextualizar as possíveis lacunas na apropriação do conhecimento que impedem a práxis (relação teoria e prática) nos processos educativos destinados a essa população.

E nesse sentido, discorre-se sobre a exclusão, sobre as relações de poder e curriculares, entre outras problemáticas, que merecem uma discussão mais aprofundada, visando evitar a construção e manutenção de estigmas em relação a esses sujeitos.

Algumas certezas provisórias e que, portanto carecem de maior aprofundamento teórico-metodológicos, em continuidade de nossas pesquisas. Entre eles, o entendimento de que a relação pedagógica ser permanente resignificada, para evitarmos a interiorização de



ideias e ideologias que não nos representem, que não representem a educação com a qual nos comprometemos, para assegurar a aqueles que são a razão de nossa ação pedagógica a transformação que idealizamos.

As reflexões iniciadas nos encaminham a conscientização constante de “sujeitos inacabados” dimensionando a busca teórica-reflexiva-prática de novos conhecimentos que impulsionem e legitimem a construção de alternativas para o processo educativo comprometido com uma sociedade mais humana e equitativa para os sujeitos até então excluídos do efetivo direito a educação.

Ao sistematizar, teoricamente, este estudo, importa-nos a busca por um processo educativo alicerçado no entendimento de que se faz urgente à construção de novas perspectivas para os jovens e adultos com deficiência intelectual, no Brasil, como momento histórico da formação de sujeitos individuais e coletivos, que congrega em si a síntese do diverso. E, a formação docente é condição *sine qua non* para a compreensão e a transformação da realidade atual.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD) Definition of intellectual disability. Disponível em: http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.VDCZ_IDXV4. Acesso em 10 dez 2015.

ANACHE, Alexandra Ayach. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BATISTA [et al.], **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, Mediação, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Pobreza, desigualdades e educação**. UFSC, 2015.
_____, **Currículo, Território em disputa**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
_____, A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília : UNESCO, MEC, 2005.

BRASIL, INEP. **Censo Escolar**. 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicacensoescolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 mai. 2016.
_____, **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/dados-estatisticos/pesquisas-demograficas> Acesso em: 26 mai. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Função Social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Educar, Curitiba, n.17, p.101 a 110. Ed.UFPR. 2001.

CORDIOLLI, Marcos. **Sistema de ensino e políticas educacionais**. Curitiba: IbpeX, 2011.

DEMO, Pedro. **Metodologia da Investigação em Educação**. Curitiba: IBPEX, 2003.



DIAS, Fernanda Vasconcelos et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira**. Revista Inclusão, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAUJO, Regina Magda Bonifácio. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: David Rodrigues (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

SASSAKI, Romeu K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: **Mídia e Deficiência**. Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil Brasília: 2003.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2008.

SMITH, Debora Deutsch. **Introdução a Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão**. 5ed. Porto Alegre. Artmed, 2008.