



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

TANARA TEREZINHA FOGAÇA ZATTI

**O SUJEITO JOVEM, ADULTO E IDOSO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
DESAFIOS DO FAZER PEDAGÓGICO NO CAESP PADRE ADRIANO TEMMINK -
APAE DE PONTE SERRADA-SC**

**ERECHIM
2017**

TANARA TEREZINHA FOGAÇA ZATTI

**O SUJEITO JOVEM, ADULTO E IDOSO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
DESAFIOS DO FAZER PEDAGÓGICO NO CAESP PADRE ADRIANO TEMMINK -
APAE DE PONTE SERRADA-SC**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação sob a orientação da Prof^a Dra. Adriana Regina Sanceverino.

ERECHIM
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

ZATTI, TANARA TEREZINHA FOGAÇA
O SUJEITO JOVEM, ADULTO E IDOSO COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL:: DESAFIOS DO FAZER PEDAGÓGICO NO CAESP
PADRE ADRIANO TEMMINK - APAE DE PONTE SERRADA-SC/ TANARA
TEREZINHA FOGAÇA ZATTI. -- 2017.
138 f.:il.

Orientadora: ADRIANA REGINA SANCEVERINO.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado
Profissional em Educação - PPGPE, Erechim, RS , 2017.

1. Deficiência intelectual. 2. Educação de Jovens e
Adultos. 3. Práticas pedagógicas. I. SANCEVERINO,
ADRIANA REGINA, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

TANARA TEREZINHA FOGAÇA ZATTI

**O SUJEITO JOVEM, ADULTO E IDOSO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
DESAFIOS DO FAZER PEDAGÓGICO NO CAESP PADRE ADRIANO TEMMINK -
APAE DE PONTE SERRADA-SC**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 18/08/2017

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Regina Sanceverino

Aprovado em: 18/08/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jerônimo Sartori - UFFS – Erechim
Presidente da banca

Profa. Dra. Adriana Regina Sanceverino – UFFS – Erechim
Orientadora

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho – UDESC

Profa. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski – UNOCHAPECÓ

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS – Erechim

Prof. Dr. Leandro Carlos Ody – UFFS – Erechim
Suplente

Erechim, Agosto de 2017.

AGRADECIMENTOS

Gratidão vem do latim “*gratia*”, que significa literalmente graça, ou “*gratus*”, que se traduz como agradável. Significa reconhecimento agradável, uma emoção, que envolve um sentimento e, portanto, não há obrigações, ligações ou amarrações. A cada pessoa que marca sua presença na história ou na memória, tento em palavras expressar um pouco da minha intensa e legítima gratidão.

À energia superior presente e fundamental para todos os projetos e momentos da existência;

À professora Dra. Adriana que aceitou o desafio de me orientar, que compartilhou de meus momentos de insegurança e inconsistência teórica e metodológica, que pacientemente buscou apontar-me direções, perspectivas e caminhos. Com quem compartilhei momentos de aprendizagem, amizade, amorosidade e rigorosidade científica, até altas horas...

Ao meu esposo Marciano, a minha filha Luíze Christina e meu filho Miguel Luiz, que apoiaram e entenderam os diferentes momentos de ausência.

Aos meus pais Luiz e Marilene e meus irmãos Sidiane, André e Sibeli pelas experiências que subjetivaram minha personalidade e modo de ser;

Aos meus sogros Luiz e Zenaide, cunhado(a) e concunhadas, sobrinhos(as) e afilhadas pelo apoio e compreensão.

Aos colegas e amigos(as) profissionais da educação especial, companheiros(as), parceiros(as) de pesquisa e trabalho no CAESP, com os quais todos os dias, buscamos construir novas perspectivas e realidades.

Especialmente às pessoas com deficiência intelectual, suas famílias, razão do nosso trabalho e pesquisa, pelos quais e com os quais, marchamos na luta pela construção de uma sociedade mais justa.

A todos os professores, que ao longo do meu percurso formativo, contribuíram em minha constituição pessoal e profissional, seus nomes estão sempre presentes em minha memória, seus conhecimentos e exemplos me ensinam continuamente.

A cada professor do Mestrado Profissional em Educação, pelos momentos de troca, reflexão e problematização das experiências vivenciadas, pelo acolhimento e conhecimento compartilhado.

Ao professor Dr. Lourival, pelas caracterizações necessárias à compreensão do ser em suas relações históricas e culturais, por suas valiosas contribuições na qualificação da pesquisa e pela ampliação de meus olhares.

Ao Professor Dr. Thiago pelo elevado auxílio em meu desafio de superar a perspectiva positivista e compreender a relação interativa e complexa da pesquisa-ação, pelo incentivo à participação em eventos e ao desafio da escrita, pela atenção dedicada e pela amizade construída.

À professora Dra. Tania pelo olhar carinhoso e criterioso em meu trabalho, na minha tentativa de fazer ciência, pelas valiosas contribuições na área da Educação Especial, o chão onde pisam meus pés...

A todas as(os) amigas(os), vizinhos(as), e comadres, especialmente à Ivone e Claudia, pelos momentos de diálogo, incentivo e compreensão.

As colegas e amigos(as) constituídos em meu percurso formativo, na profissão, aos ex-alunos(as), a todos que consciente ou inconscientemente me motivaram a continuar, a buscar, estudar...

A todos os colegas e amigos(as) do Mestrado, pelos maravilhosos momentos de partilha, de marcha e movimento, na trilha do conhecimento, pela acolhida carinhosa e amorosa nos diferentes momentos dessa caminhada.

À amiga Irma e sua família, pela amizade, companheirismo, por estar presente nos momentos de busca e transformação, por acreditar e fazer uma educação voltada ao direito e ao compromisso social e político;

Aos amigos Gilson, Lilian e sua família, pelo apoio e companheirismo durante inúmeros momentos do meu percurso pessoal e acadêmico.

À amiga Susiéli e sua família, pela parceria e companheirismo, nos momentos de escrita e no desafio de participarmos, nas viagens, nas interações e diálogos que se constituíram em aprendizagens e vivências significativas cheias de reflexão e amorosidade.

À amiga Tatiane, cuja parceria efetiva em muitos cafés com diálogos, com pesquisa, com metodologias, fundamentada na alegria, na motivação e no carinho, permeou diferentes momentos e contextos.

A todas as amigas, interações e aprendizagens permeadas em diferentes espaços e contextos, pelas portas e oportunidades disponibilizadas a partir desse mestrado.

Gratidão a todas as pessoas cuja presença ou ausência se constituíram em um elemento de aprendizagem em minha existência. Paz, Amor, força, determinação, fé e respeito!

Gratidão a todos! SEMPRE!

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a ética, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuiu para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre (FREIRE, 1999, p. 42).

RESUMO

O SUJEITO JOVEM, ADULTO E IDOSO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS DO FAZER PEDAGÓGICO NO CAESP PADRE ADRIANO TEMMINK - APAE DE PONTE SERRADA-SC

AUTORA: Tanara Terezinha Fogaça Zatti
ORIENTADORA: Adriana Regina Sanceverino

As práticas pedagógicas orientadas às pessoas com deficiência intelectual jovens, adultas e idosas são permeadas por uma série de questionamentos e receios, processo que demanda a reflexão constante do nosso fazer. Essa pesquisa problematiza como as ações e práticas pedagógicas para atender as demandas das pessoas com deficiência intelectual jovens, adultas e idosas podem ser aprimoradas na instituição especializada. O objetivo geral da investigação buscou compreender e possibilitar a construção coletiva de práticas pedagógicas que pudessem contribuir para a autonomia e qualidade de vida dos sujeitos jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual, na instituição de educação especial (Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAESP/APAE) no município de Ponte Serrada-SC. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, contextualizada na perspectiva da pesquisa-ação, no qual se desenvolveu um estado do conhecimento, com base nos trabalhos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED (2008-2015), contingenciada por revisão teórica, realização de entrevistas semiestruturadas, observação participante com um grupo de sujeitos com deficiência intelectual jovens, adultos e idosos, seminários com os(as) profissionais sujeitos da pesquisa, para elaboração e implementação de uma proposta de intervenção. A análise e interpretação dos dados foi organizada com base na perspectiva do materialismo histórico dialético, mantendo um enfoque crítico e qualitativo. Os resultados da pesquisa apontam para novas ações no espaço de pesquisa, dentre as quais, destaca-se o trabalho articulado e a importância de reconhecer os saberes dos sujeitos com deficiência intelectual, para potencializar as possibilidades de autonomia e participação educacional e social desse público.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Educação de Jovens e Adultos. Práticas pedagógicas.

RESUMEN

EL SUJETO JOVEN, ADULTO E IDOSO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: DESAFÍOS DEL HACER PEDAGÓGICO EN EL CAESP PADRE ADRIANO TEMMINK - APAE DE PUENTE SERRADA-SC

AUTORA: Tanara Terezinha Fogaça Zatti
ORIENTADORA: Adriana Regina Sanceverino

Las prácticas pedagógicas orientadas a las personas con discapacidad intelectual jóvenes, adultas y ancianas están impregnadas por una serie de cuestionamientos y temores, proceso que demanda la reflexión constante de nuestro hacer. Esta investigación problematiza cómo las acciones y prácticas pedagógicas para satisfacer las demandas de las personas con discapacidad intelectual jóvenes, adultas y ancianas pueden ser perfeccionadas en la institución especializada. El objetivo general de la investigación buscó comprender y posibilitar la construcción colectiva de prácticas pedagógicas que pudieran contribuir a la autonomía y calidad de vida de los sujetos jóvenes, adultos y ancianos con discapacidad intelectual, en la institución de educación especial (Centro de Atención Educativa Especializada - CAESP / APAE) en el municipio de Ponte Serrada-SC. Se trata de un estudio de abordaje cualitativo, contextualizado en la perspectiva de la investigación-acción, en el cual se desarrolló un estado del conocimiento, con base en los trabajos publicados por la Asociación Nacional de Postgrado e Investigación en Educación / ANPED (2008-2015), con la participación de un grupo de sujetos con discapacidad intelectual jóvenes, adultos y ancianos, seminarios con los profesionales de la investigación, para la elaboración e implementación de una propuesta de intervención. El análisis e interpretación de los datos fue organizado con base en la perspectiva del materialismo histórico dialéctico, manteniendo un enfoque crítico y cualitativo. Los resultados de la investigación apuntan a nuevas acciones en el espacio de investigación, entre las que destaca el trabajo articulado y la importancia de reconocer los saberes de los sujetos con discapacidad intelectual, para potenciar las posibilidades de autonomía y participación educativa y social de ese público.

Palabras clave: Discapacidad intelectual. Educación de Jóvenes y Adultos. Prácticas pedagógicas.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1- Trabalhos EJA e EE- Temas Predominantes- ANPED (2008-2015)	41
Quadro 2: Sujeitos da pesquisa (Profissionais da Educação) – 2016	76
Quadro 3 – Sujeitos com deficiência intelectual participantes da pesquisa - 2016	87
Quadro 4: Aspectos da intervenção – 2017	99
Figura1: Organograma das inter-relações na APAE de Ponte Serrada	72

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual
ACT	Admitido em Caráter Temporário
ADR	Agência de Desenvolvimento Regional
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMAI	Associação dos Municípios do Alto Irani
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAESP	Centro de Atendimento Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Mental (Intelectual)
EaD	Educação a Distância
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FENAPAES	Federação Nacional das APAE
FEAPAES-SC	Federação das APAE do Estado de Santa Catarina
GT 15	Grupo de Trabalho em Educação Especial
GT 18	Grupo de Trabalho em Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ONGs	Organizações Não Governamentais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SAE	Serviço de Atendimento Específico
SED	Secretaria de Estado da Educação
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	21
3	JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COM DEFICIENCIA INTELLECTUAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	34
3.1	O ESTADO DO CONHECIMENTO	34
3.2	EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS INICIAIS	42
3.3	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	46
3.3.1	Dialogando com a conceituação da Deficiência Intelectual	49
3.4	A EJA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	54
3.4.1	Especificidades do Público da EJA	57
3.5	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROXIMIDADES E ARTICULAÇÕES	61
3.5.1	O Sujeito Jovem, Adulto e Idoso com Deficiência Intelectual	64
4	O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO	70
4.1	A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA.....	70
4.2	OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	75
4.3	A PESSOA JOVEM, ADULTA E IDOSA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E O PROCESSO DE ESCUTA ATENTA	85
4.4	A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	91
4.5	AS AÇÕES PENSADAS E EFETIVADAS	100
4.6	AVALIAÇÃO DAS AÇÕES E NOVOS ENCAMINHAMENTOS	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS.....	115
	APÊNDICES	128
	APÊNDICE A - Termo de autorização de uso de imagem adulto.....	129
	APÊNDICE B - Termo de autorização de uso de imagem.....	130
	APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	131
	APÊNDICE D – Projeto de Capacitação	132

1 INTRODUÇÃO

A fim de favorecer a compreensão quanto à escolha do tema e relevância da pesquisa, busco realizar um breve resgate da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, que me remete ao que Boff (1997, p. 23) declara: “contá-la de um determinado ponto de vista”. Neste caso, o meu ponto de vista, ciente de que minha identidade, como estudante e pesquisadora, está imbricada pela significação das experiências históricas, sociais, políticas e culturais.

Proveniente de família pobre, aluna de escola pública, a primeira de quatro filhos, vivenciei alguns momentos de desânimo e descrédito durante meu ensino fundamental. Pois, embora a escola pública devesse representar um espaço no qual as aprendizagens devem ser mediadas a todos, observava tratamentos diferenciados destinados por parte de alguns(as)¹ professores(as) e colegas, aos(as) alunos(as) cujas necessidades e carências, inclusive econômicas, eram acentuadas.

A caracterização da pessoa empobrecida faz com que a mesma não acredite na possibilidade de tornar-se sujeito de sua vida, arranca-lhes a perspectiva de autoria, segundo Arroyo (2013), o “direito de saber-se” é necessário para que a pessoa empobrecida possa conhecer-se, saber de si e de seus coletivos, discutindo as consequências e as tensões, para reagir a visões e tratamentos negativos.

Destaco assim, algumas(uns) professoras(es)² que me marcaram positivamente, ao atuarem no sentido do reconhecimento da minha condição, mediando e incentivando a busca pelo conhecimento, pela leitura. Ressalto também a presença de tantos(as) outros(as) profissionais, com os(as) quais em meu percurso formativo, tive o privilégio de conviver e aprender, que me encaminharam para a crença na possibilidade de libertação, de transformação e da emancipação humana.

Arroyo (2013) afirma a emergência do tempo como campo político-pedagógico, que pode ser explorado nas diversas áreas do conhecimento, bem como as resistências e tensões que se apresentam nas vivências desse tempo, pois ao mercado não importam as lições da memória (ARROYO, 2013, p. 296). Compreendendo-a na perspectiva de “uma nova cultura política da memória”, retomo essas lições para lembrar o processo de enfrentamento de

¹ Em observância a problematização das diferentes formas de exclusões, e de enfatizar o respeito à diversidade e a questão de gênero, utiliza-se essa formatação, na perspectiva de uma linguagem não sexista. Opta-se em manter as citações originais dos(as) autores(as), mediante a explicitação de que a denominação “homem” é entendida no contexto dessa pesquisa, como a denominação de “ser humano”(FRANCO;CERVERA, 2006).

²Agradecimento especial à Professora Lucélia Paggi (Professora de Geografia) e Ivaci Barbieri (Professora de Língua Portuguesa, na época atuava na biblioteca escolar).

adversidades econômicas, bem como o convencimento ao meu pai, para cursar o ensino médio noturno.

Inundada pelo que Freire chama de “genteidade”, em 1998, escolhi a formação na área da docência, o curso de Habilitação para o Magistério, por gostar de aprender e das interações que perpassam os mais diversos tipos de aprendizagem, “de gentes”. No ano de 1999, ao realizar os estágios, buscava em diferentes empregos, formas para colaborar com a subsistência familiar. Durante as atividades de estágio, fui convidada a atuar como professora substituta. Iniciei as atividades na carreira docente, como agente educacional, cedida pela Prefeitura Municipal de Ponte Serrada (SC) para atuar na pré-escola. Posteriormente, passei a atuar na Escola Especial Padre Adriano Temmink – APAE³, no mesmo município, com uma turma de Ensino Fundamental⁴, no ano seguinte (2000) permaneci na instituição, mas passei a atuar com uma turma de Educação Infantil⁵.

Freire (2008) argumenta a importância do amor, assim, embasada na compreensão de que “Não há educação sem o amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita” (p. 29) e com a consciência de inacabamento, em 2000 iniciei o curso de Pedagogia Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), na modalidade de Educação a distância (EaD), mas com caracterização semipresencial, incentivada por uma amiga professora⁶ e colega de trabalho. Encaminhei-me à formação inicial, motivada e confiante no amor, na aprendizagem e no compromisso com a transformação da realidade.

Ciente de que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca,” (FREIRE, 1996, p. 142) concomitantemente ao processo de formação, no ano de 2001, ingressei, mediante concurso público municipal, na cidade de Ponte Serrada, uma breve atuação no Centro de Educação Infantil, em turmas de pré-escola, com carga horária de 20 horas. No outro período, atuava como monitora no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil com crianças e adolescentes, para complementar a renda familiar nos finais de semana exercia diferentes atividades (promotora de vendas, manicure, faxineira), com a

³A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE é uma associação civil, de assistência social, de caráter filantrópico, com atuação nas áreas da prevenção, educação, saúde, trabalho/profissionalização, garantia de direitos, esporte, cultura/lazer, de estudo e pesquisa e outros, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, com duração indeterminada, tendo sede e foro no município em que estiver situada (FENAPAES, 2016, p.6).

⁴ Nessa época, a turma era formada por pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual, na perspectiva de alfabetização.

⁵ Atendia crianças com deficiência intelectual e múltipla de até sete anos de idade.

⁶ Irene Gallo, na época gestora da Escola Especial Padre Adriano Temmink.

“humildade que exprime umas das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 1996, p. 121).

Gatti (2011) reflete em suas pesquisas, que o(a) professor(a) é um(a) dos(as) únicos(as) profissionais que trabalha enquanto aprende. Não posso elencar quantos descabros cometi, neste percurso, ou quantos estou cometendo, mas prossigo na busca de qualificação humana e profissional, que possa ser útil para aprimorar meu fazer pedagógico.

Em outubro de 2002, retornei à área da Educação Especial, mediante concurso público do Estado de Santa Catarina, no período de 20 horas. Para Freire (2000) é a percepção ingênua da realidade, da qual resulta uma postura fatalista, condicionada pela própria realidade, que cede seu lugar a uma percepção capaz de se ver, gera uma esperança crítica que nos move à transformação. No ano de 2003, passei a atuar 40 horas na Educação Especial, na Escola Especial Padre Adriano Temmink, no município de Ponte Serrada-SC, fazendo minha opção por esta modalidade de ensino.

Em busca de desafios e conhecimento, atuei em diferentes turmas. Nos primeiros anos de atuação docente, sentia-me mais motivada a atuar em turmas de estimulação essencial. Nessas turmas, são atendidas crianças com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, em cujo percurso desejava observar e colaborar em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, buscando acessos e recursos para minimizar as possíveis barreiras impostas pelo atraso ou deficiência (biológica/social).

Lutas e conquistas pessoais também marcaram este período: casamento, filhos, lutar pela aquisição da casa própria, cursar a especialização e trabalhar ocuparam meu tempo. Em 2006, concluí o curso de especialização *lato sensu* em Metodologias da Educação Inclusiva.

Passei a incentivar outras pessoas a estudar, irmãos, colegas, amigos, ex-alunos (as) e a minha mãe, que aos 45 anos, após dedicar-se às importantes atividades da maternidade, retomou um sonho da juventude, o de ser professora. Ela cursou o Ensino Médio na EJA, e posteriormente, o curso de magistério e a tão sonhada Licenciatura em Pedagogia.

Evidencio o pensamento de Freire de que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”, (FREIRE, 1996, p. 52). Assim, permeada pela curiosidade que me instiga, no ano de 2008, busquei um novo desafio: atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma turma da modalidade telessala⁷, no período noturno, ofertada em uma Escola de Educação Básica do município de Ponte Serrada - SC,

⁷ Refiro-me à iniciativa teleducação, Telecurso 2000 Ensino Médio, realizada mediante parceria do governo do Estado de Santa Catarina com a Fundação Roberto Marinho.

uma experiência de convivência humana e aprendizagem altamente satisfatória em meu percurso formativo.

Em 2010, assumi o compromisso atuar como orientadora educacional na Escola Especial Padre Adriano Temmink, APAE de Ponte Serrada - SC, função que ainda desempenho. Mas a alma inquieta não repousa por muito tempo. A percepção do compromisso ético e histórico de profissional da educação, leva à busca de formação para atender às problematizações cotidianas, ciente da contextualização política imbricada nas práticas educativas. A retomada da energia para voltar a me dedicar aos estudos surge nessas inquietações. Nesse contexto, concebo as ações docentes, tendo como princípio um olhar diferenciado, um olhar para as capacidades de cada aluno(a), para possibilidades de autonomia⁸ e autogestão⁹, para uma educação em seu amplo sentido.

Em 2013, fui convidada a participar das ações de autodefensoria¹⁰ e a atuar com os autodefensores¹¹ de forma mais direta. Assim aproximei-me mais das pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual, com as quais, foi estabelecida uma estrutura de encontros para debates e formação. Passei a conviver, com maior proximidade das discussões referentes às suas especificidades e necessidades. A atuação com o grupo me move a buscar conhecimentos para efetivar ações mais condizentes.

Discorrer sobre inquietações, sistematizar pensamentos e ações, dificuldades e ideias, repensar e (re)significar toda a trajetória docente, encarar a busca pelo desafio, pelo novo, me instigam a buscar a ampliação do conhecimento, por meio, da pesquisa, na perspectiva de que

⁸ Compreende-se o aspecto complexo, polissêmico e dinâmico da palavra “autonomia” nos campos filosófico, psicológico, sociológico e político, refletidos por Marins (2002) Gaudenzi e Ortega (2016), Freire (1987) e outros autores. Para o grupo de profissionais da pesquisa, relaciona-se especialmente ao processo que permite a pessoa com deficiência, poder decidir e agir sobre a sua própria vida e realidade, com o mínimo de apoios possíveis, de funcionalidade, na perspectiva de Forgiarini, (2012); Fenapaes, (2009, 2015); Amarante e Lima, (2009);

⁹ A contextualização da complexidade do termo é relacionada por Verago (2017), mas nessa pesquisa, esse termo é relacionado à capacidade autogestora (“autogerir”), conduzir sua vida, tomar decisões, fazer escolhas e concretizar ações, num processo contínuo de autoconhecimento, a liberdade de expressão, autonomia e independência (FEAPAES, 2015).

¹⁰ Segundo a Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006), a criação do programa de autodefensoria das pessoas com deficiência intelectual, ocorre em 1999, constituída por alunos das APAEs, eleitos autodefensores, para exercerem a representatividade em nível: Nacional: Autodefensor Nacional (Federação Nacional das APAEs – FENAPAES); Estadual: Autodefensor Estadual (Federação do Estado); Regional: Autodefensor Regional (Conselho Regional) (SANTA CATARINA, 2006, p.14). Para a FENAPAES (2009) esse movimento tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência intelectual e múltipla frente a sua realidade, ampliando suas possibilidades de atuar efetivamente nos contextos de interação, dando-lhes oportunidade para ter voz e vez, na representação dos seus colegas (FENAPAES, 2009, p 8).

¹¹ Autodefensores são as pessoas com deficiência intelectual e /ou múltipla, eleitas pelos colegas, cuja função é proteger os interesses das pessoas deficientes, recomendando ações de aperfeiçoamento em relação ao atendimento e participação em todos os segmentos da sociedade. Como porta-voz dos seus companheiros, sua participação pode fazer uma diferença positiva e ajudar os demais membros da diretoria a desenvolver habilidades no tratamento da pessoa deficiente (FENAPAES, 2009, p. 10).

“ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98). Em 2014 retomei o processo de formação ao ingressar no curso de Pós-graduação a distância, em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que tinha como polo o município de Ponte Serrada-SC, concluindo-a em novembro de 2016.

Motivada e inquieta realizei, em 2015, o processo de seleção para ingressar no curso de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Erechim*, tal intento, instigou-me a revisitar antigos pressupostos, mascarados ou adormecidos pelo que Mészáros (2005) relaciona como a internalização da alienação que o sistema capitalista vai causando-nos. Pois, como já nos alertava Freire (2000): “O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive para lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança” (p. 20).

A necessidade de pensar e (re) significar a docência para as pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual, me estimula a realizar, em conjunto com os colegas de profissão, diferentes atividades na tentativa de melhorar as ações pedagógicas desenvolvidas. Buscávamos torná-las dinâmicas, contextualizadas e significativas para esses sujeitos, sou então interpelada literalmente a pensar as aproximações da minha problemática inicial do projeto de pesquisa com a Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, movida por necessidades de conhecimento e de transformação, busco fundamentar esta pesquisa, com esses jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual, que me motivam, instigam e incentivam, a buscar formas para uma atuação mais significativa no espaço e, conseqüentemente, em suas vidas.

A pesquisa buscou responder a seguinte inquietação: Como as ações e práticas pedagógicas para pessoas com deficiência intelectual jovens, adultas e idosas podem ser aprimoradas na instituição de educação especial (Centro de Atendimento Especializado – CAESP/APAE) no município de Ponte Serrada-SC? A sistematização de ações e intenções, nessa pesquisa visa, sobretudo, compreender a reflexão da prática pedagógica como instrumento de aprimoramento, como parte de um fazer reflexivo, mais rigoroso.

A partir desses questionamentos, formulou-se o objetivo central dessa pesquisa: investigar como articular um fazer pedagógico que possa contribuir com a formação humana dos sujeitos jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual, na instituição de educação especial no município de Ponte Serrada-SC.

As teorizações e ações têm como objetivos específicos: Explicitar o que é a deficiência intelectual e sua caracterização histórica e cultural; Identificar quais os mecanismos de articulação entre os saberes construídos no campo da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos que possam ampliar suas possibilidades de autoria, autonomia e independência; Elaborar e implementar uma proposta de intervenção que contribua para articular na instituição de educação especial práticas educativas que possibilitem às pessoas com deficiência intelectual, atuar de forma mais autônoma em sua própria vida e na comunidade.

A abordagem qualitativa da pesquisa educacional foi organizada em cinco etapas, embasada em Trivinõs (2007), com a caracterização da pesquisa-ação refletida por autores(as) como Thiollent (1996) e Miranda (2012), procurei relatar as etapas de sua constituição em três capítulos.

No segundo capítulo, busco sistematizar os aportes metodológicos que orientam a construção da pesquisa, os objetivos e encaminhamentos e reencaminhamentos, descrevendo brevemente como a pesquisa aconteceu e os autores que dialogam a perspectiva da pesquisa-ação.

O terceiro capítulo, refere-se à construção teórica que subsidia a pesquisa, o processo de construção do estado de conhecimento. Os(as) autores(as) com os(as) quais dialogo para compreender as diferentes perspectivas e paradigmas que permeiam a problemática e marcam os pensares educativos para as pessoas com deficiência intelectual, e a perspectiva da educação de jovens, adultos e idosos e suas especificidades. Bem como as possibilidades de articulação dessas modalidades da educação, na constituição de contribuições para um fazer diferenciado junto aos sujeitos da pesquisa.

No quarto capítulo, aponto, inicialmente, a contextualização do lócus da pesquisa, as reflexões permeadas pelas entrevistas com profissionais e observações e diálogos com as pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual (sujeitos da pesquisa). Posteriormente, relato a construção coletiva da proposta de intervenção (com enfoque em três pontos: família, as pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência e o grupo de profissionais), bem como, as ações implementadas e a avaliação das mesmas. Evidencio, no processo de pesquisa-ação, o relato dos aspectos da caminhada de profissionais da educação no cotidiano de uma instituição especializada, que em sua atuação com pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual, buscam olhares que tornem mais significativas as práticas pedagógicas realizadas.

Na última parte procura-se apresentar as considerações e proposições decorrentes do transcurso coletivo, cuja dinamicidade e complexidade evidenciam a necessidade de novos olhares, novas pesquisas e constantes reflexões.

2 PANORAMA METODOLÓGICO

Cabe destacar que toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação concernente a um lugar, pessoas, tempo, prática, valores, e pela esperança de mudança (JESUS, 2015, p. 157).

A busca da intencionalidade de pesquisa na prática pedagógica é relacionada por autores como: Freire (1996), Lüdke (2003), Demo (2003), Minayo (2012) e Gamboa (2013) para os quais, a importância da pesquisa como componente do trabalho docente encontra-se na percepção de que, a prática docente requer uma atitude de reflexão sobre si mesma.

Como referenda Freire (1996, p. 29), “não há pesquisa sem ensino e não há ensino sem pesquisa”. Um olhar reflexivo sobre a relação entre o(a) professor(a) e a pesquisa, nos propõe Lüdke (2003, p. 15) ao analisar a literatura educacional, pontua que o(a) professor(a) aparece como um “prático reflexivo”, analisando, refletindo e transformando suas práticas, “um intelectual transformador”.

Para Minayo (2012, p. 16), a pesquisa é: “a atividade básica da ciência em sua indagação e construção da realidade”. Dessa forma, um problema só se constitui em um problema intelectualmente se for anteriormente um problema na prática, ou seja, estão relacionadas a interesses e circunstâncias práticas. O projeto de pesquisa delimita a realidade, porém Minayo considera que: “O projeto científico trabalha com o objeto construído e não o objeto percebido e nem com o objeto de pesquisa real” (MINAYO, 2012, p. 33).

Sánchez Gamboa (2013, p. 26) sinaliza a prática da pesquisa como princípio educativo, formativo e cognitivo da docência. Nesse sentido, contextualiza-se a necessidade de transformação de “problemas sociais em problemas de sociológicos”, e com base no concreto pensado, desenvolver pesquisas que possam abarcar problemas concretos da educação formal e não formal, macro ou microsociais.

Nesse sentido, esse trabalho, pode ser compreendido como uma pesquisa de cunho qualitativo, abordagem que, para Demo (2003, p. 126): “caracteriza-se pela abertura das perguntas, rejeitando toda pergunta fechada, dicotômica, fatal. Mais do que aprofundamento por análise, a pesquisa qualitativa, busca o aprofundamento por familiaridade, convivência e comunicação”. Ainda para o autor, um engano comprometedor é defender a disparidade entre quem estuda para produzir conhecimento e quem estuda para exercer a profissão (DEMO, 2003).

Como metodologia orienta-se na perspectiva da pesquisa-ação, contextualizada teoricamente, nos estudos de Thiollent (1996), Miranda (2012), Franco (2005), Almeida (2015) e Jesus (2015).

Franco (2005) esclarece que a pesquisa-ação, estruturada em seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Para Miranda (2012, p. 17) o exercício da reflexão possibilita novos olhares sobre a realidade, uma interpretação mais pertinente, a qual subsidia a ação refletida, resultante de pensar o real, partindo dos problemas para chegar à proposição da intervenção. Assim o pesquisador age como mediador e articulador de possibilidades, impossibilitando a previsão de resultados já que os desdobramentos da ação não podem ser previstos em sua totalidade. Dessa forma, os resultados obtidos não são verdades acabadas, mas sínteses provisórias, que respondem algumas demandas, mas podem enfatizar outras.

Ainda, segundo Miranda (2012) a pesquisa-ação coloca questões incômodas e que mexem com a estrutura do grupo de educadores “Mudar exige um ato de decisão, que consiste em uma dimensão subjetiva e um envolvimento político” (MIRANDA, 2012, p. 21). Para Almeida (2015) ao evidenciar a pesquisa-ação e suas contribuições para a área da educação especial permite-nos a reflexão da mesma como: “uma forma de pesquisa que também pode transformar os profissionais da educação em pesquisadores reflexivos da sua prática” procura, assim, demonstrar que é possível pesquisar ao mesmo tempo em que se ensina (ALMEIDA, 2015, p. 176).

Triviños (2007) ressalta a complexidade da pesquisa qualitativa em educação, na qual o papel do pesquisador é tão árduo quanto desafiador. Para o autor: “Na pesquisa qualitativa participante, o investigador, sem dúvida, é um sujeito engajado no processo de melhoria de vida de algum grupo ou comunidade” (TRIVIÑOS, 2007, p. 142).

Os questionamentos iniciais do grupo de profissionais da instituição de educação especial, se direcionaram às práticas educativas realizadas na instituição, com o grupo de pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual, sendo as seguintes: nosso fazer pedagógico contribui para uma ação emancipadora? Os temas e assuntos abordados atendem às necessidades reais das pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual? As metodologias utilizadas estão sendo eficientes? De que forma a atividade pedagógica na educação especial pode ser aprimorada para atender a esse público?

Assim, o tema e problema foram delimitados a partir das necessidades e dos interesses dos sujeitos implicados na pesquisa, pois, por estarem inseridas nesta realidade são as pessoas que a conhecem. Segundo Miranda (2012), o problema já existe e o pesquisador o identifica e o acolhe como objeto de pesquisa e busca auxiliar o grupo a tomar coletivamente consciência do mesmo. Para a autora:

Uma vez identificado, a atuação do pesquisador junto à situação pesquisada visa à obtenção de uma primeira análise do problema e das principais características da população envolvida, identificando suas expectativas e interesses. Essa coleta inicial de dados fornece a base para a programação dos futuros passos de pesquisa, especialmente, para o planejamento das ações (MIRANDA, 2012, p. 33).

Thiollent, define a pesquisa-ação como:

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996, p. 13 - 14).

Com base nas caracterizações apontadas por Triviños (2007), relacionamos as cinco etapas de cada ciclo do processo de pesquisa: a) Planejar; b) coletar dados; c) analisar dados e planejar as ações; d) implementar as ações; e) avaliar resultados e gerar relatórios.

a) O Planejamento

Busca-se identificar de que forma essa interface vem se constituindo como objeto de estudo, mapeando a produção acadêmica na área. Para tanto, realizou-se pesquisa de cunho bibliográfico acerca dos campos de interesse foram mapeadas as publicações da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED entre os anos de 2008 e 2015. Este recorte temporal foi definido por corresponder ao período posterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹².

Assim, objetiva-se também refletir dialogicamente as possibilidades de inter-relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, aprofundando referências quanto à pessoa com deficiência¹³ (especificamente a deficiência intelectual), a educação popular e as especificidades do público jovem, adulto e idoso com deficiência intelectual.

¹² Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

¹³ O termo pessoa com deficiência passa a ser utilizado após a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, sendo esta uma reivindicação deste grupo.

Como aporte teórico o ponto de partida foi a compreensão acerca da conceituação de educação, tendo em Freire (1996, 2008), Sasaki (2003) e Brandão (1985), fundamentos de sustentação. Das leituras iniciais da trajetória na educação especial, Aranha (2005), Walber e Silva (2006), Glat e Fernandes (2005), para o aprofundamento acerca do entendimento da Deficiência intelectual, foi resgatado o apoio em Vygotsky (1983), Pletsch (2015), Sganderla (2012), Pieczkowski (2014), Pan (2009). Tais autores, nesse percurso do mestrado, ampliaram a compreensão de educação especial. A seguir, apresenta-se a aproximação da compreensão de Educação Popular e da EJA. Com amparo teórico metodológico em autores como Santos (2014), Jardimino e Araújo (2012), Brunel, Gadotti e Romão (2011), Cordioli (2011), Paiva (2015), Losso (2012), tangenciado pelos estudos da educação popular através de Streck (2014, 2006), Arroyo (2013, 2015) e Freire (1996).

b) Coleta de dados

Segundo Thiollent (1996) os dados coletados visam responder às adequações da proposta de pesquisa, e sua readequação nos ciclos de melhoria e aprendizagem.

Dada minha inserção no contexto, a operacionalização da participação na pesquisa ocorreu em conversa com o grupo, no momento de uma das reuniões de estudo de caso¹⁴. Esclareceu-se a ideia da pesquisa e a importância da coautoria dos profissionais da educação, uma vez que os dados obtidos serviriam para reflexão e reestruturação das ações. Dessa forma, mediante posicionamento favorável da gestão e do grupo de profissionais do Centro de Atendimento Especializado Padre Adriano Temmink, realizaram-se os procedimentos de assinaturas de termos de participação.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com nove profissionais da educação: seis pedagogos(as) que atuam diretamente nas turmas dos sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual, três pedagogos(as) que desempenham funções na gestão escolar (direção, secretaria e orientação). E com um grupo de pessoas com deficiência intelectual, composto por nove pessoas, duas mulheres e sete homens, três sujeitos com idades que variam de 20 a 30 anos, dois sujeitos com idades de 30 a 40 anos, três sujeitos com idade de 40 a 50 anos e um sujeito com 60 anos, ocorreu em dois momentos: na observação participante da pesquisadora em sua função de mediadora de debates nas reuniões do grupo de

¹⁴ O que denominamos de estudos de caso, são momentos de diálogos, previstos no PPP, realizados com toda a equipe de profissionais da instituição (saúde, assistência social, educação e gestão), onde se delibera sobre o processo individual de formação e desenvolvimento de cada pessoa. Busca conjuntamente estruturar a proposta de atuação com relação a cada pessoa com deficiência intelectual atendida na instituição. Esse momento faz parte das ações empreendidas na instituição desde 2012, e vem sendo aprimorado paulatinamente.

autodefensoria e em encontros do grupo e entrevistas individuais com os sujeitos da pesquisa. Os registros das observações participantes foram sistematizados após os encontros, em um diário da pesquisadora. As demais entrevistas foram gravadas e transcritas.

As entrevistas objetivaram a sistematização da realidade, conhecer a visão que os diferentes sujeitos da pesquisa têm, como entendem sua presença e atuação na instituição a fim de problematizar aspectos a serem pensados para a construção da proposta de intervenção.

Para Zago: “a entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que o instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa” (ZAGO, 2011, p. 301). A utilização desse instrumento visa assegurar um momento de escuta sensível de todos os sujeitos, o que poderia ser dificultado em um processo de observação participante ou entrevista grupal.

Ainda segundo a autora, a entrevista não deve ser uma técnica mecânica de coleta de dados, mas uma construção sociológica do objeto de estudo. Assim, em se considerando suas particularidades e peculiaridades, a entrevista, não corresponde a um modelo único, podendo assegurar informações em maior profundidade que um instrumento fechado (ZAGO, 2011).

c) Análise dos dados e planejamento da ação

Com base em Thiollent (1996), pode-se argumentar que a pesquisa ação, pode ser vista como forma de engajamento sócio-político a serviço de uma causa. É possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação, é uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm de forma consciente, sua estrutura metodológica dá lugar a uma grande diversidade de propostas de pesquisa em diferentes campos de atuação social, que a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária, ou seja:

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza (THIOLLENT, 1996, p. 23).

Assim, a análise dos dados teve como parâmetro a contextualização da realidade, evidenciada por meio do estabelecimento de diálogos e momentos de escuta sensível dos sujeitos da pesquisa, para alicerçar em uma relação horizontalizada de constituição de

conhecimentos, promover espaços de reflexões necessárias à transformação da mesma, que resulta na constituição da proposta de intervenção.

A construção da proposta de intervenção foi realizada coletivamente. Deliberou-se sobre a ação em três aspectos, considerados pelos sujeitos da pesquisa como prioritários e que envolvem três segmentos: família¹⁵, pessoas com deficiência intelectual e profissionais da educação.

d) Implementação do plano de ação

Ainda segundo Thiollent (1996), essa ação corresponde ao que precisa ser feito ou transformado para a resolução de determinado problema.

As ações propostas tiveram sua implementação efetivadas nos primeiros meses de 2017, o grupo estabeleceu na rotina da instituição, movimentos para alcançar as proposições da intervenção. Evidencia-se dessa forma, o compromisso do grupo com a transformação de sua realidade.

e) Avaliação dos resultados e geração de relatório

Para Thiollent (1996), devido aos desdobramentos e à natureza cíclica da pesquisa-ação, os pesquisadores podem encontrar certa dificuldade em registrar os dados. Neste sentido, a etapas podem ser sintetizadas ao serem apresentadas no relatório.

A implementação das ações gera novos processos que são dialogados pelo grupo. As percepções e respostas apresentadas pela comunidade são avaliadas, no sentido de determinar novos encaminhamentos para alicerçar outras ações.

Segundo Jesus (2015, p. 156) as mudanças nas práticas são gradativas permeadas por movimentos de idas e vindas, o autor salienta a resistência como parte essencial do projeto, pelo próprio fato de não podermos agir pelo outro, ou decidir sobre sua liberdade, mas no movimento que fazemos para dialogar, propor, construir, instituir possibilidades e experiências que o motivem. Evidencia-se o processo de espirais cíclicas, argumentadas por autores(as) como Miranda (2012, p. 17), “um processo dinâmico de ação, reflexão e ação refletida” num exercício que possibilita diferentes olhares e percepções da realidade.

O próximo capítulo, referenda o estado do conhecimento, as reflexões dialógicas embasadas em diferentes pesquisadores sobre educação, deficiência intelectual e EJA, que subsidiam a pesquisa.

¹⁵ Entendida nesse contexto como as pessoas que convivem diretamente com a pessoa com deficiência (pais, irmãos, responsáveis ou curadores).

3 JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Este capítulo visa apresentar os processos que fundamentam teoricamente as representações explicitadas nessa pesquisa. Primeiramente, relacionam-se os principais apontamentos decorrentes da estruturação do estado do conhecimento, que tem como base os trabalhos apresentados na ANPED¹⁶, nos Grupos de Trabalho – GTs: GT15 (Educação Especial) e GT18 (Educação de Jovens e Adultos).

Posteriormente, busca-se explicitar as compreensões de educação que perpassam o olhar investigativo. Pondera-se aspectos importantes da história da educação especial, bem como, algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, em sua contextualização histórica e suas especificidades, explicitando os(as) autores(as) que coadunam (olhares e diálogos) a respeito da problemática em questão.

3.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar (FREIRE, 1987, p. 119).

Os aspectos propostos na reflexão de Freire (1987) realçam a necessidade de conhecimentos que fundamentem as perspectivas da pesquisa, dada sua intenção de comprometimento com a realidade social.

Um das preocupações na constituição da pesquisa foi ampliação de conhecimentos, mediante a identificação das produções da ANPED nacional¹⁷, tendo em vista sua importante contribuição com relação ao desenvolvimento da pesquisa em educação no país e sua representatividade no exterior.

O ano de 2008 foi adotado como ponto de partida para a realização da busca por publicações, devido à publicação e aprovação da Política Nacional de Educação Especial, o marco final foi o ano de 2015, quando se inicia o atual processo de pesquisa, abrangendo da

¹⁶ ANPED é entendida como uma associação sem fins lucrativos, constituída por programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Desde sua fundação, na década de 70, atua na legitimação e qualificação na pesquisa e pós-graduação no Brasil (SOUZA; BIANCHETTI, 2007).

¹⁷ As análises nessa pesquisa referem-se às reuniões nacionais realizadas anualmente até o ano de 2013, momento em que foi definido que as reuniões nacionais fossem realizadas de forma bianual a fim de fortalecer as estaduais e regionais. Assim o ano de 2014, não foi mencionado na pesquisa, por referir-se às reuniões da ANPED estaduais e regionais.

31^a à 37^a edição. Nos trabalhos científicos inscritos no GT 15¹⁸ relacionados à Educação Especial (EE) e no GT 18¹⁹ que abrange a Educação de Jovens e Adultos (EJA), observou-se as publicações aprovadas pela ANPED.

Os descritores iniciais de análise para seleção dos trabalhos para essa pesquisa foram estabelecidos no GT 15 como: aqueles cujos títulos e ou palavras chave correspondessem explicitamente à Deficiência Intelectual - DI²⁰ e EJA, posteriormente os relacionados à deficiência intelectual (DI), relacionados implicitamente a EJA, e os demais considerados como diversos por relacionarem-se a outras deficiências e problemáticas (perspectiva da educação inclusiva, a deficiência auditiva, deficiência visual, acessibilidade, políticas de inclusão, formação de professores, entre outras), que não representavam o foco da pesquisa. Com relação ao GT 18 a perspectiva de análise foi a seleção de trabalhos cujos títulos ou palavras chave explicitassem a relação com a DI, ou com a Educação Especial (EE).

No ano de 2008, no GT 15 da EE, foram aprovadas quinze publicações, sendo que destas nenhuma relacionava diretamente ou especificamente a DI ou a EJA. Dois trabalhos foram categorizados inicialmente por apresentarem a discussão em suas palavras-chave relativa à DI, Meletti (2008), intitulado: “APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais” e outro, cujo resumo, relacionou a caracterização da DI, a de Silva (2008), referente ao mapeamento de leituras (incidental-cotidianas e/ou textuais) produzidas para/por professores(as) e gestores(as), leitores(as) sobre a temática da escola inclusiva, especificamente para os(as) alunos(as) com indicadores de deficiência, sendo os sujeitos de pesquisa, alunos(as) com indicadores de deficiência mental incluídos nas séries iniciais do ensino fundamental.

Com relação à pesquisa de Meletti (2008), o que se observa é a reflexão sobre a APAE e sua proposta educativa, “APAE Educadora: a Escola que Buscamos”, (documento lançado pela rede APAE no ano de 2001, que sintetiza a unificação das ações educacionais de instituições especiais). A autora relaciona as contradições explicitadas pelo embate público e privado e regulares e especiais, por meio da Análise de Discurso.

Neste mesmo ano, a investigação no GT 18 da EJA, contou com 15 publicações, sendo que não houve nenhum trabalho que apresentasse os descritores DI e EJA anteriormente

¹⁸ Ferreira e Bueno (2011) evidenciam no artigo, “Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação”, a trajetória organizacional deste grupo de estudos.

¹⁹ Haddad, no prefácio da obra “Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas” (2011) relaciona a constituição e luta histórica para o reconhecimento da área e para a formação do referido grupo.

²⁰ Considerando-se também a terminologia DM (Deficiência Mental).

elencados, sendo caracterizados como diversas (não relevantes para este momento da pesquisa).

Em 2009, o GT 15, aprovou quinze publicações, sendo que nenhuma se relaciona diretamente EJA e DI, havendo neste ano uma publicação, Veltrone (2009), que se relaciona a DI, em suas palavras-chave. E quatorze relacionadas como diversas. No GT 18, foram encontradas 15 pesquisas, nenhuma que se enquadre nas categorias anteriormente mencionadas.

Na pesquisa de Veltrone (2009) contextualizam-se as percepções dos alunos(as) com deficiência mental a respeito da escolarização em classe comum. Um estudo qualitativo, com dois grupos, um deles com dez alunos(as) com deficiência mental e o outro com dez colegas sem deficiência mental, por meio de entrevistas semiestruturadas e desenhos acompanhados de interrogativa. Pontuando semelhanças e diferenças entre os grupos observados, relacionando que experiências de inserção de alunos(as) com deficiência mental na classe comum não podem ser vistas a priori como algo bom ou ruim em si, porque em geral observa-se que os(as) alunos(as) percebem tanto aspectos positivos quanto negativos nesta nova forma de escolarização.

Nas produções do ano de 2010, no GT 15, foram encontradas dezoito pesquisas, sendo que nenhuma se enquadrou em algum dos critérios ou categorias de análise. Processo semelhante observado no GT 18, onde treze pesquisas foram inscritas, nenhuma diretamente relacionada às categorizações dos descritores da pesquisa.

Com relação a 2011, na 34ª edição, no GT 15 foram aprovadas vinte e três pesquisas, nenhuma relacionada diretamente aos descritores iniciais de forma articulada. Entretanto, duas pesquisas foram selecionadas para a análise: a primeira explícita em seu resumo a terminologia DI, de Rangel (2011) com o título de “A totalidade da deficiência e os direitos do homem egoísta em apropriações da inclusão escolar”. O texto refere-se às considerações parciais de pesquisa de doutorado, que procura, a partir de estudos dos filósofos Emmanuel Lévinas e Karl Marx, aspectos concernentes às apropriações que profissionais da educação vêm fazendo em torno dos princípios da Inclusão Escolar, sobre a presença de dois jovens com necessidades educacionais especiais em suas escolas, um jovem com deficiência mental e laudo de esquizofrenia e uma jovem que apresenta espinha bífida que faz uso de cadeira de rodas. Evidencia que os profissionais fazem uso do discurso da Inclusão Escolar acabam por torná-la refém de si mesma, uma vez que se opera pela lógica do homem egoísta. A segunda pesquisa selecionada, de Pletsch e Glat (2011) tem como título: “A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais” o título evidencia o

pensamento educacional destinado às pessoas com deficiência intelectual tendo como foco o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, por meio de estudo de natureza qualitativa com base em ficha de acompanhamento individual e o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado. As pesquisadoras concluem que “há uma falta de conhecimentos dos professores para elaborar planejamentos educacionais individualizados, mencionam a precariedade do processo de ensino e aprendizagem oferecido a alunos (as) com deficiência intelectual, independentemente da modalidade de escolarização”.

No GT 18, foram publicadas 16 pesquisas, dentre as quais, a de Varella (2011) com o título “EJA e Educação Especial: caminhos que se cruzam”, se relaciona às categorizações da pesquisa. A autora, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, investigou a EJA e a Educação Especial, analisando as perspectivas educacionais atribuídas à inclusão escolar a partir das políticas dessas duas modalidades. Utilizando como referência a realidade de uma turma da EJA, nível III em uma escola da rede municipal na Cidade do Natal/RN e sua relação com a pessoa com Paralisia Cerebral. Destaca a existência de oscilações e fragilidade nas políticas da EJA e a necessidade de articulação de políticas inclusivas da Educação Especial e EJA, e práticas pedagógicas inclusivas para a eficácia na aprendizagem.

No ano de 2012, foram publicados dezenove trabalhos no GT da EE, sendo três relacionadas à categorização em DI, mas não evidenciando a relação com a EJA. A pesquisa de Bridi (2012) intitulada: “A produção diagnóstica de alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado”, a de Silva et al (2012): “Significados e sentidos na construção da identidade do deficiente intelectual para além de eufemismos” e a de Camargo (2012): “O benefício de prestação continuada e a inserção do indivíduo com deficiência intelectual no mundo do trabalho”.

A pesquisa de Bridi (2012) teve como objetivo conhecer como ocorrem os processos de identificação e diagnóstico dos (as) alunos (as) com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Tendo como espaço de pesquisa a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. A perspectiva metodológica utilizada foi a da bricolagem. Apresentando como resultado que a identificação dos (as) alunos (as) com deficiência mental tende a priorizar os aspectos pedagógicos e de aprendizagem e apresenta-se como um critério para o ingresso do (a) aluno (a) do serviço especializado. Os pareceres pedagógicos mostraram-se como um dispositivo para esse ingresso; e as professoras vivem a difícil tarefa de atribuir a categorização ao aluno mediante sua ação pedagógica avaliativa.

O artigo de Silva, Oliveira e Ferreira (2012), problematiza a produção identitária do deficiente intelectual a partir da análise de contextos discursivos. Elenca a busca pelos significados e sentidos produzidos sobre a deficiência intelectual em um ciclo constituído pelo contexto de influência, entre outros, o espaço de interpretação e recriação onde buscamos a participação do deficiente intelectual nas discussões propostas. Análise que se fundamenta na teoria do Ciclo de Políticas desenvolvida por Ball (2001, 2004, 2005, 2006) e na Teoria do Discurso proposta por Mouffe e Laclau (2006 2011). A partir da pesquisa, apresenta o significante *pessoa com habilidades intelectuais diversas*²¹, como uma denominação enunciativa de direitos e lugar favorável para o grupo identitário sujeito da pesquisa.

A investigação de Camargo (2012) tem como objetivo, entender os possíveis impactos do Benefício de Prestação Continuada²² na Educação Profissional de indivíduos com diagnóstico de deficiência intelectual. Justifica que atualmente uma parcela considerável de alunos (as) com deficiências que frequentam a Educação Profissional nas escolas especiais recebe este recurso. Mediante a realização de entrevistas com oito jovens com deficiência intelectual que frequentam a sala de Qualificação Profissional de uma instituição particular de caráter assistencial no município de Corumbá/MS e com suas respectivas responsáveis. A pesquisa evidenciou a falta de escolarização como um dos principais fatores para a não inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, além da pouca socialização. Enfatizou que o benefício auxilia a sobrevivência das famílias, porém não promove a emancipação dos sujeitos, conforme prevê seus objetivos. No GT 18, neste mesmo período, foram apresentadas 16 pesquisas, sendo que nenhuma se relaciona aos descritores DI e EE.

No ano de 2013, o GT 15, teve uma aprovação de 20 pesquisas, destas, três atendem aos descritores EJA e EE: Batista e Hass (2013): “A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial: os sujeitos e as Políticas Públicas em foco”; Bridi (2013) “Deficiência Mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos” e a pesquisa de Dantas (2013): “Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento” embora não relacione no título ou nas palavras chaves, tem como sujeito de pesquisa uma pessoa com deficiência intelectual.

A discussão proposta por Batista e Hass (2013) tem como objetivo a análise das trajetórias escolares de jovens e adultos com deficiência, matriculados na modalidade da

²¹ Grifo das autoras.

²² Segundo Camargo (2012) O Benefício de Prestação Continuada (BPC) consiste no pagamento de um salário mínimo direcionado aos sujeitos com deficiência e ao idoso acima de sessenta e cinco anos que comprovem não possuir meios de prover o próprio sustento ou tê-lo provido por sua família.

Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (RS), por meio da construção de narrativas de vida.

A reflexão proposta por Bridi (2013) versa sobre o que dizem os manuais diagnósticos acerca da deficiência mental, com ênfase no que se refere ao conceito de deficiência mental, aos critérios de diagnóstico e classificação. Apresenta como resultado a observação de uma estreita ligação entre a proposição teórica dos diferentes manuais. Apesar da existência de algumas diferenças, essas mudanças não chegam a produzir uma ruptura epistemológica nas formas de se conceber e identificar o fenômeno em questão, apresentando-se filiadas aos pressupostos tradicionais do pensamento científico. Argumenta que a compreensão teórico-conceitual traz implicações diretas na proposição e nas configurações das práticas pedagógicas.

A pesquisa de Dantas et al (2013) relaciona-se ao processo de empoderamento e o exercício da autoadvocacia na vida de pessoas com deficiência como condições que influenciam o reconhecimento da identidade de gênero e das questões de sexualidade. Com base na metodologia de história oral, analisa a voz de uma jovem com deficiência intelectual, evidenciando a superação do rótulo incapacitante como condição fundamental para que ela se reconheça como uma mulher sexuada, com a capacidade de tomar decisões e viver seus desejos. A jovem apresenta indícios de seu empoderamento em quatro dimensões fundamentais: família, educação, trabalho e vida social.

No mesmo ano, o GT 18 apresentou 12 pesquisas, mas destas nenhuma com a articulação entre EJA e DI.

Em 2015, foram aprovadas 22 publicações em EE, e cinco produções excedentes. Sendo que duas relacionam-se diretamente a DI, Carneiro (2015): “A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural, e o estudo de Oliveira (2015) “A história de vida na pesquisa com jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento”. As demais pesquisas envolvem outras problematizações da EE como: AEE, políticas públicas, adequações curriculares, TGD, entre outros.

Carneiro (2015) problematiza a deficiência intelectual como uma produção social, resultado da relação entre biologia e cultura, na constituição de determinados sujeitos. Reflete sobre a concepção hegemônica de deficiência pautada no modelo médico, e a abordagem histórico-cultural, aponta que o desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual se dá sempre a partir das relações sociais e depende muito da “nutrição ambiental” proporcionada a tais sujeitos, reafirmando que a deficiência intelectual é sempre uma produção social.

O estudo de Oliveira (2015) relaciona o percurso escolar de jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento (TGD) a fim de evidenciar aspectos que possam ter contribuído para o surgimento de processos de compensação sociopsicológica, como sujeitos de estudo três jovens e adultos: uma aluna com diagnóstico de psicose, um aluno surdo e um aluno com autismo. A pesquisa fundamenta-se na abordagem histórico-cultural em prol de um estágio diferenciado de consciência, necessário à formação humana num patamar mais elevado. Conclui que, mesmo diante dos dilemas e das dificuldades vivenciadas por eles em sua trajetória escolar, a aprendizagem das pessoas com deficiência e TGD é possível porque elas conseguem ingressar e permanecer na escola regular.

No GT 18, foram apresentadas 23 pesquisas, que referenciaram questões como letramento, privação de liberdade, mas que não evidenciam a questão da interação entre os temas.

Pontua-se a observação de que as pesquisas publicadas no ano de 2008 em EJA, enfatizam, em grande número, as reflexões sobre o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos). No grupo da EE, referem-se em sua maioria a pessoa ou a grupos com deficiência Auditiva²³.

No ano de 2009, o maior número de trabalhos do grupo da EJA, refere-se à formação de professores e políticas públicas, no grupo de EE, há uma maior incidência de publicações que consideram as mesmas problemáticas, porém nesta modalidade.

No ano de 2010, a problemática mais vigente na EE, permanece a mesma do ano anterior, com relação à EJA, pontua-se uma maior diversidade de abordagens tendo como foco os processos de aprendizagens, embora se perceba ainda boa parte do trabalho referenciando as políticas públicas.

Com relação ao ano de 2011, observa-se que as produções no Grupo da EJA, evidenciam a preocupação dos pesquisadores com relação à formação de professores e com as políticas públicas. No grupo da EE, boa parte das publicações enfatizam problemáticas relacionadas às pessoas com deficiência auditiva e às políticas públicas de inclusão.

O grupo de Trabalho em EE no ano 2012 apresenta maior incidência de pesquisas relacionadas à formação de professores, políticas públicas, Autismo e à Deficiência Auditiva. Com relação ao GT da EJA, observa-se maior variedade de temas, sobressaindo-se ainda os relacionados às políticas públicas.

²³ A deficiência auditiva é compreendida como: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; (BRASIL, 2004).

No ano de 2013, dos trabalhos inscritos na EJA, percebe-se que há predominância dos relacionados às políticas públicas, embora os demais temas apresentem maior variedade de problemáticas, ressalta-se a percepção sobre um trabalho que enfatiza a EJA para pessoas com deficiência auditiva. No grupo de EE, sobressaem-se novamente as problemáticas relacionadas às políticas públicas, formação de professores e deficiência auditiva. No ano de 2014, não ocorre a realização da reunião da ANPED nacional, apenas reuniões regionais que não foram incluídas nessa pesquisa.

Em 2015 as produções do GT da EE, evidenciam maior produção em relação às problemáticas de políticas públicas inclusivas e a formação de professores. Com relação à EJA, observa-se a continuidade das propostas de pesquisa em políticas públicas, mas observa-se a redução das pesquisas em formação de professores, e aumento das pesquisas que relacionam as especificidades do público da EJA.

O quadro 1, a seguir, apresenta a síntese dos trabalhos descritos e comentados.

Quadro1: Trabalhos EJA e EE - Temas Predominantes- ANPED (2008-2015)

Ano	Educação de Jovens e Adultos			Educação Especial		
	Nº. de Trabalhos	Temas predominantes	Nº. de Trabalhos	Nº. de Trabalhos	Temas predominantes	Nº. de Trabalhos
2008	15	PROEJA	4	15	Deficiência auditiva	4
2009	15	Formação de professores Políticas Públicas	4 2	15	Formação de professores Políticas Públicas	4 3
2010	13	Processos de aprendizagem Políticas Públicas	3 3	18	Deficiência auditiva Políticas Públicas Formação de professores	3 3 2
2011	16	Formação de professores Políticas Públicas	3 4	23	Deficiência Auditiva Políticas Públicas	5 5
2012	16	Formação de professores Políticas Públicas	3 2	19	Formação de professores Autismo Políticas Públicas Deficiência auditiva	2 2 4 3
2013	12	Formação de professores Políticas Públicas	2 2	20	Formação de professores Políticas Públicas Deficiência Auditiva	4 3 2
2015	23	Formação de professores Políticas Públicas	2 7	22	Formação de professores Políticas Públicas	3 6

Fonte: A autora

Com base nas informações anteriormente explicitadas, emergem alguns questionamentos: Por que EJA e EE (de forma articulada ou conjunta) apresentam poucas pesquisas ou produções? Isso caracteriza a não problematização da inclusão dessas pessoas? Sua invisibilidade no processo educativo? No processo de análise, foram identificadas três pesquisas que articulam EJA e EE, sendo uma no GT 18 (2011) e duas no GT 15 (2013;

2015), embora não sejam os aspectos quantitativos o foco da pesquisa, é perceptível a possibilidade de maiores reflexões sobre esse cenário.

Tal configuração pode ser decorrente da própria caracterização do Grupo de Trabalho, sua história relativamente recente, bem como, da perspectiva de Educação Inclusiva de 2008. Gonçalves e Meletti (2011) em sua investigação: “As pessoas com deficiência na EJA: o que as pesquisas mostram?” evidenciam a presença da EJA regular e EJA especial nas pesquisas da ANPED de 2000 a 2010, argumentam sobre o baixo número de produções com relação à escolarização de alunos com deficiência na EJA. Assim, apontam que é preciso ampliar as investigações para que a EJA não seja um novo espaço para a exclusão, onde a pessoa com deficiência não passe de uma presença.

Um das certezas provisórias estabelecidas com este breve levantamento, e que, portanto, carece de maior aprofundamento teórico-metodológico, é a necessidade de mais pesquisas que contemplem a diversa especificidade da pessoa com deficiência intelectual jovem e adulta.

As reflexões iniciadas encaminham a novos dimensionamentos na busca teórico-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 à educação. Nesse sentido, busca-se a fundamentação das representações teóricas que alicerçam ou deveriam basilar, essa perspectiva.

3.2 EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS INICIAIS

As palavras que constituem a frase a ser analisada não estão ali simplesmente jogadas, postas arbitrariamente. Diríamos que se encontram, inclusive, “comprometidas” entre si e implica, na estrutura de suas relações em uma determinada posição, a de quem as expressou (FREIRE, 2008, p. 15).

Diferentes autores(as) discorrem sobre as especificidades da Educação, enquanto campo de conhecimento, pesquisa e trabalho. Nesse sentido, é que autores como: Freire (2008), Brandão (1985), Losso (2012), Sassaki (1997) indicam que palavras, conceitos e terminologias, podem ser considerados corretos, em função de certos valores/poderes vigentes em cada sociedade, em determinado período histórico. A perspectiva histórica permite a contextualização da realidade, não para um simples julgamento, mas para que criticamente se possa perceber e atuar na defesa ou no combate aos interesses, aos pensamentos ingênuos que invadem as mentes e influenciam, implícita ou explicitamente, nossa ação pedagógica. Pois,

como aponta Freire (2008, p. 22), “a história não pode ser encarada como determinismo, mas como possibilidade”.

Sasaki (2003, p. 161), afirma que: “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 iniciar a contextualização deste trabalho propõe-se a reflexão dialógica sobre a educação em suas formas e especificidades. O termo educação pode ser compreendido em um sentido amplo, mediante a ideia de processo, que corresponde a diversas aprendizagens em diferentes ambientes ou grupos sociais e/ou, associada à ideia de escolarização.

A educação na perspectiva do direito referendada pela Legislação Brasileira, afirmada no artigo 205 da Constituição de 1988, deve ser assegurada como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo Freire (2008):

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o a perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito da sua própria educação e não objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (p.27).

Nesse sentido, Freire (2008) argumenta a necessidade de busca permanente de si em comunhão com os outros, de construção da compreensão da coletividade, da comunicação e da constituição permanente de ser aprendente e da valorização dos diferentes saberes, e da posição de humildade de um saber relativo.

Gohn (2006, p.27-38) estabelece em suas pesquisas, as diferenciações entre a educação formal, informal e não formal. Para a autora, a educação formal é a que se desenvolve na escola, por meio de conteúdos demarcados, disciplinas e períodos pré-determinados, legislações e ambientes sistematizados e normatizados de aprendizagem, tendo caráter metódico.

Com relação à educação informal, Gohn (2006, p. 27-38) argumenta que esta ocorre em processos de socialização, nos quais não há a evidencia de organização de saberes, em um

processo não sistematizado, que ocorre no campo das emoções e sentimentos, e assim, impregnado de valores e culturas próprias e herdadas, num movimento de aprendizagem constante e permanente.

Com relação à educação não formal, enfatiza que os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham a trajetória de vida dos grupos e indivíduos, mas com processos interativos intencionais. Dentre as características desta educação, pontua a não organização por séries, a atuação sobre aspectos subjetivos e a perspectiva de trabalho e formação política do grupo, a aprendizagem intencional em ambiente colaborativo, que busca proporcionar a interação do indivíduo com seu entorno, integrando-o (GOHN, 2006, p. 27).

Para Gohn (2014), relacionar aprendizagem e saber, fora das escolas do sistema regular de ensino de um país, requer a participação em um debate epistemológico sobre a produção de conhecimento. Assim, discorre sobre a importância deste debate, no campo dos estudos sobre os processos participativos civis (Organizações Não Governamentais - ONGs, movimentos sociais) que não se restringe a essas correntes, mas que pode ser entendido como uma aposta estratégica de muitos atores sociais em suas necessidades de luta na construção de um conhecimento de acordo com suas realidades, interesses e experiências.

Brandão (1985) explicita a compreensão da educação como conhecimento social, argumentando que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (p. 7).

A contextualização da educação proposta no excerto acima, permeada do propósito dialógico, permite a compreensão de Leite (2015, p.8) ao considerar os processos formativos presentes nas práticas sociais de muitos coletivos, inclusive na fala de Souza²⁴ que argumenta: “tem uma educação - que eu nem sei mesmo como é que é o nome que ela tem – que existe dentro do mundo da roça, entre nós” reafirmando a distinção entre educação e escolarização. Dessa forma, é possível dialogar a educação e os demais processos educativos, que vão além da escolarização e que são explicitados por diferentes estudiosos da área, mediatizam a vida e ocorrem em diferentes espaços.

Souza (2011) argumenta que a educação está intimamente relacionada à conjuntura política e econômica das sociedades em seus diferentes momentos históricos, revelando as

²⁴ (SOUZA (Cicho) apud LEITE, 2015, p.8).

contradições sociais existentes, a luta para que a busca pelo direito social à educação, que não se distancie do direito humano do acesso ao conhecimento. Neste sentido, para Paludo (2001), a educação como prática social instituída ou não, vincula-se aos processos econômicos numa perspectiva de concordância ou discordância do modo como a sociedade se organiza, ou seja, está relacionada ao projeto de sociedade e desenvolvimento em curso.

Streck et al. (2014), afirmam que, há uma exigência de que a educação popular possa resistir à massificação capitalista, o controle institucional da educação, o pragmatismo exacerbado e o aligeiramento da formação em nome da empregabilidade, sem abrir mão das formações possíveis, fora do ambiente institucional. Com relação à caracterização do(a) professor(a) como um(a) profissional que assume uma posição comprometida com a realização de um humanismo libertador, dialógico, criativo e ético, salienta-se, dessa forma, a necessária e indispensável posição política do educador. Os autores afirmam ainda, que:

A educação popular como práxis comprometida com a emancipação do sujeito está em conexão com a construção e reconstrução do conhecimento a partir dos contextos culturais dos sujeitos educandos. A pedagogia popular pressupõe o respeito aos saberes e experiências do educando, a construção dos conhecimentos a partir de seus saberes tácitos e do senso comum (STRECK et al, 2014, p. 96-97).

Streck (2014, p. 40), chama a atenção, para a necessidade de pensar o contexto da educação popular, em seu caráter de concepção crítica, dialógica e de classe, na perspectiva de ruptura do contexto de mercantilização, cujo desafio é construir um projeto civilizatório contra hegemônico. O autor evidencia o pensamento de José Martí de que: “a educação popular não é mera instrução contradizendo o cientificismo positivista, mas é aquela que precisa partir da realidade cultural e social do povo para compreendê-la e transformá-la” (STRECK, 2014, p. 41).

Registre-se ainda que, segundo Gohn (2011), a educação no contexto da globalização e do avanço tecnológico na era da informação, vem ganhando maior importância e centralidade nos discursos e políticas sociais. Essa perspectiva se associa também à ideia de educação em seu amplo sentido, enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos, de forma isolada ou em grupos e organizações.

Para Streck (2006, p. 273): “A educação não pode carregar a culpa pelos problemas da vida pública, mas ela também não pode ser isentada de colaborar para a geração da realidade social”. Neste sentido, é importante relacionar o processo imbricado socialmente pelas pessoas que colaboram, dirigem e usufruem desta educação, para que possa ser entendida, na

perspectiva de comprometimento e responsabilidade social, sem deixar de compreendê-la em sua essência, humana, dialógica e contextual.

A percepção da polissemia do termo e das relações sociais e históricas que o determinam, favorece a reflexão explicitada pelas adjetivações e especificidades que relacionam a educação destinada aos diferentes grupos e contextos (educação formal, não formal, especial, de jovens e adultos, do campo, entre outras).

A fim de suscitar maiores reflexões, será apresentada, na seção que segue, uma breve contextualização histórica da educação de pessoas com deficiência intelectual nos diferentes momentos.

3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O atendimento à pessoa com deficiência intelectual pautou-se em diferentes paradigmas, tendo como aspecto significativo, o momento social e os movimentos que as representam. Dessa forma, o processo educacional para pessoas com deficiência é marcado por diferentes concepções e terminologias, profundamente marcadas pela exclusão e estigmatização.

Desde a antiguidade, alguns povos caracterizavam a deficiência de forma arbitrária e negativista, com ações e termos degradantes e pejorativos. A relação de termos como idiota, retardado, imbecil, entre outros, favoreceram o processo de exclusão e estigmatização, deste público. (ARANHA, 2005; WALBER e SILVA, 2006; GLAT e FERNANDES, 2005, JANNUZZI, 2012, PESSOTTI, 1984).

Segundo Oliveira et al. (2007), Sasaki (2003) a discussão ou refinamento das terminologias e conceitos com relação às pessoas com deficiência, não busca a continuidade dos processos de “rotulação”, mas sim, favorecer uma postura de promoção humana, qualidade de vida e respeito às características individuais das pessoas.

Segundo Pan (2009) a relação histórica da conceitualização da deficiência intelectual deve extrapolar o caráter de domínio-técnico, mas inserir-se nos campos de discussões éticas e políticas. Neste sentido, Fierro (2004, p. 196) reforça a ideia que as palavras devem ser pensadas de forma a não emitir uma “significação pejorativa”, ofensiva, recomendando a utilização da anteposição de expressões pessoa ou aluno, como reconhecimento da pessoa e após a menção do déficit.

Nesse sentido, alerta Smith (2008) para os preconceitos e estigmas a que são submetidas às pessoas com deficiência intelectual, devido ao alto valor atribuído à

inteligência pelas sociedades ocidentais, o funcionamento intelectual abaixo da média é considerado uma incompetência. De forma que, segundo a autora, os(as) alunos(as) 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.

Pessotti (1984) em sua obra “Deficiência mental: da superstição a ciência” permite compreender como a ciência era concebida como território marcado pelo pensamento dominante de algumas áreas do conhecimento, em decorrência da própria caracterização positivista do pensamento científico no século XVIII, bem como compreender as principais ideias e pensadores que constituíram a história dos conhecimentos relativos à deficiência intelectual.

Com base nas pesquisas de Pan (2009), Oliveira et al. (2007), Januzzi (2012), Aranha (2005), Pessotti (1984), resgata-se o aporte teórico que regulamentou os pensamentos educacionais com relação à deficiência intelectual. Esses autores, em geral correlacionam a existência de três abordagens, que se configuram ao longo da trajetória histórica da educação.

Segundo Aranha (2005), o primeiro paradigma é concebido como o da institucionalização, defendia que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais, transcendentais. Este movimento favorece o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência, caracterizado pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades, sua manutenção em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais.

Caracterizava-se mediante as abordagens de caráter organicista, que influenciaram fortemente as teorias e práticas destinadas às pessoas com deficiência intelectual. Neste paradigma, privilegiava-se a causalidade orgânica como determinante do déficit de funcionamento intelectual, onde prevalecem as caracterizações de base etiológica e sintomatológica, determinista e fatalista, bem como, a perspectiva universalista (OLIVEIRA et al., 2007, p. 15).

Ressaltam Glat e Fernandes (2005) que a educação especial, na perspectiva clínica e segregada, representou um primeiro olhar no atendimento às pessoas com deficiência, enfocando de forma mais acentuada as necessidades médicas do que as educacionais, ou seja, observa mais os aspectos terapêuticos, sendo que o trabalho pedagógico era relegado aos exercícios de prontidão.

Neste contexto, o pensamento de atendimento educacional a ser destinado para essa população inicia-se tardiamente, numa fase onde são as entidades privadas, representadas por

movimentos sociais formados essencialmente por familiares e amigos das pessoas com deficiência. As ONGs assumem o pensamento de atendimento às pessoas com deficiência múltipla e intelectual (JANUZZI, 2012).

A concepção psicométrica tem Alfred Binet²⁵ um dos principais precursores, e como característica marcante a utilização de testes psicológicos para aferimento da inteligência, determinando-se assim a idade mental das pessoas com deficiência intelectual. Essa perspectiva é fortemente determinista, embora considere a influência de aspectos sociais no resultado (PAN, 2009, p. 81).

Para Aranha (2005) ressalta-se como um segundo paradigma, o de serviços, que se baseava no conceito de integração, se referia à necessidade de modificar a pessoa com deficiência, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade. Este movimento recebeu duras críticas e fomentou diversas discussões.

A abordagem construtivista, em sua caracterização interacionista, sistêmica e estruturalista, embasada pelos pressupostos de totalidade, transformação e autorregulação, concebe a inteligência não em sua caracterização psicométrica, mas como um processo de adaptação do organismo em suas relações com o meio social.

O terceiro, paradigma de suporte, caracteriza-se pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer a construção de um processo que se passou a denominar “inclusão social”, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade (ARANHA, 2005, p. 18-19).

Pessotti (1984) ao teorizar sobre a conceituação histórica presente na percepção da deficiência intelectual, afirma:

É necessário que nos libertemos da postura organicista no que ela tem de fatalismo e unitarismo etiológico. Mas é preciso não resvalar para uma metafísica da deficiência, avessa à abordagem psicogenética por ignorar os processos orgânicos de maturação, coordenação e efetuação e mesmo a etiologia orgânica de um grande número de deficiências mentais (PESSOTTI, 1984, p. 194).

²⁵ Segundo Pan (2009, p.81), Alfred Binet, iniciou a construção de um conceito psicológico da intelectual com ênfase na inteligência humana, conferindo grande expressão ao diagnóstico psicológico e rompendo com a determinação causal entre lesão orgânica e deficiência intelectual.

Vieira e Pereira (2007, p. 41), contextualizam a problemática que perpassa as relações para com a pessoa com deficiência intelectual “do ser-ninguém ao ser-pessoa”, refletindo o lento reconhecimento da condição humana, a que estes sujeitos foram submetidos, bem como, o processo de consideração de ser pessoa em plenitude de direitos independentemente de sua deficiência.

A perspectiva histórico-cultural²⁶ tem como um dos principais precursores Vygotsky, que explica a deficiência como resultante de respostas sociais do meio ao defeito da pessoa, não há a negação do componente orgânico da deficiência, mas considera que este não é suficiente para explicar a deficiência intelectual, mas o dano que provoca no processo sociocultural do desenvolvimento infantil (OLIVEIRA et al., 2007, p. 16).

Dessa forma, a compreensão da deficiência demarca um território de disputa de conhecimentos. No que concerne à deficiência intelectual as controvérsias evidenciam-se também na conceituação, exigindo uma perspectiva de diálogo que possa aprofundar as reflexões sobre a mesma.

3.3.1 Dialogando com a conceituação da Deficiência Intelectual

Para Demo (2003, p.13) é importante definir bem, mas saber que toda definição bem feita é aquela que reconhece seus limites e incongruências. Neste sentido, na definição da deficiência precisamos reconhecer a existência de limitações. Os autores, Vieira e Pereira (2007, p.43) alertam que: se é difícil encontrar um critério uniforme para contextualizar a deficiência, mais ainda para definir a deficiência intelectual.

A própria nomenclatura, antes designada “deficiência mental”, foi ressignificada, a fim de tornar mais clara, a compreensão das dificuldades a nível intelectual, que afetam as pessoas com deficiência intelectual. Segundo Oliveira et al. (2007), embora deficiência mental e transtorno mental²⁷, sejam condições diferentes, havia uma tendência a serem confundidas.

De acordo com Testa (2010, p. 3) a necessidade de explicitar a compreensão e o entendimento da deficiência intelectual, decorre da tentativa de desvelar ideias fatalistas e desumanas que permearam os olhares com relação à pessoa com deficiência.

²⁶ Essa perspectiva será abordada mais detalhadamente em outro ponto deste trabalho, mediante a articulação das considerações entre EJA e Deficiência Intelectual.

²⁷ Para Oliveira et al. (2007, p. 17), transtorno mental é uma categoria abrangente, que se refere ao conjunto de síndromes, de padrão comportamental e psicológico associados ao sofrimento, ao risco significativamente aumentado de dor, deficiência, morte ou perda importante da liberdade ou autonomia.

Para Vieira e Pereira (2007, p. 42), a definição da deficiência pode ser embasada na perspectiva de saúde, da educação ou sociocultural. Assim, no primeiro caso, ela pode referir-se a perda ou anormalidade²⁸. A perspectiva educacional contextualiza a utilização do conceito de necessidades educativas especiais, enfatizando qualquer aspecto que possa comprometer a aprendizagem. Com relação à perspectiva sociocultural, o termo é pensado na percepção de oposição à normalidade ou em adaptações do comportamento social, o que requer o repensar reflexivo das percepções pessoais e sociais. As relações estabelecidas no critério de normalidade ou anormalidade, bem como quanto à capacidade e incapacidade, ressaltam, sobretudo, a questão de valores e atitudes, que precisam ser repensados frente aos modelos sociais, econômicos e culturais da civilização.

Dada à complexidade revelada na própria definição da deficiência caracterize-se a dificuldade de diagnóstico da deficiência intelectual. Segundo a Academia Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD, 2014), a deficiência intelectual pode ser entendida como o funcionamento intelectual²⁹ inferior à média, associado às limitações adaptativas³⁰ 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 anos³¹.

Testa (2010, p. 12) e Oliveira et al. (2007, p.17) especificam as cinco dimensões do modelo funcional e multidimensional, explicitadas pela AAIDD (2002) que considera a dinâmica entre os indivíduos e os apoios de que dispõe, em cinco dimensões:

1. Dimensão das habilidades intelectuais: refere-se à capacidade mental geral, a capacidade de compreender e reagir a ele adequadamente. Assim, a mensuração da inteligência continua ocupando lugar de destaque, mas não é a única estratégia utilizada para diagnosticar a deficiência intelectual.

²⁸ Segundo Vieira e Pereira para a Organização Mundial da Saúde (OMS) a deficiência se caracteriza como perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. (VIEIRA; PEREIRA, 2007, p.41)

²⁹ De acordo com Vieira e Pereira (2007, p. 44) a percepção deste aspecto, (funcionamento cognitivo, para os autores) também é permeada por posições divergentes, “a ‘inteligência’, como tal, não é, de facto, mais do que um constructo teórico”, que pode fornecer uma forma conceitual de explicar a diferença entre os indivíduos, ou seja, as medir.

³⁰ Com relação a este aspecto (entendido como comportamento adaptativo), Vieira e Pereira (2007, p.45) argumentam que a maioria dos autores está de acordo sobre as dificuldades de avaliar o comportamento adaptativo, em virtude da complexidade para sua observação. De tal forma, que a própria AAIDD sugere uma série de observações em diferentes locais e espaços de tempo consideráveis.

³¹ A determinação da ocorrência no período de desenvolvimento (até os 18 anos) estabelece-se em função da diferenciação da deficiência intelectual de outras deficiências (como um adulto que possa ter seu desempenho afetado em função de lesões físicas graves, por exemplo) (OLIVEIRA, 2007, p. 18).

2. Dimensão do comportamento Adaptativo: compreendida como o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas. Envolve três aspectos: as habilidades conceituais (relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação, tais como: leitura e escrita, autonomia, linguagem, conceitos relacionados ao dinheiro); as habilidades sociais (relacionadas à convivência social, e que envolvem aspectos como: responsabilidade, credulidade, autoestima, relacionamento interpessoal, observância de leis e regras); habilidades práticas (relacionadas à vida independente, que abrangem as questões de alimentação, deslocamento, higiene, habilidades ocupacionais e de segurança).
3. Dimensão da Participação, interações e papéis sociais: relaciona-se aos ambientes nos quais as pessoas convivem, aprendem, trabalham e interagem.
4. Dimensão da Saúde: enfatiza os aspectos da saúde física e mental que facilitam ou inibem o funcionamento intelectual, considerando-se assim: fatores etiológicos, causas biomédicas, sociais, comportamentais e educacionais.
5. Dimensão dos contextos: descreve as condições em que a pessoa vive, relacionada à qualidade de vida e considerados o microsistema (ambiente imediato e próximo à pessoa), o mesossistema (vizinhança, comunidade, organizações educacionais e de apoio) e o macrossistema (elementos mais amplos como padrões culturais, sociais e políticas).

Os alunos são diagnosticados mediante a análise de sua atuação intelectual e suas habilidades adaptativas. Após a identificação eles são avaliados para elaborar intervenções e a intensidade dos serviços de apoio necessários.

O uso do termo IM (idade mental)³² é antigo e ambíguo (SMITH, 2008), ele serve para comparar o nível de desenvolvimento, de aquisição de habilidades e conhecimentos com a idade do indivíduo. Ele estabelece uma comparação equivocada e a sua descrição pode subestimar ou superestimar suas reais habilidades intelectuais. “Desde 1959, os profissionais concordam com a tese de que somente a pontuação do quociente de Inteligência (QI) não é suficiente para qualificar os indivíduos para serviços, prever seus resultados ou apoiar o desenvolvimento de um programa educacional adequado” (SMITH, 2008, p. 175).

Segundo Vieira e Pereira (2007, p. 44), o diagnóstico implica a aplicação de quatro pressupostos: a) uma avaliação que leve em conta as diversidades culturais, linguísticas, de capacidade de comunicação e comportamentos; b) a percepção das limitações nos ambientes sociais que são típicos para os colegas da mesma idade, e que formam o índice de

³² A idade mental é o nível de capacidade geral e aptidões concretas que um indivíduo atingiu em correspondência ao nível médio próprio de uma determinada idade (cronológica). Uma pessoa com idade mental de seis anos revela uma capacidade e um nível de funcionamento intelectual relativo às crianças dessa idade, independentemente da idade cronológica que possuam (FIERRO, 2004, p. 199).

necessidades individuais de apoios; c) limitações específicas em algumas capacidades de adaptação podem coexistir com outras capacidades bastante desenvolvidas; d) a utilização de apoios adequados, em determinados períodos, pode melhorar o funcionamento da pessoa com deficiência intelectual;

Para Smith (2008, p. 176), o processo de avaliação do comportamento adaptativo surge como uma marca de legitimidade para a identificação da deficiência intelectual. Reflete o fato de que muitas pessoas com deficiência intelectual não apresentam limitações em todas as áreas. Estas necessidades devem ser determinadas através de avaliações clínicas e nunca em função unicamente de um diagnóstico fechado que rotula a pessoa.

De acordo com Gomes et al., (2010, p. 16), a deficiência intelectual não está esgotada em sua condição orgânica e ou intelectual e muito menos a definição de um único saber, ela deve ser considerada na perspectiva de estudo e pesquisa das diversas áreas do conhecimento.

Argumentam Veltrone e Mendes (2012) que: “a mudança de nomenclatura deve vir acompanhada de mudanças estruturais e atitudinais diante do conceito da deficiência intelectual”. Deve-se, ainda, considerar a necessidade de uma organização social que esteja disposta a olhar a deficiência intelectual enquanto o sujeito que pode se desenvolver e aprender assim como os demais. Na perspectiva da inclusão a pessoa com deficiência é, sobretudo, uma pessoa de direitos, direito a ser respeitada na sua diversidade.

Em textos oficiais, como os documentos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), defende-se que podem ocorrer confusões entre dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual, pois embora a pessoa com deficiência intelectual possa apresentar dificuldades de aprendizagem, a pessoa com dificuldade de aprendizagem não necessariamente terá deficiência intelectual. Enfatiza que a dificuldade de aprender não significa a incapacidade para este processo. A compreensão da deficiência intelectual refere-se a interações entre funcionamento intelectual e as suas relações com o contexto social (BRASIL, 2014, p. 27).

O que se pontua neste aspecto é a busca de construir uma visão diferenciada da deficiência intelectual, pois se evidencia neste documento a necessidade de superação de práticas baseadas na repetição e memorização, e a possibilidade de atividades que favoreçam a experimentação. Ocorre também o enfoque da aprendizagem como ação humana, destacando-se a importância da abordagem de situações problema mais próximas à sua realidade e interesse, bem como, a mediação que leve o aluno a sair da situação de passividade e automatização, e o instigue a refletir sobre suas ações (BRASIL, 2014, p. 29).

Com relação à aprendizagem, enfatiza-se a questão de não negar-lhes o direito à aprendizagem, a importância do trabalho articulado professor (a) da sala e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a utilização de tecnologias assistivas³³ que podem beneficiar tanto as pessoas com deficiência intelectual quanto os demais alunos. (BRASIL, 2014, p. 61).

Para Pan (2009, p. 109) o paradigma da inclusão desestabilizou saberes e poderes historicamente construídos e cristalizados nas práticas sociais tanto da educação especial quanto da educação regular, retratando a força da barra que historicamente separa normalidade e anormalidade.

Pan (2009) relaciona a visão histórico cultural com os sistemas de apoio e afirma que: a ênfase no sistema de apoio coaduna-se com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (1998), considerada como “a distância entre a independência da pessoa e os níveis assistidos de solução dos problemas”. Com esse conceito, supõe-se a mudança de uma perspectiva puramente quantitativa da inteligência para uma concepção sócio-histórico-cultural” (PAN, 2009, p. 86).

Segundo Anache (2015, p. 51), autores como Vygotsky e Kurt Lewin apresentaram importantes contribuições para pensar a deficiência intelectual, registrando a complexidade do fenômeno, buscando, sobretudo, a superação do intelectualismo³⁴, mas é necessário compreender os nexos construídos³⁵ entre afeto e intelecto, especificando-se a relação dinâmica de ambos (no processo de internalização estão imbricados tanto o afeto como o intelecto).

O documento do PNAIC (2014) elenca como um grande desafio para os (as) professores (as) a superação das práticas pedagógicas baseada na memorização e repetição (BRASIL, 2014, p. 28). Outros (as) pesquisadores (as) descrevem que a postura do (a) professor (a), o desejo de ensinar, e seu olhar para a diferença podem trazer resultados positivos na educação da pessoa com deficiência intelectual.

Entender a complexidade do processo de caracterização e diagnóstico é tão relevante quanto a trama das relações humanas, educacionais e sociais, que sem a devida reflexão podem se tornar barreiras limitantes, maiores do que as caracterizadas pela própria limitação

³³ Tecnologias assistivas segundo Bersch (2013) podem identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência com o objetivo de promover vida independente e inclusão.

³⁴ Proposta que procurava anular o significado do defeito intelectual, destacando as forças das dimensões afetivas para explicar a deficiência intelectual.

³⁵ A autora argumenta as ligações propostas entre afeto e intelecto mediante a refutação de Vygotsky (1997) a tese da regularidade, dessa forma um fator não ocorre em detrimento ao outro, compreendendo que no processo de internalização da ação esta imbricado tanto o afeto, quanto o intelecto (ANACHE, 2015).

imposta pela deficiência. As barreiras atitudinais podem cercear tanto quanto barreiras físicas, o desconhecimento pode se tornar um instrumento perverso de exclusão. A exclusão, o preconceito, a caracterização histórico e cultural, em determinados casos, mais que as próprias limitações específicas da deficiência se tornaram empecilhos para a escolarização e convivência social, corroborando para que muitas pessoas fossem excluídas e marginalizadas.

A seguir, procura-se abordar alguns aspectos teóricos relevantes acerca da contextualização histórica da EJA no Brasil, como se constitui e que especificidades podem ser relacionadas a essa modalidade.

3.4 A EJA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p. 143).

Com o objetivo de delimitar essa contextualização³⁶ inicia-se pela referência à Constituição Federal de 1988, em seu art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;”³⁷ e argumenta-se a relevância da equidade de oportunidades e acesso a esse direito subjetivo.

Contudo, pesquisas recentes (HADDAD e DI PIERRO, 2000; BRUNEL, 2014), apontam como um desafio para o atendimento da EJA, não apenas na população que nunca frequentou a escola, mas que se estende àqueles que frequentaram os bancos escolares, mas por diferentes motivos não obtiveram aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural.

Outro aspecto elencado nas pesquisas de Paula (2012), Pereira (2012), Gouveia e Silva (2015), Marques e Pachane (2010) são os idosos, cujas discussões abordam diferentes especificidades a serem observados pela EJA, com relação ao atendimento desse público.

Relaciona-se conforme Souza (2011), Gadotti (2011) Haddad e Di Pierro (2000) Paiva (2015), que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve como uma das referências, a

³⁶ Não se descaracteriza todo o processo histórico-social, vivenciado após os anos cinquenta na caracterização de uma Educação como prática social ou esforços alfabetizadores, mas busca-se delimitar a abordagem a partir da discussão da educação como direito constitucional, apenas para fins deste estudo.

³⁷ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, a Fundação Educar³⁸, que deveria fomentar programas destinados aos que não tiveram acesso à escola ou foram excluídos.

Em 1990, houve o lançamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), e o MEC, passou a focar as carências do ensino fundamental, nesse processo foi promovida a transferência das obrigações da educação supletiva do governo federal para os governos municipais e estaduais.

Em 1996, com a aprovação da LDB, a EJA ganha força política e, em 2000, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer do Conselho de Educação Básica 11/2000. O documento afirma que: [...] a Educação de Jovens e Adultos (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 (BRASIL, 2000, p. 5). O documento tem como argumento que a privação deste direito é uma perda para a efetiva participação e convivência social.

Um dos documentos mais recentes relativos à EJA é a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, especificamente reafirmando o público a que ela se destina e ressalta a incumbência dos sistemas educativos na viabilização da oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas (BRASIL, 2010, p. 10).

O Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE), na meta oito, relaciona a ampliação da escolaridade média dos jovens e adultos entre 18 e 29 anos de idade, enfocando especialmente a escolarização. Para Romão (2011, p. 65) a EJA como parte constitutiva do sistema regular de ensino, precisa contar com a mesma qualidade, não pode ser relegada ou entendida como compensatória, mas como modalidade de ensino.

Sirgado, ao prefaciar a obra de Reis (2011, p. XXI) enfatiza o aspecto de constituição de alguns projetos de alfabetização de adultos que, mais que contribuir à formação de leitores e escritores, “tem contribuído para o engrossamento da massa os denominados “analfabetos funcionais”: aqueles que, tornados capazes de identificar as letras e de associá-las de forma ordenada, são incapazes de entender o que os outros escrevem e de escrever de modo que os outros entendam”, indicando o constrangimento por essa realidade vigorar, apesar do aumento das estatísticas oficiais de matrículas escolares.

³⁸ A Fundação Educar vinculava-se ao MEC e contava com o apoio financeiro das prefeituras ou de associações da sociedade civil (SOUZA, 2011, p.52).

Paiva (2015) ressalta que a Educação de Jovens e Adultos pensada pelos movimentos sociais, sofre alterações em suas proposições nas últimas décadas do século XX, em um contexto onde se pretendia que a alfabetização contribuísse tanto com a questão política quanto com a transformação socioeconômica. “Trata-se, portanto, não apenas de democratizar o acesso ao conhecimento, mas de elevar a qualidade de ensino para que tal acesso desemboque em conhecimento efetivo, passível de utilização prática” (PAIVA, 2015, p. 424).

Para a autora, as forças do pensamento neoliberal, as questões da contemporaneidade, como a supervalorização das tecnologias da informação e comunicação, a desvalorização dos conhecimentos da experiência e as demandas por capacitação intelectual e geral, levam a um novo processo na perspectiva da EJA. Nesse sentido:

A busca de um novo equilíbrio entre mercado, classes sociais e Estado inevitavelmente se imporá ao mundo contemporâneo, incidindo decisivamente sobre uma nova tematização do campo da educação de jovens e adultos e sobre as políticas que para ele se formulem (PAIVA, 2015, p. 432).

Segundo Cordioli (2011, p. 225), a EJA é um instrumento de justiça social, ao relacionar o sistema excludente e as desigualdades que marcam nossa história. O autor destaca a ideia de escola funil que, para ele, é responsável pela marginalização, exclusão e fracasso educacional de grande parte da população.

Santos (2014, p. 180) afirma que essa “conquistada modalidade de educação”, vem buscando construir uma identidade própria. A autora menciona que, “sem uma definição conceitual sobre a EJA e sem a construção de um campo de formação específica, será difícil ter critérios para o ensino nessa modalidade”. Discute ainda, a importância de construir a especificidade da EJA, de constituir um espaço pedagógico com características próprias (SANTOS, 2014, p. 181).

A relação entre os conhecimentos e saberes do senso comum, também é destaque no pensamento de Santos (2011, p. 111), ao relacionar a construção de um novo senso comum, baseado na solidariedade (dimensão ética), a participação (dimensão política) e o prazer (dimensão estética). Para a valorização de um conhecimento construído com base em uma nova retórica que tenha como foco a emancipação em sua feição utópica e libertadora.

Jardilino e Araújo (2014, p. 63-64), destacam a negligência histórica e o processo de movimentos populares para a inclusão em leis nacionais e a condição de semiprofissão relacionada à docência, ressaltando a necessidade de empoderamento da categoria e a revitalização social da profissão.

Souza (2011, p.143) destaca a relevância de aprimorar não apenas o discurso do (a) professor (a) como também sua prática, enfatizando o que nomeia de “saberes necessários ao educador da EJA”. Para refletir sobre esses saberes a autora dialoga com Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996). Acerca desses saberes, a pesquisadora pontua aspectos como: assumir-se como profissional libertador; ter papel diretivo no processo educativo; fazer do ato educativo um ato de conhecimento; colocar-se em constante processo de formação; entre outros. Diante dessa proposição a autora leva a compreender que cabe a cada profissional, frente aos saberes e atitudes que levam a uma concepção dialógica de educação na EJA, optar corretamente pela opção que encaminhe a um processo social emancipatório (SOUZA, 2011, p.143).

A relação entre saberes e fazeres é necessária à docência em qualquer modalidade, mais que culpabilizações ou a retórica do “não saber”³⁹ o compromisso do profissional da educação deve ser assumido na compreensão das especificidades do seu público.

3.4.1 Especificidades do Público da EJA

Em sua caracterização inicial, a EJA refere-se ao atendimento a um público específico, o qual por diferentes motivos teve negado o direito à educação e que retorna ao processo de escolarização (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). Como citado anteriormente, as dificuldades e precariedades do sistema de ensino no país excluíram e excluem de forma latente. A escolarização e a qualidade deste processo é sempre ponto de luta e reflexão.

Como argumenta Freire (2011, p. 37) “sempre que se luta e peleja há certa noção, há certa clareza sobre aquilo por que se luta, há uma noção de se remover obstáculos”. Nesse sentido, a reflexão tem como objetivo a luta por uma educação de qualidade pedagógica, social e política.

A reflexão sobre as dificuldades de atendimento do país às políticas é relacionada por Alves (2013, p. 157) ao contextualizar o atendimento ao idoso. Salienta o processo de envelhecimento da população, e aponta que a “educação para o sujeito idoso, mostra-se como uma necessidade imprescindível para a melhoria do nível da qualidade de vida” compreendida não em seu aspecto intelectual, mas total.

Nesse sentido, corroboram as pesquisas de: Coura e Soares (2011) que evidenciam a EJA como um espaço de ampliação da qualidade de vida na terceira idade; Paula (2012) que se refere às representações sociais do ser idosos por meio de pesquisa realizada com pessoas

³⁹ Mendes et al. (2016, p. 90) refere-se aos discursos de ausência ou despreparo para atuação docente frente as diferenças e diversidades do público relacionado a educação especial.

idosas residentes em Natal, no Rio Grande do Norte; Pereira (2012) pesquisa um grupo de idosos em Niterói, Rio de Janeiro, contextualizando o resgate da imagem de estudante e fortalecimento da imagem de velhice ativa, capaz, presente e de visibilidade social; e Gouveia e Silva (2015) afirmam o convívio intergeracional como oportunidades para fortalecimento de laços, trocas e aprendizagens.

Marques e Pachane (2010) apontam a relevância da formação de educadores para a atuação com os sujeitos idosos, ressaltam a imagem do pedagogo e da área da educação na sociedade, notadamente vinculada à infância e apontam a necessidade de incluir temáticas relativas ao idoso e ao envelhecimento nos currículos dos cursos de pedagogia, bem como de ampliar discussões a respeito do idoso, em especial aquele oriundo de camadas populares.

Jardilino e Araújo (2014, p. 47) ressaltam que, em se tratando da EJA, o direito à aprendizagem e educação, necessita prever a observação das diversidades da sociedade brasileira. A Educação de Jovens e adultos não compreende apenas os analfabetos, mas aqueles que voltam a buscar a escolarização, para atuar no mundo do trabalho ou para qualificar suas vidas. O adulto da EJA são homens, mulheres, trabalhadores (as), sujeitos sociais e culturais, que trazem em sua história a marca da exclusão.

Brunel (2014) alerta para os jovens que cada vez mais jovens, buscam a EJA como perspectiva de encontrar nessa modalidade um “acolhimento”⁴⁰ que não foi possível em classes de “ensino regular”, quer por condições peculiares ou pessoais, quer por metodologias ou práticas excludentes. Reflete a necessidade de problematizar a educação regular no atendimento ao jovem, a compreensão da necessidade de reinventar esses espaços e práticas educativas.

A relação de especificidades do público atendido pela EJA é tão diversa quanto a caracterização da sociedade brasileira. O reconhecimento pela LDB 9394/96 e pelas demais políticas nacionais e internacionais, abre espaço para a discussão da democratização, da superação de um contexto histórico de discriminação, falta de oportunidades, desigualdades e baixas expectativas com relação à educação nessa modalidade.

O foco base dessa modalidade de ensino, está inicialmente atrelado à superação do analfabetismo, apresentada distintamente em dois âmbitos, o das preocupações governamentais e as experiências dos movimentos sociais.

As ações governamentais comumente foram realizadas com enfoque e de forma instrumental (cuja preocupação primordial era os conteúdos e a forma), em contraposição ao

⁴⁰ O termo refere-se ao contexto de amorosidade de Freire, diferentemente da perspectiva de Libâneo (2012) ao argumentar a existência de uma escola de acolhimento para pobres e a de conhecimento para ricos.

modelo defendido pelos movimentos sociais, da educação dialógica, (conscientizadora, libertadora e emancipadora), com base em uma ideologia de politização da população.

A Educação de Jovens e Adultos decorre da iniciativa popular e dos movimentos da educação popular, motivados pela necessidade de oportunizar às pessoas distantes da escolarização, o direito subjetivo à educação. Para Gadotti (2011, p. 46) “o governo parece desarmado teórica e praticamente para enfrentar o problema da educação para todos os brasileiros”. O autor relaciona assim, a questão do fracasso escolar e a importância de uma alfabetização libertadora, pautada na mediação com qualidade.

Ao argumentar as especificidades da EJA, Oliveira (2001) apresenta três campos de compreensão social. O primeiro, a compreensão da condição de “não-crianças”, ou de que esse sujeito é um sujeito com experiências anteriores que precisam ser abordadas e contextualizadas, e sujeito também de novas aprendizagens. Nesse sentido, a relação de sua inserção na aprendizagem deve compreender as peculiaridades dessa etapa da vida, “que faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem” (p. 15-16).

Esse aspecto ocorre também no debate sobre a pessoa jovem e adulta com deficiência intelectual, no sentido de que mesmo com limitações esse sujeito precisa compreender-se como adulto e vivenciar experiências dessa fase da vida, superando a infantilização.

O segundo campo pontuado por Oliveira (2001), é a condição de excluído da escola regular. Para a autora, essa situação coloca os(as) alunos(as) em situação de desconforto pessoal devido a aspectos de natureza mais afetiva, mas que influenciam na aprendizagem, pois os(as) alunos(as) têm vergonha de frequentar a escola. A maioria das pessoas com deficiência intelectual conhece bem esse potencial excludente de uma escola que não consegue observar as peculiaridades dos sujeitos.

Segundo Oliveira (2001), o terceiro campo refere-se à condição de membros de determinados grupos, ou seja, a percepção de formas peculiares de construção de conhecimento e aprendizagem que considere o capital cultural desses sujeitos, em sua pluralidade e heterogeneidade. Nesse sentido, pontua-se a valorização dos conhecimentos culturais dos sujeitos.

Dias et al (2011) ao analisar os trabalhos da EJA, pontuam a necessidade de avançar na compreensão do fazer pedagógico, dessa modalidade, pois há especificidades que ultrapassam a condição de não criança, baixa escolaridade e integrante das camadas

populares. Com relação a esse aspecto, relacionam a importância de compreender que a compreensão de sujeito, não é um campo consensual (DIAS et al., 2011, p. 52).

Os(as) autores(as) discorrem sobre a perspectiva do sujeito na sua caracterização analítica, que procura dar voz aos sujeitos pesquisados e compreender os significados que estes atribuem às experiências sociais. Não foram encontradas pesquisas que evidenciassem as questões da diversidade sexual, raça, gênero ou relacionadas às especificidades da educação do campo, quilombola, entre outras (DIAS, et al., 2011). Nesse sentido, não há nenhuma referência na pesquisa destes autores a publicações que evidenciem os sujeitos com deficiência intelectual.

Com relação à expressão da diversidade, Arroyo (2013) discorre que: “a diversidade chega às escolas, ao movimento docente e aos currículos, exigindo superar ocultamentos históricos” (p. 147), e 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.

Para Pinzani e Rego (2015) “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” (PINZANI; REGO, 2015, p. 36). Nesse 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.

Vale ressaltar que a EJA tem em Paulo Freire um grande colaborador, por evidenciar um modo revolucionário de pensar a questão educacional e pelo método de alfabetização de adultos. Seu pensamento tem como marca o compromisso político de transformação da realidade social, no qual a educação deve ser capaz de libertar os oprimidos.

Como ressalta Freire (2011, p. 86) “é preciso não esquecer uma coisa: educação popular e mudança social andam juntas”, reitera-se a importância de uma renovação não apenas dos métodos, mas das pessoas em um processo no qual a sociedade também se transforma. Assim, cada uma das experiências vivenciadas pelo adulto em sua realidade pode ser tema gerador do seu processo de aprendizagem e posterior transformação da realidade.

Nesse sentido, a educação popular propõe uma forma diferenciada de atuação, voltada para um processo comunicativo e dialógico, suleado pela ideia de um encontro entre interlocutores que constroem conhecimentos, ensina e aprende de modo simultâneo.

É a reflexão da práxis⁴¹ e o fato de assumir o poder político da mesma, enquanto trabalhadores da educação, mediadores do conhecimento-emancipação que pode contribuir para a efetivação de políticas e para a formação do ser humano mais consciente e transformador.

Na tentativa de ampliar a formação de jovens e adultos, a política de assistência social vê nas ONGs, uma possibilidade de descentralização, o que evidencia a fragmentação e o caráter emergencial e provisório dos programas governamentais, que não produzem impactos relevantes nas problemáticas vivenciadas. As ONGs acabam, nesse contexto, exercendo uma função de esgotamento dos esforços reivindicatórios e lutas sociais, pois atendem a determinada demanda. O grande número de organizações criadas no país as leva a passar de instituidoras de processos educativos a meras executoras. O que age em oposição ao pensamento dos movimentos sociais que buscam garantir nas políticas públicas o direito de todos (STRECK, 2014, p. 36).

Segundo Sanceverino (2013) em pleno discurso sobre a sociedade do conhecimento, o que se percebe é o esvaziamento do conhecimento, ressaltando que a construção de uma educação conscientizadora requer a problematização histórica e política da realidade para pautar uma intervenção que tenha como foco a transformação emancipadora para além da reprodução social. A autora pontua a necessidade de formação adequada e condizente de profissionais, para articular a mediação de um fazer pedagógico comprometido e diferenciado nesta modalidade de ensino.

Ante as problematizações, o que se evidencia é que as modalidades educacionais são perpassadas por antagonismos e aproximações. Busca-se refletir a seguir, sobre como estas podem ser observadas na articulação entre educação especial e educação de jovens e adultos.

3.5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROXIMIDADES E ARTICULAÇÕES

O diálogo sobre os contextos históricos e especificidades da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, encaminha aos(as) pesquisadores(as) e estudiosos(as) que vêm abordando as possibilidades de articulação entre as mesmas.

⁴¹ Compreende-se a complexidade do conceito, para Freire (1987, p. 92) é a “reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade”, ultrapassa o “verbalismo” e o “ativismo”, sendo fonte do conhecimento reflexivo e criativo. Deve ser entendida numa perspectiva dialética e histórica, por meio da qual o homem reflete seu mundo para transformá-lo, sem a qual “é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 38).

A pesquisa empreendida por Freitas (2014) intitulada “Estudantes com deficiência intelectual: na Educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização” aborda as dificuldades de articulação com a educação especial, que podem transformar a EJA em um espaço de educação de cunho compensatório, pois ainda há a evidência de uma metodologia infantilizada, perspectiva considerada inadequada para todas as pessoas jovens e adultas, pois não há possibilidades de ganhos e aprendizagens significativas sem a observação da especificidades da EJA.

Segundo Sganderla (2012, p. 178) embora a Educação de Jovens e Adultos com deficiência tenha um substancial amparo legal e seja foco das políticas públicas, os dados quanto à inclusão na educação regular e mais especificamente na EJA, ainda mostram-se aquém do esperado para uma educação que se diz ou pretende ser inclusiva.

Neste sentido, os documentos oficiais também apontam que:

Ocorre um grave comprometimento no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual quando o professor busca nos diagnósticos médicos a “confirmação” da incapacidade como forma de “justificar” as dificuldades de aprendizagem que lhe permitirão se ausentar da tarefa pedagógica para com este aluno. A deficiência intelectual não significa a incapacidade de aprender, e é nessa questão, na aprendizagem que deve se centrar a ação do professor. A grande questão a ser respondida é: como posso favorecer a que este aluno possa aprender mais? Na busca pelas respostas, é fundamental não tratar o aluno como um “objeto”, cujos limites já estão estabelecidos por algum tipo impreciso de diagnóstico; devem-se focar as ações no que este ser humano é capaz de alcançar, valorizando o seu desempenho escolar (BRASIL, 2014, p. 29).

É importante dimensionar a compreensão da deficiência intelectual a partir da visão histórico cultural, contemplando as relevantes contribuições desta perspectiva para a superação da visão de determinismo biológico da deficiência.

Em seus estudos, o autor problematiza a dissociação das dimensões cognitivo-intelectual e afetivo-relacional. Ou seja, no processo de aprendizagem e desenvolvimento essas dimensões estão associadas e em relação, bem como o aspecto norteador da compreensão de mediação, dessa forma a educação deve ocupar-se do que pode ser mediado à criança. Segundo Losso (2012):

A psicologia histórico-cultural de Vygotsky considera então o homem um ser que possui uma dimensão biológica, psicológica e social – uma entidade formada por corpo e mente, cujas funções psicológicas superiores, também conhecidas como processos mentais superiores, apresentam-se como mecanismos mais complexos nos processos cognitivos do ser humano. Elas são originárias das relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico (LOSSO, 2012, p. 99).

Tendo presente a percepção das relações sociais das interações para o desenvolvimento humano, as visões deterministas, podem ser evidenciadas em suas contradições. Para Reis (2011, p. 80-81) o pensamento apresentado por Vygotsky evidencia a opção por uma sociedade socialista e caracterizada pela libertação do homem, reforçada pela compreensão da necessidade de superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, ou seja, a indispensabilidade da relação teoria e prática, mediada de forma dialética e fator fundamental para o desenvolvimento humano em qualquer sociedade.

Argumentado o pensamento de Vygotsky, é importante pontuar uma das categorias que ganha centralidade em sua abordagem: a mediação. Neste sentido, a pesquisa de Losso (2012) apresenta relevantes conhecimentos com relação às especificidades deste conceito tendo como referência a experiência em EJA, adequados à reflexão de uma perspectiva didática e metodológica. Para Losso (2012, p.52), a educação de jovens e adultos, não deve ser baseada em uma perspectiva errônea, que compreende o processo de ensino e aprendizagem de adultos, como uma tarefa simples, ou de menor importância, que pode ser efetivada por qualquer leigo ou por qualquer voluntário.

Assim, deve-se considerar que:

[...] O adulto traz consigo uma história de vida mais longa e, provavelmente, mais complexa de experiências e conhecimentos acumulados, do pensar o mundo, das pessoas e de si mesmo. Nesse sentido, sua inserção em situações de aprendizagem faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades em relação à criança. E, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001 apud LOSSO, 2012, p.53).

A condição de não criança revela conhecimentos e vivências anteriores que precisam ser contextualizados pelo profissional da educação no processo de mediação. Para a mesma autora, Losso (2012, p. 88), o argumento central sustenta-se no entendimento de que a mediação pedagógica não é qualquer atividade, é uma práxis desenvolvida com finalidade – uma postura frente ao mundo. A autora ainda pontua aspectos que podem ser aprofundados na perspectiva de que são as vivências históricas que alteram de forma intencional e voluntária o comportamento humano, que se desenvolvem a partir das significações produzidas em suas relações sociais (LOSSO, 2012, p. 101).

A autora, com base em pesquisas de Reuven Feuerstein, reflete a mediação como forma de superar limites de apreensão e resolução de problemas. Com base na pesquisa de Losso, (2012, p. 111) destaca-se:

Também se encontram algumas identidades com a obra de Reuven Feuerstein (1988-1997), autor que traz entre suas referências Luria e Vygotsky, uma rica contribuição para a experiência da aprendizagem mediada, a qual contribui para que sujeitos mediados se tornem capazes de superar limites na apreensão e na resolução de problemas, frente às demandas da contemporaneidade. A aprendizagem mediada, segundo esse autor, por meio de critérios de mediação adotados como intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência, possibilita a flexibilização para a mudança. Esses critérios apresentam características de mediação que possibilitam nos sujeitos mediados, o desenvolvimento de modificabilidade estrutural cognitiva que se constitui na capacidade do ser humano de transformar e de transformar-se, de ressignificar conhecimentos, conceitos, habilidades e atitudes (LOSSO, 2012, p. 111).

Dessa forma, a autora destaca a importância das mediações didáticas na transformação do saber imediato (senso comum) em saber mediato. Nesse sentido, é preciso que o(a) professor(a) compreenda a dimensão mediadora da intencionalidade dos sujeitos envolvidos em processo de ensino, pois não só trabalha em função de objetivos políticos, pedagógicos, para a formação do cidadão, mas também atinge a subjetividade dos(as) estudantes de modo que ele(a) precisa mobilizá-los(as) para aprender.

Para Alves (2012, p. 170) independentemente do “nível de relação em que se acham o sujeito e suas ações, é importante observar que a ação humana no mundo é uma ação permeada por conteúdos, por teorias, por visões de mundo,” construídas e inseridas em determinada realidade.

Pensar essas aproximações requer a reflexão sobre as especificidades e peculiaridades da pessoa jovem, adulta e idosa com deficiência intelectual, sobre a qual dialoga-se em seguida.

3.5.1 O Sujeito Jovem, Adulto e Idoso com Deficiência Intelectual

Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.
(Thiago de Mello, 1964 in FREIRE, 2011, p. 28).

Segundo Gadotti (1989, p. 27-64), “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem [...] Na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando épocas históricas”. Para que a pessoa com deficiência também crie e recrie, criando sua própria história, necessita-se de uma educação que leve em conta suas características particulares.

Evidencia-se neste sentido, o pensamento de Freire (2008, p. 28): “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela”. Em sua obra o autor confronta

a necessidade de estabelecer uma reflexão política na educação, no sentido de atuar no comprometimento com a educação para todos, não individualista, não elitista ou apoiada na exclusão ou discriminação.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela, é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse brigar. Saber que devo respeitar a autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p.60-61).

A própria caracterização do sujeito se apresenta como espaço controverso de disputas. Para Soares (2011) pensar os sujeitos, significa adentrar em questões como identidade, representações e imagens sociais. Com efeito, Arroyo (2013, p. 27) caracteriza que para Paulo Freire, os sujeitos são “sujeitos em aprendizados, em formação”. Neste sentido, argumenta que Freire não se propõe a discutir como educá-los, mas em perceber como se educam, como aprendem, como se socializam, se afirmam e formam sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos e políticos.

Alguns desses sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual receberam ou ainda recebem um atendimento calcado no paradigma clínico-educacional, ou foram de certa forma, afetados por ele, ou por um sistema onde “não havia espaço para as diferenças⁴²”.

Com a marca desse sistema, rotulados pela sociedade como “incapazes”, esses adultos além das dificuldades vivenciadas e ocasionadas pela deficiência enfrentam a luta para, contra todos os direcionamentos contrários, serem ouvidos, usufruir de seus direitos com autonomia, minimizar barreiras impostas pela sua própria deficiência ou pelas deficiências criadas e ressaltadas familiar ou socialmente.

Salienta-se que na trajetória histórica da educação brasileira e dos sistemas de ensino, não se tem alcançado os princípios de socialização e de universalização, sobretudo no que se refere à educação de pessoas jovens e adultas com deficiência. 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.

Neste sentido, aborda-se a “marginalização” destas duas modalidades de ensino e a luta de organizações e movimentos sociais para a sua constituição em uma modalidade de educação básica. Os sistemas formais de educação, na sua grande maioria, têm legitimado

⁴² Foi utilizado o termo “diferenças” em alusão à abertura a uma perspectiva inclusiva. Embora, reconheça-se que há muito a se avançar em prol de uma educação emancipadora e transformadora, no sentido de um espaço real de inclusão com qualidade das pessoas com deficiência intelectual.

uma desigualdade na apropriação do conhecimento. Pessoas com deficiência, especialmente jovens, adultos e idosos, representam em grande parcela de sujeitos, excluídos no contexto da educação formal.

A partir dos dados relacionados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2016, percebe-se que o número de matrículas no ensino fundamental anos iniciais e finais na EJA – passou de 3.29 milhões em 2008 para 1.97 milhões de matrículas em 2016. Apesar da queda no número de matrículas, há uma tendência de estabilização, já a oferta de EJA de ensino médio, teve aumento de 5,7%.

Na Educação Especial, dados da mesma pesquisa, apontam 82% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos(as) em classes comuns do ensino regular e na EJA. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, mantêm-se a queda no número de alunos(as). Os dados demonstram o esforço para atender os objetivos propostos pelo PNE, contribuem para o diagnóstico, para subsidiar a proposição de políticas, bem como para reflexão dos desafios dessas modalidades de ensino.

Com base no exposto e nas análises empreendidas, até o momento, pretende-se trazer à reflexão a realidade das pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual, culminando com indicadores visíveis de lacunas na apropriação do conhecimento que impedem a práxis. E neste sentido, deflagra-se a ocorrência de déficits de formação acadêmica específica e de formações continuadas. A falta de profissionais, a ausência de concurso específico na maioria das redes públicas, as políticas e ações institucionalizantes nesses campos, entre outras problemáticas, que merecem uma reflexão mais aprofundada, visando evitar a construção e manutenção de estigmas em relação a essas modalidades de ensino.

Na educação destinada a jovens e adultos, a história é marcada por desafios e lutas, em busca de um direito social, negado a muitas pessoas, seja pelas adversidades geográficas, sociais e econômicas ou de acesso. De modo geral, a educação voltada para as pessoas jovens e adultas é destinada, fundamentalmente, àqueles que iniciaram a escolaridade na condição de aluno(a) trabalhador(a), ingressaram na escola regular e desistiram dos estudos ou, ainda, cursaram a escola regular, mas acumularam grande defasagem entre idade e série cursada (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Com histórico de insucesso e reprovações, esses(as) alunos(as) por variados motivos, abandonaram a escola, ou poderíamos indagar: não seriam, eles vítimas do abandono pela escola? E nesse sentido, no caso dos(as) alunos(as) da EJA, quando retornam à escola, comumente chegam, com o estereótipo de fracasso pela dificuldade de aprendizagem que, muitas vezes, é explicado pela via da incapacidade intelectual e

distúrbios de aprendizagem. Dessa forma, revela-se a crença, por parte dos(as) alunos(as), de serem responsáveis e culpados pelo mau desempenho escolar.

À luz dos fundamentos da psicologia social e, buscando compreender como esses estereótipos da inferioridade são incorporados no contexto educacional, são trazidas considerações de Da Mata et al, (2012) que argumentam como esse processo se fundamenta no contexto da sociedade capitalista. Esses(as) pesquisadores(as), ao discutirem as relações sociais que produzem a educação e, portanto, os processos de inclusão/exclusão social, chamam a atenção para o fato da visão, muitas vezes, compartilhada por professores(as) que, ao desconsiderarem as origens efetivas dos problemas vividos por esses(as) alunos(as), acabam por reafirmar esses estereótipos, essas marcas que marginalizam os sujeitos da EJA uma vez que, reduz a aspectos individuais questões que vão além de seus próprios limites. Com efeito, corroboram com a visão depreciativa e patologizante da aprendizagem dos(as) estudantes da EJA, justificada pela incapacidade de aprendizagem, apontando como causas possíveis: à sua carência cultural, às famílias desestruturadas, a problemas emocionais, ao comprometimento, entre outros, numa tentativa de descaracterização da alienação que perpassa as relações de produção e trabalho.

Silva (2008), Skliar (2006), Rodrigues (2006) e Bueno (2001), em suas pesquisas apontam que fatores como 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, eram frequentemente utilizados para justificar o encaminhamento de pessoas às classes de educação especial segregadas, evidenciando práticas de exclusão escolar e social.

A organização das sociedades humanas em grupos no contexto histórico e cultural exige a compreensão, aceitação e evolução na constituição e incorporação de regras, normas e direitos, a instituição de um sistema normativo. Exige também, compreender que a sociedade é perpassada por diversas estruturas, por relações e por valores que muitas vezes geram e agravam processos de desigualdades e exclusão. A compreensão da organização e garantia de direitos, inclusive os educacionais no Brasil, precisa levar em conta o contexto histórico social de uma sociedade colonial, escravocrata, machista, elitista e excludente (ARROYO, 2015).

Arroyo (2013, p. 155) contextualiza, entre outros aspectos, o reconhecimento aos espaços do viver digno e justo, as vivências humanizadoras do espaço-escola, a questão relativa às disputas pelo direito à cultura, e as reconfigurações da cultura dos mestres e educandos. No sentido de que não se pode ver a precarização do viver dos(as) alunos(as) e mestres como um processo de reconfiguração negativa de suas identidades e culturas, mas

partir dessa observação para equacionar as políticas e currículos. O autor discorre sobre a vivência da educação-cidadania que precisa ser repensada, em suas relações e de ser condicionada, a fatores como uma escolarização exitosa, a terra, raça, trabalho. O direito de saber-se também subcidadãos, compreendendo a própria cidadania em sua disputa por lugar nas lutas do currículo.

No que tange à inclusão, as contradições vigentes referem-se à própria utilização do termo inclusão. Nesse sentido, autores como Pieczkowski e Naujorks (2014), Patto (2008), Bueno (2008), relacionam o uso epidêmico e muitos vezes contraditório no contexto neoliberal.

Para Patto (2008) o uso epidêmico da palavra “inclusão” contextualizando sua inserção na perspectiva do capitalismo deve ser compreendido tendo como contraponto a contextualização da palavra “exclusão”, neste sentido, a definição da primeira só se justifica pelo fortalecimento da segunda na sociedade capitalista. “Num momento de dispensa em massa do trabalho, fala-se o tempo todo em incluir. Resta saber em que termos. Este é o cerne da questão. Para respondê-la é preciso entender o processo de exclusão sob o modo capitalista de produção ontem e hoje” (PATTO, 2008, p. 26).

Para Bueno (2008) há visões implícitas quando referimos à inclusão escolar, elencando o sentido de nova missão da escola, os sentidos de lealdade entre os crentes e confiança dos empenhados e como heresia pelos não adeptos. O autor problematiza as diferentes traduções realizadas nos documentos da CORDE (Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) na versão escrita em 1994 e na versão eletrônica em 2007, após a Declaração de Salamanca. Segundo Bueno (2008, p. 45):

Este não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois a segunda, ao deixar de ser fiel ao texto original, nos leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem haver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos inclusive para os “portadores de necessidades educativas especiais” na construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008, p. 45-46).

O autor ressalta a importância de problematizar a questão, no sentido de demonstrar que muitas políticas educacionais têm sido incorporadas por nós, de forma acrítica, e podemos estar inconscientemente corroborando com a perspectiva política dos neoconservadores. Sendo a consciência e a crítica radical, necessárias para instrumentalizar a resistência e a mudança de rumos. (BUENO, 2008, p. 60).

Neste sentido, cabe a nós, estudiosos da educação especial, envidarmos todos os esforços para que a “inclusão escolar” não se restrinja somente à população

tradicionalmente atendida por ela, pois, se assim for, ela estará fadada ao insucesso, já que as diferentes expressões do fracasso escolar têm se abatido sobre os deserdados sociais, criados por políticas econômicas e sociais altamente injustas, sejam eles deficientes, com distúrbios ou “normais”. O nosso papel, a meu juízo, é o de - levando em consideração que os alunos com deficiências ou com distúrbios têm, sim, características pessoais que não podem deixar de ser consideradas, se o intuito for o de uma efetiva melhoria na qualidade do ensino – inclui-los, de forma distinta, aos demais grupos sociais historicamente desprezados por políticas sociais demagógicas e de manutenção dos privilégios de classe (BUENO, 2008, p. 60).

Segundo Pieczkowski (2014, p. 214), mesmo com alguns avanços, e com a crença na inclusão educacional e social, há dificuldade de romper com a naturalização da exclusão. Pontua a contribuição de Vygotsky para a inclusão ao relacionar as trocas sociais como impulsionadoras do desenvolvimento, e sua denúncia da escola que segrega a diferença. A autora defende que: “[...] a escola inclusiva é aquela que não romantiza a inclusão, pois sabe que a diferença é desafiadora, mas reconhece a singularidade humana e proporciona o acesso ao conhecimento e à cidadania” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 214).

O desafio de pensar um processo de inclusão, nessa perspectiva, deve estar alicerçado em uma sólida base de conhecimentos, bem como numa postura de respeito às peculiaridades. Buscou-se, dialogar as pesquisas já desenvolvidas que auxiliam a compreensão da problemática em sua amplitude, na sequência, busca-se realizar a apresentação do contexto da pesquisa.

4 O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, especifica-se as características do espaço de pesquisa, as entrevistas com os profissionais e os diálogos que permeiam os encontros do grupo de autodefensoria da APAE de Ponte Serrada-SC sujeitos da pesquisa, as ações pensadas para a intervenção e as desenvolvidas na instituição, as experiências e percepções que perpassam esse processo.

4.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA

De acordo com a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2009, p.11) no Estado de Santa Catarina, a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) foi organizada em 1955, no município de Brusque. A iniciativa de implantação de serviço, voltado ao atendimento da pessoa com deficiência intelectual, leva essas associações a estabelecerem serviços de caráter clínico-educacional.

Ainda segundo este documento, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) atua no Estado de Santa Catarina, desde 1968, como órgão coordenador e executor da Política de Educação Especial do Estado. Suas estratégias de sustentabilidade estão, portanto, fundamentadas nos seus objetivos sociais e na responsabilidade que tem em nível governamental, de definir os rumos da educação especial em Santa Catarina, mantendo convênios com as APAEs e congêneres para o atendimento às pessoas com deficiência.

A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2009) aponta que aos educandos matriculados em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAESP, serão oferecidos serviços específicos, de caráter reabilitatório e de atendimento pedagógico específico que podem disponibilizar outros serviços de natureza social ou educacional, como educação profissional, centros de convivência, casas lar, etc.

Relaciona-se assim, o lócus da pesquisa, o município de Ponte Serrada localizado no Oeste do estado de Santa Catarina, pertencente à região da AMAI, Associação dos Municípios do Alto Irani, a uma distância de 530 km de Florianópolis, capital do estado. Tem área de 569,8 Km quadrados, e limites geográficos com os seguintes municípios, ao norte: municípios de Passos Maia e Água Doce, ao sul com os municípios de Lindóia do Sul e Irani, ao leste com o município de Vargem Bonita e a Oeste com os municípios de Ipumirim e Vargeão. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a estimativa populacional para 2015 é de 11.452 habitantes (PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTE SERRADA, 2015).

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ponte Serrada (APAE) – SC, fundada em 18 de maio de 1985 por iniciativa da Administração Municipal e da comunidade local, tem declarada em seu Estatuto a missão de: “Promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientação, prestação de serviços educacionais, clínicos e sociais, apoio à família, direcionado à melhoria da qualidade de vida da pessoa com Deficiência Intelectual e a construção de uma sociedade justa e igualitária” (CAESP, 2016, p. 05).

A APAE é formada por diretoria composta por pessoas da comunidade e pais de pessoas com deficiência intelectual, mantenedora do Centro de Atendimento Especializado Padre Adriano Temmink e da Clínica Cristian Jean Petuco.

O referido centro (CAESP) desenvolve suas atividades de acordo com a Secretaria de Estado da Educação, mediante orientações de convênio, firmado com a Fundação Catarinense de Educação Especial, com a interveniência da Agência de Desenvolvimento Regional (ADR) de Xanxerê/SC⁴³, referente à cooperação técnico-pedagógica, entre as partes. Esse convênio visa o estabelecimento de condições adequadas para o atendimento de pessoas com deficiência em conformidade com as diretrizes da Política de Educação Especial definidas pela Fundação, Secretaria de Estado da Educação (SED) e Resolução 112/06⁴⁴ do Conselho Estadual de Educação (CAESP, 2016, p. 12).

Embora a Associação tenha sido constituída em 1985, só em 1997 ocorreu o início do atendimento educacional, com profissionais e espaço cedidos pelo poder público municipal. Denominada como Escola Especial e conveniada com a FCEE, iniciou o atendimento a 19 (dezenove) alunos (as) pessoas com deficiência intelectual residentes no município. Em 1998, foi definido o nome da Escola que, aprovado no dia 05 de agosto de 1998, passou a se chamar: Escola Especial “Padre Adriano Temmink”. O referido nome foi aprovado em assembleia por unanimidade, por representar um cidadão participante e comprometido com a comunidade (CAESP, 2016, p. 06).

Em setembro de 2002, com o apoio da comunidade, a instituição inaugurou a sede própria, localizada na Rua José Bortolaz, 790, no Bairro: Quatro Irmãos. No ano de 2002 a SED, realizou o 1º Concurso Público para Professores atuarem na (FCEE) e nas APAEs, através do qual se efetivaram cinco professores. A partir do ano de 2006 a Escola Especial Padre Adriano Temmink passou a ser Centro de Atendimento Especializado (CAESP).

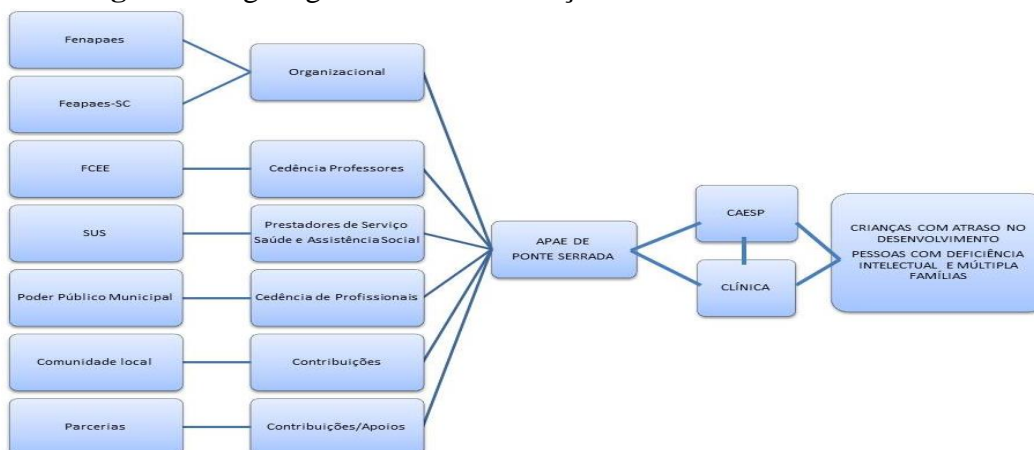
⁴³ A Agência de Desenvolvimento Regional (ADR) de Xanxerê/SC, é entendida nesse contexto, como articuladora responsável pelo estabelecimento de Convênio da FCEE e as APAEs. O referido convênio, efetiva a cedência de profissionais da educação para atuação nos CAESP administradas por essas associações.

⁴⁴ Esta resolução foi revogada pela resolução CEE/SC nº 100/2016, de 13 de dezembro de 2016, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

Em 2007, inicia-se o processo e a documentação necessária para que a APAE de Ponte Serrada atuasse também como Clínica conveniada com o SUS (Sistema Único de Saúde), com o objetivo de oferecer atendimento clínico a todos(as) os(as) alunos(as) que estão matriculados(as) e frequentando o CAESP. Depois de firmado o convênio com o SUS, ocorreu a inauguração da Clínica, no dia 11 de março com o nome: “Clínica de Atendimento Especializado Cristian Jean Petuco”. A APAE passou a oferecer a todos(as) os(as) seus alunos(as) matriculados os serviços de Fisioterapia, Psicologia, Fonoaudiologia, Assistência Social, Terapia Ocupacional, Psiquiatria e Pediatria.

É importante ressaltar que a instituição é administrativamente, uma entidade privada sem fins lucrativos, que estabelece relações com diferentes órgãos e entidades: nas questões organizacionais com a Federação Nacional das APAES(FENAPAES) e com Federação Estadual das APAES do Estado de Santa Catarina(FEAPAES). Com a Fundação Catarinense de Educação Especial em convênio que regulamenta a cedência de professores. A parceria com o SUS refere-se à contratação de prestadores de serviço da área da Saúde e Assistência Social. O Poder Público Municipal colabora com a cedência de profissionais. A colaboração da comunidade local se dá através de contribuições e voluntariado. As demais parcerias são estabelecidas com diferentes órgãos e entidades como Serviço Social do Comércio(SESC), Instituto Guga Kurten(IGK), Universidades regionais, Ministério Público entre outros. Essas ações garantem os recursos físicos, financeiros e humanos para manutenção do CAESP e da Clínica que atende as pessoas com deficiência intelectual, conforme detalha o organograma abaixo:

Figura1: Organograma das inter-relações na APAE de Ponte Serrada.



Fonte: A autora, 2017.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, a organização educativa orienta-se na perspectiva de proporcionar às pessoas com deficiência Intelectual e/ou Múltipla,

Transtorno Global do Desenvolvimento, ou Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor⁴⁵, mediante atendimento educacional especializado, ações pedagógicas, que têm o objetivo de formação integral como cidadão e a convivência social num processo histórico-cultural e de participação comunitária (CAESP, 2016, p. 21).

Para Gadotti (2007, p. 11):

A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo (GADOTTI, 2007, p. 11).

Compreender o espaço interacional, histórico e humano da escola, como espaço crítico e criativo, requer também o comprometimento com sua organização, pois em uma visão macro-educacional, a ação pedagógica não se limita à escola. Assim, busca-se a promoção da responsabilidade coletiva em todos os setores da instituição, na tentativa de pensar uma estrutura organizacional que privilegie esse tipo de encaminhamento para subsidiar o bom andamento da instituição, especialmente no que se refere à área educacional.

Com relação à estrutura física, a instituição possui salas para secretaria, direção, professores, assistente social, fonoaudiologia e terapia ocupacional, fisioterapia, psicologia, orientação educacional, além de salas de aula, banheiros, cozinha, área de serviço, refeitório, garagem, estufa para o cultivo de hortaliças, pátio amplo coberto com rampa e local para a realização das atividades esportivas. A instituição possui toda a área construída sem escadas ou degraus. Pode-se observar que há barras instaladas nos banheiros e corredores as portas são largas e há uma rampa de acesso à horta e ao campo. Embora as pias do banheiro sejam adaptadas, evidencia-se a necessidade de banheiro adaptado para pessoas com deficiência física.

O quadro de funcionários em 2016 é composto por: uma gestora, contratada pela Associação, seis pedagogos(as) efetivos(as) 40 horas e três pedagogos(as) ACT⁴⁶40 horas, dois pedagogos(as) ACT 20 horas, um(a) profissional de informática 10 horas, um(a) profissional de educação física 20 horas, um(a) profissional de Artes, funcionários(as) estes cedidos pela FCEE em convênio com a APAE. Na instituição, atuam como membros da

⁴⁵ O termo atraso do desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM) é frequentemente utilizado como diagnóstico, na área da saúde da criança, principalmente quando o foco é a reabilitação. Muitos médicos justificam o uso desse termo, por preferirem dar o diagnóstico provisório de atraso do DNPM, a fim de não rotular a criança, até que ela atinja idade na qual seja possível fazer diagnóstico mais específico (SHEVELL, 1998 apud PINTO, 2015, p.43).

⁴⁶ Admitidos em Caráter Temporário.

equipe de profissionais da saúde, dois psicólogos(as), um(a) fisioterapeuta, um(a) terapeuta ocupacional, um(a) fonoaudiólogo(a), um(a) psiquiatra, um(a) assistente social, contratados em sistema de prestação de serviços. Conta ainda, com dois(duas) profissionais responsáveis pela alimentação e higienização do espaço e um(a) motorista, cedidos pela Prefeitura Municipal.

Quanto às pessoas (público) a que se destinam as ações e serviços prestados pelo CAESP, Pinto (2015), realizou pesquisa na instituição com objetivo de traçar o perfil dos diagnósticos dos(as) alunos (as) matriculados(as) na APAE de Ponte Serrada – SC, sendo que dos 65 alunos(as) regularmente matriculados na APAE, no período de julho de 2015, 57 pais ou cuidadores assinaram o termo e consentiram com a pesquisa, totalizando 88% dos(as) alunos(as) matriculados que constitui a população desta pesquisa (PINTO, 2015, p. 29).

Dos resultados encontrados, pelo pesquisador, ressalta-se: que 33 alunos (as) (58%) são do gênero feminino e 24 alunos (as), (42%) do gênero masculino, predominando o gênero feminino. Ainda de acordo com Pinto (2015), quanto ao diagnóstico médico dos(as) alunos(as), com o Diagnóstico de Deficiência Mental Leve⁴⁷ havia apenas um(a) aluno(a), e com o diagnóstico de Deficiência Mental Moderada (DMM) 41 alunos (as), ou seja, 72% dos alunos(as). A maioria dos(as) alunos(as) é portador de DMM, sendo que é este um requisito mínimo para estar matriculado na APAE. E apenas quatro alunos(as) possuem Deficiência Mental Severa.

Com relação à faixa etária das pessoas com deficiência, atendidas na instituição, com base nos dados levantados por Pinto (2015) destaca-se a prevalência de pessoas com faixa etária entre 21 a 30 anos, com 13 pessoas. Com faixa etária de 31 a 40 anos, temos nove pessoas, acima de 60 anos, também nove pessoas. Com faixa etária de 41 a 50 anos, temos um total de seis pessoas, com faixa etária de 11 a 20 anos de idade, temos cinco pessoas. Com idade inferior a cinco anos, temos um total de onze pessoas, e o menor número de pessoas com idade de 51 a 60 anos, quatro pessoas (PINTO, 2015, p. 32).

Algumas ações propostas na instituição são orientadas pela Federação Nacional das APAE⁴⁸ e pela Federação das APAEs do Estado de Santa Catarina, que em suas ações buscam orientar e subsidiar as associações locais no atendimento às famílias e pessoas com

⁴⁷ Segundo o DSM-V (2014) a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Varia conforme o nível de gravidade em Leve (DML), Moderado (DMM), Grave e Profunda tendo como referência o domínio conceitual, social e prático (DSM-V, 2014).

⁴⁸ A Federação Nacional das Apaes congrega 23 Federações das Apaes nos Estados e mais de duas mil Apaes distribuídas em todo o País, que propiciam atenção integral a cerca de 250.000 pessoas com deficiência, sendo considerado o maior movimento social do Brasil e do mundo, na sua área de atuação (FENAPAES, 2017).

deficiência intelectual. Dentre essas ações, ressalta-se as relativas à prevenção de deficiências e as de autodefensoria e família, cuja implementação é incentivada pela Federação das APAEs do Estado de Santa Catarina.

Na APAE de Ponte Serrada, o grupo de autodefensoria foi instituído em parceria com o grupo de profissionais em atuação, no ano de 2013. Dentre os(as) alunos(as) da instituição foram indicadas 20 pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual de idades que variam entre 18 a 82 anos. Essas pessoas foram relacionadas para participar do grupo, porque os(as) profissionais acreditavam em suas possibilidades de atuação com maior autonomia e independência.

Neste sentido, foram estabelecidos por meio de planejamento, uma série de encontros, com duração de uma hora aproximadamente, entre essas pessoas e a professora coordenadora do projeto. Esses encontros são estruturados como processos dialógicos de formação, troca de experiência e debates, com temas propostos pela coordenação ou pelas pessoas com deficiência que integram o grupo. No ano de 2013, estes ocorreram mensalmente. Nos anos de 2014, 2015 e 2016 foram planejados para ocorrer quinzenalmente.

Embora nem sempre tenham ocorrido com a regularidade proposta inicialmente, esses momentos promoveram pequenas mudanças na visão dos profissionais e das próprias pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual envolvidas. Nesse sentido, é importante ressaltar, o comprometimento dos profissionais da educação, no apoio e execução das propostas, por meio da oportunização de experiências diferenciadas, na transformação de sua própria forma de atuação para com os mesmos, acima de tudo, as percepções das potencialidades para além das limitações.

O atendimento pedagógico é realizado nos turnos matutino e vespertino, as pessoas são distribuídas em turmas conforme as determinações do convênio assinado com a FCEE, por faixas etárias. Nessa perspectiva, ressaltam-se brevemente aspectos da busca dos profissionais da instituição na constituição e sistematização de suas práticas educativas.

4.2 OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Uma das bonitezas de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos é a capacidade de intervir no mundo, conhecer o mundo (FREIRE, 1996, p. 28).

A complexidade e a dinamicidade do processo pedagógico desafiam a prática e a formação dos (as) profissionais, em atuação, reafirmando a necessidade de buscar alternativas

metodológicas e curriculares para redimensionar as práticas e atender às especificidades dos seus campos de ações.

O fato de anterior a esta investigação a pesquisadora, ser uma profissional da instituição, permeia a interlocução com os diferentes sujeitos da pesquisa, exigindo ainda mais rigorosidade metódica, no sentido argumentado por Freire (1996): “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (p.28).

Na construção da rigorosidade, busca-se por meio de entrevistas, a sistematização que permita o conhecimento do contexto da pesquisa. Assim, dialogamos sobre perspectivas e percepções da realidade, a partir dos olhares dos (as) profissionais sujeitos da pesquisa, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 2: Sujeitos da pesquisa (Profissionais da Educação) - 2016

Sujeito	Idade	Habilitação	Condição de trabalho	Experiência antes do ingresso na instituição pesquisada	Tempo de trabalho na instituição
S _a ⁴⁹	43 anos	Pedagogia com Especialização em Educação Especial	Efetiva (o) / FCEE	07 anos	14 anos
S _b	42 anos	Pedagogia com Especialização em Ensino Fundamental	Efetiva (o) / FCEE	09 anos	13 anos
S _c	45 anos	Pedagogia com Especialização em Educação Especial	Efetiva (o) / FCEE	11 anos	13 anos
S _d	40 anos	Pedagogia com Especialização em Educação Especial	Efetiva (o)/ FCEE	20 anos	15 anos
S _e	37 anos	Pedagogia Complementação em Educação Especial e Especialização em Educação Especial	Efetiva (o)/ FCEE	6 anos	2 anos
S _f	35 anos	Pedagogia com Complementação em Educação Especial e Especialização em Educação Especial	ACT/FCEE	10 anos	05 anos
S _g	54 anos	Pedagogia com Complementação em Educação Especial e Especialização em séries iniciais	ACT/FCEE	23 anos	08 anos
S _h	47 anos	Pedagogia em Educação Especial e Especialização em Educação Especial;	Contratada (o)/ /APAE	06 anos	12 anos
S _i	34 anos	Pedagogia Séries Iniciais com Especialização em Educação Especial	Efetiva (o)/ FCEE	03 anos	14 anos

Fonte: A autora.

Nas entrevistas, os sujeitos S_f e S_g mencionam que, embora considerem as condições de trabalho na instituição adequadas, uma das dificuldades enfrentadas, é a insegurança

⁴⁹ A sigla “S” é utilizada para representar os sujeitos dessa pesquisa, no sentido de se manter o sigilo e anonimato dos mesmos. Sendo que a letra seguida por sequência alfabética representa os sujeitos-profissionais da educação.

quanto à continuidade, pois a cada ano precisam participar de um processo seletivo, no qual, na opinião de ambos, não ocorre a valorização adequada da experiência na área.

É importante salientar que o grupo de profissionais em atuação direta com o público jovem, adulto e idoso, no ano de 2016, é composto por quatro profissionais efetivas e duas profissionais contratadas temporariamente, mas que atuam na instituição há mais de cinco anos.

Desde o ano de 2011, vive-se em um ambiente tenso com relação às condições de trabalho, devido aos encaminhamentos para a reestruturação do plano de carreira dos servidores do magistério de Santa Catarina. Acentuados com a aprovação a Lei Complementar nº. 668, de 28 de dezembro de 2015, que dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, e que colabora fortemente na descaracterização dos trabalhadores como categoria e para rotatividade de professores. A aprovação da mesma divide ainda mais os profissionais da educação, (professores efetivos, professores admitidos em caráter temporário, professores admitidos em caráter temporário horistas, e ou profissionais terceirizados), corroborando ainda mais para a alienação e desunião deste segmento.

Costa (2009) reforça o preceito que na sociedade capitalista não há imunidade ao processo de alienação: “No capitalismo, a alienação alcança todas as categorias da classe trabalhadora, pois é condição sine qua non para a ampliação da exploração da mais-valia, sem a qual não ocorre produção da riqueza” (COSTA, 2009, p. 74). Nesse sentido, o (a) professor (a) sofre o processo de alienação desde a sua formação e em toda sua vida profissional.

Para Arroyo (2013), o contexto das políticas neoliberais corrobora com a expatriação da educação e do currículo, transforma a docência em domínio de treinos e habilidades, os (as) professores em “aulistas”, treinadores de competências com foco nas avaliações nacionais, e veem os sujeitos de forma unilateral. O autor enfatiza que a identidade profissional pode ser manipulada por interesses totalitaristas de políticas, políticos e do mercado. Esse processo gera uma lógica perversa que desvia o foco do(a) nosso(a) aluno(a) e de suas experiências tão precarizadas de viver, levando-nos a esquecer de atuar verdadeiramente em sua educação, “como educador de fato”.

Um dos desafios que são destacados por cinco dos nove profissionais da educação (sujeitos da pesquisa) é a tentativa de evidenciar a perspectiva educacional, com relação ao papel das instituições especializadas e os sujeitos jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual que as frequentam, diante da ausência de orientações precisas e adequadas dos

órgãos reguladores⁵⁰. Isso porque, muitas críticas estão relacionadas às instituições especializadas no que se refere à segregação, ao atendimento muitas vezes mais terapêutico que educativo.

Silva (2010) argumenta a conceitualização de currículo em diferentes perspectivas e contextos históricos, como discurso, subjetividade, como espaço, lugar e território, a percepção de seu papel formativo, das significações que perpassam todo conhecimento, permeado por relações de poder, um documento de identidade. Nesse sentido, qual seria o currículo que contemplaria a riqueza, a diversidade e a complexidade necessária para possibilitar as pessoas com deficiência intelectual à ampliação de suas potencialidades e participação social? Quais conhecimentos deveriam ser enfatizados? Quais são importantes ou indispensáveis? A quem cabe sua idealização e construção? Deve ser adaptado do currículo oficial? Ser igual ou diferente? Os questionamentos inerentes a essa problemática, carecem cada vez mais ser, pensados, discutidos e pesquisados na busca de alternativas para uma educação especial, que atenda o público a que se destina em sua singularidade e totalidade.

Para Góes (2015) as primeiras críticas ao modelo segregado de educação são do próprio Vygotsky, no sentido de que a escola especial, não pode restringir suas metas aos limites estabelecidos pela deficiência. Para a autora, o horizonte deve ser a aquisição de conhecimentos sistematizados e o compromisso com a formação laboral, que não pode ser constituída por meio de atividades repetitivas, mas deve envolver o(a) aluno(a) nas atividades do “mundo comum” valorizando seu acesso às diferentes atividades.

A formação continuada é relacionada pela maioria dos(as) entrevistados(as) como um desafio na atuação docente, pois embora todas tenham formação em nível superior, ressaltam as diferenciações da proposta da educação especial, bem como, entre as experiências acadêmicas e a prática. Seis profissionais elencam a formação continuada como condição necessária para uma atuação condizente às necessidades das pessoas com deficiência Intelectual.

Segundo Losso (2012, p. 134) com relação ao processo inicial dos profissionais da educação: “O ingresso em uma área profissional parece não fugir à regra. Pode dar-se por acaso, necessidade, conveniência, opção ou oportunidade, mas a partir de um determinado tempo de inserção e experiência vai se constituindo uma solidez profissional”, esse processo é o que pode ser percebido nas entrevistas com os profissionais em atuação na educação especial.

⁵⁰ Compreendidos pelos profissionais da pesquisa, nesse momento, como a FCEE e a FEAPAES-SC.

Ao contextualizar que os sujeitos sociais e suas experiências se afirmam no território do conhecimento, Arroyo (2013) refere-se ao processo de polarização do conhecimento e da experiência, que lhes atribuem valorações diferenciadas. Segundo o autor: “Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento” (ARROYO, 2013, p. 123). Essas estratégias de reconhecimento deveriam colaborar para superação da dicotomia entre conhecimentos, experiências humanas e profissionais.

Nesse sentido, alguns sujeitos da pesquisa, declaram que suas experiências são marcadas pela perspectiva de acertos e erros. “A partir do momento que você vai buscar, vai superando também as próprias limitações e vai ajudando eles, melhorando a qualidade de vida deles, a partir do teu conhecimento(S_b)”.

São apontados como positivos pela maioria dos sujeitos da pesquisa aspectos como os momentos de estudo de caso, a possibilidade de um pensar articulado para cada pessoa com deficiência intelectual, bem como, a necessidade de melhorias na estruturação e sistematização desse momento, no sentido de facilitar sua efetividade na transformação da atuação de todos os profissionais.

Para Freire (1996):

Quando vivenciamos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve-se achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 24).

A ideia freireana corrobora com a perspectiva de horizontalidade de um processo que não se alcança sozinho, e que se caracteriza pela conscientização do compromisso assumido com as pessoas a quem se destina.

Outro aspecto relatado por alguns profissionais é a superproteção dos pais com relação aos sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual. Esse movimento gera, em muitos casos, a não a oportunização de espaços e tempos para que os sujeitos possam atuar de forma autônoma. “Estamos sempre apostando neles, mas algumas famílias não os vêm com os mesmos olhos, os vêm como incapazes e os limitam”(S_d). Outros acreditam que as famílias têm colaborado com a instituição “A família ajuda muito, participa, vem quando é chamada (S_g)”. Em unanimidade, elencam a relevância da articulação e da participação da família para o alcance de melhores resultados.

Ressaltam-se também algumas ponderações dos profissionais relacionadas às dificuldades de financiamento⁵¹, reafirmando a necessidade de articulação com a comunidade, a fim de garantir recursos para gestão da instituição. A falta de recursos financeiros é “driblada” segundo os profissionais com criatividade, momentos em que se utilizando de diferentes materiais, reciclam e tornam úteis as atividades desenvolvidas para e pelos alunos.

Alguns profissionais da pesquisa argumentam o reforço de ações que possibilitam às pessoas com deficiência a participação mais ativa nos processos decisórios. Quatro profissionais ressaltam a melhoria da qualidade das interações e mediações, após ações e atividades desenvolvidas pelo projeto de autodefensoria.

São elencadas por alguns profissionais, as novas percepções do sujeito jovem e adulto com deficiência intelectual e das práticas pedagógicas resultantes de um novo olhar a partir do trabalho desenvolvido pela autodefensoria no grupo de adultos que podem ser parte do processo, pela iniciativa de motivá-los a falar por si, participarem e superarem medos e dificuldades de expressão de ideias.

Dois sujeitos da pesquisa relacionam às dificuldades enfrentadas na área, as desigualdades socioeconômicas da maioria dos nossos jovens e adultos com deficiência intelectual, identificando-as como um fator limitante.

Destaca-se assim, a percepção apontada por Arroyo (2015, p. 10), para que os alunos pobres sejam tratados com dignidade, é necessário compreender a pobreza como fruto das relações histórico-sociais injustas, rompendo com a concepção hegemônica do conhecimento, com a “concepção moralizante da pobreza”.

Essa perspectiva nos leva ao reconhecimento do quanto a nossa formação e conhecimento precisam ser reflexionados e aprimorados para alcançarmos a criticidade, para enxergarmos a realidade curricular em seu aspecto de silenciamentos e exclusão.

Dois profissionais elencam o processo mais lento de aprendizagem, (S_c) argumenta que “é uma área que a gente vê poucos progressos, a gente tenta, mas o processo é um pouco mais demorado” relata como diferencial o processo de acolhimento que essas pessoas sentem na instituição e que vai permitindo que elas se desenvolvam. Já (S_d) relata que: “há alunos que apresentam mais resultados, há alunos que apresentam menos, tem que ser bem persistente, estar retomando, mudando os objetivos, o olhar para aquele aluno, as estratégias”.

Estamos percebendo que nossos alunos estão mais ativos, menos dependentes de nós, que estamos preparando-os melhor para a vida. Oportunizar escolhas é o

⁵¹ Neste caso, entendido como recursos financeiros e materiais que são empregados pela associação (APAE) para manutenção e funcionamento da instituição.

primeiro passo para promover a autonomia. Hoje os alunos podem escolher o que querem comer, que atividades desejam fazer (S_c).

Pieczkowski (2014) afirma que as contribuições de Vygotsky trouxeram subsídios teóricos importantes para pensar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. Ressalta o pensamento de Vygotsky na problematização da nossa tendência em observar a pessoa com deficiência a partir do que lhe falta. Nesse sentido, pontua Vygotsky (1989):

Para a educação da criança com deficiência intelectual é importante saber como ela se desenvolve, é importante não a própria deficiência, não a limitação, o defeito, mas a reação que ocorre na personalidade da criança no processo de desenvolvimento, em resposta aos níveis de dificuldade encontrados e que resulta desta deficiência. A criança com deficiência intelectual não é formada somente de deficiência, uma vez que seu organismo se reorganiza como um todo e sua personalidade se equilibra ao compensar-se com seu processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989, p. 104 apud PIECKZKOWSKI, 2014, p. 195).

A autora evidencia a necessidade de conceber a deficiência como uma organização peculiar e não uma insuficiência, embasada na compreensão de um desenvolvimento diferenciado das pessoas com deficiência daquelas consideradas “normais”.

Ressalta o pensamento de Vygotsky (1983, p. 131) ao referir-se que com relação ao enfoque clínico, a deficiência, é compreendida “como uma coisa e não como um processo”, ou seja, que as causas orgânicas da deficiência não determinam o desenvolvimento. Nesse sentido, Pieczkowski (2014) afirma que Vygotsky:

Chama a atenção para a deficiência primária (biológica) e secundária (agravamento da deficiência primária devido a privação social) dizendo que, desde o nascimento, a criança que apresenta uma deficiência é percebida pela ótica da falta. Por conta dessa percepção que reflete preconceitos históricos, é estigmatizada (PIECKZKOWSKI, 2014, p. 197).

Segundo Reis (2011, p. 71) o movimento que permite ao sujeito “o domínio da fala, da oralidade, a descoberta do poder falar e que esse poder falar significa ter poder. Poder de expor-se, confrontar-se e confrontar, transformar e ser transformado.” O autor reflete a perspectiva do processo de apropriação e transformação. Para Losso (2012):

Assim, reconstruir a particularidade histórica da profissão significa recompor intelectivamente o campo de mediações que comporta uma síntese concreta da singularidade – universalidade da profissão, quando as mediações dão corpo à densidade histórica e permitem tanto o desvendamento dos determinantes históricos, mais gerais, quanto a compreensão do modo de ser da profissão (p.70).

Ao serem questionados sobre se as pessoas com deficiência intelectual jovens e adultas estariam aptas a atuar na comunidade, em atividades do mundo do trabalho, os sujeitos expressam opiniões como:

Acredito que eles têm um maior conhecimento, mas acredito que ainda falta bastante para que eles estejam de fato preparados para atuar lá, estamos em processo de construção e que precisa de continuidade (S_e).

A proposição de que eles “ainda não estariam preparados” engloba a percepção de questões relacionadas às exigências mercadológicas e estruturais no contexto neoliberal para a atuação profissional, inclusive das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, Arroyo (2013) realiza uma interessante reflexão sobre a perspectiva da educação para o mercado e a educação para o mundo do trabalho, as duas compreensões são articuladas em visões, objetivos diferenciados enfatizados para o autor no território do currículo.

Segundo o autor a compreensão da perspectiva “mercado de trabalho” está ligada a uma ótica na qual preponderam as tendências neoliberais, onde o trabalho é compreendido na perspectiva da empregabilidade, amparado assim, em uma educação pautada na fragmentação e especialização de cunho produtivista. Dessa forma, “se como docentes nos prestamos a reduzir os educandos a mercadorias, a empregáveis, reduzindo os conhecimentos a habilidades para o emprego, estaremos reduzindo nosso trabalho e a própria docência a mercadoria” (ARROYO, 2013, p. 107).

Já a compreensão na perspectiva “mundo do trabalho” pauta-se na compreensão do trabalho como um fazer humano, nessa ótica é observado como um princípio educativo e uma matriz formadora na perspectiva da humanização. Nesse sentido, Arroyo (2013) destaca:

Se os currículos se afirmam espaços do conhecimento produzido, os saberes sobre o trabalho não podem faltar. Esse conhecimento disputa uma presença legítima, como direito. Destacar o direito dos trabalhadores crianças, adolescentes, jovens, filhos (as) de trabalhadores, futuros trabalhadores (as) aos saberes do trabalho não as competências para o trabalho (ARROYO, 2013, p. 110).

No que tange às pessoas com deficiência, é pertinente a percepção abordada por autores como Bianchetti e Correia (2011) e Bins (2013), que problematizam a perspectiva do trabalho pela perspectiva da empregabilidade e em sua contextualização oferecem reflexões importantes para a compreensão da abrangência dessa problemática.

Bianchetti e Correia (2011) ao discutir as percepções de normalidade e anormalidade, inclusão e exclusão problematizam a questão do desemprego e das desigualdades sociais

evidenciadas no processo de aceleração neoliberal vivenciado pelas pessoas ditas “normais” para contextualizar o nível de superações a serem enfrentadas pelas pessoas com deficiência nessa conjuntura.

Os autores argumentam que, embora se tenha avançado, na perspectiva da legalização de cotas, ainda é necessário que se ultrapasse o entusiasmo provocado por sua implementação e questionar o que há de novo nessas iniciativas e quem mais se beneficia delas ou com elas. Afirmam ainda que: “sejam quais forem a situação, o momento histórico, o paradigma tecnológico, gerencial e organizacional predominante, sempre houve, está havendo e haverá a explicitação e a busca por um trabalhador perfeito, ideal/idealizado, padrão” (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 33).

Observa-se que alguns profissionais, mantém um posicionamento, uma perspectiva mais neoliberal de reflexão da sociedade, outros apresentam uma postura mais reflexiva e ainda há aqueles que sem uma posição ideológica mais clara, permeiam as duas perspectivas, defendendo ora uma, ora a outra.

Há alguma tendência aos modismos educativos, algumas vezes a utilização de termos e conceitos sem a devida delimitação da ideologia ou das conjunturas que o forjam, as diferentes terminologias empregadas. Essa dificuldade está presente em nossa tentativa de construção de uma expectativa educacional e nosso compromisso com um fazer educacional mais comprometido com as pessoas com deficiência intelectual e suas necessidades.

Para Miranda (2012, p. 22) a escola é comumente um palco de conflitos políticos, ideológicos, pedagógicos, metodológicos, e os processos de ensino-aprendizagem não ocorrem de forma linear, e ou desprovidos de embates. Isso é positivo para a pesquisa-ação onde as rupturas provocam conhecimento e não consenso, ideias que avançam no antagonismo e nas contradições.

Nas entrevistas, questionou-se profissionais quanto ao seu posicionamento frente ao processo de inclusão. Três profissionais argumentaram ser favoráveis à inclusão, entendendo-a na perspectiva do direito que todos à educação. Quatro posicionam-se favoráveis à inclusão de forma parcial, acreditam que alguns não devem ser incluídos, pois não haveriam ganhos significativos para seu desenvolvimento e aprendizagem em função de suas graves limitações. Nesse caso, o(a) aluno(a) poderia esta incluído, em um espaço especializado, que lhe garantiria em tese, educação e cuidados. Dois manifestam-se contrários à inclusão, argumentando as dificuldades para que o processo se efetive nas práticas e dinâmicas escolares e sociais, no sentido que estar inserido ou matriculado em uma escola não é garantia de ser ou estar realmente incluído. As percepções com relação ao processo de inclusão ainda

são diversas, por que as práticas e ações realizadas necessitam ser compreendidas para além do acesso e da matrícula, no sentido da efetiva aprendizagem que gere qualidade de vida das pessoas com deficiência.

Glat e Plescth (2012) ponderam que embora “a inclusão escolar não implica uma ruptura com a educação especial, ainda que haja uma indefinição sobre os limites de atuação da educação especial na perspectiva dessa inclusão” (p.10). As autoras ainda corroboram, afirmando que mesmo frente às ponderações de ordem política e filosófica relacionadas à inclusão, diversos autores têm recomendado cautela na inclusão escolar radical⁵².

As autoras elencam dois aspectos que devem ser refletidos e contextualizados mediante maiores pesquisas: o primeiro refere-se ao fato de o aumento de matrículas das pessoas com deficiência no ensino regular não ter apontado para melhorias na qualidade ou em índices educacionais. O segundo, o apontamento de alguns autores com relação à descontinuidade dos serviços de suporte da educação especial, que teriam como fator preponderante os interesses políticos e econômicos, de redução de gastos. Embora as autoras ressaltem que os alunos incluídos no contraturno⁵³, recebem do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), o dobro de recursos, ainda não há pesquisas que evidenciem o impacto da aplicação desse dispositivo legal no processo de escolarização. Muitos outros aspectos são tencionados com relação à inclusão, sobre os quais caberiam reflexões e diálogos, em momentos oportunos (GLAT; PLESTCH, 2012).

Não é intenção, nessa pesquisa, problematizar os aspectos epistemológicos, políticos, sociais, econômicos e culturais da perspectiva inclusiva, pois compreendemos que esse diálogo, apesar de vigente, necessita de um aprofundamento mais adequado. Cabe, nesse sentido, contextualizar um público, uma realidade e o fazer pedagógicos específicos de um espaço e realidade, cujos sujeitos vivenciam uma situação específica.

⁵² A inclusão escolar radical é abordada pelas autoras como aquela onde não se dispõe de serviços de especializados substitutos (escolas/e ou classes especiais) para os alunos que no momento ainda necessitarem delas, referindo-se especialmente a sujeitos com deficiências severas ou múltiplas que exijam intervenção educacional individualizada (GLAT; PLESCTH, 2012, p. 23). Já o entendimento de outros (as) pesquisadores (as) como Mantoan (2011) é da perspectiva do direito à educação, que não poderia ser cerceado em função das limitações decorrentes da deficiência, pontuando que as tentativas de manutenção de apoios baseiam-se em uma postura de assistencialismo, benevolência e paternalismo que dificulta o processo de garantia de direito a essa pessoa.

⁵³ Amparadas pelo decreto n. 6571 de 17 de setembro de 2008, que trata do atendimento educacional especializado e tem a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Os aspectos problematizados pelos profissionais em suas falas podem ser resumidamente sintetizados como: condições de trabalho, formação continuada, articulação com as famílias, desigualdade sociais e captação de recursos (financiamento).

A compreensão da pessoa com deficiência intelectual em suas possibilidades de atuação “nada sobre nós, sem nós,”⁵⁴ leva-nos à reflexão sobre os espaços que as pessoas com deficiência intelectual jovens, adultas e idosas tem assumido na instituição, que busca-se abordar na sequência.

4.3 A PESSOA JOVEM, ADULTA E IDOSA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DE ESCUTA ATENTA

_Quantos anos você tem?
 _Eu tenho 18 anos. Por quê?
 _Quando você nasceu eu já era quase um rapaz. (Diálogo entre os sujeitos da pesquisa S₁ e S₅, 1999)⁵⁵.

As problematizações iniciais da pesquisa decorreram do envolvimento nas ações de autodefensoria. Essas ações permeiam a realidade da instituição, no sentido de pensar atividades e discussões que possibilitassem dar vez e voz às pessoas com deficiência, a necessidade de ouvir suas reivindicações, e que vem se consolidando em diferentes práticas e momentos da rotina.

Como já apontado anteriormente, o grupo de pessoas que participam das atividades de autodefensoria, corresponde a aproximadamente vinte pessoas. Os encontros acontecem no espaço da instituição, em uma sala que esteja disponível no momento, geralmente a sala de informática ou a sala da orientação. São momentos de diálogos, em disposição circular, nos quais se realizam dinâmicas que problematizam as questões referentes à realidade e necessidades dos sujeitos. Busca-se estabelecer interações e ouvir suas aspirações, anseios, estimular a participação das pessoas jovens, adultas e idosas nas mais diversas atividades da instituição e da sociedade.

Em diversas oportunidades, após o encontro, ou em outros momentos as pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual nos procuram para dialogar sobre aspectos de sua vida pessoal, relatar ideias para a melhoria do espaço da instituição ou até mesmo realizar reivindicações e apontamentos de situações que não ocorreram como o previsto ou desejado pelos mesmos.

⁵⁴ Lema do movimento internacional das pessoas com deficiência que demarca um movimento de intensas lutas na perspectiva da garantia de direitos e participação da pessoa com deficiência em diferentes momentos históricos, sociais e culturais (SASSAKI, 2007).

⁵⁵ O diálogo evidencia a percepção da pessoa com deficiência intelectual, ao questionar o fato da profissional da educação ser mais jovem que ele, no sentido de problematizar que possuía mais vivências que a mesma.

Com relação, aos sujeitos jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual a ideia da pesquisa foi apresentada inicialmente durante as reuniões da autodefensoria, a todos os integrantes do grupo de autodefensoria, porém do grupo de 20 pessoas, apenas nove se propuseram a participar diretamente das discussões e encontros. Compreende-se assim, a relevância de respeitar as opiniões e vontades expressadas pelos sujeitos, que em seu momento particular, decidiram não participar. Assim como argumenta Freire (1995):

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (FREIRE, 1995, p. 60).

Nessa perspectiva, é que se ressalta o processo de escuta atenta⁵⁶ das pessoas com deficiência intelectual, realizado com os sujeitos participantes da pesquisa. Após as explicações referentes ao processo de pesquisa realizei a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, que foi assinado⁵⁷ pelos mesmos, e outra cópia foi assinada pelos pais ou responsáveis. Isso ocorre em função de que muitas dessas pessoas são consideradas legalmente incapazes.

Corroborar-se com as discussões apresentadas por Bins (2013, p.53) ao considerar a tutela judicial desses sujeitos como um dispositivo legal utilizado pelas famílias, que embora possa ter sido pensado como medida protetiva, muitas vezes, acaba trazendo prejuízos ao seu desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, pontuamos o avanço representado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência⁵⁸, ao ampliar a compreensão da incapacidade, desconsiderando alguns aspectos da vida civil, como casar-se ou constituir união estável, exercer direitos sexuais e reprodutivos, bem como a tomada de decisão apoiada, entre outros.

Os sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual, participantes da pesquisa, são descritos no quadro abaixo:

⁵⁶ Este conceito é compreendido na perspectiva de Paulo Freire (1996, p.119) que reflete o processo de escuta como aspecto necessário a prática educativa, uma “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”, reverberado nas pesquisas de Luft (2012) e Gomes e Franco (2015).

⁵⁷ Ao relacionar a assinatura do termo de participação na pesquisa ressalto que a maioria dos sujeitos não são alfabetizados, “mas sabem assinar seu nome”, os demais realizaram a assinatura mediante impressão dactiloscópica (Impressão da digital do polegar).

⁵⁸ Lei Complementar Nº 13146, de 6 de julho de 2015, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício de direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania.

Quadro 3 – Sujeitos com deficiência intelectual participantes da pesquisa- 2016

Sujeito	Sexo	Idade	Diagnóstico	Experiência anterior em escola regular	Tempo de frequência na instituição
S ₁ ⁵⁹	F	43 anos	DI	Sim/ Infância	+15 anos
S ₂	M	38 anos	DI	Sim/ Infância	15 anos
S ₃	M	25 anos	DI/DF ⁶⁰	Sim/ Infância	13 anos
S ₄	M	27 anos	DI/PC ⁶¹	Não	15 anos
S ₅	M	47 anos	DI	Sim/ Infância	+15 anos
S ₆	M	47 anos	DI/PC	Sim/ Infância	+15 anos
S ₇	M	60 anos	DI	Sim/ Infância	12 anos
S ₈	M	23 anos	DI	Sim/ Infância	12 anos
S ₉	F	30 anos	DI	Sim/ Infância	10 anos

Fonte: A autora

A reflexão sobre a faixa etária das pessoas com deficiência intelectual pode ser articulada como importante, numa compreensão que anteriormente a julgava conforme a idade mental atestada em um parecer médico, instaurado no modelo médico-psicológico como limite de desenvolvimento da pessoa.

Essa postura gerava, muitas vezes, o que Rego (2011) retrata como “discurso patologizante dos problemas de ensino e aprendizagem, depositando sobre a criança e sua família a causa dos problemas escolares e sociais” (REGO, 2011, p. 14).

Para Bins (2013, p. 54) a crença de que a idade mental será sempre de criança, estabelece relações de poder da família em relação a esse sujeito. Sendo que a superação desse paradigma de “eterna criança” pode ser buscada por meio de vivências concretas e novas aprendizagens significativas.

Suplino, (2009, p. 31) em sua obra relaciona a importância de tratar a pessoa com deficiência intelectual de acordo com sua faixa etária, na reflexão de superar a infantilização a qual as mesmas foram submetidas.

Alves (2011, p. 49) aponta, com base em suas pesquisas, que o envelhecimento deve ser compreendido como um processo que se apresenta como a uma organização das etapas anteriores da sua vida, um movimento dialético.

Cabe ressaltar, que pesquisadores como Guilhoto et al., (2013) na obra: “Envelhecimento e deficiência intelectual: uma emergência silenciosa” apresentam aspectos

⁵⁹ A sigla “S” é utilizada para representar os sujeitos dessa pesquisa, no sentido de se manter o sigilo e anonimato dos mesmos. Sendo que a letra seguida por sequência numeral será a representação dos sujeitos-pessoas com deficiência intelectual.

⁶⁰ A sigla DF é utilizada para descrever a Deficiência física, neste caso cadeirante.

⁶¹ A sigla PC é utilizada para descrever quadro de Paralisia Cerebral, neste caso, hemiparesia (paralisia parcial de um dos lados do corpo).

do envelhecimento humano, sociais e legais, da saúde, da atuação multiprofissional e da família, bem como, a necessidade de pensar programas para um público que anteriormente, dadas raras exceções, não atingia essa idade. Esses estudos apontam ainda, para a perspectiva de envelhecimento da população com deficiência Intelectual, ocasionado por fatores como as melhorias na qualidade de vida das pessoas e a inclusão na esfera educacional e no trabalho.

De acordo com, Peralta et al. (2013) as problematizações sobre envelhecimento não tem ocorrido como deveriam, assim, a criação de novas formas de intervenção e ajustamento às necessidades que a população idosa com deficiência intelectual são necessárias para compreender que estes vão vivenciar as mesmas dificuldades e incapacidades que qualquer outro, mas que devido a algumas características próprias do grupo, estas dificuldades tendem a ser mais graves e acentuadas, tornando-os mais vulneráveis a determinadas situações.

Guilhoto et al. (2014) menciona o processo de envelhecimento precoce vivenciado pelas pessoas com deficiência intelectual. Estudos realizados na Espanha, Irlanda e Holanda, com populações com deficiência intelectual acima de 40 anos, apontam para o aumento de multimorbidades⁶², foi observado que dos 50 aos 64 anos a prevalência da fragilidade (estado clínico de vulnerabilidade aumentada resultante do declínio funcional e da reserva orgânica em vários sistemas fisiológicos) em pessoas com deficiência intelectual é tão alta quanto a da população em geral com mais de 65 anos (GUILHOTO et al., 2014, p. 7).

Todos os jovens, adultos e idosos sujeitos dessa pesquisa têm diagnóstico clínico de deficiência intelectual. Nesse sentido, destacamos a questão da representação, com base no que argumenta Sacks (1995 apud LACERDA, 2011) de que não se pode defender em demasia os sintomas ou o diagnóstico, mas que: “o fundamental é olhar o processo e o impacto que aqueles causam nas pessoas” (LACERDA, 2011, p. 141). Ou seja, que o diagnóstico não pode ser elemento cerceador das expectativas desse sujeito.

É importante mencionar que esses sujeitos residem em diversas áreas do município, inclusive em comunidades da área rural. Que são em sua maioria provenientes de famílias e contextos empobrecidos, alguns vivem apenas com a mãe (2 sujeitos), com a mãe e irmãos (2 sujeitos), apenas com o pai (1 sujeito), com ambos os genitores e irmãos (3 sujeitos) ou em Instituição de Longa Permanência para Idosos⁶³(1 sujeito).

⁶² Multimorbidade, definida como duas ou mais condições de saúde crônicas, cuja maior prevalência foi a de doenças oculares e de saúde mental - doença mental/neurológica (GUILHOTO, 2014, p. 07).

⁶³ 63 Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI), “são instituições governamentais ou não-governamentais, de caráter residencial, destinadas a domicílio coletivo de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, com ou sem suporte familiar, em condição de liberdade, dignidade e cidadania” (CAMARANO; KANSO, 2010). Nessa pesquisa, refere-se a uma residência comunitária beneficente do município que abriga pessoas idosas e/ou com deficiência intelectual do município.

O município, no momento, não disponibiliza outros centros de apoio ou propostas socioeducativas voltadas aos sujeitos com deficiência intelectual, assim o CAESP Padre Adriano Temmink, muitas vezes é o único espaço de convivência desse sujeito fora do contexto familiar.

Ao problematizar, inicialmente, com o grupo de pessoas com deficiência intelectual, sujeitos da pesquisa, se estes concordavam em manifestar-se com relação às suas expectativas e necessidade educativas, a primeira questão foi levantada com relação especialmente ao que gostariam de aprender, observamos nas falas dos mesmos, situações como:

A utilizar o dinheiro para não ser mais logrado (S₄)
 Aprender conhecer o dinheiro, troco, saber ler (S₂)
 Para aprender os trocos na bodega⁶⁴, que eu não sei, ajudar minha mãe (S₁)

Os sujeitos evidenciam as suas necessidades de aprendizagem e conseguem justificar o seu uso social, como o S₅ que argumenta que gosta de viajar, mas que não consegue ser compreendido⁶⁵ por todas as pessoas.

Arroyo (2013) discorre sobre as ausências dos sujeitos sociais do território do conhecimento, os ocultamentos e ausências seletivas, especialmente as dos sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, do campo, periferias, trabalhadores. Tenciona a história de ocultamento desses coletivos e as tentativas docentes de “reconhecimento dos sujeitos coletivos, ignorados, ocultados como sujeitos, na nossa história intelectual e cultural têm um profundo sentido político pedagógico” (ARROYO, 2013, p.151).

Ao dialogarmos sobre a possibilidade de frequência na Educação de Jovens e Adultos, inicialmente aparentaram estar motivados, mas ao saberem sobre como funcionava a modalidade em nosso município, S₁ diz “eu quero aprender aqui, porque a professora S_a não me ensina, eu já fui a escola uma vez, mas as professoras não tinham paciência. Eu quero que a senhora me ensine”. S₂ argumenta: “as outras professoras de lá, não dá, não dá... Elas não...” S₃ diz “meu pai não acha bom eu estudar de noite...não é bom lá”. Segundo, S₈ “as professoras tão ensinando, elas tem mais paciência, que as outras de lá”. Já S₅ comunica “que não é o pai quem manda, que é ele que deve escolher o que quer fazer e onde estudar”.

A frequência das pessoas com deficiência intelectual na escola durante a infância, demonstra que possuem referência a como ocorre a educação em outros espaços. Não

⁶⁴ Ao referir-se à “bodega”, o sujeito está relacionando uma pequena venda que a mãe tem em anexo à sua residência, onde comercializa doces e produtos alimentícios.

⁶⁵ O sujeito apresenta linguagem oral limitada, devido a alterações e comprometimento fonoarticulatório, utilizando de gestos e expressões para comunicar-se.

realizamos um aprofundamento nas histórias de vida dos sujeitos, para compreender se eles deixaram as escolas ou se as escolas os deixaram. Se a recusa evidenciada em suas falas pode ser decorrente de um processo de estigmas e preconceitos vivenciados em uma trajetória escolar que os excluiu desse espaço? O que os levou a procurar, ou os encaminhou para o atendimento em instituição de educação especial?

Slee (2013) problematiza o contexto da exclusão, os interesses que atende, de forma que os sistemas de ensino também estão envolvidos na produção das hierarquias sociais, mascarando outras formas de exclusão (por outros fatores) que permeiam os contextos educativos.

Para o autor, mediante a aplicação de uma lente sociológica na qual as pessoas com deficiência tinham sua vulnerabilidade exacerbada, e eram marginalizadas por discursos dominantes que as posicionavam como: objetos de piedade e caridade, romantizavam histórias de superação da “tragédia pessoal”, enfatizavam discursos médicos dos defeitos patológicos ou as reduziam a sua incapacidade e a necessidade de políticas públicas. O movimento da nova sociologia da educação encoraja a consideração de desvantagem e exclusão para incluir sujeitos com deficiência, como forma de enfrentar o eufemismo do fracasso da escola em educar todos os estudantes.

Slee (2013) corrobora com a discussão das máscaras e novas roupagens, que inserem nos cursos de educação especial as palavras “educação inclusiva” sugerindo a necessidade de pensar de forma mais crítica a natureza e as forma de exclusão educacional, enfatiza que: “uma educação especial renomeada não chega nem perto de uma teoria convincente de inclusão social e educacional, nem de um modelo de currículo e pedagogia inclusivos” (SLEE, 2013, p.).

Não é o objetivo desta pesquisa, discutir os paradigmas inclusivos, em seus avanços e limites sociais, culturais, econômicos e humanos, mas evidenciar a necessidade de reflexões mais aprofundadas para não incorremos em ações e práticas que possam ser caracterizadas como “um cortador de queijo com outro nome” (SLEE, 2013), ou seja, transformar a ideia de inclusão em uma exclusão com outro nome.

Nesse sentido, o que percebemos é que embora tenhamos avançado em alguns aspectos, ainda são necessárias modificações na metodologia utilizada, no sentido de atender às necessidades que são pontuadas pelos sujeitos da pesquisa, para que possam estar mais confiantes e seguros de suas escolhas e potencialidades.

Segundo Losso (2012, p. 86) é preciso compreender a realidade como o ser social se articula nesse contexto, para entender as mediações nas atividades humanas e, a partir disso,

pensar e projetar uma educação de jovens e adultos mais coerente com as verdadeiras condições de existência dos sujeitos que convivem nesses espaços educativos.

A partir das discussões com o grupo de jovens, adultos e idosos, integrantes da pesquisa, percebo momentos em que eles procuram agir de maneira mais autônoma, mas ainda marcados pela insegurança nas decisões e na espera.

Um momento bastante significativo para as pessoas com deficiência intelectual vivenciado na instituição, foi o momento de eleição dos autodefensores, realizado no mês de novembro de 2016, onde com o apoio de toda equipe da instituição, realizou-se processo eleitoral representativo e secreto⁶⁶. As pessoas com deficiência Intelectual candidatas (as) tiveram um momento para expor suas propostas para a instituição. O processo ocorreu mediante a escolha da fotografia do colega-candidato (a) que cada pessoa escolheu livremente. Com a presença de fiscais, durante todo o processo e apuração participativa dos votos.

As diferentes oportunidades e momentos na instituição realçam a reflexão de que, com as adaptações pertinentes e orientações adequadas, seria possível a vivência de muitas experiências que podem ser constituídas em formas de aprendizagem significativas pelas pessoas com deficiência intelectual.

A construção de uma perspectiva de intervenção que respeite as necessidades e os discursos das pessoas com deficiência, é um passo na direção de uma perspectiva mais comprometida com a inclusão em diferentes contextos.

4.4 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a ética, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a *parcimônia verbal*, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre (FREIRE, 199, p. 42).

É importante ressaltar que as experiências de sistematização da pesquisa permitiram momentos de intensa aprendizagem, inclusive as conversas informais com os(as) profissionais da educação, com as pessoas com deficiência intelectual e com os(as) demais profissionais da instituição, geraram novos momentos de inquietação, busca e reflexão.

⁶⁶ Neste caso, refere-se à eleição de autodefensores realizada com base na proposta do Programa de autodefensoria da APAEs (FENAPAES, 2015).

O espaço de discussão e estudos disponibilizado na instituição para a realização das atividades é a sala dos(as) professores(as), um espaço adequado ao grupo de participantes da pesquisa. O mobiliário corresponde a uma mesa central, cadeiras, poltronas, um armário grande, mesa com computador com acesso à internet.

Na rotina escolar, esse espaço representa um local de constante interação, onde se procura oportunizar momentos de troca e interação com profissionais da saúde, educação, assistência social e da gestão escolar, de descontração, reflexão, desabafos, convivência e de planejamento das ações educativas para as pessoas que fazem parte da instituição.

No primeiro seminário, propomos em interação com o grupo, o diálogo sobre os apontamentos da pesquisa, decorrentes da primeira fase, levantados junto ao grupo de profissionais e de pessoas com deficiência intelectual, sujeitos da pesquisa.

A forma de manifestação dos sujeitos jovens, adultos e idoso com deficiência intelectual, a respeito de suas necessidades e vontades com relação a “conhecimentos da experiência” evidencia segundo alguns(as) profissionais, o progresso que vem sendo construído nas práticas pedagógicas. Os sujeitos apontaram de forma clara, questões de ordem prática, que não foram apresentadas aos profissionais nos momentos de diálogos em sala.

Discorreu-se sobre algumas possibilidades que favoreceram essa manifestação, tais como: a forma como a problemática foi trabalhada no grupo tenha os despertado para essa necessidade, ou que possam ter se utilizado das necessidades de seus colegas para expor dificuldades semelhantes às deles e mesmo o fato de que eles podem estar mais seguros ao expressar suas ideias na presença dos seus pares (colegas).

Foram elencados alguns aspectos como a maior efetividade na participação das pessoas jovens, adultas e idosas, especialmente com relação ao processo de decisão democrática durante a eleição de autodefensores (anteriormente descrita), as melhoras em comunicação expressiva, nas atividades em sala, apresentações e os processos reivindicatórios que os mesmos vêm assumindo na instituição.

Alguns profissionais argumentaram que as percepções da pesquisa, bem como as dificuldades sistematizadas, já fazem parte dos diálogos e reflexões, que podem ser considerados recorrentes na instituição.

Houve posteriormente, alguns diálogos que foram realizados de forma individualizada, com alguns profissionais, sobre aspectos teóricos relacionados à pesquisa-ação, a caracterização da pesquisa, alguns termos que os profissionais sentiram necessidade de esclarecer ou problematizar sua compreensão.

Momentos de diálogos mais teóricos, envolvendo grupos de dois ou três profissionais, nos quais dialogamos sobre aspectos da ação pedagógica e as dificuldades de estabelecer reflexões que problematizem a realidade da sociedade capitalista, que vivemos, marcada por processos e valores que promovem a exclusão, bem como desenvolver ações efetivas que contribuam com os processos de formação emancipadora.

A discussão sobre a possível elaboração de uma proposta curricular foi substituída pelo estudo de uma proposta curricular de Educação Especial apresentada pela Federação das APAEs do Estado de Santa Catarina, no sentido de implementar uma proposta de ação pedagógica e educativa única para todas as APAEs do Estado. Essa substituição se deu em virtude do movimento de diálogos e reflexões compartilhados pelo grupo durante a pesquisa-ação. Assim, o grupo optou pelo aprofundamento das discussões e relações com a aprendizagem do(a) jovem, adulto(a) e idoso(a) buscando aprimorar as práticas pedagógicas desenvolvidas junto a esse público.

Para Jesus (2015, p. 145) o trabalho com os profissionais da educação deve ocorrer de forma que estes sejam capazes de compreender e refletir suas práticas, sejam capazes de transformar as lógicas de ensino em suas unidades escolares e no âmbito das políticas educacionais, permeado pela compreensão dos profissionais da educação como sujeitos no seu processo de conhecimento.

A construção de uma proposta coletiva requer e depende da iniciativa e participação individual de cada profissional, não pode ser imposta, por isso busca-se compartilhar ideias, leituras e motivar a busca de formação, respeitando o percurso e trajetória de cada profissional envolvido.

Em função das dificuldades vivenciadas no período de final de ano, o grupo optou por retomar as discussões referentes à pesquisa no começo do ano letivo (início de 2017), momento em que ocorre a definição sobre as turmas e profissionais que atuarão com as mesmas.

Ao delimitar a pesquisa-ação é preciso elencar o que diz Tripp (2005)

... embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (TRIPP, 2005, p. 447).

O contexto limita o quanto posso mudar da mesma forma que a ética me limita ao respeito à prática e liberdade de pensamento do outro. Nesse sentido, relato a importância de respeito às necessidades e prioridades elencadas pelo grupo de pesquisa.

A fim de contextualizar as interações empreendidas nesse espaço, relatam-se alguns momentos e aspectos da dinâmica na instituição. Assim em fevereiro de 2017, iniciamos as atividades mediante a construção coletiva de um mural que seria exposto na entrada da instituição, com uma frase que se apresentava em fragmentos, desvendada e montada por todos os profissionais que atuam na instituição. O diálogo permeado por essa atividade relaciona a dinâmica e relevância do trabalho em equipe para a solução de problemas, os sentimentos e as percepções do grupo.

Realizou-se a leitura e discussão da resolução nº 100 de 13 de dezembro de 2016⁶⁷, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Uma breve formação, na qual assistimos a um vídeo com a pesquisadora Zulmara Luiza Gesser, a fim de, fundamentar as proposições para a retomada e atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nesse momento, são realizados os encaminhamentos para o ano letivo, como a leitura do Estatuto e regimento da APAE, definem-se diferentes aspectos da rotina da instituição, horários, distribuição de tarefas, calendário, regulamentações quanto ao planejamento dos professores, promoções que serão promovidas pela APAE para subsidiar recursos para a sua manutenção.

A gestão da instituição procura articular o horário dos profissionais, de forma que em pelo menos um dia da semana, a maioria dos profissionais da área da saúde, assistência social e educação possam estar na instituição, a fim de facilitar o processo de interação, bem como a proposição de ações mais coletivas e articuladas. Mas em virtude de alguns profissionais possuírem carga horária diferenciada ou atuarem em outros espaços, participam do processo, conforme seu horário de trabalho, o que às vezes acaba por dificultar as discussões que interessam a todo o grupo.

Aponta-se para reflexão de alguns termos e terminologias adotados pela FCEE, para referirem-se às pessoas atendidas pelo CAESP, a utilização do termo usuário para designar as pessoas com deficiência intelectual, público dessa instituição, foi recusada por boa parte dos profissionais da educação. Há um entendimento destes, de que a consonância “usuário” reporta a uma mecanização, remete a uma desumanização do processo, de enfoque na

⁶⁷ Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016, é substitutiva da resolução 112/2006, orienta-se na perspectiva de adequação as legislações estabelecidas posteriormente a 2006.

perspectiva médico-psicológica, ou mesmo de educação enquanto mercadoria, que uso ou não uso quando convém. Alguns(as) profissionais da saúde e assistência social identificaram esse como um termo já utilizado nessas áreas. Para alguns profissionais da educação a terminologia não teria importância, o importante seria ao trabalho realizado. Mas, após os debates e diálogos, mediante observação da maioria, decidiu-se que no ano de 2017 manteríamos o termo alunos(as), admitindo a necessidade de maiores discussões a respeito do tema.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (VEIGA, 1995, p.14).

As discussões permeadas pelo PPP referendam o momento em que, conjuntamente, decidimos sobre a estruturação do trabalho pedagógico. Realizam-se apontamentos sobre o que foi positivo no ano anterior, o que deverá ser retomado. Algumas questões são problematizadas com a gestão e acordadas com o grupo.

Quanto aos encaminhamentos pedagógicos para o ano de 2017, optou-se pela continuidade do planejamento coletivo⁶⁸ por área de atuação e turmas. O grupo problematizou que a utilização dos mesmos eixos poderia ser um elemento facilitador das interações dos profissionais e das pessoas com deficiência intelectual. A reestruturação da ação educativa, representa um processo articulador de novas práticas pensadas pelo e com o grupo de pessoas com deficiência. Assim as(os) cinco profissionais que atuam com os SAE com as pessoas jovens, adultas e idosas, realizam seu momento de planejamento anual coletivamente.

Retoma-se a perspectiva da pesquisa, realizando o segundo seminário com os profissionais (sujeitos da pesquisa). Devido a questões relativas à falta de contratação de profissionais pela Fundação Catarinense de Educação Especial, as discussões iniciaram-se com as cinco profissionais efetivas, duas profissionais anteriormente elencadas na pesquisa, não haviam sido contratadas, por isso não participaram. As profissionais em atuação na gestão e secretaria não conseguiram participar desse momento, mediante a necessidade de envio de processos e documentações referentes à contratação de profissionais da instituição.

Os diálogos também foram permeados por discussões quanto à instabilidade das ações, propostas e políticas educacionais que envolvem tanto a educação especial, quanto as

⁶⁸ Os profissionais que atuam em turmas com pessoas com a mesma faixa etária e enturmação - Serviço de Atendimento Especializado (SAE) definem juntos os temas e problemáticas a serem abordadas no planejamento anual, esse construção coletiva subsidia os planejamentos de atividades realizadas para cada turma ou pessoa com deficiência.

instituições especializadas nesse momento. Alguns comentários a respeito da instabilidade de propostas para as instituições com o apontamento do Pecúnio⁶⁹, e as possibilidades que se apresentam como retrocesso nessa perspectiva.

Problematizamos o entendimento da Federação Nacional e Estadual das APAES no sentido da caracterização da educação com relação às pessoas jovens, adultas e idosas. Os profissionais mencionaram o fato não ser oportunizado, até o momento aos(as) profissionais dessa instituição formações que abordassem a educação destinada a este público. Retomamos os aspectos que a FCEE aborda em seu programa pedagógico que tem o objetivo de:

Estabelecer diretrizes dos serviços de educação especial para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades/superdotação, matriculados na educação básica ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAESP. (FCEE, 2009, p.15)

Embora evidencie em seu objetivo o estabelecimento de diretrizes para o serviço de educação especial nos CAESP, e delimite que a pessoa com deficiência intelectual possa ser atendida no Ensino Médio, na EJA e na Educação Profissional, essas diretrizes muitas vezes, não são compartilhadas ou esclarecidas aos(as) profissionais quer efetivos(as) na FCEE, cedidos(as) ou contratados(as) para atuar em instituições especializadas mantidas pelas APAEs. Consideramos como a falta de conhecimento sobre as diretrizes que regulamentam as perspectivas educativas a serem realizadas, podem implicar em uma prática pedagógica descontextualizada.

Assim, para a FCEE (2017) os SAE - Serviço de Atendimento Específico tem por objetivo:

Proporcionar ao jovem e adulto com deficiência intelectual/mental, associada ou não a outras deficiências, e ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), em idade igual ou superior a 14 anos, sem perspectiva de ingresso no processo de qualificação profissional e/ou inclusão no mercado de trabalho, exercer seu direito à realização de uma atividade laboral, contribuindo assim para a promoção de sua independência pessoal e inclusão social. Para tanto, oferece atividades laborativas nas oficinas de Jardinagem e Produção de Húmus, Papel Artesanal, Costura e Artes Aplicadas e Limpeza e Conservação de Veículos Automotores - Lavacar. Além das atividades laborativas também são desenvolvidas atividades voltadas para educação física, esporte, lazer e inclusão digital (FCEE, 2017).

Evidencia-se a preocupação da FCEE, em esclarecer que essa perspectiva deve atender pessoas sem perspectiva de ingresso no processo de qualificação profissional e/ou inclusão no mercado de trabalho. Contemplando a perspectiva de exercer seu direito à realização de uma atividade laboral, que possa colaborar com sua independência pessoal e inclusão social. Seria

⁶⁹ Proposta do Governo do Estado de Santa Catarina de repasse de recursos financeiros correspondentes ao número de alunos ao invés de manutenção do convênio de cedência de profissionais.

esse o caminho de um currículo para esses jovens, adultos e idosos? Uma perspectiva de educação profissional ou laboral, adequada as suas potencialidades? Nesse caso, quais seriam os tempos, critérios e metodologias a serem utilizados?

Foi examinada, com o grupo, a proposta da Federação Nacional das APAEs (2007) em seu documento orientador para gestores e profissionais, no sentido do estabelecimento da EJA nas APAEs, enfatizando inclusive experiências que já vem sendo realizadas, mediante parcerias que visam contribuir com a escolarização desses sujeitos. A proposta de trabalho refere-se à utilização do mesmo currículo das EJA da escola comum, indicando para as considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, ressaltando a adequação curricular necessária (FENAPAES, 2007, p.136).

Em alguns estados, as APAEs regularizam seu espaço de atuação constituindo-se em Escolas Especiais. Em Santa Catarina, como já caracterizamos anteriormente, são entendidas como Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Esses aspectos e contradições referentes ao entendimento e constituição desse espaço (CAESP), perpassam o cotidiano da instituição, que embora não se tenha conhecimento, que a mesma seja legalmente reconhecida como escola, é percebida assim por muitas pessoas da comunidade local. Embora não seja o objetivo desta pesquisa a discussão dessa perspectiva é importante apontar suas implicações.

Retomou-se algumas reflexões teóricas sobre: o processo histórico-cultural produzido e construído com relação deficiência e com relação à aprendizagem, sobre a perspectiva do Currículo Funcional Natural (SUPLINO, 2009), recursos de comunicação alternativa. Cabe ressaltar assim, o movimento dos profissionais que atuam no espaço da instituição em busca de aprimoramento para realizar uma prática pedagógica adequada às necessidades da pessoa com deficiência intelectual.

Um dos desafios para pensar o fazer pedagógico no coletivo são as limitações legais e burocráticas que muitas vezes dificultam o processo de encontro e diálogo. Há a concordância dos profissionais sujeitos da pesquisa, quanto à necessidade de mantermos o olhar crítico sobre nossas práticas, refletirmos as nossas dificuldades e atuarmos na intenção de superar um ensino transmissivo, considerando a necessidade de problematização e vigilância em nosso fazer pedagógico.

O grupo demonstra-se aberto e disposto à capacitação em sua maioria, reafirmado sua intenção de participação em capacitações que possam ocorrer na região, bem como a negociação com a gestão para a participação dos profissionais do grupo em eventos como os congressos estadual e nacional das APAEs.

Franco (2005) ressalta a importância do(a) professor(a), sair do isolamento, intensificar seu diálogo com o conhecimento, para otimizar uma reflexão crítica, ressignificando a relação entre os saberes da prática e o conhecimento da área.

Os profissionais que atuam com os jovens, adultos e idosos na instituição, discutem a necessidade de pensar os apontamentos que a pesquisa traz e a possibilidade de um fazer pedagógico diferenciado. Embasados em diferentes leituras Freire (1987), Santa Catarina (2014), Suplino (2009), entre outros e formações diferenciadas das quais participam, de forma individual ou coletiva, anteriormente.

Partindo da caracterização dos dados preliminares apresentados por meio de processo de discussão e debate coletivo, iniciou-se o terceiro seminário, com objetivo de organização da intervenção para a reestruturação da prática educativa destinada às pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual. Nesse sentido, o pensamento de Miranda (2012) realça que:

Se a pesquisa-ação é por natureza interativa, comunicativa e dialógica e se seu potencial praxiológico depende da qualidade da interação, o pesquisador não pode desconsiderar que ao entrar na instituição escolar está entrando em um espaço historicamente situado e culturalmente determinado (MIRANDA, 2012, p. 21).

Assim, os encaminhamentos para uma proposta para a intervenção, não correspondem a dar a resposta, mas propor os questionamentos adequados que possam colaborar com a transformação das práticas.

Nossos novos desafios nos encaminham a muitos questionamentos: como atuar junto e com as famílias, numa parceria onde seja possível compreender suas especificidades sem julgamentos prévios? Como realizar uma prática educativa mais alicerçada e teoricamente e comprometida socialmente? Como podemos atuar de forma a tentar corresponder às expectativas dessas pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual (e consequentemente todo o público) que frequenta a instituição?

Suleadas⁷⁰ por essas indagações e pelas informações preliminares da pesquisa, a proposta de intervenção foi construída tendo como foco para o ano de 2017 três pontos principais: a necessidade de maior articulação com as famílias, a readequação da sistematização das atividades pedagógicas desenvolvidas para as pessoas jovens, adultas e idosas, o processo de formação permanente dos profissionais em atuação.

⁷⁰ Referência ao pensamento crítico de Santos (2011) ao argumentar os preconceitos dos conhecimentos dos colonizadores em relação aos colonizados.

Quadro 4: Aspectos da intervenção – 2017

Segmentos	Família	Sujeitos	Profissionais
Ações propostas	Busca de maior articulação com as famílias;	Momentos de escuta atenta;	Permanência dos momentos de estudo e diálogos;
	Visitas às famílias;	Fortalecimento das ações de autodefensoria;	Maior articulação entre profissionais (áreas);
	Reuniões e momentos de diálogos individualizados.	Planejamento Educacional Individualizado.	Participação em capacitações.

Fonte: A autora

Como ações a serem desenvolvidas no sentido da articulação com a família, relacionou-se a perspectiva de diálogos durante e após a assembleia de pais, a visitação e a proposição de chamar à instituição algumas famílias para motivá-las a outras reflexões e discussões referentes às potencialidades de seus filhos.

No que tange aos sujeitos jovens, adultos e idosos os profissionais da pesquisa determinaram como ações: a ampliação de momentos de escuta na instituição; a continuidade e apoio do grupo as ações do projeto de autodefensoria; a possibilidade de do planejamento educativo individualizado, a partir das questões levantadas pelas pessoas com deficiência e sua família.

Ao discutir as contribuições da pesquisa-ação para a área da educação especial, Almeida (2015) afirma que é possível ao(a) professor(a) coletar dados sobre seus alunos(as), realizar observações sistemáticas das mudanças de comportamentos sobre os mesmos. Ressaltando que a coleta de dados e observação possibilitam informações sobre as mudanças que devem ser trabalhadas com rigorosidade para alcançar conclusões mais precisas.

As ações pensadas envolvem também a compreensão da maioria dos sujeitos da pesquisa, na permanente luta para promoção de tempos e espaços para aprofundamento teórico e estudos, a busca de formação continuada em espaços e ambientes externos à instituição e a necessidade de manter a aprimorar a ideia de processo, trabalho articulado e em equipe.

Ressalta-se o caráter da mediação grupal desenvolvida por meio das trocas intersubjetivas de conhecimento para o estabelecimento de uma proposição coletiva (JESUS, 2015). Na perspectiva de descrever esse processo dialoga-se a seguir sobre os encaminhamentos para a implementação dessas ações.

4.5 AS AÇÕES PENSADAS E EFETIVADAS

En la perspectiva por mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual se encuentra la autodeterminación, entendida y concebida como la posibilidad que las mismas ejerzan control sobre sus decisiones en aspectos que les son propios (PALACIO; NIEVES, 2009).⁷¹

Segundo Almeida (2015, p. 177) para que uma pesquisa dessa magnitude seja realizada, o professor deve refletir, agir e tomar decisões todo o tempo, no sentido de observar o seu caráter formativo, onde o sujeito toma consciência das transformações em si próprio e no processo.

As intervenções pensadas junto à família correspondem a diálogos, em que se possa demonstrar o potencial e a necessidade de transformar algumas ações e atitudes. O objetivo é permitir às pessoas com deficiência intelectual de forma mais efetiva a participação na rotina da família lhes oportunizando mais autonomia e autogestão para atividades cotidianas.

Um dos primeiros aspectos argumentados pelo grupo foi a decisão coletiva de manter a visita às famílias, como uma forma de nos aproximarmos da realidade por elas vivenciadas. Para subsidiar o processo de atuação, de forma mais articulada na qual a atividade pedagógica na educação especial de jovens, adultos e idosos possibilite que os objetivos e metas sejam condizentes, que partam das suas solicitações e que possam ser compartilhadas com as famílias.

Ressaltou-se a discussão sobre o entendimento e a participação da família com base, nas pesquisas de Montobbio e Lepri (2007), Carmignani (2005) e Bins (2013), procurado contextualizar os diferentes aspectos relacionados à compreensão das relações da família com a construção social e histórica da deficiência.

Carmignani (2005) reflete a necessidade de pensarmos sobre as expectativas e desafios lançados a uma família ao receberem a notícia da deficiência de seu filho(a). Por meio das narrativas de pais (história oral) reflete sobre as angústias, expectativas, desafios e alegrias vivenciadas pelos pais(masculino) e suas relações com o filho(a) deficiente. A autora ressalta na narrativa dos pais, o desconhecimento sobre a deficiência mental⁷², as expectativas de uma cura milagrosa e a própria expectativa de quem será responsável pelos cuidados que o filho(a) necessita, quando da sua ausência(morte), que muitas vezes os pais e familiares sentem-se intimidados socialmente diante da deficiência mental de seus filhos, sendo esse um aspecto

⁷¹ Na perspectiva de melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência intelectual, está a autodeterminação, entendida e concebida como a possibilidade de que eles(as) exerçam controle sobre suas decisões sobre aspectos que lhes são próprios (PALACIO; NIEVES, 2009). Tradução nossa.

⁷² A autora utiliza em seu texto o termo “deficiência mental”, opta-se pela apresentação desta terminologia, em respeito ao momento histórico em que a publicação ocorreu.

que acaba afetando todos os membros familiares. Segundo Pasqualin (2001 apud CARMIGNANI, 2005):

Devido ao “estranhamento social que estas crianças sofrem, os pais procuram se “proteger” de situações sociais com a participação de seus filhos que, desta forma, acabam sendo privados do convívio social, fator sabidamente importante para o desenvolvimento de habilidades sócio-afetivas (p.102).

Nesse sentido, pontua-se as reflexões permeadas pela compreensão da realidade vivenciada por cada família, sem culpabilizações ou julgamentos, mas conscientes de que a estrutura social que envolve o conceitualização da deficiência gera nos pais sentimentos de insegurança e frustração que precisam ser refletidos no processo.

Discorreu-se sobre alguns casos específicos, nos quais foi sugerido, contatar a família para abordar estratégias de maior participação nas atividades da dinâmica familiar, na possibilidade de direcionar e orientar quanto a algumas questões e formas de participação da pessoa com deficiência intelectual em diferentes espaços.

Uma das ações propostas refere-se à orientação das famílias, no sentido de juntamente com a instituição (articulação pedagógica) contribuir de maneira mais efetiva no processo de desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência intelectual. Foram relacionadas atividades simples, que podem ser sugeridas como: a oportunização de participação em outros espaços da comunidade, tais como na igreja que a família frequenta; nas atividades cotidianas como: fazer compras para si e auxiliar nas compras para a família; em atividades da rotina da casa; atividades de lazer, entre outras.

Segundo Carmignani (2005), à família cabe o primeiro passo para aceitação e integração desse membro com deficiência, lutar para vencer o preconceito resultante das reações acarretadas no convívio social.

Para Carvalho (2004) a dificuldade do sujeito com deficiência intelectual em constituir-se como adulto está ligada aos processos de infantilização de suas formas de ação, a desconsideração das suas experiências de vida, a negação dos seus esforços de participação social, a falta de reconhecimento das possibilidades de ação desses jovens e adultos.

Conforme argumenta Bins (2013), mesmo as pessoas ditas “normais”, por vezes também apresentam dificuldades em adaptar-se socialmente, mas mesmo assim lhes é garantido o *status* de adulto. Nesse sentido: “Formar para a vida adulta é possibilitar vivências harmoniosas, mediar as crises de cada etapa da vida humana em seus aspectos corporais, intelectuais, afetivos e sociais, através do autoconhecimento” (BINS, 2013, p. 47).

O momento da assembleia de pais possibilita a troca de informações entre a comunidade escolar e as famílias/e ou responsáveis. Realiza-se nesse momento a informação aos pais dos membros da Diretoria⁷³, informações referentes às atividades previstas para o ano letivo⁷⁴. Os pais são informados sobre a estrutura da instituição e os objetivos dos projetos que a instituição desenvolve, inclusive sobre o projeto de autodefensoria e suas ações.

A reunião com os pais aconteceu posteriormente à assembleia, com uma participação dos familiares ou curadores⁷⁵. Cada dupla de profissionais reuniu em sua sala, os pais ou responsáveis e as pessoas com deficiência intelectual, de forma a iniciar o diálogo pontual com relação às propostas educativas a serem desenvolvidas.

No processo orientou-se os familiares sobre a necessidade de possibilitar a participação dos filhos em atividades da rotina familiar(lazer, cultura, esportes, entre outros), apontou-se atividades que os mesmos realizam com determinada autonomia na instituição, bem como os objetivos e expectativas das famílias com relação às atividades propostas na instituição e os interesses manifestados pelas pessoas jovens, adultas e idosas.

Retoma-se, nessa perspectiva, a importância do diálogo destacado por Freire (1987, p.13), ao afirmar que “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”. Assim, reitera-se a percepção de que é nas interações com nossos pares que contextualizamos e transformamos nossas percepções e conhecimentos. Freire (1987) enfatiza que esse diálogo é uma exigência existencial, o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado.

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2015, p. 109).

A visita às famílias ocorreu em três momentos, devido às distâncias das residências da instituição, foi realizado com o transporte da associação. Os colegas e profissionais tem a oportunidade de conhecer a realidade das famílias e conversar com os familiares.

⁷³ Pessoas da comunidade associadas (contribuintes, beneméritos, correspondentes e honorários, especiais e fundadores) que assumem para um mandato de três anos. (FEAPAES-SC, 2009).

⁷⁴ Observa-se o cumprimento dos 200 dias letivos de atividades de efetivo trabalho educativo para as pessoas com deficiência intelectual ou múltipla.

⁷⁵ O termo nesse contexto está articulado ao processo de Curatela, as pessoas que são responsáveis legais das pessoas com deficiência intelectual. (BRASIL, 2008, p. 369).

Com relação ao projeto de autodefensoria, foi articulado na perspectiva de maior participação dos profissionais, oportunizando mais encontros e possibilidades de discussão de temas do interesse das pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual.

Nas discussões com as pessoas jovens, adulta e idosa (sujeitos da pesquisa) percebeu-se a necessidade de ampliar sua autonomia mediante a intensificação das suas interações, pois seus depoimentos ainda evidenciam uma necessidade de aprovação, dificuldades de manifestarem suas vontades de forma independente, compreendidas como um processo a ser aprimorado, pois na maioria das vezes (em diferentes contextos e ambientes) não lhes é permitido escolher ou manifestar suas vontades.

Como argumenta Bins (2013, p. 48) “no modelo médico-psicológico da deficiência, suas opiniões eram desconsideradas e sufocadas”. Assim, acreditamos que, a desconstrução paradigmática, requer um trabalho de intervenção mediado de forma constante. Compreendendo que muitos comportamentos inadequados ou infantilizados, são causados pela falta de vivência familiar e social ou a preconceitos e mitos historicamente relacionados, devido à deficiência intelectual do indivíduo, ou seja, ao desconhecimento de suas possibilidades.

Bins (2013) ressalta que é preciso compreender que há particularidades na constituição do ser adulto com deficiência intelectual, bem como o repensar sua existência social e motivá-las a experiências e vivências mais autônomas. É preciso reconhecer que essas pessoas tem algo que as caracteriza como diferente, mas não lhe determina como ser humano, pois são pessoas de possibilidades e habilidades múltiplas.

No que tange, às práticas pedagógicas os profissionais sujeitos da pesquisa procuraram estruturar o planejamento das atividades, pelo olhar individualizado e atenção aos pedidos e apontamentos de cada pessoa, proporcionando maiores oportunidades para diálogos e expressão de ideias com diferentes estratégias comunicativas (oral, gestual, expressivamente ou com o apoio de tecnologias assistivas).

As ações que se propuseram a pensar coletivamente referentes à sistematização do nosso fazer pedagógico pelo pensar individualmente a realidade de cada aluno e suas necessidades, a iniciativa de observando-o como adulto, possibilitar-lhe momentos de escolhas e decisões, são utilizadas pelos profissionais da pesquisa na tentativa de elaboração de planejamento individualizado para todas as pessoas com deficiência intelectual jovens, adultas e idosas que frequentam a instituição.

Ressalta-se nessa discussão das práticas pedagógicas alguns questionamentos que perpassaram a sua construção: Como são as práticas que realizamos? Até que ponto são

significativas e contextualizadas? Consideramos que o adulto já possui uma bagagem de conhecimento construídos ao longo de sua vida? Esta é respeitada e valorizada?

Nesse sentido, pontua Bins (2013, p.47) que a definição que esses sujeitos não tem capacidade de se desenvolver e aprender é marca social construída historicamente com relação a deficiência e não característica da mesma.

Ao abordar as características e necessidades individuais compreender melhor quem é o nosso aluno e oportunizar espaços para que ele problematize suas opções, atender os interesses dos alunos, mediante a constituição de planejamentos educacionais individualizados, com base no que o aluno deseja e precisa aprender. A necessidade de possibilitar mais espaços e oportunidades para essas pessoas.

Assim, segundo Losso, (2012, p. 108):

É esse o campo das mediações pedagógicas, campo que se caracteriza pela capacidade de aprimoramento da inter-relação professor(a) e aluno(a). Através de seus encaminhamentos, o(a) professor(a) pode ir sinalizando e orientando a atenção dos(as) alunos(as) para as variadas dimensões dos objetos de estudo, os quais, em sua elaboração inicial (conceitos espontâneos), eles revelam não considerar. Pela linguagem – essa grande mediadora, o(a) professor(a) vai potencializando as operações mentais dos(as) alunos(as) que vão se organizando e assim descentralizando o seu papel no grupo. As marcas desse movimento imanente ficam expressas quando os(as) alunos(as) ascendem às expressões elaboradas, sistemáticas dos conhecimentos produzidos neles, seja nas suas produções, seja nas suas intervenções. (LOSSO, 2012, p. 108)

Corroboram nesse mesmo encaminhamento as pesquisas de Bins (2013) para a autora:

A pessoa com deficiência intelectual, como qualquer ser humano, está em um processo contínuo de desenvolvimento, por isto deve ser valorizada em sua condição de adulta, mesmo que não se enquadre em todas as definições estabelecidas sobre adulez. Suas singularidades devem ser respeitadas, elas devem ser motivadas a construir sua história de vida como sujeitos adultos em desenvolvimento (BINS, 2013, p. 41).

A autora aponta ainda em suas reflexões a necessidade de entendermos a deficiência como parte da diversidade humanas, que limita a pessoa mas não anula seu desenvolvimento, afetividade, vontades e potencialidades. Nesse sentido, caracteriza que o desenvolvimento da “adulez” desse sujeito como um processo diferenciado e contínuo, o fato de que as pessoas com deficiência intelectual crescem e chegam à condição de adultos(as) tem significado um grande esforço para os pais, cuja percepção de que são eternas crianças, que não devem enfrentar e tomar decisões sobre suas vidas facilita aos pais decidir e atuar por eles. Há ainda um período de transição entre o paradigma médico do deficiente que não pode e do paradigma do direito do deficiente que pode fazer.

Observa-se a importância de atuar na articulação para promover e manter tempos e espaços no CAESP Padre Adriano Temmink para que os professores possam refletir a sua prática pedagógica, aprimorar as ações para com as pessoas com deficiência intelectual como pessoas com capacidades e direitos, capazes de perceber as relações de pobreza e desigualdades, e nessa perspectiva tentar estabelecer uma relação mais positiva e emancipatória com relação à mesma.

A ideia de continuidade de estudos e discussões dialogadas deverá manter o princípio da liberdade de adesão dos profissionais do espaço, para participar ou não da mesma. Sendo assim, a ideia é incentivar a transformação da ação educativa permeando possibilidades de refletir conceitos, ações e práticas rotineiras da instituição e sua reestruturação.

O que considera-se relevante nesse contexto, não é a perspectiva de temas ou discussões, mas aprimorar os espaços de compartilhamento de ideias e experiências, contribuir com uma identificação de nossas ações pedagógicas com a realidade e necessidade das pessoas. A instituição é sim um espaço de convivência de aprendizagem.

Desse modo que ver o aluno em sua totalidade e diversidade nos impele a construir novas paisagens pedagógicas, educacionais e curriculares rompendo as barreiras e as tensões postas no conhecimento disciplinar.

Com relação à disputa pela criatividade e autoria docente explicita duas tendências que se contrapõem a luta para se tornar mais autônomo e as características das políticas curriculares, sugere a necessidade de se avançar em duas direções que se complementam, ou seja, abrir tempos e espaços para práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional e também o aprofundamento no entendimento dos fatores que limitam essa criatividade e autonomia para atuar no sentido de se contrapor.

Quanto à questão da autoria docente, alerta para a asfixia controladora que freia as ousadias de autoria dos profissionais, elencando justificativas que limitam a autoria docente, tais como, a inferiorização dos docentes da educação básica, a perpetuação da crença redentora das ciências, o culto ao ritual seletivo de passagem e os preconceitos causados pelas avaliações em larga escala. Reafirma a necessidade de um movimento docente de resistência e ações de fortalecimento da identidade docente (ARROYO, 2013).

Freire (1996, p.43), sinaliza que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Compreende-se que o trabalho de formação docente deve encaminhar o professor para curiosidade epistemológica,

para um fazer que tenha o conhecimento como forma de superação da ingenuidade, alicerçando-se numa perspectiva crítica.

A prática educativa exige compromisso ético, a formação de pessoas críticas, com discernimento, autoconhecimento, autonomia de criação e recriação do próprio trabalho, considerando sempre as limitações que compõe a condição humana, na incompletude do conhecer, do fazer e do sentir (ALMEIDA, 2015, p. 182).

Permeada pela compreensão da provisoriedade e das modificações do conhecimento em função das modificações na realidade, o quarto momento da pesquisa visou a avaliação e reencaminhamento das ações, descritas a seguir.

4.6 AVALIAÇÃO DAS AÇÕES E NOVOS ENCAMINHAMENTOS

Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a *democracia*, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos *aos* e *com* os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também (FREIRE, 1997, p. 62).

Reafirmamos que a reflexão sobre as diferentes práticas educacionais e sociais, a discussão dialógica e reflexiva das ideologias, perpassam e fazem parte dos diálogos do grupo de profissionais que atuam na instituição. A ideia de poder colaborar com novas propostas e alternativas mais eficientes e eficazes para atingir a qualidade social⁷⁶ no atendimento das pessoas com deficiência intelectual é afirmada no compromisso da maioria dos profissionais.

O quarto seminário referiu-se à discussão e reavaliação das ações desenvolvidas até o momento, aconteceu na sala dos (as) professores (as) com os profissionais da pesquisa, tendo como ponto de partida as ações que foram pensadas e desenvolvidas para as famílias, posteriormente as desenvolvidas com as pessoas com deficiência e finalmente com o próprio grupo de profissionais.

Segundo Jesus (2007):

adentrar no cotidiano de um espaço escolar e construir relações é uma tarefa gradual e lenta, exigindo do pesquisador muita paciência, cautela e ética nas relações. As mudanças nas práticas também são gradativas, permeadas por movimentos de idas e vindas, o que se constitui num dos elementos desafiadores do fazer (p. 21).

A respeito das ações com as famílias, as observações apontadas pelos(as) profissionais indicam que, de forma geral, foram intervenções satisfatórias. Dialogamos sobre algumas

⁷⁶ Embasada na ideia de Demo (1998 apud in LIBÂNEO, 2005, p. 69) que atribui a perspectiva do foco para a busca da qualidade social é o que os alunos aprendem, como aprendem e em que grau são capazes de pensar e atuar com o que aprendem.

situações em que a receptividade da família e dos curadores, não correspondeu às expectativas dos(as) profissionais, sugerindo novas possibilidades para tentativas de aproximação e articulação com essas famílias. Algumas famílias demonstram-se mais comprometidas, participando mais ativamente da dinâmica da instituição e procurando colaborar mais nas atividades propostas para as pessoas com deficiência intelectual.

A partir das discussões e estudos realizados os profissionais retomam a reflexão da família em sua constituição histórica, reafirmando a necessidade de buscar mais formas de aproximação e trocas que possam favorecer a pessoa com deficiência intelectual que frequenta o espaço do CAESP.

A relação de distanciamento de família, para que o jovem alcance a condição adulta, é difícil para as famílias cujos filhos são “normais” segundo Montobbio (2007) e ainda mais para as famílias de pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, os profissionais pretendem incentivar e ampliar as oportunidades de participação das famílias na instituição em ações mais diretamente relacionadas ao reconhecimento das potencialidades das pessoas com deficiência intelectual.

Posteriormente o diálogo foi contextualizado nas participações das pessoas com deficiência nas interações cotidianas, os processos de escuta e de participação. Refletiu-se que as ações pensadas para o grupo de autodefensoria, não tem ocorrido com a regularidade proposta, embora a participação de diferentes profissionais possa ser ressaltada positivamente, no momento.

Segundo Bins (2013, p.16) “é importante que se pensem alternativas para que se possa trabalhar efetivamente a partir de suas potencialidades, respeitando seus déficits e favorecendo suas aptidões, repensando a educação para além de resultados universalistas”.

Os profissionais afirmam também que precisamos rever aspectos referentes à sistematização do planejamento individualizado, de forma que nossas intenções e ações possam ser compreendidas por todos. Assim, é relevante reafirmar a importância da formação continuada, na qual possamos nos reafirmar em nosso grupo. Continuamos a nos questionar: como atuar com um planejamento individualizado sem retornar à mecanização ou medicalização da ação educativa? Como sistematizar adequadamente? Que tempos e estratégias são mais adequadas ou coerentes?

Relaciona-se assim, a provocação teórica de Bianchetti e Correia (2011, p. 37) quando refletem a perspectiva da educação escolar como solução para todos os males:

Na particularidade da educação especial - ou dos processos educacionais que se pretendem, declaram ou se dizem inclusivos, sem que se saiba ao menos o significado preciso do termo -, a situação não difere no que diz respeito a forma de concebê-la e prescrevê-la como a saída para o problema da exclusão (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 37).

Em sua pesquisa os autores analisam o uso indiscriminado da noção de exclusão social no campo educativo com o objetivo de problematizar os efeitos de ocultação de dinâmicas produtoras e reprodutoras de desigualdades sociais perante e na escola, refletindo a naturalização dos processos de individualização das responsabilidades sociais. Enfatizando que seu uso não contribuiu para ao conhecimento dos problemas sociais nem para dar maior visibilidade à questão (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p.161).

Glat e Plescth (2012, p. 10) ponderam que “a inclusão escolar não implica uma ruptura com a educação especial, ainda que haja uma indefinição sobre os limites de atuação da educação especial na perspectiva dessa inclusão”.

Observa-se uma grande e extensa produção de livros na perspectiva da inclusão educacional, ora restringindo a perspectiva da inclusão, às pessoas com deficiência, ora problematizando a questão de “educação para todos”.

O ano de 2017, está sendo bastante controverso, marcado por inconstâncias políticas que se refletem nas ações e percepções educacionais. Há uma indefinição, em todos os setores. A necessidade de luta, não para garantir direitos, mas para não perder direitos conquistados, gera um processo de descrédito, um sentimento de impotência, que por vezes nos desanima.

Enfrenta-se a rotatividade de profissionais da área da educação especial. Ações judiciais da região obrigam a FCEE a chamar profissionais que passaram em concurso público para ocupar todas as vagas anteriormente ocupadas por ACTs. Esse processo gera instabilidade e desconforto entre a equipe que atua com profissionais efetivos e contratados temporariamente. Instabilidade que também ocorre na equipe de profissionais da saúde que atuam na instituição em função da rotatividade de profissionais. O que requer maior efetividade para o estabelecimento de um trabalho mais articulado com os profissionais da saúde e assistência social. O grupo problematizou a perspectiva de manter a articulação procurando envolver os novos profissionais nas ações e intervenções propostas.

Ressalta-se a proposição dos sujeitos da pesquisa na construção de uma abordagem reflexiva e comprometida, predisposta a pensar e transformar suas ações, mediante as questões e necessidades relacionadas pelas pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual.

Assim, mediante a compreensão do fazer pedagógico, em suas múltiplas facetas e dimensões como um fazer que deve ser comprometido teórica e politicamente, ressaltamos a constante necessidade de práxis, pensada num movimento dialético e dialógico.

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente ao e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre contexto concreto e contexto teórico (FREIRE, 1997, p. 65).

Mediante a articulação das atividades e estudos desenvolvidos, surge a ideia de manter o grupo de estudos e diálogos, iniciado na construção da pesquisa, com o objetivo de pensar as novas dificuldades reveladas na constituição do planejamento educacional individualizado⁷⁷ e sua sistematização. Bem como a possibilidade de buscar junto a FCEE, a certificação para estes momentos de formação profissional, mediante a construção de um projeto de capacitação, apresentado como apêndice desta pesquisa.

Para Veiga, (2013, p.17), “a formação continuada pode construir a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios”.

A busca de respostas pretendidas pela pesquisa reverbera em maiores questionamentos, em maiores problematizações. O fazer pedagógico que pretendia-se aprimorar, passa por novas construções e re(significações) num constante movimento, que necessita ser dialogado em sua complexidade e totalidade, ser constantemente reflexionado e transformado.

As avaliações realizadas com o grupo de profissionais pesquisadores apontam positivamente a compreensão da pesquisa e trabalho colaborativo, indicando que as formações poderiam ser encaminhadas na mesma perspectiva desta pesquisa, ou seja, permeadas por um fazer coletivo de reflexões, ações e reflexões.

Pretende-se assim aprofundar as discussões do currículo, buscando para isso autores como: Silva (2007); Arroyo (2013); Saviani (2011), os estudos sobre planejamento individualizado em: Gasparin (2002), Pletsch (2015), Campos (2016), Mendes et al. (2014), Santa Catarina (2014), Brasil (2006), Soares (2011), Bins (2013), Guilhotto et al. (2014).

⁷⁷ O planejamento educacional Individualizado refere-se a perspectiva de pensar e articular o planejamento para e com cada pessoa com deficiência intelectual, abordando suas características próprias, necessidades e potencialidades, fundamentadas inicialmente em estudos de Suplino (2009), Valadão (2010) e Pletsch (2010).

Silva (2015), entre outros. Na expectativa de ampliar os nossos olhares sobre as problemáticas da educação especial na perspectiva da educação de jovens, adultos e idosos.

Mais uma vez a perspectiva volta-se à dinamização e ampliação do nosso olhar para uma prática educativa, que perceba o sujeito com deficiência intelectual e possa oportunizar a ele uma participação cada vez mais consciente e crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é fruto das reflexões empreendidas a partir da atuação na instituição especializada de educação especial (CAESP), do desenvolvimento do processo de autodefensoria com jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual, e junto aos profissionais da instituição, em atividades de orientação pedagógica.

Frente à necessidade de afirmação das ações e práticas pedagógicas pensadas para o desenvolvimento das pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual, buscou-se na mediação proposta por essa pesquisa, investigar como articular um fazer pedagógico que possa contribuir com a formação humana, na instituição de educação especial no município de Ponte Serrada-SC, a sistematização de saberes, conhecimentos e experiências vivenciadas pelos sujeitos que constituem esse espaço.

As práticas pedagógicas em educação especial para pessoas com deficiência intelectual foram historicamente marcadas por perspectivas de ocultamento e silenciamento, quase sempre tratadas como secundárias e até mesmo desnecessárias.

Nesse contexto, busca-se efetivar no diálogo mediado e orientado as relações e problemáticas que precisam ser reflexionadas constantemente em nossas práticas e fazeres pedagógicos.

Por mais que se pretenda no discurso e na intencionalidade, um fazer pedagógico diferenciado. É necessária uma vigilância constante para, na prática, não sustentar as relações tradicionais, mecânicas ou médico-clínicas, no processo de ensino aprendizagem. Como se argumenta, os resquícios dessas práticas, abordadas Chamberlain (1956), que tem como foco “rotina, repetição e relaxamento”, com frequência perpassam nossas mentes, discursos e ações. Percebe-se que alguns pontos precisam ser constantemente dialogados e ressignificados no fazer pedagógico cotidiano.

Assim, salienta-se que o trabalho pedagógico realizado na instituição nesse primeiro momento com e para os jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual, não se apoia no processo de escolarização, mas nas práticas pedagógicas que podem oportunizar a essas pessoas possibilidades de participação na instituição, na sua família e na comunidade.

As APAEs do Estado de Santa Catarina vivem segundo Pieczkowski (2016) um momento de indefinição de sua identidade. As orientações da FCEE referem-se às instituições escolares mantidas pela associação como CAESP e às pensadas como centro de pesquisa e atendimento, embora haja tentativas, assim como em outros estados, de manter o foco de escola especializada.

Frente às dificuldades ímpares, enfatizadas nestas interlocuções, reafirmamos o processo permanente de busca e caracterização de um conhecimento-emancipador, que reflita a contínua necessidade de aprendizagem para uma atuação docente mais condizente e eficaz, e que deve ser uma premissa constante na atuação do trabalhador da educação em todas as adjetivações e particularidades a que ela se destine, pois em sua estrutura está o “sujeito”, a pessoa, o educando.

A constituição de uma pesquisa requer o aprofundamento das nossas concepções no que diz respeito ao nosso fazer. Romanowski (2012) aponta que uma das dificuldades com relação à profissionalidade docente, refere-se ao fato de que os pesquisadores ao pesquisarem a sua realidade, deixam de atuar nela para atuar em cursos de especialização (2012, p. 37). Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Educação abre-nos a possibilidade de qualificar a formação no contexto de atuação.

Dessa forma, o processo de construção, implementação e avaliação da intervenção possibilitam a reflexão continuada, que ao ser suleada na constituição de um percurso formativo. Tal processo envolve os diferentes sujeitos que compõem o espaço da instituição (família, pessoa com deficiência intelectual e profissionais) permitindo a construção coletiva de significação das mesmas.

Um dos aspectos considerados é a atuação junto à família e à comunidade, para a desconstrução dos paradigmas de incapacidade atribuídos às pessoas com deficiência intelectual. Tendo como maior objetivo a pessoa com deficiência e seu percurso formativo, é necessário desenvolver junto à comunidade a percepção de que essas pessoas têm suas potencialidades e que podemos aprender muito com elas se estivermos dispostos, na tentativa de articular um fazer pedagógico que contemple perspectivas mais humanizadoras.

Elenca-se a importância do diálogo, do trabalho em grupo e das reflexões teóricas que devem ser constantemente retomadas, para manter-nos no foco e caminho. Como argumentam Rodrigues e Gräff (2012) a perspectiva de pensar o processo inclusivo no aporte dos conhecimentos freireanos, observando as marcas que atravessam esses sujeitos, bem como, a necessidade de atuar na formação de sujeitos autônomos, capazes de decidir, fazer escolhas segundo seu entendimento, compreendendo as práticas sociais que favorecem esse processo.

As discussões e reflexões de impasses, controvérsias e contrariedades nos discursos e fazeres com relação à deficiência e, em especial, à deficiência intelectual, não devem ser encarados como barreiras que nos impeçam de avançar, que nos imobilizem, mas devem nos instigar, no sentido de buscar uma prática pedagógica que, suleada pela esperança e a utopia, busque uma transformação na vida dessas pessoas. Acredita-se que realizar ações que

favoreçam a autonomia da pessoa com deficiência intelectual e sua plena interação social, valorizar capacidades e minimizar os déficits, atuar no sentido de proporcionar apoios, experiências e conhecimentos sistematizados, pode colaborar com efetivação destes aspectos a vida das pessoas com deficiência intelectual.

Com essa intenção essa pesquisa teve, sobretudo, o caráter de sistematizar problematizações para que os participantes aprofundassem a compreensão sobre seu pensar e fazer pedagógico e refletissem sobre as diversas fases da educação especial e formas educativas destinadas à pessoa com deficiência intelectual. Compreendendo, sobretudo, que não há receitas prontas para o atendimento pedagógico desses sujeitos, e assim permeando a reflexão e a constituição de novos olhares e ações, a respeito das necessidades educacionais desse público.

Para Freire (1996) a transição da ingenuidade para a criticidade ou da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica implica que a formação permanente do professor, é o momento de reflexão crítica sobre suas práticas. A possibilidade de continuidade das discussões, de articulação de uma proposta de formação continuada que possibilite o (re) pensar constante das práticas pedagógicas de forma dinâmica e coletiva, foi um dos achados da pesquisa.

Saber que somos humanos e forjados na história, afetados pelas dificuldades que se apresentam em nossa vida e estrutura, nos motiva à realização de um trabalho coletivo, cujo processo requer muita dinamicidade e organização. É preciso compreender as peculiaridades e articular os diferentes pensamentos e expectativas em torno de objetivos comuns a todos.

A desconstrução de paradigmas de exclusão e culpabilização do sujeito só pode ser reflexionada a partir da construção coletiva de outras formas de pensar, um olhar voltado às pessoas e a crença em que a educação deve ser antes de tudo um saber que colabore com a melhoria da realidade e da vida dessas pessoas.

Assim, evitamos a culpabilização do(a) profissional, ou da pessoa com deficiência, na tentativa de promover a reflexão sobre o caráter histórico-cultural e político imbricado. Compreender que tanto a pessoa com deficiência intelectual quanto os(as) profissionais são forjados nesse contexto e que a transformação do mesmo só será possível mediante a reflexão das estruturas postas, para dessa forma, alicerçar a mudança da realidade posta.

Por vezes vivenciamos momentos de máxima excitação nos quais nos animamos a práticas, vivenciamos experiências diferenciadas, outras vezes, esbarramos em questões de financiamento, burocráticas, legais, que nos desmotivam e entristecem. Nesses momentos a ação do grupo é a lembrança da razão maior do nosso fazer pedagógico “as pessoas com

deficiência intelectual” nos levam a retornar as discussões, as reflexões e buscar novamente soluções para os impasses cotidianos.

Enfatiza-se a dinamicidade e complexidade do processo de construção do conhecimento e de transformação da realidade, assim muitos questionamentos apresentados na pesquisa e/ou decorrentes merecem que ser aprofundados, quer pela equipe, quer por outros(as) pesquisadores(as) e pesquisas, pois representam um movimento constante, que pode ser sempre resignificado mediante novos olhares, pesquisas e reflexões.

Mais que deliberar nesse momento, o que é melhor para jovens, adultos e/ou idosos com deficiência intelectual, se é APAE, a EJA, a Universidade, nossa ação pauta-se em auxiliá-los(as) em seus processos de emancipação humana, para que com autonomia e independência possam usufruir dos seus direitos sempre que considerarem necessário e oportuno para sua vida. Por isso é fundamental, melhorias nas condições de ensino-aprendizagem para que esse movimento se efetive na perspectiva de transformação da sua realidade.

Uma educação especial destinada a jovens, adultos e idosos, pensada e estruturada, com base nos princípios da Educação Popular, pode se constituir numa ferramenta de inserção político-social de uma parcela significativa da sociedade excluída do processo educativo, independentemente dos motivos que ocasionaram esse processo de exclusão, como perspectiva de emancipação social e humana.

Para isso, a retomada na perspectiva freiriana, da percepção da esperança, que Zitkoski (2006) enuncia como “educação da esperança” como forma de não cairmos nos fatalismos facilmente tentadores no que diz respeito à acomodação, às realidades que nos cercam no trabalho nas sociedades contemporâneas. “Esperança não é espera vazia, mas uma paciência impaciente que só tem sentido na luta por um mundo melhor, mais humanizado, onde seja possível conviver com as diferenças e onde exista dignidade para todos” (ZITKOSKI, 2006, p.13).

Das certezas provisórias construídas ao longo dessa pesquisa, argumento a necessidade ainda constante da pesquisa, da formação permanente, da rigorosidade, da escuta, para a constituição de uma prática mais comprometida com a transformação que, na perspectiva freireana, pode ser entendida como o fato de sermos cada vez mais conscientes do compromisso com uma educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. Algumas reflexões sobre a pesquisa-ação e suas contribuições para a área da educação especial. In: BATISTA et al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, Mediação, 2015, p. 173-178.

ALVES, Simone Silva, NASCIMENTO, Leda Salete Ferri, NOGUEIRA, Sandra Vidal. Envelhecimento e autonomia: diálogos possíveis na educação. In: ZITKOSKI (Org.); Morigi, V. (Org.). **Experiências Emancipatórias e Educação: A Docência e a Pesquisa**. 1. Ed. Porto Alegre: CORAG, 2013, p.155-168.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: Um diálogo entre a pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos, 2012.

AMARANTE, Paulo. LIMA, Ricardo (Coord.) **Nada sobre Nós sem Nós**. Relatório final. Oficina Nacional. Rio de Janeiro: s.n., 2009. Disponível em: <www.abrasme.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3709>. Acesso em: 30 mar. 2017.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD) **Definition of intellectual disability**. Disponível em: <<http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.VDCZIDXV4>>. 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, p. 49-60.

_____. MARTINEZ, Albertina Mitjás. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: BATISTA [et al.], **Inclusão práticas Pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3.ed. Porto Alegre, Mediação, 2011, p.49-59.

APAES, Federação Nacional. História das APAEs no Brasil. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/12468>>. Acessado em 10 maio 2016.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos - Brasília**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. 5ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. **Pobreza, desigualdades e educação**. Florianópolis: UFSC, 2015.

BARBOSA, Lana, et al. Exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v. 9, n. 1 (2017) Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal>>. Acesso em: 12 maio 2017.

BATISTA, Claudio Roberto HASS, Clarissa. **A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial: os sujeitos e as Políticas Públicas em foco**. In: Reunião Anual da

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 36. 2013, Anais. Goiânia: ANPEd, 2013.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Tecnologia e Educação. Porto Alegre; Assistiva, tecnologia e educação, 2013.

BIANCHETTI, Lucídio. CORREIA, José Alberto. **In/Exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas: Papyrus, 2011.

BINS, Katuscha Lara Genro. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem**. Tese de Doutorado. PUCRS, Porto Alegre, 2013, 108 f.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição Federal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 21 dez. 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. Decreto n. 5296 de 02 de dezembro de 2004. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP**. Brasília, 1994.

_____. **Código civil brasileiro e legislação correlata**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiências: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: educação inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRAGA, Aline Cynthia. **Inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e múltipla: autogestão, autodefesa e família** – 2. ed. – Brasília: Federação Nacional das Apaes, 2011.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. A produção diagnóstica de alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 35. 2012, **Anais**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.

_____. Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 36. 2013, **Anais**. Goiânia: ANPEd, 2013.

BRUEL, Ana. Lorena de Oliveira. **Educação e trabalho**. Curitiba: FAEL, 2010.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2008.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de. O benefício de prestação continuada e a inserção do indivíduo com deficiência intelectual no mundo do trabalho In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 3r. 2012, **Anais**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.

CAMARANO, Ana Amélia. KANSO, Solange. As instituições de longa permanência para idosos no Brasil. **Rev. bras. estud. popul.** 2010, vol.27, n.1, pp.232-235. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982010000100014>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CARMIGNANI, Maria Carolina S. **Viver ao lado da deficiência mental: a história oral de pais com filhos deficientes mentais**. São Paulo: Vetor, 2005.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 37. 2015, **Anais**. Florianópolis: ANPEd, 2015.

Cartilha dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/cartilha-do-censo-2010-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em 03 mar. 2015.

CHAMBERLAIN, Naomi H. MOSS, Dorothy H. **Os três R para o retardado: repetição, relaxamento, rotina**. Departamento Nacional de Saúde. Rio de Janeiro, 1956.

CORDIOLLI, Marcos. **Elementos para gestão do trabalho pedagógico em Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://cordioli.files.wordpress.com/2009/10/cordioli_fe007_eja_gtp.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

_____. **Sistema de ensino e políticas educacionais**. Curitiba: Ibpex, 2011.

COSTA, Aurea et al. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

COURA, Isamara. SOARES, Leôncio. Entre desejos, desafios e direitos: a EJA como ampliação da qualidade de vida na terceira idade. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; LEÃO, Geraldo (Org.). **Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades**. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

CRESPO, Ana Maria Morales. **Pessoas deficientes, invisibilidade, saber e poder**.

Disponível em:

<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1298916664_ARQUIVO_ARQUIVO112.PESSOASDEFICIENTES,INVISIBILIDADE,SABEREPODER.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

DA MATA, Vilson Aparecido; KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da;. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **Exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011.

DANTAS, Taísa Caldas. SILVA, Jackeline Susan Souza. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 36. 2013, **Anais**. Goiânia: ANPEd, 2013.

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.

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

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Ligia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FEAPAES-SC, Estatuto das APAEs. Disponível em:

<<http://www.apaesantacatarina.org.br/arquivo.phtml?a=28302>>. Acesso em: 23 maio 2017.

FENAPAES, **Manual de Fundação das Apaes**. Disponível em:

<<http://novosite.apaebrasil.org.br/uploads/Manual%20Apaes.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____. **Autogestão e autodefensoria: conquistando autonomia e participação**. Projeto sinergia, vol 3. Brasília, 2009.

_____. **Manual Nacional de Autogestão, Autodefensoria e Família**. Brasília, 2015.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

FERNANDES NETO, Edgar. In: COSTA, Áurea. FERNANDES NETO, Edgar. SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

FERREIRA, Júlio Romero, BUENO, José Geraldo Silveira. Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp.143-170.

FIERRO, Alfredo. A deficiência mental. In: COLL, César; et al (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e educação**: trad. Fátima Murad. Porto alegre, Artmed, 2004.

FORGIARINI, Roberta Rossarolla. A produção da autonomia no sujeito deficiente: contribuições da escola inclusiva. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.3, n.2, dez. 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Paki Venegas.CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz... bem se entende. [online]. 2006. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>> Acesso em: 12 ago 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Professora sim, tia não** – Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP: 2000.

_____. **Educação e Mudança**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Mariele Angélica de Souza. **Estudantes com deficiência intelectual na Educação de jovens e adultos**: interfaces do processo de escolarização. São Carlos: UFSCAR, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

_____; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar** – 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, Bernadete A. et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUDENCI, Paula. ORTEGA, Francisco. **Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade**. *Ciência e Saúde Coletiva*, 2016. [online]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3061.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

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.

_____; PLETSCHE, Marcia Denize. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. Ed. Rio de Janeiro. Editora UERJ, 2012.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BATISTA, Claudio Baptista. [et al.], **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, Mediação, 2015, p. 39-48.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas Educacionais**. [online]. 2006 vol.14, n.50. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos**. [online]. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/viewFile/4/4>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde, et al.. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

GOMEZ, Margarita Victoria FRANCO, Marília (ORGs). **Círculo de cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **As Pessoas com deficiência Na EJA: o que as pesquisas mostram?** [online]. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/081-2011.pdf>. Acesso em: 05 maio 2016.

GUILHOTO, Laura Maria de Figueiredo Ferreira (Org). **Envelhecimento e Deficiência Intelectual: uma emergência silenciosa**. São Paulo: Instituto APAE DE SÃO PAULO, 2013, p. 5-11.

_____; et al. Deficiência Intelectual e aspectos da saúde do adulto e envelhecimento. In: GUILHOTO, L. M. F. F. (Ed.) **Envelhecimento e Deficiência Intelectual: uma emergência silenciosa**. São Paulo: Instituto APAE DE SÃO PAULO, 2013, p. 5-11.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. [online] Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 12 ago. 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010. Características da População**. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/node/766>>. Acesso em: 19 set. 2015.

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.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BATISTA et al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.141-162.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **O óbvio/silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 405-418, out., 2015

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Oliver Sacks: o despertar da neurologia. In: REGO, Teresa Cristina (Org). **Cultura, Aprendizagem e Desenvolvimento**. Coleção Pedagogia Contemporânea. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.123-152.

LEITE, Lucia Helena Alvarez. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da Pobreza**. Florianópolis, UFSC, 2015.

LEPRI, Carlos. O “tornar-se adulto” entre a auto-projeção e as representações sociais. In: MONTORBIO, Enrico. **Quem eu seria se pudesse ser: a condição adulta da pessoa com deficiência intelectual**. Campinas: Fundação Síndrome de Down, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOSSO, Adriana R Sanceverino. Relendo Paulo Freire na EJA: Mediações cotidianas. Revista da Educação Superior do Senac-RS. **Competência**. [online].Disponível em: <<http://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/136/140>>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: UNISINOS, 2012, 369 f.

LUDKE, Menga (Org.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

LUFT, Hedi Maria. Processos Educativos de Esperança e Lições dos Contextos Populares Para a Educação de Jovens e Adultos. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí. Ano 27 nº 88 Jul./Dez. p. 233-243, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Diferenciar para incluir**: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. [online]. Disponível em: <<http://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 16 maio 2017.

MARQUES, Denise Travassos. PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 475-490, maio/ago. 2010.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 31. 2008, **Anais**. Caxambu: ANPEd, 2008).

MENDES, Geovana et. al. O “não saber” como retórica constante: Aproximações entre os observatórios de educação especial e de políticas de inserção de tecnologia. **Revista Teias** v.17, n. 46 (jul/set, 2016).

MÉSZÁROS, István . **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, Lázara Cristina da. MIRANDA, Maria Irene. **Pesquisa-ação**: uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 13-28.

MONTOBBIO, Enrico. **Quem eu seria se pudesse ser**: a condição adulta da pessoa com deficiência intelectual. Campinas: Fundação Síndrome de Down, 2007.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Educação de Jovens e Adultos com necessidades especiais**: rastreando alguns apontamentos para reflexão. XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 15, 16 e 17 de setembro de 2008; Vitória-ES;

OLIVEIRA, Maria Helena Alcântara de et.al. **Educação Profissional e trabalho para pessoas com deficiência intelectual e múltipla**- Plano orientador para gestores e profissionais. Brasília: APAE, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras.** Campinas: Ação educativa, 2001, p. 15-43.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. Conta-me como foi- percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 37. 2015, **Anais.** Florianópolis: ANPEd, 2015.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos.** 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PALACIO, Margarita María Arroyave. NIEVES, Mónica Lilian Freyle. La autodeterminación en adolescentes com discapacidad intelectual. **Innovar, Especial en Educación**, dic. 2009, 53-64. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-50512009000400005&lng=es&nrm=.pf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: leitura desde o campo democrático popular.** Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PAN, Mirian Aparecida G. de Souza. A deficiência intelectual e a educação contemporânea- uma análise dos sentidos da inclusão escolar. In: FACCION, José Raimundo (Org.) **Inclusão escolar e suas implicações.** Curitiba, IBPEX, 2009.

PATTO, Maria Helena de Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira, MENDES, Geovana Lunardi, SANTOS, Roseli Albino dos. (org.) **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

PAULA, Rouseane da Silva. **Representações sociais do "ser idoso" e suas implicações para a assistência e práticas educativas voltadas à população idosa em Natal/RN.** Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL, 2012, 135 f.

PERALTA, Ana Rita. GÉSERO NETO, Sara. MARQUES, Sandra. **(DES) envelhecer com qualidade.** Lisboa, 2013. [online]. Disponível em: <http://www.fenacerci.pt/public/brochura_fenacerci.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

PEREIRA, Jacqueline Mary Monteiro. A escola do riso e do esquecimento: Idosos na educação de jovens e adultos. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, set 2011/ fev 2012.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Aprender e ensinar com Paulo Freire: por uma escola emancipatória.** Porto Alegre: Cirkula, 2015.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição a ciência.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PLETSCH, Márcia Denise. ARAÚJO, Daniele Francisco de. LIMA, Marcela Francis Costa. Formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar de pessoas com deficiência. In: SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca; SANTOS, Vera Márcia Marques (Orgs) **Formação Docente e Políticas Públicas: cenários e desafios**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2016, p. 49-61.

_____. Márcia Denise. GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 34. 2011, **Anais**. Natal: ANPED, 2011.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. NAUJORKS, Maria Inês. **Educação, Inclusão e Acessibilidade: Diferentes Contextos**. Chapecó: Argos, 2014.

_____. Inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual: influências de Vygotsky. Diferentes Contextos. Chapecó: Argos, 2014, p. 189 -216. IN: PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. NAUJORKS, Maria Inês. **Educação, Inclusão e Acessibilidade: Diferentes Contextos**. Chapecó: Argos, 2014.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Sobre os mecanismos de (re) produção dos sentidos das políticas públicas. In: BATISTA, Cláudio Baptista. [et al], **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, Mediação, 2015. P. 27-38.

PINTO, Dâni Felipe de Souza. **Perfil dos diagnósticos de alunos da APAE/CAESP do município de Ponte Serrada-SC**. TCC (Graduação em Enfermagem), Joaçaba: UNOESC, 2015, 85 f.

PINZANI, Alessandro. REGO, Walquíria Leão. **Pobreza e cidadania**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTE SERRADA, Histórico do Município. Disponível em: <<http://www.ponteserrada.sc.gov.br/>>. Acesso em: 07 out. 2015.

PROJETO Político Pedagógico do Centro de Atendimento Especializado Padre Adriano Temmink, (APAE) Ponte Serrada, 2016.

RANGEL, Fabiana Alvarenga. A totalidade da deficiência e os direitos do homem egoísta em apropriações da inclusão escolar. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 34. 2011, **Anais**. Natal: ANPED, 2011.

REGO, Teresa Cristina (Org). **Cultura, Aprendizagem e Desenvolvimento: Jerome Bruner; Michael Cole; James V. Westsch; Ana Teberosky; Oliver Sacks**. Coleção Pedagogia Contemporânea. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação /alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP. Editores Associados, 2011.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, S. Paulo. Summus Editorial, 2006, p. 299-318.

RODRIGUES, Jane Teresinha Donini. GRÄFF, Patrícia. Pedagogia da autonomia? Pedagogia da diferença? Possibilidades ante um contexto inclusivo. In: LUFT, Heidi Maria, FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca, CASAES, Juliana Borba de (Orgs). **Freire na agenda da educação: inclusão e emancipação – educação de jovens e adultos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012, p. 47-54.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ROMÃO. Eustáquio. Educação de Jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 48-68.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Educação de Jovens e Adultos: A dimensão mediadora da intencionalidade dos sujeitos. In: ZITKOSKI (Org.); Morigi, V. (Org.). **Experiências Emancipatórias e Educação: A Docência e a Pesquisa**. 1. Ed. Porto Alegre: CORAG, 2013, p. 187-214.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Projetos de Pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: Coordenador Sergio Otavio Bassetti - São José: FCEE, 2006.**

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. - São José, SC: FCEE, 2009.

_____. Centro de educação e trabalho. **Serviço de Atendimento Especializado**. [online]. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/centros-de-atendimento/cenet> Acesso em: 20 abri 2017.

SANTOS, Karine. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos em diálogo. In: STRECK, Danilo R. **Educação Popular e Docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica à razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. 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.

_____. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Realibitação**, ano X, n.57, jul/ago. 2007, p.8-16.

_____. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Realibitação**, ano X, n.58, set/out. 2007, p. 20-30.

SGANDERLA, Ana Paola. Educação de jovens e adultos e deficiência: Legislação, dados e educação Inclusiva. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de Jovens e Adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012, p. 163-182.

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, p. 67-108, v. 1.

SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da Silva; OLIVEIRA, Ozerina Victor de; FERREIRA, Eucaris Joelma Rodrigues. Significados e sentidos na construção da identidade do deficiente intelectual para além dos eufemismos. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 35. 2012, Anais. Porto de galinhas: ANPEd, 2012.

SIRGADO, Angel Pino. Prefácio. In: REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação /alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP. Editores Associados, 2011.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, São Paulo. Summus Editorial, 2006, p. 15-34.

SMITH, Deborah Deustch. **Introdução a Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUSA, Sandra Zákia. BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2007, vol.12, n.36, pp.389-409.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: IBPEX, 2011.

STRECK, Danilo R. **Educação Popular e Docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272-284, ago. 2006.

SUPLINO, Marise. **Currículo Funcional Natural: Guia Prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**.3.ed. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Rio de Janeiro, 2009.

TESTA, Fernanda Ambrósio. **Deficiência Intelectual: fundamentos e Metodologias**. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2010.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466. ISSN 1517-9702.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2007.

VARELLA, Maria da Conceição. EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: caminhos que se cruzam. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 34 2011, **Anais.** Natal: ANPEd, 2011.

VALADÃO, Gabriela Tannús. **Planejamento educacional especializado na educação especial:** propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. Dissertação de Mestrado. UFSCAR, 125 f., 2010.

VELTRONE, Aline Aparecida. Experiências ambivalentes da inclusão escolar na ótica dos alunos com deficiência mental. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 32. 2009, **Anais.** Caxambu: ANPEd, 2009.

_____. Aline Aparecida. MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva,** [online] Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez.

VERAGO, Josiane Lombardi. **Autogestão e relações de mercado capitalistas: autonomia ou adaptação?** [online] Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt7/sessao2/Josiane_Lombardi.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

VIEIRA, Fernando D. PEREIRA, Mário C. **Se houvera quem me ensinara: A Educação das pessoas com deficiência mental.** 3ª. Ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

VYGOSTKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología.** Visor, Madrid, 1997.

WALBER, Vera Beatris. SILVA, Rosane Neves da. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Estudos de Psicologia.** Campinas, 2006, p.29-37, jan/mar.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 287-309.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

_____. MORIGI, Valter (Org.). **Experiências Emancipatórias e Educação: a Docência e a Pesquisa.** 1. ed. Porto Alegre: CORAG, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de autorização de uso de imagem adulto



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ADULTO

Eu, _____,
(nacionalidade) _____ (estado civil) _____,
portador (a) de cédula de identidade nº _____, CPF nº _____, residente à
Av/Rua _____,
nº _____, município de _____/_____.

AUTORIZO o uso da minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para serem utilizados pela pesquisadora Tanara Terezinha Fogaça Zatti em trabalhos relativos ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação, ofertado pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) trabalho escolar, incluindo Trabalho de Dissertação; (II) relatórios do curso; (III) publicações resultantes do curso; (IV) apresentação de trabalhos em eventos.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos ligados à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

Impressão dactiloscópica

Pesquisadora Responsável: Tanara Terezinha Fogaça Zatti
Telefone: 49 9966 8139 e 49 34350821 E-mail: tanaratf@hotmail.com
Endereço: Rua Madre Maria Theodora – 702 – Bairro: Quatro Irmãos – Ponte Serrada – SC.

APÊNDICE B - Termo de autorização de uso de imagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____,
 (nacionalidade) _____ (estado civil)
 _____, portador (a) de cédula de identidade nº _____, CPF
 nº _____, residente _____ à
 Av/Rua _____,
 nº _____, município de _____/_____,

AUTORIZO o uso da imagem de meu filho ou pessoa com deficiência sob minha Curatela em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para serem utilizados pela pesquisadora Tanara Terezinha Fogaça Zatti em trabalhos relativos ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação, ofertado pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) trabalho escolar, incluindo Trabalho de Dissertação; (II) relatórios do curso; (III) publicações resultantes do curso; (IV) apresentação de trabalhos em eventos.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos ligados à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Ponte Serrada, _____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Impressão dactiloscópica

Pesquisadora Responsável: Tanara Terezinha Fogaça Zatti
 Telefone: 49 9966 8139 e 49 34350821. E-mail: tanaratf@hotmail.com
 Endereço: Rua Madre Maria Theodora – 702 – Bairro: Quatro Irmãos – Ponte Serrada – SC.

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado a participar, como sujeito da pesquisa “Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos: O sujeito com deficiência intelectual” (Título Provisório) realizado pela Mestranda Tanara Terezinha Fogaça Zatti, no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul- *Campus Erechim*”.

As informações prestadas na entrevista constarão em um trabalho a ser apresentado pelo pesquisador entrevistador, sendo que a sua identidade será preservada, não havendo nenhuma identificação.

A entrevista será feita pela pesquisadora identificada, sendo orientada pela professora Dra. Adriana Regina Sanceverino.

O (a) senhor (a) poderá solicitar o não uso das informações prestadas sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso das informações prestadas no trabalho a ser apresentado pela pesquisadora e posteriormente, em relatórios do curso e em artigos técnicos e científicos que venham a ser publicados. Reiteramos que, em momento algum, haverá a sua identificação.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do estudante entrevistador e outra com o (a) participante da entrevista.

Agradecemos a sua participação.

Pesquisadora Responsável: Tanara Terezinha Fogaça Zatti

Telefone: 49 9966 8139 e 49 34350821. E-mail: tanaratf@hotmail.com

Endereço: Rua Madre Maria Theodora – 702 – Bairro: Quatro Irmãos – Ponte Serrada – SC.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado (a) sobre todos os procedimentos do trabalho e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes ao Curso e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo as medições no tratamento das informações serão feitas sem mim, e que fui informado (a) que posso solicitar o não uso das informações prestadas.

Nome por extenso: _____

Assinatura _____

Local: _____ Data: ____/____/_____.

Impressão dactiloscópica

APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas semiestruturada – Profissionais

Item 1 – Caracterização

Gostaria que falasse sobre você? Sua formação? Seu tempo de atuação docente? Tempo você atua na educação especial? Há quanto tempo atua nesta instituição? Como se sente em relação à área em que atua? As condições de trabalho? Trajetória (possibilidades e dificuldades) na educação especial?

Item 2- Quanto à deficiência

Gostaria que você falasse da experiência que você tem sobre trabalhar com pessoas com deficiência intelectual? Qual sua concepção sobre esse tipo de deficiência? Como se posiciona frente às limitações e possibilidades dessa deficiência? Qual seu posicionamento sobre o processo de inclusão e sobre as instituições especializadas?

Item 3 - Quanto à docência

Em sua opinião, quais informações o (a) professor (a) deveria receber para iniciar o trabalho com a pessoa com deficiência? Você participa da elaboração do PPP? Como você descreve a metodologia e a organização de suas aulas? Qual é a sua opinião sobre o papel das pessoas jovens e adultas na sua comunidade? Você acredita que a sua atuação colabora com a autonomia e emancipação desses sujeitos?

Gostaria de falar sobre algo ainda não abordado?

APÊNDICE E – Projeto de Capacitação



ESTADO DE SANTA CATARINA
 FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
 DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
 GERÊNCIA DE CAPACITAÇÃO, ARTICULAÇÃO E EXTENSÃO



PROJETO DE CAPACITAÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DO EVENTO: Dialogando as práticas Pedagógicas Para Deficiência Intelectual.

INSTITUIÇÃO PROPONENTE: CAESP Padre Adriano Temmink

DIREÇÃO E OU COORDENAÇÃO: Rosmeri Vicensi

ELABORAÇÃO DO PROJETO: Tanara Terezinha Fogaça Zatti

2. JUSTIFICATIVA

Evidencia-se no cotidiano da instituição de educação especial (Centro de Atendimento Educacional Especializado) a necessidade formações continuadas, que busquem promover por meio da reflexão teórico-prática a transformação da realidade social.

Os profissionais dessa instituição, atuando de forma autoral em seu percurso formativo, vêm desenvolvendo ações e reflexões, tendo como ponto de partida a sua prática pedagógica junto aos alunos com deficiência intelectual jovens, adultos e idosos.

Essa proposta de formação continuada tem em vista, a possibilidade de mediação e aprofundamento teórico, tendo como foco os seguintes momentos: o primeiro de natureza colaborativa entre professores, em que: propõe-se momentos de análises, reflexão, discussões das percepções do grupo, quanto as problemáticas; e outro de perspectiva formativa, o qual corresponde a atividades mais sistêmicas como: abordagem de textos, vídeos, dinâmicas, debates, filmes e vivências, para aprofundar a discussão sobre a problemática.

São previstas a entrega de material e leitura prévia, de obras e artigos que permearam algumas reflexões e diálogos, de forma a favorecer um diálogo teórico mais consistente e coeso. Para cada encontro, propõe-se um eixo de discussão que permeará as reflexões sobre as temáticas, sendo esse eixo poderá ser recontextualizado mediante as necessidades e a participação do grupo.

A metodologia utilizada em cada encontro terá como pressuposto a formação dialógica, histórica e cultural, propõe-se a problematização por meio de leituras de diferentes fragmentos de textos e obras, relacionadas aos temas apresentações e reflexões, pesquisa em

materiais didático-pedagógicos, (livros, artigos, revistas, documentos digitais), imagens, representações e textos, que envolvam as temáticas relacionadas ao contexto da discussão.

Para Reis (2015, p. 40), “a coletividade demonstra a disponibilidade/necessidade da aceitação daquilo que é diferente e/ou novo, promovendo uma constante mudança e ampliação das concepções acerca do homem-mundo-sociedade”. A crença nessa coletividade e no potencial do grupo de profissionais que atua na instituição é que propõe-se essa forma de formação continuada, por meio de processos contínuos reflexão-ação-reflexão.

3. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

- Promover diálogos e reflexões na estruturação de conhecimentos e das práticas pedagógicas destinadas a jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual na instituição especializada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Aprofundar conhecimentos quanto aos temas e problemáticas que perfazem o cotidiano da instituição especializada;
- Refletir sobre os processos de participação e atuação da pessoa com deficiência intelectual em seu percurso formativo;
- Colaborar para o processo de formação continuada e reflexiva dos profissionais em atuação no CAESP;
- Problematizar diferentes aspectos da prática pedagógica que podem ser aprimorados no fazer cotidiano da instituição de educação especializada;

4. PÚBLICO ALVO: Profissionais do Centro de Atendimento Padre Adriano Temmink

5. NÚMERO DE PARTICIPANTES: 14 participantes

6. LOCAL DE REALIZAÇÃO DO EVENTO/PARCERIA: Centro de Atendimento Especializado Padre Adriano Temmink –Apae de Ponte Serrada -Rua: Bortolaz n. 790 Bairro: Quatro irmãos, Ponte Serrada- Santa Catarina. CEP: 89683-000

7. DOCENTE: Tanara Terezinha Fogaça Zatti

8. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Autoria e profissionalização docente: “Quem somos nós”

O jovem e adulto com deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural;

Diálogos, currículos e territórios do conhecimento;
 Reflexões sobre a Prática pedagógica e ações de intervenção;
 Planejamento de desenvolvimento educacional individualizado;

9. CARGA HORÁRIA: 40 horas.

10. PERÍODO DE EXECUÇÃO: 21 de agosto de 2017 a 30 de outubro de 2017

11. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO:

Data	HORÁRIO	TEMA	MEDIAÇÃO	C.H.
21/08/17	7h:45 às 11:45	Autoria e profissionalização docente: “Quem somos nós”	Tanara Terezinha Fogaça Zatti	4h
21/08/17	18h às 22h	Autoria e profissionalização docente: “Quem somos nós”	Tanara Terezinha Fogaça Zatti	4h
06/09/17	13h:15 às 17:15	Dialogando a Deficiência Intelectual: conceituação e história	Tanara Terezinha Fogaça Zatti	4 h
15/09/17	18h às 22h	O jovem e adulto com deficiência intelectual na perspectiva histórico- cultural;	Tanara Terezinha Fogaça Zatti	4h
21/09/17	18h às 22h	Diálogo, currículos e seus territórios	Tanara Terezinha Fogaça Zatti	4h
22/09/17	18h às 22h	Diálogo, currículos e seus territórios	Tanara Terezinha Fogaça Zatti	4h
09/10/17	7h:45 às 11:45	Reflexões sobre a Prática pedagógica	Tanara Terezinha Fogaça Zatti	4h
19/10/17	13h:15 às 17:15	Planejamento de desenvolvimento educacional individualizado	Tanara Terezinha Fogaça Zatti	4h
20/10/17	18h às 22h	Planejamento de desenvolvimento educacional individualizado	Tanara Terezinha Fogaça Zatti	4h
24/10/17	17h:15 às 18:00	Avaliação e autoavaliação: proposições e encaminhamentos	Tanara Terezinha Fogaça Zatti	

12. CERTIFICAÇÃO/FREQUÊNCIA: Os certificados serão emitidos pela Fundação Catarinense de Educação Especial. Frequência mínima de 80%

Ponte Serrada, 20 de agosto de 2017.

 Diretora do CAESP Pe. Adriano Temmink

 Professora

MINISTRANTE: Tanara Terezinha Fogaça Zatti.

CURRÍCULO RESUMIDO do docente/consultor/palestrante

Possui graduação em Pedagogia - Habilitação Magistério em Séries Iniciais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2004). Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas a Educação em Educação Infantil e Séries Iniciais e Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Internacional de Curitiba (2005/2006). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Atualmente é professora efetiva na Fundação Catarinense de Educação Especial, atuando no Centro de Atendimento Especializado Padre Adriano Temmink, em Ponte Serrada. Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Erechim.

BIBLIOGRAFIA

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD) **Definition of intellectual disability**. Disponível em: <<http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.VDCZIDXV4>>. 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 G. **Currículo, Território em disputa**. 5ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BATISTA, Claudio Roberto HASS, Clarissa. **A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial: os sujeitos e as Políticas Públicas em foco**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 36. 2013, Anais. Goiânia: ANPEd, 2013.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição Federal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 21 dez 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. Decreto n. 5296 de 02 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP**. Brasília, 1994.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015.

CAMPOS, Érica Costa Vliese Zichtl. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 37. 2015, **Anais**. Florianópolis: ANPEd, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 31^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

_____. **A escola e o professor** : Paulo Freire e a paixão de ensinar – 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

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.

_____; PLETSCHE, Marcia Denize. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. Ed. Editora UERJ, 2012.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BATISTA, Claudio Baptista. [et al.], **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre, Mediação, 2015.

LOSSO, Adriana R. Sanceverino. **Relendo Paulo Freire na EJA**: Mediações cotidianas. Disponível em: <<http://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/136/140>>. Acesso em: 26 out. 2015.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 31. 2008, **Anais**. Caxambu: ANPEd, 2008.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, Lázara Cristina da. MIRANDA, Maria Irene. **Pesquisa-ação**: uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: EDUFU, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Educação de Jovens e Adultos**: Novos leitores, novas leituras. Campinas: Ação educativa, 2001.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Aprender e ensinar com Paulo Freire**: por uma escola emancipatória. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise (Org). **A Escolarização de alunos com deficiência intelectual:** políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. NAUJORKS, Maria Inês. **Educação, Inclusão e Acessibilidade:** Diferentes Contextos. Chapecó: Argos, 2014.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano:** amor-poder-saber na educação /alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP. Editores Associados, 2011.

RODRIGUES, Jane Teresinha Donini. GRÄFF, Patrícia. Pedagogia da autonomia? Pedagogia da diferença? Possibilidades ante um contexto inclusivo. In:LUFT, Heidi Maria, FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca, CASAES, Juliana Borba de (Orgs). **Freire na agenda da educação:** inclusão e emancipação – educação de jovens e adultos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina:** Coordenador Sergio Otavio Bassetti - São José: FCEE, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico.** - São José, SC: FCEE, 2009.

SMITH, Deborah Deustch. **Introdução a Educação Especial:** ensinar em tempos de inclusão. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUPLINO, Marise. **Currículo Funcional Natural:** Guia Prático para a educação na área de autismo e deficiência mental.3.ed. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Rio de Janeiro, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo Cortez 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VELTRONE, Aline Aparecida. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.** Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/235/91>>. Acesso: 28 out. 2015.

VIEIRA, Fernando D. PEREIRA, Mário C. **Se houvera quem me ensinara:** A Educação das pessoas com deficiência mental. 3ª. Ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

VYGOSTKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V:** Fundamentos de defectología. Visor, Madrid, 1997.

WALBER, Vera Beatris. SILVA, Rosane Neves da. **As práticas de cuidado e a questão da deficiência:** integração ou inclusão? Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a04.pdf>>. Acesso: 12 nov. 2015.