

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E DESCONSTRUÇÕES

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves⁹

Fabiane Maria Silva¹⁰

Laura Portugal da Silva Nascimento¹¹

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito (Paulo Freire, 1996, p. 28).

Começando a nossa conversa

No início de cada semestre da disciplina “Fundamentos da Educação Inclusiva” do curso de Pedagogia, pergunta-se aos discentes sobre as percepções acerca da pessoa com deficiência e o que esperam desse percurso formativo na disciplina. As respostas são múltiplas: alguns relatam as vivências de pessoas com deficiência na família, outros indicam situações de aproximação com essas pessoas nos estágios; há aqueles que dizem que não sabem o que fazer quando forem pedagogos e receberem, em suas turmas, alunos da Educação Especial. E como desconstruir essas concepções e ideias? Acredita-se que a unidade entre teoria e prática possibilitará a transformação.

9 Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). [taisaliduenha@ufmg.br]

10 Assistente Social, mestre e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da UFMG. [fabiane_maria@yahoo.com.br]

11 Pedagoga e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da UFMG. [lauraportugalsn@gmail.com]

Outros pontos tensionados na disciplina, nos trabalhos ou nas palestras condizem ao entrelaçamento dos temas Educação de Jovens e Adultos (EJA),¹² Educação do Campo¹³ e Educação Especial.¹⁴ Você, leitor(a), já pensou sobre a realidade de uma pessoa adulta em situação de analfabetismo, com uma lesão medular¹⁵ (deficiência física adquirida), que vive em um quilombo e precisa de transporte adaptado para estudar na EJA na cidade? Esse é um exemplo concreto dos nossos “Brasis”. Algumas pessoas pensam ou até perguntam: Mas ainda existe quilombo? Para que uma pessoa adulta nessas condições vai para a escola?

Outro espaço que pode ter pensamentos equivocados sobre o desenvolvimento humano é a EJA, uma modalidade de ensino em que está ampliando o número de matrículas de alunos da Educação Especial (GONÇALVES, 2012). Identificam-se afirmações pesadas de estudantes da EJA, inclusive sem deficiência: “o estudo não é para mim”; “eu não aprendo”; “não nasci para o estudo”. Como desconstruir esses discursos? Qual EJA estamos desenvolvendo? Por que, nessa modalidade, as matrículas de alunos da Educação Especial estão se ampliando?

Na escola, mesmo passados mais de 20 anos de políticas inclusivas, ainda temos grandes desafios para o atendimento aos estudantes da Educação Especial e identificamos certa resistência da escola como um espaço de direito. Para este capítulo, selecionamos depoimentos de um adulto de nome fictício José que apresenta deficiência física por lesão medular e que participou de uma pesquisa em andamento. No momento da entrevista (novembro/dezembro de 2021), o participante havia concluído o Ensino Médio. Ele contou suas perspectivas sobre a EJA, que serão usadas nesta conversa para dialogar com mitos e conceitos que povoam o nosso imaginário, quando pensamos em alunos jovens e adultos com deficiência.

12 Destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade regular (BRASIL, 1996).

13 Destinada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008b).

14 Destinada àqueles que apresentam alguma deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

15 Experiências e perspectivas de pessoas com deficiência física por lesão medular na Educação de Jovens e Adultos. CAAE 42541121.4.0000.0022 (Associação das Pioneiras Sociais – DF/Rede Sarah) e CAAE 42541121.4.3001.5149 (Universidade Federal de Minas Gerais).

José tem 27 anos, mora em um distrito na zona rural de um município de Minas Gerais. A lesão medular aconteceu aos 17 anos (acidente motociclístico) e trouxe como seqüela a paraplegia traumática completa. É usuário de cadeira de rodas. Parou de estudar aos 12 anos, no 6º ano do Ensino Fundamental, e retomou em 2018, em regime semipresencial da EJA numa escola privada em um município de São Paulo.

José representa a materialidade de quem vive no campo, com deficiência física e que foi aluno da EJA. Ele explica os fatores que influenciaram sua saída da escola:

Por ser muito longe, eu saía de casa muito cedo e chegava tarde em casa. Viajava 38 km para poder estudar. Vez e outra o ônibus dava defeito, porque não era um ônibus novo igual são os ônibus de hoje. É... dava defeito, a gente ficava horas e horas preso lá, esperando a manutenção do ônibus. E com isso, com esses acontecimentos aí, juntando distância, cansaço físico e mental, preocupação da família, preocupação minha [...] isso foi gerando um desconforto. Eu fui é, meio que abandonei os estudos. Eu estava na, acho que na 6ª série, algo assim é... Abandonei os estudos, por esse motivo aí fiquei um tempo sem estudar.

A história de José junta-se a de tantos outros brasileiros que não tiveram a efetivação da trajetória escolar. Ferraro (2008) mostra-nos que há uma dívida educacional histórica do Estado com o povo brasileiro e lança um desafio para a sociedade, principalmente para os educadores: o de despertar as pessoas humildes para a consciência e a luta pela concretização desse direito.

A sociedade capitalista secundariza a escola, oferecendo instruções mínimas à classe trabalhadora, fazendo com que avancem as forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e na divisão de classes (SAVIANI, 2003).

A escola pública é contraditória aos interesses da sociedade de classe capitalista:

O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista (SAVIANI, 2008, p. 257).

Nas contradições presentes no contexto escolar de um sistema capitalista, a epígrafe elucidada por Paulo Freire (1996) nos impulsiona a aprender, construir, reconstruir e mudar a realidade desigual em nosso país. Também recomenda a necessidade de rompermos com a “lição dada”.

Nas palavras de Ferreira (2013, p. 10, grifos nossos), “cada aluno merece ser olhado como uma pessoa que é constituída por múltiplos elementos e uma história própria; para quem o *como fazer* ou o *que fazer* para ensiná-lo não depende de uma receita pedagógica anterior”.

Nesse movimento, o objetivo deste capítulo é discutir as concepções e ideias referentes às pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos.

As concepções e as ideias sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência

Na perspectiva da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, a deficiência é compreendida além do orgânico, transcorrendo pelas dimensões sociais, históricas e culturais. Nos estudos desenvolvidos por Vigotski e Luria (1996), os autores afirmam que a cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa, não somente por lhe possibilitar o acesso ao conhecimento, mas por transformar a organização de seus processos psicológicos, ao potencializar técnicas para empregar suas próprias capacidades.

José relata os pensamentos que teve sobre sua perspectiva de vida ao adquirir a deficiência física: “O que que eu vou fazer da minha vida agora? Eu vou ficar um cara na cadeira de rodas e dentro de casa, nunca mais eu vou ter, vou ter vida”.

Para Vigotski (1997), a deficiência e todas as faculdades e qualidades a ela associadas formam um constructo social versátil, atravessado por valores ideológicos de acordo com o modo de organização social. Na estrutura da sociedade capitalista, a deficiência pode ser concebida como expressão da questão social, já que na maior parte das vezes ela é compreendida como uma questão de desvantagem social (CUNHA, 2021).

Na perspectiva histórico-cultural, ao se constatar que as pessoas têm formas singulares de aprender e, por conseguinte, que isso requer formas singulares de ensinar, inauguram-se novas possibilidades para a criança, o jovem e o adulto com deficiência. Além do mais, para que as funções

intelectuais desses indivíduos sejam desenvolvidas, torna-se imprescindível a interação social (PEREIRA, 2018).

No percurso histórico, o que se observa é que muitas pessoas foram privadas de qualquer interação, seja pelo isolamento em classes especiais ou pelo discurso “inclusivo” em classes comuns. Desse modo, compreendemos que as pessoas com deficiência precisam ser inseridas na cultura e participar, de forma efetiva, do processo de construção histórica, a fim de assimilarem novas formas sociais de atuação, internalizá-las e interagirem como sujeitos históricos (PEREIRA, 2018).

Nesse sentido, José relata o desejo de querer estudar após adquirir a deficiência: “Eu não posso colocar na minha cabeça que, porque eu estou numa cadeira, que vou me entregar [...] deu um *start* para eu querer estudar, querer ir atrás da minha liberdade”.

Tal perspectiva reconhece a importância da prática educativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, ao se vencerem as barreiras do determinismo biológico e proporcionar a intervenção educativa, tendo-a como promotora do desenvolvimento dos alunos (SIERRA; FACCI, 2011). Como diz José, “Eu quis estudar para poder estar adquirindo conhecimento”.

O jovem e o adulto com deficiência vão ou estão na escola, porque eles têm o direito garantido pela nossa Constituição.¹⁶ Talvez a função da escola para a pessoa com deficiência seja um mito construído pela nossa história de que o trabalho “educativo” deveria ser responsável pelo tratamento e pela intervenção clínica, distanciados da dimensão escolar, do saber historicamente constituído.

Para Saviani (2003, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Na nossa sociedade, a escola assumiu a educação escolar, que, de acordo com o autor, deve propiciar os instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, ao conhecimento científico.

16 “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n. p.).

Compreende-se que o homem está inserido no mundo em que as forças produtivas determinam seu caminho, e para que se consiga superar essa posição é preciso lutar contra a formação unilateral (MANACORDA, 1991).

Nesse quadro de uma humanidade dividida e por isso igualmente unilateral, onde, todavia, uma parte está excluída de toda participação nos prazeres e no consumo – dos bens materiais e intelectuais, evidentemente – e a outra tem o privilégio exclusivo em nome do dinheiro, que transmuta a estupidez em inteligência e torna valoroso o covarde, e a classe excluída que se deve ver como aquela que poderá libertar-se, e libertar consigo todas as demais, da alienação; na emancipação do operário está implícita a emancipação humana geral (MANACORDA, 1991, p. 78).

A omnilateralidade, oposta à formação unilateral, engloba todas as dimensões humanas e é definida por Manacorda (1991, p. 81) como “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres”, tendo a educação o papel de levar o homem a essa totalidade, por meio do conhecimento.

Cury (2002, p. 246) considera a educação escolar como “uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para a reinserção no mundo profissional”. Para ele, decorre da compreensão do papel desempenhado pela capacidade cognitiva para o desenvolvimento humano, a racionalidade como manifestação do reconhecimento de si, de sua atuação sobre o mundo objetivo e da relação com os outros. Ainda sobre a importância do processo de escolarização, José ressalta:

Vai mudar o pensamento da pessoa, vai abrir a mente dele para determinadas coisas e vai ver que a realidade não é talvez do jeito que ele vê, aquele conceito na cabeça dele. Então tem “ene” benefícios a questão, ele tá buscando a escolaridade.

A função da escola, segundo a Pedagogia histórico-crítica, em unidade com a Psicologia histórico-cultural, é o desenvolvimento do humano, para construção das funções psíquicas superiores, ao possibilitar o avanço dos conceitos empíricos para conceitos científicos (MARTINS, 2011). Portanto, o jovem e o adulto têm o direito de frequentar a escola também para ter acesso ao conhecimento científico.

Nesse aspecto, assim como Saviani (2003, p. 15), entendemos que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber”. Vigotski defendeu com veemência que é o ensino que promove o desenvolvimento, reforçando, igualmente, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo (MARTINS, 2013).

Portanto, defendemos que a aprendizagem da criança, do jovem e do adulto com deficiência deve se dar em seu meio social, por meio da interação com seus pares, com o oferecimento de condições de desenvolvimento e participação social dessas pessoas, a fim de passarem a ser reconhecidas em sua singularidade, e não por sua limitação.

Qual EJA temos e queremos para os alunos da Educação Especial?

Na atual conjuntura, presenciamos o aumento significativo de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, todavia, essa ampliação não é acompanhada por um crescimento do desempenho acadêmico dos estudantes (CARVALHO, 2007).

Germano (2021) destaca as dificuldades relativas às limitações na visão dos profissionais da escola em relação ao atendimento de alunos da Educação Especial. Isso ocorre uma vez que, antes do contato (físico) diário, as ideias preconcebidas e as perspectivas sobre esses alunos – que estão vigorosamente associadas a limitações, incapacidades e não aprendizagem – influenciam consideravelmente e negativamente a rotina escolar.

Apesar de as Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) viabilizarem a participação e a escolarização desses alunos na rede regular de ensino, observamos que a compreensão de deficiência, que permeia o imaginário e as práticas pedagógicas, ainda está relacionada a limitações e incapacidades, com interferência no processo de escolarização. A decisão de “vamos esperar o aluno completar 15 anos para encaminhá-lo à EJA” ilustra o que muitos estudantes estão vivenciando na escola. Como essa frase foi difundida na escola? Qual a concepção de EJA?

Em meio a essa complexidade, Carvalho (2006a) salienta as circunstâncias precárias em que ocorre o atendimento para os alunos da Educação Especial, dado que, tal como ocorre no Ensino Fundamental, muitos estudantes permanecem por muitos anos na EJA, com repetências contínuas,

até que desistem da escolarização, prevalecendo, dessa maneira, a compreensão de que eles, por serem público de serviços especializados, não têm condições de aprendizagem.

Na análise de Gonçalves (2012), a EJA também pode ser compreendida como um espaço em que a segregação está presente, levando-se em consideração a presença de pessoas que foram excluídas da educação formal na idade estipulada em lei e a construção de classes e instituições especiais de Educação de Jovens e Adultos.

No retorno para a escolarização por meio da EJA semipresencial, José critica seu formato condensado, pouco aprofundado.

foi um período curto. Eu vejo que eu aprendi o básico ali [...] se eu estivesse fazendo presencial ou se tivesse um suporte melhor, um suporte mais presente, assim, mais contato mesmo com o aluno, eu teria aprendido mais coisas. Eu vejo que eu, particularmente, tenho uma certa dificuldade em estar estudando on-line. Eu sou muito mais estudar presencial, estar ali em contato com o instrutor, com o professor ali. Para tirar minhas dúvidas naquele momento, ali eu consigo absorver melhor, então no colégio, lá também em São Paulo, eu vejo hoje que me prejudicou um pouco. Eu poderia ter aprendido mais. Mas o que eu aprendi lá foi assim, o básico ou foi o necessário.

Os pesquisadores da área que associam EJA e EE têm considerado a necessidade de romper com o caráter supletivo (SANTOS, 2014; ARAÚJO, 2013) e com propostas de aligeiramento (SILVA, 2013).

Barroco (2011) discute como a lógica mercantil tem se apropriado da educação e ditado o ritmo para a obtenção de índices de produtividade, instituindo uma lógica de aligeiramento, esvaziada do conhecimento científico e da formação humana. De acordo com a autora, esse processo “recai de modo brutal sobre os alunos diferenciados pela deficiência. A saída que se oferece, não só para estes alunos, é que a escola seja cada vez mais fraca para os fracos” (BARROCO, 2011, p. 171-172).

Outro aspecto sobre a Educação Especial na EJA refere-se ao elevado número de matrículas de alunos considerados com deficiência intelectual¹⁷ (GONÇALVES, 2012).

17 “Caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais” (BRASIL, 2015, p. 90).

Dias e Oliveira (2013) apresentam a forte influência do *modelo médico* nas concepções sobre deficiência intelectual, na organização conceitual sobre o tema e na busca por encontrar um sistema de classificação adequado. Conforme analisam, o diagnóstico da deficiência intelectual é vigorosamente marcado pela associação entre tal modelo, que concebe a deficiência como “adoecimento”, e o modelo psicométrico para avaliação intelectual e classificações. Tal associação contribui para a representação da pessoa com deficiência intelectual “como um adulto infantilizado, sem autonomia, dependente, contido e sem capacidade de se responsabilizar por seus próprios atos, o que constitui uma violação de seus direitos como pessoa” (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 178).

Nos estudos de Carvalho (2007), a autora demonstra que as pessoas com deficiência intelectual são habitualmente representadas como “crianças grandes”, incapazes de agir, deliberar, escolher ou liderar como qualquer adulto que não apresente o mesmo diagnóstico. Na análise da autora, tal situação pode privar essas pessoas de oportunidades educacionais e sociais, com efeitos imperecíveis sobre o processo de desenvolvimento.

Além disso, observa-se que uma parcela significativa de estudantes com deficiência intelectual continua sua trajetória escolar em instituições e classes especiais, excluídos do acesso ao sistema formal de ensino. Como exemplo dessa realidade, destacamos a constituição da denominada EJA Especial, realizada em espaços segregados, que vem se mantendo e se fortalecendo no Brasil (GONÇALVES, 2020).

À luz desse contexto, pesquisadores da área evidenciam que a maior parte das matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA, ensino Especial, está concentrada nas séries iniciais do Ensino Fundamental e em instituições privadas assistenciais, com prevalência da filantropia (GONÇALVES, 2012, 2020; SILVA, 2021). Ou seja, apesar do incremento de matrículas de estudantes nas escolas regulares e classes comuns, as instituições com atuação exclusiva na Educação Especial, que atendem hegemonicamente os alunos matriculados em escolas especiais, continuam tendo suas atividades financiadas pelo poder público.

Essas parcerias contribuem para a conservação da educação em uma perspectiva segregada e dificultam a compreensão da educação da população com deficiência como um direito constitucional, já que o tipo de ensino prestado pelas instituições privadas se pauta em um modelo clínico, de reabilitação, com ênfase em atividades sem cunho pedagógico (MELETTI,

2006), em que “o discente é preparado para atividades repetitivas, monótonas, com o ensino formal sendo secundarizado ou, até mesmo, inexistente” (GONÇALVES; BUENO; MELETTI, 2013, p. 410).

Na visão de Carvalho (2006b), a crença contumaz de que o estudante com deficiência intelectual não aprende tem legitimado, nas escolas, inclusive na EJA, a repetição de conteúdos curriculares sem direcionamento pedagógico, da mesma maneira que a repetência desses estudantes, em uma mesma série/ciclo, contribui para sua longa permanência na EJA.

Carvalho (2004) retrata aspectos da constituição dos jovens e adultos com deficiência intelectual:

A 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 como algo contingenciado pelas suas condições de vida (CARVALHO, 2004, p. 143).

Para Vigotski (1997), a dificuldade para trabalhar com o aluno que possui deficiência intelectual deve-se ao fato de que o problema do déficit cognitivo é, constantemente, compreendido como um fato em si, e não como um processo. O sistema de ensino, na maior parte das vezes, apoia-se em características negativas, baseia-se naquilo que falta à criança, ao jovem ou adulto, naquilo que eles não são.

Nesse contexto, e conforme Dias e Oliveira (2013), ao defender a compreensão da deficiência intelectual baseada na concepção de desenvolvimento humano, mediada pelos processos históricos, sociais e culturais, Vigotski rompe com as visões fatalistas apoiadas na predeterminação do fenômeno, seja por causas sobrenaturais, orgânicas ou ambientais, e conduz a uma mudança a partir da qual se passa a acreditar nas possibilidades e capacidades preservadas, e não nas limitações e impossibilidades.

Além do mais, consoante Nuernberg (2008), Vigotski produziu uma crítica vigorosa às formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência.

Para ele, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da Educação Especial. Com base em uma noção estática e reificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas

oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Ainda de acordo com Vigotski (1997), a Educação Especial deve levar em conta que, associadas à deficiência, se encontram possibilidades compensatórias que facultam a superação das limitações. Nesse sentido, a compensação ampara-se em um contexto que favoreça as oportunidades para que os alunos com deficiência alcancem os mesmos fins no processo educacional que seus pares considerados “normais” (NUERNBERG, 2008). No entanto, para que os fins sejam alcançados, é necessário um sistema de ensino que favoreça o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, além da importância de se manter o foco educacional em atividades que estimulem o estudante com deficiência a desenvolver a zona de desenvolvimento iminente (aquilo de que ele ainda não se apropriou), desviando a atenção das dificuldades relacionadas à deficiência primária (orgânica), conforme verificado por Pereira (2018).

Nas palavras de Kassir (2012, p. 845), “na escola, a luta pela efetivação de direitos esbarra na identificação das diferenças ainda como algo extraordinário e não como – de fato – constitutivas de nossa população”. Isso não significa a minimização de um tema tão complexo, mas uma mudança de perspectiva, na forma de olhar e conceber o aluno da Educação Especial.

Algumas considerações

Os encaminhamentos dos alunos da Educação Especial para a EJA têm aumentado. Desse modo, precisamos pautar e discutir o processo de escolarização na idade regular, os encaminhamentos e a composição da EJA para esses estudantes.

A história de vida de José, camponês, com deficiência física e estudante da EJA, representa grande parte da população brasileira que vivencia ou vivenciou a situação de analfabetismo. A continuidade dos estudos por meio da EJA “semipresencial” ilustra as condições da nossa educação, em que buscamos a ruptura com o “básico”, com a “lição dada”, na luta por

uma modalidade que proporcione o conhecimento formal, possibilitando a transformação social.

Salienta-se que a EJA não deve ser a manutenção da Educação Especial, também em espaços segregados, como classes e instituições especiais, e problematizamos o projeto de EJA para todos os alunos, com e sem deficiência.

Além disso, as identificações e os diagnósticos respaldados na deficiência intelectual, como sinônimo de incapacidade e desresponsabilização do processo pedagógico, precisam ser debatidos nas formações docentes iniciais e continuadas. Precisamos modificar o contexto escolar e social sobre as ideias, concepções e justificativas do “não aprender” centradas na deficiência.

Não esperemos mais nenhum aluno completar 15 para ser encaminhado para a EJA do “desaparecimento”.

Agradecimento

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Chamada pública Universal 01/2016, Projeto nº 408454/2016-4.

Referências

ARAÚJO, Mônica Dias. *Tessituras da Inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira – Pará*. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BARROCO, Sônia Mari Shima. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 169-196.

BRASIL. Casa Civil. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 1, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 1, 15 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Caderno de instruções* – 2015. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-questionarios>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEE, 2008a.

CARVALHO, Maria de Fátima. *A relação do sujeito com o conhecimento: Condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental*. 2004. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CARVALHO, Maria de Fátima. *Conhecimento e vida na sala de aula: convivendo com as diferenças*. Campinas: Unijuí, 2006a.

CARVALHO, Maria de Fátima. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. *Horizontes*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006b.

CARVALHO, Maria de Fátima. Reflexões sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência mental na EJA. In: Seminário educação, políticas públicas e pessoas com deficiência, 6., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2007.

CUNHA, Ana Carolina Castro P. Deficiência como expressão da questão social. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 141, p. 303-321, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência Intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, p. 273-289, 2008.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Apresentação. In: MELLETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. v. 1. p. 7-11.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERMANO, Jéssica. A criança com deficiência na escola regular: um olhar para as potencialidades e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte, v. 1, p. 1-9, 2021.

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

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. *Relatório do Projeto “Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos Especial: o que os microdados do censo escolar revelam”*. 2020. Processo: 408454/2016-4. CNPq. Belo Horizonte/MG: FaE/UFMG, 2017/2020.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *RBPAAE*, Brasília, v. 29, n. 3, p. 407-426, 2013.

KASSAR, Monica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>. Acesso em: 5 fev. 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Revisão técnica de Paulo Nosella. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, Lúgia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica*. 2011. 250 f. Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, Lúgia Márcia. Os Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os Fundamentos Pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. *Educação Especial da pessoa com deficiência mental em instituições especiais: da política à instituição concreta*. 2006. 125 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.

PEREIRA, Elaine Cristina de Resende. *A educação inclusiva do ponto de vista da pessoa com deficiência intelectual*. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2018.

SANTOS, Tito Marcos Domingos. *Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: experiências de inclusão na escola pública*. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval (org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 40, n. 26, p. 128-150, 2011.

SILVA, Fabiane Maria. *Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos Especial: o contexto de Minas Gerais (2008-2019)*. 2021. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA, Reni Gomes. *Limites e possibilidades da inclusão escolar de deficientes no Ensino Médio modalidade Educação de (Jovens e) Adultos: percepções de alunos e professores*. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Fundamentos da defectologia. In: *Obras Escogidas*. Tradução de Julio Guillermo Brank. Madrid: Visor Dis. S.A., 1997. tomo V. p. 9-153.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 207-239.