



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CLÉBIA GEORGINA LIMA DA SILVA VERÍSSIMO DE OLIVEIRA

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

MOSSORÓ

2017

CLÉBIA GEORGINA LIMA DA SILVA VERÍSSIMO DE OLIVEIRA

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Especialista em Atendimento Educacional Especializado.

Orientadora: Mônica Rafaela de Almeida,
Prof^a, Me.

MOSSORÓ

2017

RESUMO

Os jovens e adultos com deficiência constituem uma grande parcela da população analfabeta do mundo em virtude da ausência de oportunidades de acesso à educação escolar na idade apropriada. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino da educação básica que possui pressupostos inclusivos, ainda não consegue trabalhar com as diferenças. Estudos indicam que grande parte dos adultos com deficiência intelectual que estão inseridos na EJA tem apresentado dificuldades para dar conta dos conteúdos e das exigências que o ensino tradicional impõe e exige; muitos desses alunos ficam durante anos dentro da escola, no mesmo patamar de ensino, sem avançar. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo geral investigar as principais dificuldades enfrentadas por um estudante com deficiência intelectual em uma sala de aula do quinto período (correspondente a 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) da EJA, procurando identificar as relações sociais que o aluno com deficiência intelectual tem com seus pares no cotidiano escolar, analisar como se dá o processo de ensino aprendizagem deste estudante e avaliar as adaptações curriculares que são feitas pelos professores. É uma pesquisa de estudo de caso, porque buscou focalizar uma instância em particular e analisar as suas múltiplas dimensões. Utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados: observações assistemáticas e um questionário semi-estruturado. O estudo foi realizado em uma sala de aula do quinto período, formada por trinta e cinco alunos, sendo um deles, um jovem de vinte e dois anos com Síndrome de Down. A escola é da rede pública estadual, situada na Mesorregião Central Potiguar e na Microrregião de Macau/RN. Vale ressaltar que a participação dos estudantes na pesquisa foi de maneira indireta, por meio das observações desenvolvidas em sala de aula e durante o horário do lanche. Colaboraram também com a pesquisa 7 professores que davam aula a essa turma e se disponibilizaram a responder o questionário. Os dados indicam que o estudante com deficiência intelectual não tem conseguido acompanhar os processos de ensino-aprendizagem. Observou-se que não há adaptações específicas das atividades e conteúdos que são trabalhados em sala de aula. A maioria dos professores não fazem atividades que possam incluir o aluno com deficiência intelectual no processo coletivo de ensino-aprendizagem. Todos os professores pesquisados, apesar de terem formação acadêmica concluída, não têm formação na área de educação inclusiva. Não há na escola estudada uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Através das observações realizadas, verificou-se que existe um distanciamento dos colegas de turma em relação ao estudante com deficiência, isto ocorre tanto nas atividades em sala de aula como nos momentos extraclasse. Assim é fundamental que sejam criadas práticas pedagógicas enriquecedoras e eficazes para a inclusão social destes jovens e adultos. E a comunidade escolar necessita se organizar para receber esse público, buscando o desenvolvimento de uma educação humanizadora e libertadora, que pressupõe o envolvimento do homem com o mundo a partir de diferentes campos do conhecimento que possibilitem o desenvolvimento de potencialidades.

Palavras-chave: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; INCLUSÃO.

ABSTRACT

The Young people and adults with disability constitute a large proportion of the world's illiterate population due to the lack of access to school education at the appropriate age. The Youth and Adult Education (EJA), a modality of basic education that has inclusive assumptions, still cannot work with differences. Studies indicate that most adults with intellectual disabilities who are included in the EJA have presented difficulties in accounting for the contents and requirements that traditional teaching imposes and demands; many of these students stay for years in school, at the same level of education, without advancing. In this sense, this work had as general objective to investigate the main difficulties faced by a student with intellectual disability in a classroom of the fifth period (corresponding to 8th and 9th grade of Elementary School) of the EJA, try in to identify the social relations that the student with intellectual disability has with the irpeers in the daily school life, analyze how the teaching process of this student is given an devaluate the curricular adaptations that are made by the teachers. It is a case study research because it sought to focus on a particular instance and analyze its multiple dimensions. As data collection instruments were used: un systematic observations and a semi-structured questionnaire. The study was conducted in a classroom of the fifth period, consisting thirty-five students, one of them, a young man of twenty-two years with Down's Syndrome. The school is part of the state public network, located in the Potiguar Central Mesoregion and in the Microregion of Macau/RN. It is not worthy that the students' participation in there se arch was indirect, through the observations developed in the classroom and during the snack time. Also collaborated with the research 7 teachers who taught this class and made themselves available to answer the questionnaire. The data indicate that the student with intellectual disability has not been able to follow the teaching-learning processes. It was observed that there are no specific adaptations of the activities and contents that are worked in the classroom. Most teachers do not do activities that may include students with intellectual disabilities in the collective teaching-learning process. All teachers surveyed, despite having completed academic training, are not trained in the area of inclusive education. There is no Specialized Educational Assistance (AEE) room in the school studied. Through the observations made, it was verified that there is a distancing of the classmates in relation to the student with a disability, this occurs both in classic ativities and in extraclass moments. It is therefore essential that effective and enriching pedagogical practices are created for the social inclusion of these young people and adults. And the school community needs to organize itself to receive this public, see king the development of a humanizing and liberating education, which presupposes the involvement of man with the world from different fields of knowledge that enable the development of potentialities.

Keywords: INTELLECTUAL DISABILITY; YOUTH AND ADULT EDUCATION; INCLUSION.

1 INTRODUÇÃO

Os jovens e adultos com deficiência, especialmente os que possuem deficiência intelectual constituem uma grande parcela da população analfabeta do mundo em virtude da ausência de oportunidades de acesso à educação escolar na idade apropriada (DANTAS, 2012; SIEMS, 2012; BINS, 2013; BRITO, LOPES e CAMPOS, 2014).

A identificação e a intervenção precoce da deficiência intelectual são essenciais para o desenvolvimento psicossocioeducacional dos indivíduos, pois possibilita a implementação de intervenções que podem proporcionar o desenvolvimento de habilidades e potencialidades educacionais das pessoas com deficiência intelectual, podendo seguir as mesmas etapas de desenvolvimento de pessoas consideradas dentro dos padrões da “normalidade”, embora de maneira diferenciada. Trabalhar nessa perspectiva é desafiador, porque exige uma negação do caráter padronizador da aprendizagem e a eliminação de todas as características excludentes das escolas comuns (ALMEIDA, 2015).

Os estudantes adultos que apresentam deficiência intelectual foram duplamente excluídos das condições concretas de vivenciar os processos de escolarização, seja pela sua deficiência ou pela condição social, não houve acesso à educação na infância. Por isso a necessidade de desenvolver uma diversidade de técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem enriquecedoras e eficazes para a inclusão social destes jovens e adultos com deficiência. Nesse sentido, a comunidade escolar necessita se organizar para receber esse público, buscando o desenvolvimento de uma educação humanizadora e libertadora, que pressupõe o envolvimento do homem com o mundo a partir de diferentes campos do conhecimento (FREIRE, 2008; VÓVIO, 2010; ALMEIDA, 2015).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), como uma modalidade de ensino a ser incorporada no conjunto das políticas de educação básica, e oferecida regularmente pelos sistemas públicos e privados de ensino (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a EJA tem como objetivo a escolarização básica para a população que foi excluída desse processo na idade prevista, possibilitando a emancipação e a transformação das pessoas por meio da criticidade e da autonomia.

Logo, as instituições escolares precisam desenvolver uma prática educativa que abranja todo o público que dela faz parte, e para isso, é fundamental o atendimento com qualidade, respeitando as capacidades, habilidades e potencialidades de cada um dentro de sua própria limitação.

Diante desse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as principais dificuldades enfrentadas por um estudante com deficiência intelectual em uma sala de aula do quinto ano da EJA, procurando identificar as relações sociais que o aluno com deficiência intelectual tem com seus pares no cotidiano escolar, analisar como se dá o processo de ensino aprendizagem deste estudante e avaliar as adaptações curriculares que são feitas pelos professores.

1.2A escola inclusiva: viabilizando os processos de participação e adaptação curricular

A necessidade de construir escolas inclusivas que tornem possível o alcance de um trabalho educativo da e para diversidade é inquestionável e tem sido amplamente difundida por autores diversos (CARVALHO, 2000; MARTINS, 2001; AINSCOW, 1998). Porém, fica a indagação: o que se entende por escola inclusiva?

Algumas pesquisas apontam determinadas condições que facilitam o desenvolvimento de práticas que podem possibilitar um avanço em direção à inclusão escolar: a estruturação colaborativa da organização escolar, gestão coletiva dos processos pedagógicos (planejamento, metodologia, o uso de recursos e a avaliação), a formação permanente da comunidade escolar e as políticas educacionais de acesso e permanência dos estudantes nas diversas modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

Segundo Ainscow (1998), são vários os fatores que contribuem para implementação de práticas inclusivas, dentre as quais:

- A utilização de práticas e conhecimentos do cotidiano e experiências vivenciadas pela comunidade escolar como ponto de partida para o aperfeiçoamento profissional;
- A concepção das diferenças como oportunidades de aprendizagem e não como problemas a solucionar;
- Análise dos obstáculos que se antepõem à participação dos alunos;
- Uso eficaz dos recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
- Criação de condições para que os docentes não sintam temor ao desenvolver novas práticas pedagógicas.

Os pontos elencados pelo autor supracitado representam importantes fatores para o processo de inclusão, no entanto, além desses, o respeito, é outro fator primordial, pois nada

adianta uma escola toda equipada e estruturada e a criação de leis, se não houver pessoas que aceitem as diferenças.

O desenvolvimento de uma proposta de educação inclusiva exige a promoção de espaços com acessibilidade para todos. De acordo com o Decreto 5.297, de 2 de dezembro de 2004, acessibilidade consiste em fornecer condições para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. No mesmo documento, barreiras são definidas como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação.

De acordo com o decreto supracitado, é no cotidiano da escola, mais especificamente na sala de aula, assim como nos demais ambientes que a pessoa com deficiência intelectual frequenta, são necessários mecanismos de acessibilidade tais como:

- Físicos: acesso a todos os espaços comunitários;
- Sociais: espaços coletivos acolhedores e receptivos, com soluções que contribuam para a autonomia e independência de forma compartilhada, com vistas a melhores condições de vida; estabelecimento de relações de diálogos significativas, viabilizadoras de participação efetiva das pessoas na comunidade; quebra de barreiras atitudinais (tanto da pessoa com deficiência, quanto das demais); valorização das diferenças; construção de valores e sentimentos que possibilitem mudanças atitudinais e relacionais;
- Culturais: bens, serviços (museus, livrarias, bibliotecas, teatros, cinemas, clubes, restaurante, templo religiosos, etc.), sistemas de comunicação e informação (mídia, informática, telecomunicações, etc.) acessíveis a todas as pessoas.

Assim, o processo de escolarização das pessoas com deficiência intelectual envolve uma reflexão contínua acerca do que pode ser feito para melhorar as condições de vida e de aprendizagem dessas pessoas, tendo como princípio norteador “a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação” (SASSAKI, 1997, p. 42).

Para isso, é fundamental que sejam feitas as adaptações curriculares, não é a criação de um currículo diferenciado e empobrecido, mas o desenvolvimento de estratégias que viabilizem o acesso do aluno ao conteúdo trabalhado com os demais. As adaptações curriculares consistem:

[...] na seleção de conteúdos essenciais ou nucleares e/ou nos objetivos gerais que se consideram básicos nas diferentes áreas curriculares e a consequente modificação dos respectivos critérios de avaliação (CARVALHO, 2000, p. 83).

Não se trata apenas de modificar a metodologia de ensino ou a arrumação da sala de aula. Nessa situação são modificados também os objetivos, a essência e a sequência dos conteúdos. Nesse intuito, para se fazer as adaptações curriculares são necessárias a previsão e provisão de recursos técnicos e materiais para remover as barreiras que impedem ou dificultam o acesso dos estudantes a experiências significativas de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2000).

Dessa forma, as adaptações curriculares podem ser feitas através das interações e significações sociais, nas quais as ações das pessoas vão adquirindo e dando sentido ao mundo ao redor e a si mesmas. A elaboração do processo de pensamento e linguagem se dá a partir da vinculação das pessoas nos grupos socioculturais, visto que essas atividades são exclusivamente humanas, através das quais os significados são criados, como mostra o pensamento de Vygotsky (1987):

[...] a relação entre pensar e falar não é linear, causal, teológica, funcional, voltada para um fim, pensar e falar são dialeticamente unificados pelo significado [...] o significado pertence não só ao domínio do pensamento, mas ao domínio da fala. Uma palavra sem significado já não pertence ao domínio da fala. O significado da palavra é fala ou pensamento? É ambos ao mesmo tempo; é uma unidade de pensamento verbal. É óbvio, então, que o nosso método deve ser o da análise semântica. Nosso método deve basear-se na análise do aspecto significativo da fala; deve ser um método para se estudar o significado verbal (p. 47).

Cada fala e cada discurso elaborado pelos alunos com deficiência intelectual, embora utilizando palavras com significados determinados, não constituem apenas uma simples reprodução ou repetição de signos. Eles se vinculam diretamente à atividade própria de quem os produz. Ao professor compete observar que cada fala exterior, por menor e insignificante

que possa parecer, se processa carregada de significados e resulta da fala interior, que deriva de um emaranhado de vontades, afetos, motivações, gerada pelos desejos, necessidades, interesses e emoções que originam o pensamento no seu plano mais íntimo, mais interior (CARVALHO, 2000; ALMEIDA, 2015).

Logo, a acessibilidade ao diálogo, em todos os momentos vivenciados na sala de aula, provoca, através da linguagem e do pensamento, a articulação do funcionamento psíquico dos alunos com deficiência intelectual (e dos demais), viabilizando o entrecruzamento da cognição, imaginação e emoção, resultando em aprendizagem e desenvolvimento. Então, quanto mais oportunidades de diálogos e de processos de interação social, maiores serão as possibilidades de crescimento pessoal e grupal dos alunos com deficiência intelectual (MANTOAN, 2006).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

A pesquisa de campo foi realizada em uma sala de aula de quinto período (correspondente a 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) da EJA de uma escola da rede pública estadual do município de Guamaré, situada na Mesorregião Central Potiguar e na Microrregião de Macau/RN e que possuía um estudante com deficiência intelectual.

A pesquisa foi do tipo estudo de caso e com abordagem qualitativa. Para André (2005), os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e decisões políticas, porque focalizam uma instância em particular e se analisa suas múltiplas dimensões.

De acordo com Minayo (2008), a pesquisa qualitativa tem uma metodologia própria, que visa à compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciados, respeitando as singularidades dos mesmos. Para Marconi e Lakatos (2004), a pesquisa qualitativa visa:

Analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento (p. 269).

Para isto, utilizaram-se algumas estratégias metodológicas aplicadas em diferentes momentos para dar conta da apreensão da problemática. Foram feitas observações assistemáticas e aplicou um questionário semi-estruturado com os professores do estudante com deficiência intelectual da EJA. O questionário procurou abordar se o professor tinha formação acadêmica na área de inclusão, qual o tempo de docência e os tipos de materiais didático-pedagógicos utilizados no cotidiano escolar.

Procurou-se a direção da escola e apresentou-se o termo de solicitação para a realização da pesquisa, após a anuência da instituição, a pesquisadora apresentou a proposta de pesquisa aos professores e os docentes do quinto período do EJA se disponibilizaram em colaborar com o trabalho. Em relação a participação dos estudantes na pesquisa, destaca-se que esta ocorreu de maneira indireta, por meio das observações desenvolvidas em sala de aula e durante a hora do lanche.

Foi garantido o anonimato e o sigilo das informações coletadas. Além disso, procurou-se garantir aos professores participantes da pesquisa a liberdade de colaborar ou não com o estudo, e por isso, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste instrumento constavam as informações referentes à pesquisa e as definições de sua participação.

2.2 Resultados e Discussão dos dados

Esse trabalho foi desenvolvido durante dez dias letivos em uma sala do quinto período (correspondente a 6º e 7º anos do Ensino Fundamental) da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública estadual da cidade de Guamaré/RN.

A sala de aula era formada por trinta e cinco alunos, tendo em sua composição um jovem de vinte e dois anos com Síndrome de Down, diagnosticado com deficiência intelectual. As observações foram desenvolvidas em aulas de diferentes disciplinas, pois, o que se pretendia analisar eram as principais dificuldades encontradas por esse jovem com deficiência intelectual no processo de aprendizagem e socialização escolar.

Foram observadas aulas de sete professores das seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, língua inglesa e educação física. A turma estava sem professor de ensino da arte e ensino religioso. As aulas observadas tinham sempre o mesmo perfil de organização, quanto ao planejamento de atividades de envolvimento do aluno em questão, dos sete professores, quatro não demonstravam

preocupação em planejar uma aula diferenciada que pudesse envolver o educando com deficiência intelectual nas atividades.

Os professores de língua portuguesa, matemática, história e língua inglesa desenvolviam aulas sempre com a mesma metodologia da explicação verbal e realização de uma atividade relacionada ao assunto explicado. Essas atividades eram sempre registradas no quadro ou reescritas do livro didático. Através da observação, percebeu-se que os professores não envolviam o aluno com deficiência no processo de aprendizagem e de socialização. No desenvolvimento das atividades, o estudante com deficiência intelectual ficava sempre copiando as tarefas, não participando das discussões em sala de aula. Durante vários momentos da aula, o aluno com deficiência intelectual saía espontaneamente da sala de aula e ficava caminhando pelo corredor.

Os professores das disciplinas de ciências, geografia e educação física apresentaram tentativas de envolvimento do educando em determinadas atividades. As aulas desses professores eram desenvolvidas com o auxílio de diferentes materiais didáticos, ou seja, levavam para sala de aula: vídeos, mapas, pesquisas para serem desenvolvidas nos celulares dos próprios alunos e trabalhos em grupo. O que pode ter contribuído para o envolvimento do estudante com deficiência intelectual nas atividades propostas. No momento das explicações, esses professores demonstravam preocupação em explicar o conteúdo trabalhado para o estudante com deficiência, se voltando para ele e fazendo questionamentos. É imprescindível enfatizar, no entanto, que essa postura poderia está acontecendo pelo fato de estar sendo observados.

Apesar das tentativas dos professores das disciplinas de ciências, geografia e educação física em envolver o educando com deficiência intelectual nas atividades de aprendizagem aplicadas no contexto da sala de aula, era notório o distanciamento do alcance desses conhecimentos por parte do aluno. Muitas vezes quando os professores faziam questionamentos a ele, sua resposta era desconecta da realidade, o que gerava risos e provocações por parte dos demais colegas. Nesses momentos os professores tentavam acalmar a situação e retomar a aula.

Em relação à socialização dos estudantes da sala de aula analisada, foi possível perceber, através das observações realizadas, que somente uma pequena minoria se preocupava em envolver o aluno com deficiência intelectual nas atividades de grupo. Mas nas atividades extraclasse não havia a interação dos colegas com o estudante que tinha deficiência, na hora do lanche ou quando um professor faltava ou a turma ficava sem aula, o aluno com deficiência intelectual ficava sozinho pelos corredores da escola ou sentado em sua carteira esperando a hora passar.

Durante as observações foi possível verificar o quanto ainda falta para se alcançar a educação inclusiva proposta por Oliveira (1995), sobre o envolvimento do aluno com deficiência nas atividades socioculturais da escola. Constatou-se também a necessidade de inserir no contexto educacional, a acessibilidade arquitetônica, atitudinal e uma proposta curricular adequada para a pessoa com deficiência intelectual, conforme defende Carvalho (2000).

A falta de preparação teórica e prática dos professores são fatores que também podem interferir no desenvolvimento de uma proposta de escola inclusiva. No questionário aplicado com os sete professores da sala de aula observada, constatou-se que todos tinham formação acadêmica, porém, nenhum tinha “formação continuada” sobre inclusão. Do total de professores indagados, apenas quatro mencionaram ter tido uma disciplina na faculdade sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A formação continuada é tão importante quanto a inicial, pois é ela que embasa o trabalho do educador diante das necessidades que surgem no âmbito da sala de aula, sendo assim, é de fundamental importância que os professores estejam, periodicamente recebendo novos conhecimentos para o aprimoramento de sua prática pedagógica.

Os docentes também ressaltaram que a escola não tem nenhum material didático específico para trabalhar com pessoas com deficiência intelectual e nem contam com o apoio de uma sala de AEE, se queixaram de não contar com o apoio de um profissional especializado para auxiliar na organização do processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Esse dados indicam que há um distanciamento para se alcançar as práticas institucionais propostas por Ainscow (1998).

Assim, percebeu-se que muitos são os fatores que tem dificultado o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual observado. Verificou-se que não há capacitação profissional dos professores na área de inclusão, que os materiais pedagógicos específicos para auxiliar o estudante com deficiência intelectual no processo de aprendizagem são inexistentes e as adaptações curriculares foram muito pequenas. Isto pode está interferindo no processo de inclusão escolar desse estudante com deficiência intelectual, sendo possível visualizar que neste caso específico o acesso à instituição educacional está sendo garantido, no entanto, a permanência com qualidade ainda está longe de ser alcançada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se alcançar a verdadeira inclusão de pessoas com deficiências no contexto escolar, é fundamental que se busque mecanismos de acolhimento, participação e socialização.

É necessário também que se disponibilizem aos professores da EJA, os recursos pedagógicos necessários ao atendimento dos estudantes com necessidades específicas, assegurando aos docentes estruturas de apoio para a realização de práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades dos estudantes com deficiência.

Outro fator de bastante relevância no processo de inclusão de pessoas com deficiências é investir na formação inicial e continuada dos professores. É imprescindível que adquiram conhecimentos, habilidades e competências sobre como selecionar conteúdos, estratégias metodológicas e de avaliação para trabalhar com as pessoas com deficiência. O educador é considerado um dos principais atores no processo de inclusão em qualquer que seja a modalidade de ensino.

De acordo com o que foi detectado na turma pesquisada, conclui-se que é necessário haver um trabalho urgente no que diz respeito a formação continuada dos educadores, como também, em relação a socialização dos alunos. Foi notória a falta de respeito e sensibilidade de alguns membros da turma com o educando que apresenta deficiência intelectual.

Portanto, é fundamental que as reflexões e debates acerca do trabalho pedagógico a ser realizado com estudantes com deficiência intelectual seja aprofundado, procurando articular saberes de diversas áreas, com o intuito de oportunizar aos indivíduos sua inserção na vida social e no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Necessidades Especiais em sala de aula**: um guia para formação de professores. Lisboa, PT: Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO, 1998.

ALMEIDA, M. R. **Deficiência intelectual e o Atendimento Educacional Especializado**. Caderno Didático do Curso de Atendimento Educacional Especializado. NEAD, UFERSA: EDUFERSA, 2015.

ANDRE, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: DF, 1996.

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

BRITO, J.; LOPES, R.; CAMPOS, J. A. P. P. Perfil e concepções sobre o aluno com deficiência intelectual que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Santos/SP: **Revista Eletrônica Pesquisa Educa**, v. 06, n. 11, p. 231-245, 2014.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: um estudo de caso. Tese (Doutorado). Natal/RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar** o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, L. A. R. Por uma escola aberta as necessidades dos alunos. São Paulo: **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 10, n. 55, p. 28-34, 2001.

MINAYO, C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 11ª ed, 2008.

OLIVEIRA, M. K. O. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio histórico. 3. ed. São Paulo, Scipione, 1995.

SASSAKI, R. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VÓVIO, C. L. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: A apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, L. et al (orgs). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.60-77.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.