



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

TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SÃO CARLOS

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
GRACILIANA GARCIA LETTE

**TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção de aprovação da disciplina
“Trabalho de Conclusão de Curso III”, do
curso de Licenciatura em Educação
Especial da Universidade Federal de São
Carlos (UFSCar), sob a orientação da
Profª. Drª. Juliane Aparecida de Paula
Perez Campos.

SÃO CARLOS

2017

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Professora Dr^a. Juliane, pela confiança em minha capacidade como pesquisadora, pela serenidade com que me orientou em momentos de dúvidas, pela solicitude em me auxiliar e, sobretudo, pela amizade que construímos junto com esta pesquisa. Ao meu esposo, fonte de alegria e motivação, sempre compreensivo e solidário em todos os momentos de dificuldades.

À minha família toda pelo esforço, carinho e incentivo doados à minha formação.

A todos que sempre me acompanharam no decorrer deste trabalho, em especial ao Grupo de estudos e pesquisa sobre a escolarização da pessoa com deficiência (GEPEPD), do qual orgulhosamente faço parte, pelo aprendizado e amizade que compartilharam comigo. Aos participantes e diletos personagens desta pesquisa, bem como seus responsáveis, pela aceitação do convite e pelo modo aberto e espontâneo com que desempenharam seu importante papel.

A Professora Dr^a. Mária e a Professora Doutoranda Waldísia, por ser possível contar com suas ilustres presenças na banca.

E finalmente ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de estudos de Iniciação Científica, importante fator de viabilidade desta pesquisa.

RESUMO

Considerando a importância de discutir o acesso e permanência dos jovens e adultos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o objetivo do estudo foi: (a) caracterizar a trajetória escolar dos alunos com deficiência intelectual matriculados na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, nível ensino fundamental; (b) descrever as expectativas futuras em relação ao processo de escolarização na perspectiva dos estudantes e dos responsáveis. Participaram do estudo sete estudantes, bem como seus responsáveis. Como procedimento de coleta de dados, realizou-se entrevista individual com roteiro semiestruturado com cada participante adaptado do estudo de Freitas (2014). O estudo foi realizado em dois municípios do interior do estado de São Paulo. As entrevistas foram realizadas nas escolas onde os participantes estudavam ou nas suas residências e gravadas com consentimento para análise. Os dados foram organizados em categorias temáticas. Os resultados indicaram que os participantes que frequentaram a escola especial permaneceram um longo período na instituição até ingressarem na EJA. Entre os participantes que frequentaram somente a escola regular observou-se a presença de retenções e reprovações antes de ingressarem na EJA. Os estudantes destacaram boas considerações em relação a EJA principalmente relacionada a contribuição para o prosseguimento nos estudos e capacitação para o mercado de trabalho. Os responsáveis reconhecem que o espaço da instituição especial proporcionou aprendizados para os estudantes, no entanto apontam a simplificação de conteúdos trabalhados e a ênfase em atividades manuais. A grande expectativa dos pais em relação a escolarização é a alfabetização. O estudo permitiu concluir que os estudantes nutrem um sentimento positivo pelo ambiente da EJA e que ela representa a oportunidade com que contam para atingir os desejos de inserção no mercado de trabalho ou de continuação dos estudos.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de matriculados de alunos PAEE na EJA especial e EJA regular. 11

Tabela 2 - Síntese das publicações encontradas na BDTD.....39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos estudos localizados	39
Quadro 2 - Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa.....	46
Quadro 3 - Caracterização dos responsáveis participantes da pesquisa	47
Quadro 4 – Definição das categorias de análise do estudo.....	49

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD - Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEJA Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CONFITEA - Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos.
EC - Emenda Constitucional
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
GEPEPD - Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Escolarização da Pessoa com Deficiência
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS - Instituto Nacional do Seguro Social
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE - Público Alvo da Educacional Especial
PAS - Programa Alfabetização Solidária
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE - Plano Nacional de Educação
PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SE - Secretaria de Educação
SEA - Serviço de Educação de Adultos
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TA - Termo de Assentimento
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1.....	16
CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	16
1.1 Aspectos históricos e políticos da educação de jovens e adultos no Brasil do período colonial até a Primeira República	16
1.2 O início do século XX e a educação de adultos.....	19
1.3 Educação de Jovens e Adultos na atualidade: aspectos políticos e diretrizes curriculares	28
1.3.1 Organização e funcionamento da EJA no estado de São Paulo.....	32
CAPÍTULO 2.....	35
A VEZ DAS PESSOAS JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	35
2.1 Caracterização da definição de deficiência intelectual: alguns conceitos.....	35
2.2 Desenvolvimento e aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual: panorama das pesquisas.....	38
2.3 Escolarização e inclusão do alunado da EJA com deficiência intelectual.....	41
2.4 A importância do trabalho, aprendizado e profissionalização dos jovens e adultos com deficiência intelectual	42
CAPÍTULO 3	45
PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	45
3.1 Caracterização da Pesquisa	45
3.2 Aspectos Éticos	45
3.3 Seleção dos participantes.....	46
3.4 Local da Pesquisa.....	47
3.5 Recursos Materiais.....	47
3.6 Instrumentos.....	48
3.7 Procedimentos de Coleta de Dados	48
3.8 Procedimentos de Análise dos Dados	49
CAPÍTULO 4.....	50
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	50
4.1 Caracterização da trajetória escolar	51
4.2 Caracterização do ambiente escolar.....	51
4.2.1 Escola Especial na percepção dos estudantes	51
4.2.2 Escola Especial na percepção dos responsáveis.....	52
4.2.3 Escola regular na percepção dos estudantes	54
4.2.4 Escola regular na percepção dos responsáveis	56
4.2.5 Educação de Jovens e Adultos na percepção dos estudantes	58
4.2.6 Educação de jovens e adultos na percepção dos responsáveis.....	60
4.3 O processo de escolarização na EJA	61
4.3.1 Transferência para a EJA.....	61
4.3.2 Relação família/escola no contexto da EJA	63
4.3.3 Processo de ensino e aprendizado na EJA.....	64
4.3.4 Concepção sobre o processo de inclusão escolar	65
4.3.5 Expectativas dos participantes	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	74

ANEXO A	84
APÊNDICE A.....	85
APÊNDICE B.....	87
APÊNDICE C.....	89
APÊNDICE D.....	90

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, assegurou-se o direito à educação, com Ensino Fundamental público e gratuito, independentemente de idade, o Artigo 205 assegura o direito à educação de qualidade a todos os cidadãos, determinando que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, a Constituição de 1998 representou um marco nas conquistas sociais no Brasil, iniciando um novo período de garantias de direitos sociais, incluindo a saúde e a educação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica afirmada na LDB 9.394/1996 e destinada aos que não tiveram acesso à escola na idade considerada adequada ao nível correspondente, tanto no ensino fundamental ou médio, ou que não tiveram condições concluir os estudos (BRASIL, 1996).

Em relação a educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 de 1996, apresentou um capítulo específico. A LDB estabeleceu que o atendimento para as pessoas com necessidades educacionais deveria ser preferencialmente na rede regular de ensino, mas o permitiu também nas classes especiais quando não houvesse condições para realização do atendimento na sala regular (BRASIL, 1996). A LDB/96, também incorporou a terminalidade específica, “[...] para aqueles que em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996).

De acordo com Lima e Mendes (2011), o certificado de terminalidade específica para o ensino fundamental, “[...] difere da conclusão do ensino fundamental, pois por meio dele, pode-se identificar o nível de conhecimento alcançado pelo aluno, possibilitando-lhe, em tese, novas alternativas educacionais, como previsto em lei” (p.196).

O Parecer 11/2000 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). O documento apresenta o direito a uma escola de qualidade, com parâmetros estabelecidos para a qualidade de ensino, a qualidade de aprendizagem, considerando as peculiaridades da EJA. A Resolução CNE/CB n.3, de 15 de junho de 2012, instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010). Por meio dessa resolução também estão em destaque a garantia do padrão de qualidade quanto aos processos educativos, gestão, formação, valorização dos profissionais da

educação, financiamento, jornada escolar, organização pedagógica, ou seja, firma-se a exigibilidade da valoração social, qualidade de ensino, qualidade do processo educativo, acesso e permanência do aluno, entre outros.

Com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial configurou-se como uma modalidade de ensino “[...] que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10)”. A Política de 2008 reafirmou que a prioridade de efetivar as matrículas dos estudantes PAEE em salas regulares do ensino comum:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (...). (BRASIL, 2008, p. 14).

A educação de jovens conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na modalidade de educação de jovens e adultos e de educação profissional, apresentam-se como possibilidades de ampliação da oportunidade de escolarização e formação para a inserção no mundo do trabalho, além de efetiva participação social das pessoas com deficiência.

Os compromissos afirmados e as políticas instituídas até o presente momento não foram suficientes para erradicar o analfabetismo, e, como consequência de ações desastrosas, o Brasil ainda amarga um elevado número de pessoas analfabetas, sendo o 8º país com maior número de analfabetos adultos no mundo (Di Pierro; Haddad, 2015). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2013 afirma que a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos era de aproximadamente 8,5 %, correspondendo a 17,2 milhões de analfabetos; em 2004, o índice de analfabetismo era de 11,5%, aproximadamente 21 milhões pessoas analfabetas (IBGE, 2013).

O Plano Nacional da Educação, tratando-se da educação especial, propõe como meta de 2014 até 2024 universalizar para toda a população PAEE de 4 a 17 anos, a garantia ao acesso e ao atendimento educacional inclusivo em salas de recursos ou conveniadas. “O plano representa um ganho para a sociedade pois passa a contar com maior investimento para educação. Entretanto, ao analisar as estratégias descritas para atingir as metas percebe-se o grande desafio para construir uma escola efetivamente inclusiva (BRASIL, 2014, p. 33)”.

Atualmente, a Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência – LBI, Lei nº 13.146, de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, altera a concepção da capacidade das pessoas com deficiência, a partir do momento em que avalia essas pessoas em uma perspectiva integrando o biológico e o social. Nesse sentido, a Lei colabora para promoção do direito das pessoas com deficiência. A LBI assegura a todas as pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, reconhece o aprendizado ao longo de toda a vida, e a educação como caminho para alcançar o desenvolvimento segundo as características necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Com a LBI, a pessoa com deficiência tem um instrumento de conquista social que garante a autonomia e os mesmos direitos das demais pessoas, excluindo os estigmas que por muito tempo estiveram associados a essas pessoas. No entanto, a LBI não é clara ao tratar da incapacidade e do procedimento de interdição que, embora não tenha como propósito a discriminação e a incapacidade das pessoas com deficiência, pode gerar interpretações distorcidas.

Conforme a Tabela 1, embora ainda sobressaíam as matrículas de alunos na EJA em classes especiais, destaca-se o crescimento do número de matrículas na EJA em classes comuns. Quando comparado o período de 2007 a 2016, nota-se o aumento das matrículas de alunos PAEE na EJA nas classes comuns.

Tabela 1: Número de matriculados de alunos PAEE na EJA especial e EJA regular

ANO	EJA (Classes especiais e escolas exclusivas)	EJA (Classes comuns)
2007	49.268	28.295
2008	44.384	32.296
2009	39.913	34.434
2010	38.353	41.385
2011	36.359	47.425
2012	55.048	50.198
2013	57.537	51.074
2014	60.047	51.341
2015	60.040	54.865
2016	60.047	53.778

Fonte: Inep Sinopses Estatísticas (2007 a 2016), adaptado.

A Tabela 1 indica que as matrículas dos alunos PAEE nas classes especiais ficaram estáveis a partir de 2014, enquanto que nas classes comuns houve aumento progressivo no decorrer do período analisado, no entanto, a concentração maior das matrículas ainda é nas classes especiais.

De acordo com Hass e Gonçalves (2015), é evidente a ampliação das matrículas dos estudantes com deficiência na EJA, em classes comuns, o que possibilita compreender a EJA comum como um espaço potente quando se refere à inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência, uma vez que enseja a convivência com seus pares, permitindo que a heterogenia e as múltiplas diferenças entre os sujeitos sejam tratadas como aspectos de enriquecimento curricular.

Nesse panorama, Haas (2013) sinaliza que tanto a EJA quanto a Educação Especial vivenciam um momento de reformulação de suas políticas, como responsabilidade pública do Estado, refletindo no contexto escolar a aproximação dessas modalidades educacionais, como consequência do crescente ingresso de jovens e adultos com deficiência nos bancos escolares.

Para Laplane (2014), a concentração das matrículas nos primeiros anos do ensino fundamental revela que muitos estudantes não conseguem avançar para as etapas posteriores do ensino. Para a autora, mesmo com o aumento do número de alunos atendidos, “[...] a distribuição dos alunos entre os níveis de ensino expõe um quadro que, ainda, prima pela desigualdade (LAPLANE, 2014, p.202)”. O crescimento verificado de matrículas na EJA parece ser a expressão localizada do problema que envolve toda a Educação Básica no país, ou seja, a baixa qualidade do ensino ofertado, “[...] embora o acesso e permanência tenham se incrementado, boa parte apresenta baixos níveis de aprendizagem, o que redundará em retorno à escola por meio da EJA (MELETTI; BUENO, 2011, p. 381)”.

As proposições que envolvem a educação de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual no contexto educacional ainda são tímidas e pouco consistentes, pois uma parcela significativa de jovens e adultos ainda se encontra em instituições especializadas, em oficinas profissionalizantes ou em classes de Educação de Jovens e Adultos na instituição.

Porém, Antunes (2012) levanta a hipótese de que o encaminhamento de estudantes com deficiência intelectual para a EJA pode sugerir uma estratégia do sistema educacional de simplesmente transferi-los para um contexto ‘alternativo’ de aprendizagem, haja vista a pequena mudança na organização e flexibilização do atendimento a estas pessoas nesses espaços; houve significativos avanços em termos do acesso de pessoas com deficiência à escola regular, porém ainda são precárias as condições oferecidas para a sua permanência.

Tendo em vista as considerações e enunciados anteriores, bem como o cenário atual da escola brasileira orientada pelos pressupostos da educação inclusiva e a expansão no número de matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA, o presente estudo procura responder: quem são os alunos com deficiência intelectual que frequentam a EJA, ensino

fundamental? Qual tem sido o percurso escolar desses alunos?

Considerando a importância de conhecer o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual matriculados na EJA, a presente pesquisa tem por objetivos: (a) caracterizar a trajetória escolar dos alunos com deficiência intelectual matriculados na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, nível ensino fundamental; (b) descrever as expectativas futuras em relação ao processo de escolarização na perspectiva dos estudantes e dos responsáveis.

Para formular a estrutura do estudo, apresentamos na introdução, a perspectiva da pesquisa, contextualizando o leitor quanto aos objetivos e caminhos tomados no trabalho.

No primeiro capítulo, intitulado *Contexto histórico e político da educação de jovens e adultos no Brasil*, realizamos uma síntese dos principais fatos históricos e políticos que promoveram a garantia e o direito à educação das pessoas jovens e adultas na história da educação brasileira. Apresentamos um resgate histórico desde os tempos do Brasil colônia até os dias atuais, com o propósito de entender como a educação de jovens e adultos foi concebida ao longo dos anos.

No segundo capítulo, denominado *A vez das pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual*, apresentamos a definição de jovens e adultos segundo a legislação brasileira e analisamos algumas definições do conceito de deficiência intelectual e seus encadeamentos. Trazemos também uma revisão da literatura dos estudos que discutem o processo de desenvolvimento e aprendizagem de tal população e a importância do aprendizado e profissionalização para esse alunado.

No terceiro capítulo, *Políticas de Educação Especial e o alunado da Educação de Jovens*, ressaltamos o papel da escola, do trabalho para a promoção da vida e cidadania das pessoas com deficiência. Abordamos também a escolarização desse alunado nas escolas regulares, o crescimento das matrículas e as práticas pedagógicas.

O quarto capítulo apresenta o *Percurso Metodológico*, nele sistematizamos todo o percurso que desenvolvemos em todas as etapas da pesquisa, descrevendo a seleção dos participantes, a forma de coleta e análise dos dados.

No quinto capítulo, temos os *Resultados e discussão*, buscamos delinear os principais objetivos do estudo, apresentamos e discutimos os resultados da investigação, organizados em categorias de análise.

Depois desse percurso, e o finalizando, são apresentadas as **Considerações Finais** sobre o estudo, as **Referências**, e **Apêndices**.

Assim, com o resultado obtido pela apresentação e análise de todos esses aspectos – que nos exigiu para tanto compreender o percurso e o perfil dos estudantes que estão matriculados na EJA, suas vivências e experiências na trajetória escolar –, pretendemos contribuir para novas discussões e abordagens a respeito dessa temática.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O presente capítulo tem como proposta apresentar uma síntese dos principais fatos históricos e políticos que promoveram a garantia e o direito à educação das pessoas jovens e adultas na história da educação brasileira. Para isso, faremos um resgate, desde os tempos do Brasil colônia até os dias atuais, desses momentos marcantes; evidenciaremos, na sequência, as atuais diretrizes que fundamentam a EJA; e, para finalizar, analisaremos a organização e funcionamento das escolas estaduais no estado de São Paulo no que se refere à EJA, com o objetivo de discutir a política atual vigente no estado.

1.1 Aspectos históricos e políticos da educação de jovens e adultos no Brasil do período colonial até a Primeira República

A alfabetização de adultos começou a ser praticada no Brasil no período colonial. Nessa época, a educação brasileira era conduzida para crianças e para os indígenas adultos, com o objetivo de catequizar os índios para a doutrina católica e alfabetizar a população na língua portuguesa (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

É válido destacar que o interesse dos jesuítas na educação dos indígenas era por adeptos ao catolicismo, o que colaborou para que se desenvolvesse um sistema educacional baseado apenas em instruções de leitura e escrita e estritamente voltado para os interesses da igreja.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, o Império passa a ser o responsável pela organização do sistema, adotando-se um ensino que atendia somente às camadas mais elitizadas da sociedade, suprimindo do ambiente educacional os negros e indígenas (GHIRALDELLI, 2009).

É importante ressaltar que, quando o Ministro de Estado de Portugal, Marquês de Pombal, em 1759, assume a responsabilidade pelo ensino, ele propôs reformas na educação para “[...] adaptar aquele país e suas colônias às transformações econômicas, políticas e culturais que ocorriam na Europa. No campo cultural, o que se queria era a implementação em Portugal de ideias mais ou menos próximas do Iluminismo” (GHIRALDELLI, 2009, p.26).

No período Imperial, com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, a educação começou a apresentar mudanças significativas, como a criação de vários cursos profissionalizantes em diferentes níveis, para assemelhar assim o Brasil à Corte Portuguesa. Para Ghiraldelli:

O ensino no Império foi estruturado, então, em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a “escola de ler e escrever”, que ganhou um incentivo da Corte e aumentou suas “cadeiras” consideravelmente. O secundário se manteve dentro do esquema das “aulas régias”, mas recebeu várias novas “cadeiras” (disciplinas), principalmente em cidades de Pernambuco, Minas Gerais e, é claro, Rio de Janeiro (GHIRALDELLI, 2009, p. 28).

No contexto da educação dos adultos, as primeiras ações surgiram em 1879, quando Leôncio de Carvalho ocupava a função de Ministro dos Negócios do Império promulgou o Decreto n. 7.247, que institui uma reforma na educação com alterações no ensino primário, secundário e superior. Esse decreto apresentava 29 itens, entre os quais previa:

[...] o oferecimento de cursos para adultos analfabetos, a construção de prédios apropriados às escolas públicas, a ampliação da quantidade de escolas normais, a realização de conferências pedagógicas e a organização do Conselho Diretor da Instrução Pública no Município da Corte (MELO; MACHADO, 2009, p. 297).

Por intermédio dessa reforma, Ghiraldelli (2009, p. 30) destaca que promoveu a liberdade do ensino primário, secundário e superior. “[...] a nova lei entendia que todos os que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar poderiam expor suas ideias e adotar os métodos que lhe conviessem.”. Assim, os educadores escolhiam os seus métodos para apresentar suas ideias, enquanto os jovens tinham autonomia para decidir o que queriam aprender e se submetiam a um exame final.

Embora houvesse liberdade para o ensino primário, secundário e superior, houve uma tentativa de organizar um currículo e a ocorrência de várias reformas no período, mas, de certo modo, prevaleceram os interesses da classe dominante em ignorar a inclusão da classe trabalhadora ou escrava nesse processo.

O Decreto n. 7.247, de 1879, considerava o trabalho do magistério como incompatível com demais cargos públicos e administrativos. Ainda no referido decreto, a frequência nos cursos secundários e superiores era livre, ou seja, a ida à escola era optativa e os estudantes ainda poderiam escolher o que aprender, sendo que ademais deveriam submeter-se a rígidos exames nas instituições. Com essa nova configuração escolar, as escolas estruturaram

seu ensino em matérias, possibilitando aos estudantes escolherem as que desejavam cursar (GHIRALDELLI, 2009).

A primeira constituição do Brasil, em 1824, possibilitou a criação da instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, o que incluía os jovens e adultos, porém, foram poucas as iniciativas para que isso se efetivasse durante todo o Império. A distância entre o proclamado e o realizado foi evidente, visto que, com o ato adicional de 1834, a educação básica tornou-se de responsabilidade das Províncias enquanto a educação das elites, de responsabilidade do governo imperial, ou seja, as Províncias, com menos recursos, ficaram incumbidas de educar a maioria da população, incluindo aí os mais despossuídos, fazendo com que nesse processo a população mais carente ficasse praticamente excluída da escola (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com a Constituição de 1824, a obrigação do ensino público secundário e superior foi transferida para a União, no entanto, mesmo assim, observa-se que o ensino ficou direcionado para as camadas mais elitizadas da sociedade e, do mesmo modo, excluídas as camadas sociais menos favorecidas. No que se refere ao ensino elementar, nota-se que providências tomadas a seu favor “[...] ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que controlavam politicamente” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Nesse cenário socioeconômico, o Brasil nesse período era extremamente ruralista, no qual prevalecia uma educação aristocrática. A grande elite latifundiária não se preocupava com educação das camadas mais pobres, visto que a atividade predominante da época, a agricultura, não necessitava de mão de obra qualificada.

Em relação à educação dos adultos, “pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se nas Constituições posteriores” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). A escola nessa época, portanto, ainda não era acessível para as camadas mais desfavorecidas economicamente, ou seja, conforme dito por nós, era somente para a elite da época. Se não havia uma educação voltada para os mais pobres, conforme observamos, tampouco haveria uma educação cuja preocupação fosse o ensino de adultos.

Com o ato adicional de 1834, a divisão do ensino acentuou-se ainda mais, pois a educação da elite era de responsabilidade do governo imperial enquanto a educação das pessoas carentes era de responsabilidade das províncias. Nesse sentido, o ensino de jovens e adultos e a educação de crianças e adolescentes seriam atribuições próprias de alguns

municípios, constatando-se que ao “final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos eram analfabetas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Nesse período, dada sua conjuntura sociopolítica, a educação estava preocupada em atender aos interesses da elite, fato esse que contribuiu severamente para que não se planejasse um sistema educacional que beneficiasse a população em geral, resultando em um sistema precário e pouco efetivo em sua abrangência.

De acordo com Ghiraldelli (2009), durante a Primeira República, período de 1889 até 1929, emergiu certo “entusiasmo pela educação”, porém essa euforia pedagógica não permaneceu por muito tempo. O posicionamento dos intelectuais apontava para a criação de um novo Brasil, diferente daquele sob o comando do Império.

Embora o ensino elementar ficasse esquecido durante a Primeira República, observa-se, todavia, nesse período, uma série de reformas educacionais preocupadas com as condições desfavoráveis do ensino básico, cujos efeitos, entretanto, pouco foram notados, uma vez que os recursos orçamentários não permitiram mudanças mais significativas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No entanto, com a Constituição de 1891 consagrou-se o federalismo, no qual o ensino básico público ficou sob responsabilidade das Províncias e Municípios, enquanto o ensino secundário e superior sob responsabilidade da União. Cabe ressaltar, nesse período, a proibição dos adultos analfabetos de participarem no sistema eleitoral, isto é, ficaram impedidos de votar (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Com o alto índice de analfabetos na época, grande parcela da população adulta ficou impossibilitada de participar das ações sociais e políticas. No que diz respeito à educação da população adulta, observa-se também o descaso, fato consequente ao pensamento político vigente na época. Tal preocupação com um avanço nessa área somente irá começar a manifestar-se nas décadas seguinte.

1.2 O início do século XX e a educação de adultos

A década de 1920 inicia-se com aproximadamente 72% da população acima de cinco anos na condição de analfabetas. Cabe ressaltar que “até esse período, a preocupação com a educação de adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.3). Outro aspecto importante é que nessa década, iniciou-se um movimento de educadores e da população reivindicando aumento no número de escolas e com mais qualidade, que “começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110).

Na década seguinte, irrompeu a Revolução de 1930, movimento armado liderado por três estados brasileiros sob o comando de Getúlio Vargas, cujo objetivo era derrubar o governo de Washington Luís e impedir a posse de Júlio Prestes, eleito presidente da República no início desse ano. O movimento conseguiu seu objetivo, e Vargas assumiu o cargo de presidente provisório em 3 de novembro de 1930.

Nesse sentido, a Revolução concebeu um novo modo de organização no Brasil, oposto ao federalismo; nesse novo modelo, a Nação passou a ser vista em sua totalidade, em sua unidade. Isso fez com que várias atitudes se desencadeassem por parte do Estado com o intuito de favorecer a implantação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Complementando, Haddad e Di Pierro (2000) destacam que, com a Constituição de 1934, no governo de Getúlio Vargas:

Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.110).

Com a nova constituição, elaborou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), que atribuía às responsabilidades da União, dos Estados e Municípios, a fonte para manutenção e desenvolvimento do ensino, os direitos e deveres para o acesso à escola. Segundo Haddad, Di Pierro (2000), o PNE mostrava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, ofertando o ensino primário integral, gratuito, com frequência obrigatória.

A década de 1930 permaneceu com poucas iniciativas em relação à educação dos adultos, porém a experiência de alfabetização proposta pelo ensino supletivo organizado por Paschoal Lemme, durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal, foi o que mais se destacou, (GALVÃO; SOARES, 2009).

Já na década de 1940 a EJA passou a ser objeto da política nacional educacional, embora houvesse menções em textos normativos anteriores, como a Constituição de 1934. Nesse período, as campanhas de erradicação do analfabetismo tornaram-se mais concretas, com a preocupação de oferecer o ensino também para as populações até então excluídas da escola (BEISIEGEL, 2004).

No cenário internacional, no ano de 1945, depois da Segunda Guerra Mundial, foi criada a Unesco, fato este que intensificou o debate sobre a educação dos jovens e adultos.

A organização “[...] denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111).

O Serviço de Educação de Adultos (SEA) foi criado em 1947 como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, cujo objetivo era coordenar os trabalhos do ensino supletivo para jovens e adultos analfabetos. Para (HADDAD; DI PIERRO, 2000), várias atividades foram criadas no momento em que o SEA começou a funcionar, integrando-se com os serviços presentes e participando na publicação de material de didático e na mobilização. Esse movimento perdurou até o final da década de 1950, que depois se tornou Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA; segundo (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111) “sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações”.

A Campanha de Educação de Adultos promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, era nesse aspecto exemplar. Tinha por objetivo levar a “educação de base” ou a “educação fundamental comum”, a base era entendida como o processo educativo “destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura do seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com os quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social. O processo de modo algum poderia ser reduzido a mera alfabetização (BEISIEGEL, 1992, p.13).

Com o crescimento industrial, o país passou a ter necessidade de mão de obra especializada, o que de certa forma contribui para expansão das atividades de ensino voltadas para os jovens e adultos. Nessa época também aumenta o número de trabalhadores que migram da zona rural para as cidades em busca de oportunidades nas indústrias que começavam a emergir.

No contexto internacional, foi realizado na Dinamarca, em 1949, a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, logo após a II Guerra Mundial, que compreendeu a Educação de Adultos como uma espécie de Educação Moral. Para Gadotti:

A educação formal, a escola, não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. Ela não havia dado conta de formar o ser humano para a paz. Por isso, se fazia necessária uma educação “paralela”, fora da escola, “alternativa”, cujo objetivo seria contribuir para com o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura,

que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola (GADOTTI, 2013, p.15).

A década de 1950 é marcada por incisiva iniciativa do governo em erradicar o analfabetismo no Brasil, os motivos para tal empenho governamental podem ser atribuídos ao final da Segunda Guerra Mundial, à volta da democracia, em conjunto com os altos índices de analfabetismo – na época, quase metade da população brasileira com 15 anos ou mais, em torno de (56%), eram analfabetas (GALVÃO; SOARES, 2009).

No início da década de 1950, o Brasil começa a se industrializar. Com a entrada de empresas multinacionais no país, necessita-se de mão de obra qualificada, surgem então iniciativas de cursos profissionalizantes e programas educacionais voltados para as camadas populares.

A alfabetização estava prevista para ocorrer em três meses, e, posteriormente, o curso primário teria duração de dois períodos de sete meses, terminado este, o estudante poderia realizar cursos de capacitação. O governo lançou em 1952 uma campanha organizada pelo Ministério da Educação e Cultura denominada Campanha Nacional de Educação Rural, para tentar erradicar o alto analfabetismo predominante nesse meio. Pouco depois, em 1958, o governo lança a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, mas ambas tiveram vida curta e pouco realizaram (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

A grande quantidade de programas que foi criada nas décadas de 1940 e 1950 tinha como propósito atingir o grande número de pessoas analfabetas, todavia prevalecia o “[...] aspecto quantitativo, pois a intenção qualitativa, a ação em profundidade, nunca chegou realmente a se concretizar senão em aspectos de amplitude muitos restritos” (PAIVA, 2003, p.179). Outro fator que colaborou para aumentar as iniciativas educacionais era o de contribuir com o aumento do número de eleitores, pois o direito de votar era apenas para os alfabetizados, e, sendo assim, as escolas de EJA proporcionariam a alfabetização.

No ano de 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nesse período era grande a preocupação dos educadores em redefinir as características dessa modalidade de ensino. Preocupação essa principalmente em razão das práticas adotadas, por serem semelhantes às utilizadas na alfabetização da criança e dos adultos. Os adultos analfabetos eram considerados como imaturos e ignorantes, e deveriam ser atualizados com os conteúdos do ensino formal primário, o que contribuiria dessa forma para reforçar o preconceito já vigente (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Nos anos seguintes, em decorrência desse Congresso, a educação de jovens e adultos no Brasil vivenciou um movimento de ordem popular com fortes raízes no Nordeste,

com várias iniciativas, muitas delas entusiasmadas pelas ideias de Paulo Freire. Alguns desses movimentos, como o MEB (Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)), o MCP (Movimento de Cultura Popular), os CPCs (Centros Populares de Cultura) organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), Ceplar (Campanha de Educação Popular da Paraíba) e o movimento chamado De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, organizado pela prefeitura de Natal (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Nessa época, o Brasil enfrentava uma crise política, social, econômica e educacional. O analfabetismo era responsabilizado pela crise, fazendo com que os intelectuais da época se comprometessem com a erradicação do analfabetismo. Os movimentos nutriam o propósito de promover a democratização e garantir o acesso às oportunidades de escolarização básica dos adultos, tendo em vista essa crise pela qual atravessava o país nesse período (HADDAD, DI PIERRO, 2000). De acordo com Haddad, Di Pierro, (2000, p. 113) “[...] também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional”.

A primeira LDB/1961, criada em 1961, foi um marco importante para promover a universalização do acesso à educação. Com a democratização, o ensino secundário passou a ser oferecido visando à formação especializada para o trabalho técnico, tornando-o acessível a todos, essa proposta “[...] incorporou o contexto de ascensão industrial e urbana da época, pretendendo oferecer formação especializada a estudantes provindos das classes menos favorecidas economicamente” (MARCHELLI, 2014, p.1488).

Em 1964, tem início no Brasil o período militar, o forte populismo da época marcado pelo crescimento acelerado do país via na educação uma alternativa para efetivar a população paralisada ante as ações políticas, população analfabeta, que na época representava cerca de 50% da população brasileira. Os movimentos sociais surgidos em decorrência da situação político-social foram imobilizados, nesse ano, com o golpe militar em que muitos dos idealizadores dos movimentos foram perseguidos e exilados (GALVÃO; SOARES, 2009).

No âmbito mundial, a II Conferência Internacional de 1960 sobre Educação de Jovens e Adultos realizada em Montreal apresentou a educação de adultos enfocando-a de duas perspectivas: a primeira delas era vista como uma continuação da educação formal; a segunda, como a educação de base ou comunitária. Houve o reconhecimento e o direito das possibilidades de todos os estudantes adultos na educação geral e profissional, “[...] estabelecendo que a educação de adultos deve-se integrar ao sistema educacional, não existindo apenas como um apêndice (SOARES, 2011, p. 226).

Com o início da ditadura militar em 1964, os movimentos populares enfraqueceram-se e foram até mesmo questionados e repreendidos. Entretanto, é válido mencionar a importância que esses movimentos tiveram no engajamento em uma sociedade com um sistema de ensino democrático e de qualidade para todos.

No ano de 1965, o governo lança a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), este programa, oriundo do Recife, foi lançado no cenário nacional na tentativa de preencher a lacuna dos movimentos populares. O programa apresentava um caráter evangélico, dirigido por norte-americanos e alvo de muitas críticas, tendo saído do cenário brasileiro em 1970 (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Dois anos depois, em 1967, o governo cria o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que iniciou as atividades somente em 1971. Semelhante pedagogicamente aos programas de educação popular, o Mobral projeta-se como um programa de forte tentativa de alfabetizar a população brasileira. As semelhanças com programas populares são extremamente aparentes, o Mobral não consegue imprimir o caráter dos programas anteriores, não atingindo seus objetivos propostos (GALVÃO; SOARES, 2009).

A Lei Educacional nº 5.692, de 1971, apresentou pela primeira vez o texto destinado ao ensino supletivo, “[...] os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1971, s.p.), embora ele já existisse, só foi oficializado nessa data. Entre as principais funções do supletivo destacam-se: suplência, suprimimento, qualificação e aprendizagem.

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

Nessa perspectiva, o Ensino Supletivo surgiu com o propósito de resgatar o atraso modificando o presente, com foco na formação de mão de obra que colaborasse para o desenvolvimento do país mediante um novo modelo de escola.

Em 1972, foi realizada em Tóquio, a III Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos. Entre outros acordos assinados, destaca-se a necessidade de atenção para a educação de adultos, eliminando as barreiras e favorecendo principalmente aqueles em condições menos privilegiadas (UNESCO, 1972). A educação de jovens e adultos

passou novamente a ser vista como uma educação substituta à educação fundamental, a educação passou a ter o propósito de recolocar os jovens e adultos no ensino formal de educação (GADOTTI, 2013).

Nessa década, surge o ensino voltado para qualificação do trabalho e cidadania com a criação de uma escola única profissionalizante, ou seja, pretendia-se que o estudante saísse do ensino médio com uma profissão. É válido dizer que esse foco teve como fundo a necessidade do país de formar mão de obra capacitada para atender à sua fase de desenvolvimento.

A IV Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, que aconteceu em Paris em 1985, foi considerada uma grande abertura para educação de adultos pela maior diversidade de conceitos. Entre os assuntos discutidos, destacam-se: alfabetização de adultos, educação da mulher, educação vocacional, entre outros. O encontro também evidenciou a importância do reconhecimento do direito de aprender a ler e escrever como o maior desafio para a humanidade, pois com essa capacitação o homem poderá questionar, analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo, escrever sua história e ter acesso aos recursos educacionais (UNESCO, 1985).

Com o fim da ditadura em 1985, o país volta a vivenciar o progresso das relações sociais e direitos civis. Eliminados a repressão e o autoritarismo, volta-se ao início da estabilização democrática. Com a nova república (1985), o Mobral, cuja imagem ficou caracterizada pelo modelo autoritário e de baixa qualidade, foi extinto por não se enquadrar mais no modelo da nova democracia, e substituído então nesse mesmo ano pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar).

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.120).

Como aponta Haddad; Di Pierro (2000, pag.119), nessa época o movimento da sociedade civil conduzida pelas demandas educacionais, “[...] foi capaz de legitimar publicamente às instituições políticas da democracia representativa, em especial aos partidos, ao parlamento e às normas jurídico-legais”, resultando na promulgação da Constituição de 1988.

Em especial, a Constituição de 1988, no artigo 205, refere-se à educação como: “[...] 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).

Em decorrência disso, o processo de democratização nas décadas de 1980 e 1990 fez com que a educação de jovens e adultos passasse a ser reconhecida, tendo a Constituição de 1988 contribuído para a garantia desses importantes direitos sociais. No entanto, “como em outras partes do mundo, a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p.199).

No início da década de 1990, o governo gradualmente retira as ações políticas para a EJA; o então Presidente Fernando Collor de Mello, com o intuito de enxugar a máquina pública, extingue a Fundação Educar, que havia assumido o lugar do Mobral, transferindo a responsabilidade da educação para os Estados e Municípios (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Como podemos observar, a partir da década de 1990 o Brasil instaura um período de reformas políticas e educacionais. Entre outras questões, essas reformas atribuíram um novo papel ao Estado, e o pensamento neoliberal implantado teve como objetivo atender a interesses internacionais. No contexto das reformas educativas, o propósito era melhorar a educação com menos gastos da máquina pública. Para isso, o Estado reorganizou os sistemas de ensino descentralizando a gestão do financiamento do sistema e transferindo as responsabilidades.

Essa ação foi legitimada pela Constituição de 1988, que passou a reconhecer e determinar as atribuições dos serviços educacionais em diferentes níveis (BRASIL, 1988). Com isso, temos o marco temporal das ações que culminaram na distribuição dos poderes e recursos entre as esferas do governo e o sistema de financiamento do ensino, determinando que os municípios passassem a concentrar as matrículas do ensino fundamental, e os estados as matrículas do ensino médio, incluindo as matrículas na EJA nesses níveis.

Podemos afirmar, em vista disso, que o encerramento das atividades da Fundação Educar representa um ponto de retrocesso para a EJA. De certo modo, a atitude surpreende vários órgãos públicos e a sociedade, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhos com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os Estados (que ainda respondem pela maior

parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.121).

Em substituição, o governo sugere o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que propunha transferir os recursos federais diretamente para as instituições públicas, privadas e comunitárias que desenvolvessem a alfabetização de jovens e adultos. O programa ficou desacreditado, sendo cancelado no mandato do vice-presidente Itamar Franco (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Ainda na década de 1990 foram criados mais dois programas federais para a educação de jovens e adultos: o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Diante da precarização dos serviços educacionais e do alto número de analfabetos, o Brasil é pressionado na década de 1990 por órgãos como a Unesco, Banco Mundial, a Unicef entre outros, a melhorar o desempenho educacional, como um dos critérios para empréstimos internacionais, por exemplo (LIDUENHA, 2009).

No que tange às políticas de educação de jovens e adultos, a EC/14 de 1996 alterou o artigo 208 da Constituição Federal criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), excluindo a educação de jovens e adultos de seu texto (FREITAS, 2010). Acrescente-se, ainda, que os anos de 1990 são marcados por uma gestão que focalizou a educação do ensino fundamental para as crianças e adolescentes, visando o maior retorno econômico futuro (FREITAS, 2010).

Ainda para Freitas (2010), a priorização em único segmento educacional não favoreceu o compromisso de erradicação do analfabetismo, e para agravar a situação o governo da época transferiu a responsabilidade da educação de jovens e adultos para outras instâncias. Surge então o Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997, para erradicar o analfabetismo no Brasil, o qual contaria com o apoio do MEC e da sociedade.

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), conforme expresso nos artigos 37 e 38, reafirma a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos os que não tiveram acesso na idade própria.

37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (BRASIL, 1996).

De conformidade com o exposto nesses artigos, a LDB incluiu a EJA como uma modalidade da educação básica nos níveis fundamental e médio, reconhecendo o direito à educação dos jovens e adultos como um grupo de pessoas que necessita de estratégias educacionais diferenciadas para o desenvolvimento da aprendizagem. Embora a LDB deixasse claro o reconhecimento da EJA, ela não tornou obrigatória uma série de disposições para que de fato esse direito se consumasse, nesse sentido houve uma:

[...] ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122).

Posteriormente, em 1997, na Alemanha, aconteceu a V Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos - (CONFITEA), em que se assumiu a importância da educação para as pessoas, independentemente da idade, como forma de proporcionar condições para o desenvolvimento individual e social, e que os espaços destinados a isso não devem se limitar apenas ao ambiente escolar (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997).

Na sequência apresentamos as principais programas e políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos e os seus desdobramentos.

1.3 A Educação de Jovens e Adultos na atualidade: aspectos políticos e diretrizes curriculares

No ano de 2000, o governo reconhecendo o atraso na assistência educacional da educação de jovens e adultos no país e por meio do (Parecer CNE/CEB 11/2000) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Nesta ordem de raciocínio, 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. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL/MEC, 2000).

No referido documento, são estabelecidas as principais funções da EJA: reparadora, garantia a uma escola de qualidade negada anteriormente; equalizadora, permitia a todos a oportunidade da escolarização, trazendo novas possibilidades sociais e educacionais para os estudantes que, por motivos adversos, tiveram seus estudos interrompidos; qualificadora, o bem mais importante da EJA e seu próprio sentido (BRASIL/MEC, 2000).

O parecer CNE/CEB Nº 2000 aponta, entre outros, o direito e o resguardo a uma escola de qualidade “[...] a restauração do direito negado a jovens e adultos, a busca por uma escola de qualidade, a qualidade de vida de jovens e adultos como fator preponderante quando se trata das características do público desta modalidade” (BRASIL/MEC, 2000).

Nesse sentido, Siems (2011) ressalta que, embora a EJA tenha tido inicialmente uma concepção compensatória com as políticas educacionais, ela se instituiu de forma relevante. Haja vista que o próprio Parecer CNE/CEB n.11/2000 considera a EJA como uma modalidade de ensino que pode propiciar conhecimento para toda a vida.

A Resolução CNE/CEB nº 01/2000 também estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nessa resolução é ressaltada a importância de levar em consideração as necessidades individuais dos estudantes além da permanência e acesso à escola. Essa resolução estabelece que:

como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (BRASIL/MEC, 2000, p. 1).

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) estabeleceu como objetivo, no que tange à educação de jovens e adultos, ações para erradicar o analfabetismo, dispondo de recursos humanos e financeiros por parte do governo e da sociedade.

Embora houvesse uma ampliação da oferta escolar, esta não foi acompanhada com progressos no ensino, estendendo assim um desafio à EJA. Sobre esse aspecto tem-se:

[...] da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente

da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 126).

Segundo Di Pierro (2005), a partir do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) houve uma ênfase maior a respeito da EJA do que nos governos anteriores. No ano de 2003, o governo repõe a EJA como responsabilidade dos órgãos públicos e como prioridade do governo. Para isso designa a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e lança o programa Brasil Alfabetizado, de caráter descentralizado.

O programa de erradicação do analfabetismo foi coordenado e organizado pela Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo (SEEA); este programa tinha como proposta a alfabetização e a inclusão social de pessoas analfabetas. Todavia, o programa foi criticado por assemelhar-se às campanhas de alfabetização anteriores, apresentando prazos curtos de duração, falta de instrumentos de acompanhamento e avaliação, professores com pouca formação pedagógica e falta de previsão de qualificação dos professores (DI PIERRO, 2005). Com a coordenação de Educação de Jovens e Adultos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), a EJA passou a ser incluída no fundo de financiamento da educação básica (Fundeb), que substitui o Fundef a partir de 2006, e com isso se aboliu o caráter filantrópico dos programas anteriores (DI PIERRO, 2005).

Entre os programas lançados, destacam-se a criação do Programa Brasil Alfabetizado, que envolveu diretamente outros projetos na modalidade EJA, e o Projeto Escola de Fábrica, que ofereceu cursos de formação profissional com duração mínima de 600 horas para jovens de 15 a 21 anos. Outro programa a ser citado é o Projovem, direcionado para jovens de 18 a 24 anos com escolaridade superior à 4ª série (atualmente o 5º ano), mas que não concluíram o ensino fundamental e não têm um trabalho formal nem qualificação para o mercado de trabalho. O Projovem tem como enfoque central a qualificação para o trabalho e une-se à efetivação de ações comunitárias. Destaca-se ainda o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja), voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio (FRIEDRICH, et al 2010).

Esses programas representaram avanços na modalidade de educação profissional e educação de jovens e adultos. Ações estas que marcaram o retorno das atenções para a EJA, principalmente no que tange à formação profissional, rompendo o período de estagnação vivido nos anos anteriores.

Posteriormente, a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, como a idade mínima para ingresso na EJA, sendo 15 anos completos para o ensino fundamental e 18 anos completos para o ensino médio.

Com a carga horária fixada para os anos finais do Ensino Fundamental, duração mínima de 1.600 horas; e, para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 horas (BRASIL, 2010a).

A Resolução também determina a necessidade de institucionalizar a EJA, caracterizando-a como uma política pública do Estado contemplando a diversidade dos sujeitos e fortalecendo-se como uma ação educativa para o longo da vida.

No governo da Presidente Dilma Rousseff, que se iniciou em 2011, aderiu-se a uma nova disposição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), agregando a gestão do Projovem Urbano e a Educação Especial. Com essa modificação foi adicionada a palavra **Inclusão** ao nome da Secretaria. No entanto, o marco da sua gestão foi à criação, em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), motivada pela demanda por mão de obra qualificada em um momento de expansão da economia, que crescera 7,5% em 2010 (HADDAD; DI PIERRO, 2015).

Observa-se que a EJA é um direito garantido por mecanismos jurídicos na legislação brasileira, ou seja, é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394/1996, no Parecer CNE/CEB Nº11/2000, na Resolução CNE/CEB Nº01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), no Plano de Desenvolvimento da Educação (Lei 10.172/2001), na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, e nos acordos firmados com órgãos internacionais.

Em 2009, no Brasil, na cidade de Belém do Pará, aconteceu a VI Confintea (Conferência Internacional de Jovens e adultos). Nesse encontro, a EJA foi discutida em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. A meta principal foi conciliar a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento, integrando estratégias setoriais nacionais, já que os compromissos assumidos em 1997 haviam sido implementados bem como o compromisso de assegurar as ações relativas à educação de adultos (UNESCO, 2009).

Entre os acordos firmados internacionalmente sobre a EJA, Di Pierro e Haddad (2015) destacam: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), assinado em 2000; as metas de Educação Para Todos (EPT), firmadas em 1990 na Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); e a Declaração de Hamburgo (Alemanha) e Agenda para o Futuro assinado em 1997 na V Confintea. Ressalta-se ainda que o ano de 2015 marcou o fim do prazo dado para alcançar os propósitos estabelecidos, com exceção da Declaração de Hamburgo, que, no ano de 2009 na Confintea em Belém do Pará, reafirmou os compromissos para a EJA, com novas metas e procedimentos.

O Brasil reiterou o compromisso político garantindo o direito à educação para todos. Esse posicionamento contribui com importantes ações na EJA; no entanto, atitudes mais significativas precisam ser tomadas visto que no país ainda é grande o número de analfabetos.

A seguir são apresentados e discutidos os principais documentos que tratam do funcionamento da EJA no estado de São Paulo na atualidade, no que tange aos aspectos de funcionamento e organização do ensino.

1.3.1 Organização e funcionamento da EJA no estado de São Paulo

O estado de São Paulo tem como documento norteador geral a Constituição Estadual Paulista de 1989, que está de acordo com a legislação nacional, a Constituição Federal/88, entendendo que a EJA é um direito dos cidadãos residentes no estado. O artigo 240, do Capítulo III, seção I, descreve a responsabilidade para a oferta do ensino, contemplando tantos aspectos qualitativos como quantitativos.

Os Municípios responsabilizar-se-ão prioritariamente pelo ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e pré-escolar, só podendo atuar nos níveis mais elevados quando a demanda naqueles níveis estiver plena e satisfatoriamente atendida, do ponto de vista qualitativo e quantitativo (CONSTITUIÇÃO PAULISTA, 1989).

Em seu Artigo 249, a Constituição Paulista prevê a duração do ensino fundamental, com objetivo de proporcionar a formação básica. O Poder Público deverá prover em todo o estado o número de vagas suficientes. A Constituição também menciona a necessidade de escolas com qualidade técnica e padrão de qualidade:

§ 2º - A atuação da administração pública estadual no ensino público fundamental dar-se-á por meio de rede própria ou em cooperação técnica e financeira com os Municípios, nos termos do art. 30, VI, da Constituição Federal, assegurando a existência de escolas com corpo técnico qualificado e elevado padrão de qualidade, devendo ser definidas com os Municípios formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

- Redação dada pela Emenda Constitucional nº 21, de 14/2/2006.

§ 3º - O ensino fundamental público e gratuito será também garantido aos jovens e adultos que, na idade própria, a ele não tiveram acesso, e terá organização adequada às características dos alunos.

§ 4º - Caberá ao Poder Público prover o ensino fundamental diurno e noturno, regular e supletivo, adequado às condições de vida do educando que já tenha ingressado no mercado de trabalho.

§ 5º - É permitida a matrícula no ensino fundamental, a partir dos seis anos de idade, desde que plenamente atendida a demanda das crianças de sete anos de idade (CONSTITUIÇÃO PAULISTA, 1989).

Referente ao ensino médio, a Constituição determina em seu Artigo 250 a manutenção e expansão da escola pública e gratuita, inclusive para os jovens e adultos que a ela não tiveram acesso na idade própria, tomando providências para universalizá-lo. Ressalta também que o atendimento deve acontecer nos períodos diurnos e noturnos, regulares e supletivos, aos jovens e adultos, especialmente trabalhadores, de forma compatível com suas condições de vida inclusive para as pessoas com deficiências. Vejamos:

§ 2º - Além de outras modalidades que a lei vier a estabelecer no ensino médio, fica assegurada a especificidade do curso de formação do magistério para a pré-escola e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive com formação de docentes para atuarem na educação de portadores de deficiências (SÃO PAULO, 1989).

Outro documento importante para o funcionamento da EJA é a Resolução SE 01/2001 (SÃO PAULO, 2001) que dispõe sobre a organização curricular dos cursos de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. É importante destacar que entre os seus principais pontos está a organização por disciplinas que compõem a Base Nacional Comum; pela oferta obrigatória e na parte diversificada do currículo a língua estrangeira moderna nos cursos correspondentes ao Ciclo II do ensino fundamental e de ensino médio. Conforme o texto a seguir:

Artigo 1º - Os cursos de Educação de Jovens e Adultos, em nível de Ciclo II do ensino fundamental e de ensino médio, mantidos nas unidades escolares da rede estadual serão organizados de acordo com as diretrizes contidas na presente Resolução e na conformidade das seguintes alternativas:

I – Cursos presenciais, estruturados curricularmente conforme o disposto nas Resoluções SE 4 e 7 de 15 e 19-1-1998, respectivamente;

II – Cursos de frequência flexível e atendimento individualizado, desenvolvidos por meio do Telecurso 2000;

III – Curso de frequência flexível e atendimento individualizado, conforme proposta pedagógica dos Centros Estaduais de Educação Supletiva.

Artigo 2º - A organização curricular dos cursos de educação de jovens e adultos será composta:

I – Por todas as disciplinas que compõem a Base Nacional Comum, conforme distribuição contida nas matrizes curriculares das Resoluções SE nº 4/98 para o ensino fundamental e 7/98 para o ensino médio;

II – Pela oferta obrigatória, na parte diversificada do currículo, de língua estrangeira moderna nos cursos correspondentes ao Ciclo II do ensino fundamental e de ensino médio (SÃO PAULO, 2001).

A Resolução 124/2014 (SÃO PAULO, 2014) delibera sobre alterações na organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelas escolas estaduais, definindo o controle sistemático. No que tange ao currículo, essa Resolução também prevê que o conteúdo programático do ensino fundamental e médio seja executado, conforme segue:

Art. 3º Os cursos presenciais que correspondem aos quatro anos finais do ensino fundamental devem ser organizados com duração mínima de 24 (vinte e quatro) meses e carga horária mínima de 1600 horas de efetivo trabalho escolar, exigindo-se do aluno a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para o início do curso.

Art. 4º - Os cursos presenciais que correspondem ao ensino médio devem ser organizados com duração mínima de 18 (dezoito) meses e carga horária mínima de 1200 horas de efetivo trabalho escolar, exigindo-se do aluno a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos para o início do curso (SÃO PAULO, 2014).

A Resolução 124/2014 acompanhada da Resolução 47/2015 e da Resolução 4/2017 (SÃO PAULO, 2014; SÃO PAULO, 2015; SÃO PAULO, 2017) vieram reforçar a idade para matrícula na EJA, sendo 15 anos completos para os quatro anos finais do Ensino Fundamental, 18 anos completos para as três séries do Ensino Médio.

A legislação da EJA no estado de São Paulo é recente, conforme se pode observar por meio das resoluções. A mesma propõe regulamentar o funcionamento da EJA no estado; entretanto, a legislação não deixa claro quais mecanismos serão utilizados para contemplar a diversidade do público da EJA e de que forma irá atingir a qualidade do ensino assegurada pela Constituição Estadual.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAS) de 2012 indicou que o estado de São Paulo tem aproximadamente mais de 2 milhões de pessoas consideradas analfabetas. Em relação ao perfil destas pessoas, 63% são pessoas com 15 anos de idade ou mais, cerca de 1,2 milhão de pessoas. Esses indicativos revelam que as políticas vigentes não correspondem às atuais demandas e necessidades reais da população no que concerne à EJA.

A compreensão de alguns aspectos históricos da EJA permitiu identificar como essa modalidade de ensino se foi constituindo ao longo do tempo, destacando como as políticas públicas foram implementadas e os desafios ainda presentes. Entre os desafios, destaca-se a inclusão dos estudantes PAEE nessa modalidade, assunto este que será tratado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A VEZ DAS PESSOAS JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Este capítulo discute o desenvolvimento e o aprendizado de adultos com deficiência intelectual, apontando entre outros aspectos a importância do aprendizado, do trabalho e da profissionalização.

2.1 Caracterização da definição da deficiência intelectual: alguns conceitos

A legislação brasileira define como jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013). A idade adulta está situada na faixa etária dos 30 aos 60 anos, tendo como base o Estatuto do Idoso (2003), que considera a pessoa idosa aquela com 60 anos ou mais (BRASIL, 2003). A definição estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) para jovens inclui aqueles cuja idade está entre 15 a 24 anos. Aplica-se ainda a designação de jovens adultos para pessoas com a faixa etária entre 20 e 24 anos de idade; esse parâmetro estabelecido é utilizado para fins estatísticos e políticos de muitos países.

Em agosto de 2013, com a Lei nº 12.852, instituiu-se o Estatuto da Juventude¹ que, dentre outras providências, dispõe sobre o direito dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – Sinajuve, garantindo aos jovens outros direitos além dos já previstos na Constituição, como à participação social, à livre orientação sexual e à sustentabilidade (BRASIL, 2013).

Quanto ao conceito de deficiência intelectual, é importante considerar que existem vários manuais de diagnósticos que a definem de diferentes perspectivas, definições diretamente influenciadas pelas concepções históricas e biológicas do indivíduo e da deficiência, e também considerar o modo como essas concepções interagem entre si e se influenciam. Nesse sentido, ao adotarmos um conceito para definir essa população, isso implicará na concepção que temos sobre a deficiência, tanto nas perspectivas biológicas quanto nas sociais.

Para Schalock et al (2007), o conceito da deficiência intelectual foi-se alterando de um enfoque centrado no indivíduo, com ênfase na sua incapacidade, para uma perspectiva em que a deficiência está relacionada a fatores orgânicos e/ou sociais.

O CID 10 (2003) utiliza o termo "Retardo mental (F70-F79)" para caracterizar os indivíduos com deficiência intelectual. Nesse documento, tal público é definido pela:

¹ Disponível em: < <http://juventude.gov.br/>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

parada no desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento durante o período de desenvolvimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social. O retardo mental pode acompanhar um outro transtorno mental ou físico, ou ocorrer de modo independente (CID 10, 2003, p.361).

A terminologia “retardo mental”, antes utilizada para denominar as pessoas com redução do funcionamento intelectual, não é mais indicada atualmente pela comunidade acadêmica, verificando-se que o manual estabelece uma definição atribuída principalmente às causas orgânicas do indivíduo, sem levar em consideração outros aspectos importantes do contexto social e ambiental.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – da Associação Psiquiátrica Americana DSM-V (2014) caracteriza a deficiência intelectual como (transtorno do desenvolvimento intelectual), com base em três critérios, a seguir: Critério A: déficits nas capacidades cognitivas/funções intelectuais, aprendizagem acadêmica atestada por meio de avaliação clínica e testes de inteligência padronizados e individualizados; Critério B: limitações significativas no funcionamento adaptativo ao menos em duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança; Critério C: com início antes dos 18 anos DSM-V (APA, 2014).

Baseados nessas avaliações, podemos compreender que os critérios que definem a deficiência intelectual não levam em consideração apenas a avaliação da capacidade cognitiva, mas também a avaliação da capacidade funcional e adaptativa, dos domínios conceitual, social e prático. A deficiência intelectual pode ser dividida em quatro grupos, de acordo com sua gravidade: leve, moderada, grave e profunda DSM-V (APA, 2014).

Com isso, o DSM-V (APA, 2014) indica a necessidade de testes psicométricos para identificar a deficiência, o nível de limitação do indivíduo, dando ênfase à incapacidade do sujeito; no entanto, o manual introduz como recomendação, além da avaliação cognitiva, a avaliação funcional adaptativa. O manual está de acordo com a Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD, mas ainda assim tem uma concepção mais restrita.

A *American Association of Mental Retardation* (Associação Americana de Retardo Mental, AAMR), que, a partir de 2007, passou a ser chamada de Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD, define a deficiência intelectual pelas limitações no funcionamento intelectual do indivíduo quanto ao (raciocínio,

aprendizagem, resolução de problemas) e no comportamento adaptativo, que contempla as habilidades sociais e práticas cotidianas, com manifestação antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010).

Ao tratar dessa definição, a AAIDD (2010) esclarece que as limitações do funcionamento humano são nomeadas de deficiência porque podem resultar em alterações no desenvolvimento das atividades do indivíduo. Tendo isso em vista, o funcionamento humano está circunscrito em cinco dimensões: 1) Habilidades Intelectuais: capacidade de planejar, raciocinar, solucionar problemas, executar o pensamento abstrato, compreender ideias complexas e aprendizagem rápidas; 2) Conduta Adaptativa: relaciona-se às habilidades conceituais, sociais e práticas desempenhadas pelas pessoas na vida cotidiana. Como, por exemplo: autonomia de vida diária, uso das regras e leis em meios sociais, relacionamento interpessoal entre outros; 3) Saúde: refere-se à compreensão das condições de saúde física e mental, vinculada diretamente às outras quatro dimensões; 4) Participação: representa o desempenho nas interações sociais e o funcionamento na sociedade; e 5) Contextos: diz respeito ao funcionamento do indivíduo nos ambientes social e físico (AAIDD, 2010).

A partir de 2010, a AAIDD passou a adotar o termo deficiência intelectual em substituição ao termo retardo mental. Essa definição atual é adotada pelo Brasil em seus documentos normativos relacionados à deficiência intelectual. De acordo com Silva (2016), embora a AAID considere retardo mental e deficiência intelectual como sinônimos no sistema de classificação, significa que a definição atual engloba a população diagnosticada anteriormente com retardo mental; ademais, a nova definição terminológica adotada considera que o termo DI:

a) evidência o conceito socioecológico da deficiência; b) se alinha melhor com as práticas profissionais atuais que se centram em condutas funcionais e fatores contextuais; c) proporciona uma base lógica para oferecer apoios individualizados pensando no marco socioecológico; d) é menos ofensivo para as pessoas com deficiência; e) é mais coerente com as terminologias internacionais, incluindo títulos de revistas científicas, investigações e nomes de organizações (SILVA, 2016, p.50).

De acordo com Veltrone e Mendes (2013), é importante pensarmos e re (pensarmos) o modo como conceituamos a deficiência intelectual, a variação da nomenclatura ao longo do tempo significa a busca de sua melhor definição. A atual nomenclatura preocupa-se em adotar um teor menos depreciativo, “além de considerar a influência do contexto social e cultural imediato na definição da condição da deficiência intelectual” (VELTRONE; MENDES; 2013, p. 364).

De acordo com Almeida (2012), o conceito atual da AAIDD procurou romper com concepção de que a identificação da deficiência deveria ser baseada apenas nos testes de

inteligência, desconsiderando a influência dos fatores sociais e ambientes nesse processo. De acordo com a autora, nessa perspectiva mais recente, é enfatizado a:

[...] oferta de programas para pessoas com deficiência intelectual com planejamento e oferta de suporte/apoio personalizado aos indivíduos com deficiência intelectual de modo a ajudá-los a alcançar o mais alto nível de funcionamento (ALMEIDA, 2012, p. 61).

Como podemos observar, a terminologia adotada pela AAIDD define melhor a deficiência intelectual por considerar a necessidade de avaliação dos suportes adaptativos, uma vez que esses são importantes para o diagnóstico da deficiência intelectual. O DSM-V (APA, 2014) também reconheceu a necessidade da avaliação funcional para o diagnóstico da deficiência além dos níveis cognitivos. Com isso queremos demonstrar que, de acordo com o modo como os conceitos foram reformulados, a concepção sobre a deficiência adquire nova posição, diretamente relacionada com a maneira como concebemos o aprendizado e o desenvolvimento dessa população.

2.2 Desenvolvimento e aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual nos espaços escolares: panorama das pesquisas

O presente tópico objetivou verificar a produção acadêmica científica de teses e dissertações sobre o desenvolvimento e aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual nos espaços escolares. Para atingir esse propósito, realizamos um levantamento no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Na busca, utilizaram-se os seguintes conjuntos de descritores: “deficiência intelectual, aprendizagem, jovens e adultos”, “deficiente mental, aprendizagem e jovens e adultos”, “retardo mental, aprendizagem e jovens e adultos”, “deficiência intelectual, desenvolvimento, jovens e adultos”, “deficiente mental, desenvolvimento e jovens e adultos”, “retardo mental, desenvolvimento e jovens e adultos”, “deficiência intelectual, aprendizagem” e “deficiência intelectual, desenvolvimento”, aplicados em busca avançada, no campo título do trabalho. Delimitou-se o período de 2010 a de 2017. A tabela, a seguir, apresenta a síntese das publicações encontradas com base nos descritores estabelecidos, desconsiderando os grupos de descritores que não retornaram nenhuma publicação.

Tabela 2 - Síntese das publicações encontradas na BDTD

Descritores BDTD	Quantidade
Deficiência intelectual, aprendizagem, jovens e adultos	01
Deficiência intelectual, desenvolvimento, jovens e adultos	01
Deficiência intelectual, aprendizagem	14
Deficiência intelectual, desenvolvimento	13

FONTE: A autora, BDTD adaptado (2017).

Adotou-se como critério de inclusão que o estudo deveria incidir sobre o desenvolvimento ou aprendizagem de jovens e/ou adultos com deficiência intelectual. Depois, realizou-se a leitura dos resumos do material obtido, eliminando aqueles que não atendiam ao critério estabelecido, resultando em 02 (duas) teses e 1 (uma) dissertação.

Mediante esse levantamento, podemos verificar que as pesquisas sobre o desenvolvimento e aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual ainda é um tema pouco estudado, esse resultado chama a atenção para que novas possibilidades de estudos sejam realizadas com esse público. O Quadro 1 apresenta a caracterização geral dos estudos.

Quadro 1 – Caracterização dos estudos localizados

Tipo	Título	Autora	Data	Instituição
Dissertação	Influência de um programa de educação física no desenvolvimento psicomotor de jovens e adultos com deficiência intelectual	Elizabeth de Cássia Bianconi	2012	UFSCar
Tese	Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem	Katiuscha Lara Genro Bins	2013	PUC-RS
Tese	Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual	Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz	2013	UERJ

FONTE: Elaborado pela autora com base na BDTD (2017).

O estudo realizado por Bianconi (2012) intentou verificar a influência de um programa de Educação Física no desenvolvimento psicomotor de jovens e adultos com deficiência intelectual. Pode-se concluir que os participantes melhoraram aptidões motoras; nos aspectos psicomotores a maioria teve melhora na Aptidão Motora Geral, confirmando que o Programa de Educação Física pode auxiliar no desenvolvimento de tais habilidades dos participantes.

O estudo de Bins (2013) teve como propósito analisar o processo de inclusão escolar de estudantes matriculados na EJA de uma escola municipal de Porto Alegre. Os resultados indicam a dificuldade dos professores em desenvolver práticas educacionais inclusivas e adequadas para esses alunos. A autora concluiu que é importante compreender que os processos de aprendizagem devem ser organizados com base nas necessidades que eles apresentam, que as deficiências não são impedimento para o aprendizado, mas sim partes das características desse alunado.

Outra autora, Cruz (2013), procurou analisar a interação de alunos com deficiência intelectual com a linguagem escrita em um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido com a finalidade de implementar atividades de letramento. Os participantes do estudo foram adolescentes e jovens com deficiência intelectual. A autora conclui que o ambiente virtual de aprendizagem possibilitou o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para atender à necessidade desses alunos, e assim compreender as características do processo de internalização da escrita.

Por sua vez, Bianconi (2012) ressalta que um Programa de Educação Física quando planejado para atender às necessidades das pessoas com deficiência intelectual pode colaborar para o desenvolvimento de habilidades motoras, integração social, estimulação intelectual e saúde. Complementando, Bins (2013) esclarece: “É preciso compreender que as pessoas com deficiência intelectual nascem com déficit orgânico, que provavelmente seu desenvolvimento terá uma temporalidade própria e que algumas aprendizagens poderão não ocorrer (BINS, 2013, p. 43)”. A autora afirma a necessidade de compreender a deficiência como uma característica do indivíduo, e não como sinônimo de incapacidade, limitando a pensar em pessoas com baixo grau de desenvolvimento, mas procurar formas de auxiliá-los no desenvolvimento.

De acordo com Bins (2013, p. 41),

a pessoa com deficiência intelectual, como qualquer outro ser humano, está em processo contínuo de desenvolvimento, por isso deve ser valorizada em sua condição de adulta, mesmo que não se enquadre em todas as definições estabelecidas sobre adultez. Suas singularidades devem ser respeitadas, elas devem ser motivadas a construir sua história de vida como sujeitos adultos em desenvolvimento. O ingresso na EJA deve favorecer que comece a ocorrer mudanças biológicas, cognitivas e sociais, a partir dos vivenciais sócios culturais que se estabelecem.

Ainda de acordo com essa autora, é comum muitos adultos com deficiência intelectual não vivenciarem as etapas do desenvolvimento humano, o que poderia colaborar na sua identidade de adulto, e muitas vezes não o fizeram pela privação de interações sociais, não por suas condições orgânicas (BINS, 2013).

Pensar sobre o processo de aprendizagem real desses sujeitos na EJA é necessário, visando:” [...] articular as necessidades, desejos e aspirações dos educandos, com os conhecimentos que precisam ser sistematizados, oferecendo a cada aluno situações que eles possam e consigam construir seu saber a partir de suas potencialidades (BINS, 2013, p. 72)”.

Os estudos confirmam que os indivíduos com deficiência intelectual podem aprender desde que sejam planejadas atividades para atender às suas carências. Os estudos

apresentaram que o desenvolvimento deles pode ocorrer em diferentes contextos e atividades, como durante a educação física, nas plataformas digitais e nas atividades interativas do próprio ambiente da escolar. Para tanto, é importante pensar em uma escola que acolha todos os alunos, uma vez que o aprendizado ocorre durante a vida toda, desse modo reforçando-lhes a capacidade de aprendizagem.

2.3 Escolarização e inclusão do alunado da EJA com deficiência intelectual

A inclusão de jovens e adultos na EJA no ensino regular está aumentando nos últimos anos, principalmente após a publicação da Política Nacional da Inclusão (BRASIL, 2008). O estudo realizado por Liduenha (2009) procurou analisar o processo de escolarização de estudantes da EJA de Londrina - PR que haviam frequentado classes especiais. Nesse estudo, a autora revelou que a trajetória escolar desses alunos geralmente é marcada pela fragmentação, acesso restrito à processos de escolarização, estigmatização dos estudantes, confirmando que a inclusão de tais estudantes muitas vezes não ocorre de forma efetiva.

O estudo realizado por Tomaino (2009) teve como intuito analisar as trajetórias escolares de estudantes oriundos de ambientes institucionalizados e incluídos em escolas regulares, no segmento da EJA, comparando os dois ambientes e baseando-se nas concepções dos estudantes, de suas famílias e de professores quanto ao processo de inclusão escolar. Os resultados indicaram a dificuldade do diagnóstico, o conhecimento limitado sobre a questão da inclusão, das necessidades e possibilidades, e participação pouco ativa da família na vida escolar.

Já o objetivo de Haas (2013) foi analisar especificamente as trajetórias escolares de sujeitos jovens e adultos com deficiência. Os resultados apontam processos estigmatizadores tanto no nível individual como no coletivo, assinalando que o fracasso escolar vivenciado por esses estudantes marca suas trajetórias. A autora destaca ainda a necessidade de ampliar o diálogo entre a EJA e a Educação Especial, pois, para Haas (2013), existe a invisibilidade dos jovens e adultos com deficiência nos documentos normativos da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O processo de escolarização dos estudantes com deficiência também foi objeto de estudo de Freitas (2014), que procurou compreender o processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual matriculados na EJA, no ensino fundamental, considerando a concepção dos estudantes, suas mães e professora a respeito desse tema. Os resultados da pesquisa revelam a longa permanência em uma mesma etapa do ensino, a EJA é apontada pelas famílias como o único espaço para o atendimento de jovens e adultos com deficiência

intelectual. A professora destacou a precariedade das condições de trabalho, refletindo na dificuldade da organização e planejamento dos conteúdos curriculares.

No entanto, quando pensamos na EJA para os alunos PAEE, a Política Nacional de Educação Especial determina que “[...] as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008, p.16).

Os estudos realizados no geral indicam que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual não são associados a processos bem sucedidos de inclusão, ocasionando assim uma ruptura e fragmentação da escolarização, sendo o espaço da EJA apresentando como uma possibilidade para o desenvolvimento educativo não realizado anteriormente. Por isso, é preciso reiterarmos que as propostas inclusivas devem incorporar processos educativos para suprir as necessidades desses alunos e oferecer-lhes condições para o desenvolvimento e a participação social aos quais aspiram, rompendo assim, muitas vezes com as concepções homogeneizadoras da escolarização e ao mesmo tempo reconstruindo a função da escola para os estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual.

2.4 A importância do trabalho, aprendizado e profissionalização dos jovens e adultos com deficiência intelectual

No Brasil, a Lei Federal nº 8.213/91, regulamentada pelo Decreto n. 3.298 de 1999, garantiu às pessoas com deficiência, beneficiárias do Programa de Reabilitação Profissional pelo Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), a possibilidade de exercerem atividades laborais. A partir dessa Lei, as empresas com mais de cem funcionários devem assegurar de 2% a 5% das vagas efetivas para pessoas com deficiência (BRASIL, 1991).

A respeito da inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho, os estudos de (FURTADO, 2013; REDIG, 2014; ROSA, 2014; DOTA, 2015), dentre outros, discutem a inserção dessas pessoas no mercado laboral. Os estudos dissertam sobre como as pessoas com deficiência intelectual analisam seu processo de inclusão em tais ambientes, a aplicação de programas de capacitação profissional e a importância da inserção profissional para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

O estudo realizado por Furtado (2013) teve o objetivo de analisar o processo de inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual, mediante relatos de experiências próprias e de seus familiares. Os resultados indicam que os participantes atribuem aspectos satisfatórios à inclusão profissional, enquanto os familiares relatam a necessidade de

melhores estratégias para promover a inclusão. A autora aponta a necessidade de maiores oportunidades de profissionalização e a importância da inclusão para o desenvolvimento dessas pessoas.

No entanto, quando se trata da inclusão profissional da pessoa com deficiência intelectual, a escolaridade é um dos critérios que sempre são considerados pelas empresas. De acordo com Furtado (2013), a inserção desse público não precisa se apoiar apenas em tais condições, a autora argumenta que existem outras maneiras de preparação profissional que podem colaborar para o desenvolvimento das habilidades laborais.

Para Redig (2014), existem alternativas de capacitação profissional para a pessoa com deficiência intelectual, que, além de promoverem a inclusão, rompem com as exigências do mercado de trabalho, como o nível de escolarização. Para a autora, “o que deve ser feito é viabilizar oportunidades efetivas de inserção laboral de sujeitos com deficiência intelectual e romper com a barreira da escolarização mínima e da experiência (REDIG, 2014, p.159).”

Ainda segundo Redig (2014), embora existam muitas pesquisas sobre inclusão escolar, apenas um pequeno número discute o período depois do término da escola. Contudo, ao final do processo de escolarização, para que estejam incluídos socialmente, é imperativo que tenham sido preparados profissionalmente. Vejamos o que diz a autora:

Neste sentido, a escola tem um papel fundamental no oferecimento de recursos para facilitar o processo de transição da vida de jovem para o estudante para a de trabalhador adulto. O ideal é que esse percurso fosse iniciado na própria escola por meio de programas que oportunizem situações de experiências de trabalho, informações e adquira habilidades laborais e sociais (REDIG, 2014, p. 30).

Entretanto, a autora argumenta que mesmo com a legislação recomendando medidas que incluam a adoção de atividades para a inserção social e a criação de programas de orientação laboral, como propõem o Decreto 7611 (Brasil, 2011a) e a Declaração de Salamanca (UNESCO 1994). Recentemente, o estatuto da pessoa com deficiência ressaltou a necessidade de garantir a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, enfatizando que: “É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho (BRASIL, 2015, p.24).

O estudo realizado por Rosa (2014) analisou os fatores sociais, econômicos e educacionais e subjetivos no processo de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho, por meio do estudo de caso de três sujeitos com deficiência intelectual oriundos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, no qual suas

mães eram professoras. Os resultados indicam que a formação oferecida pela instituição se revela desarticulada com as demandas atuais do mercado de trabalho.

Dota (2015) avaliou a efetividade de um programa de capacitação profissional para jovens com deficiência intelectual leve. Participaram do estudo 11 sujeitos com deficiência intelectual e dez funcionários da organização parceira do programa. As organizações apontam como barreiras de empregabilidade das pessoas com deficiência a inconsistente compreensão a respeito dessas pessoas. Os resultados gerais do estudo indicaram que o programa de capacitação coopera para o aumento da participação social, autopercepção positiva e aumento da autonomia dos sujeitos, sugerindo que as pessoas com deficiência intelectual podem exercer atividades laborais quando capacitadas profissionalmente.

De maneira geral, os estudos assinalam as contribuições que a inserção laboral pode promover para as pessoas com deficiência intelectual, como a autoestima, autonomia e inserção social. As pesquisas ressaltam que os critérios de escolarização não podem servir de balizadores das efetivações, uma vez que, com a capacitação, as pessoas com deficiência podem desempenhar funções laborativas.

Com isso, além da importância da escolarização no processo de emancipação social e autonomia das pessoas, especialmente nos casos de deficiência intelectual, salienta-se a necessidade de as escolas repensarem seus currículos de forma favorecedora da inserção laboral desse público.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, detalhamos o percurso metodológico adotado. Apresentamos todo o processo desenvolvido, como a caracterização da pesquisa, os aspectos éticos, os participantes, o local, instrumentos utilizados, procedimentos para coleta e análise de dados.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Este estudo caracteriza-se como de cunho exploratório-descritivo. A pesquisa exploratório-descritiva visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que assim se possam formular problemas mais precisos ou criar hipóteses para estudos posteriores, além de proporcionar uma visão geral de determinado fato, (GIL, 2008); ademais, é possível a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois procurou conhecer os fenômenos em seu ambiente natural, partindo-se dos próprios sujeitos envolvidos. Nesse tipo de pesquisa, os autores Marconi e Lakatos (2011, p. 269) enfatizam que a metodologia utilizada “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”.

3.2 Aspectos Éticos

A pesquisa foi aprovada primeiramente pela Secretária de Educação dos municípios onde aconteceu o estudo, obtendo-se permissão para o contato com as escolas que ofereciam EJA no nível Fundamental I e a realização da pesquisa. O estudo também foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano da Universidade Federal de São Carlos, aprovado com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 55491716.3.0000.5504

Os pais e/ou responsáveis pelos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) com as informações sobre a pesquisa, como objetivos, forma de coleta de dados, entre outros. E os estudantes assinaram o Termo de Assentimento - TA (Apêndice B), que descrevia as informações da pesquisa, desde os objetivos até a coleta de dados. A todos os participantes foram fornecidos esclarecimentos sobre o

procedimento, além de assegurados a preservação de suas identidades, o direito de desistirem da pesquisa a qualquer momento, caso desejassem, e não remuneração pela participação no estudo.

3.3 Seleção dos participantes

Para a seleção dos participantes, preliminarmente, realizou-se o contato com as escolas, que indicaram os estudantes com deficiência intelectual matriculados na EJA nível Fundamental I. A partir disso, a pesquisadora entrou em contato com as famílias e os estudantes convidando-os a participar do estudo. Para a seleção dos estudantes, foram adotados como critérios de inclusão: a) Ter deficiência intelectual; b) Autodeclarar-se deficiente intelectual; d) Estar matriculado e frequentando a EJA, nível Fundamental I dos municípios pesquisados; e) Concordar em participar do estudo e assinar o termo TA; f) Os familiares responsáveis tinham que autorizar a participação do estudante no estudo, participar do estudo na condição de responsável pelo aluno, e, de acordo com isso, assinarem o TCLE.

O Quadro 2 apresenta a caracterização geral dos estudantes participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa

Participante ²	Gênero	Idade	Diagnóstico	Ano de ingresso na EJA
P1	Masculino	34 anos	Deficiência Intelectual	2014
P2	Masculino	26 anos	Síndrome de Down	2013
P3	Feminino	38 anos	Deficiência Intelectual	2012
P4	Masculino	22 anos	Síndrome de Down	2015
P5	Masculino	16 anos	Deficiência Intelectual	2016
P6	Feminino	18 anos	Deficiência Intelectual	2015
P7	Masculino	16 anos	Deficiência Intelectual	2015

Fonte: A Autora (2017).

O Quadro 1 mostra que a média de idade dos estudantes participantes foi de 24 anos variando de 16 a 38 anos de idade. Neste grupo, houve prevalência em relação ao gênero masculino, tendo apenas duas participantes do gênero feminino. O ano de ingresso na EJA apontou que os participantes iniciaram o estudo na modalidade entre 2012 a 2016. No total participaram do estudo 7 (sete) estudantes, 5 (cinco) do gênero masculino e 2 (dois) do gênero feminino, com deficiência intelectual, todos matriculados na EJA nível fundamental I na época da coleta de dados. Para preservar a identidade dos participantes foi adotada a denominação P

² Os estudantes participantes do estudo serão identificados pela P seguido do número para preservar suas identidades.

para estudantes e R para responsáveis. Além dos estudantes, participaram do estudo os seus responsáveis, apresentados no Quadro 3:

Quadro 3 – Caracterização dos responsáveis dos estudantes participantes da pesquisa.

Participante ³	Parentesco	Gênero	Idade	Estado civil	Grau de Escolaridade	Profissão
R1	Mãe	Feminino	71 anos	Casada	Ensino médio	Aposentada
R2	Irmão	Masculino	34 anos	Casado	Ensino médio	Segurança
R3	Mãe	Feminino	66 anos	Divorciada	Ensino fundamental incompleto	Pensionista
R4	Mãe	Feminino	47 anos	Casada	Ensino superior	Do lar
R5	Mãe	Feminino	39 anos	Casada	Ensino fundamental incompleto	Doméstica
R6	Mãe	Feminino	39 anos	Casada	Ensino fundamental incompleto	Doméstica
R7	Mãe	Feminino	44 anos	Casada	Ensino superior	Gerente

Fonte: A Autora (2017).

O Quadro 2 mostra que a média de idade dos responsáveis pelos estudantes e participantes do estudo foi de 48 anos variando de 34 a 71 anos de idade. Neste grupo, houve prevalência em relação ao gênero feminino. Em relação ao parentesco a maioria eram mães, com a presença apenas de um irmão entre os responsáveis. Quanto a escolarização, os resultados destacam que 3 participantes não concluíram o ensino fundamental, 2 participantes tinham o ensino médio completo e outras 2 tinham o ensino superior. No quesito estado civil a maioria dos participantes eram casados. Em relação a profissão, a ocupação dos participantes.

3.4 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em dois municípios do interior do estado de São Paulo. Os participantes do estudo estavam matriculados em duas escolas municipais que ofertam a EJA Fundamental I e II na época do estudo. Os participantes, P1, P2 e P3 estavam matriculados em um e os participantes P4, P5, P6 e P7 estavam matriculados em outro município.

3.5 Recursos Materiais

Utilizou-se para a coleta de dados um telefone celular da marca Motorola modelo G5, caderno para anotações, caneta esferográfica.

³ Os responsáveis participantes do estudo serão identificados pela R seguido do número para preservar suas identidades.

3.6 Instrumentos

Os instrumentos utilizados no estudo foram o roteiro de entrevista semiestruturado aplicado para os estudantes (Apêndice C) e o roteiro de entrevista aplicado para o responsável (Apêndice D), ambos adaptados do estudo realizado por Freitas (2014). As adaptações realizadas foram a inclusão de algumas perguntas sobre a rotina dos estudantes e sobre as atividades feitas na escola. Para os responsáveis, acrescentaram-se questões referentes à participação da família na escola e iniciativa da matrícula na EJA. O roteiro final foi contemplado por perguntas sobre o início da escolarização, o significado da escola, participação nas atividades, processo de escolarização na EJA e as expectativas existentes.

De acordo com Lakatos e Marconi (2008, p. 278), a entrevista é “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias”, com o propósito de ouvir os fatos pela percepção do entrevistado. Complementando, Manzini (2003) esclarece que elaborar um roteiro permite ao pesquisador organizar a entrevista para atingir os objetivos do estudo, incluindo questões fundamentais para a compreensão do tema a ser investigado.

3.7 Procedimentos de Coleta de Dados

As entrevistas que foram agendadas previamente nas escolas ou nas residências dos participantes, de acordo com a escolha do participante e o responsável, com data e horário definidos pelos participantes. Durante a coleta de dados, estavam presentes a pesquisadora, o estudante participante e seu respectivo responsável também participante do estudo. Somente o participante P4 solicitou que entrevista fosse realizada sem a presença de seu responsável.

Em relação ao ambiente físico, escolheu-se um local sem interferência de terceiros para assegurar privacidade aos participantes. Por isso, quando as entrevistas foram realizadas na escola, combinou-se antecipadamente com a diretora da unidade um local que oferecesse tais condições. Destaca-se que as escolas autorizaram a realização da coleta de dados em seu espaço físico quando necessário, além de proverem um local adequado para essa etapa do estudo. Quando as entrevistas foram realizadas nas residências dos participantes, asseguraram-se também tais condições.

A coleta de dados aconteceu entre dezembro de 2016 a março de 2017.

Inicialmente a pesquisadora preencheu uma ficha com identificação dos participantes. Na sequência, iniciou-se a realização das entrevistas com base no roteiro semiestruturado, entrevistando primeiramente o estudante, e depois o responsável pelo

estudante. Durante a entrevista, procurou-se que o entrevistado ou entrevistada falasse livremente sobre o tema abordado, expressando sua percepção sobre as situações e questionamentos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio para análise posterior, com a autorização prévia de todos os participantes.

3.8 Procedimentos de Análise dos Dados

As entrevistas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora, depois de conferidas para revisar as normas de pontuação, preservando as falas dos participantes na íntegra. Posteriormente, foram revisadas novamente pela pesquisadora para garantir a confiabilidade dos dados transcritos.

Na etapa seguinte, realizaram-se leituras sistemáticas do material obtido, com foco nos objetivos do estudo. Com isso, foi possível identificar os temas recorrentes abordados pelos participantes nas entrevistas. A partir dessa identificação, organizaram-se as falas dos participantes de acordo com os assuntos em comum, selecionados e dispostos em quadro.

Desse modo, foi possível organizar as falas dos participantes em categorias com base nos elementos comuns mais presentes, possibilitando a compreensão e comparação de alguns assuntos recorrentes. Para Franco (2005, p. 57), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

No Quadro 4 apresentamos a organização das categorias do estudo.

Quadro 4- Definição das Categorias de análise do estudo

Categorias	Subcategorias
Caracterização da trajetória escolar	Caracterização do ambiente escolar
	Escola especial na percepção dos estudantes
	Escola especial na percepção dos responsáveis
	Escola regular na percepção dos estudantes
	Escola regular na percepção dos responsáveis
	EJA na percepção dos estudantes
	EJA na percepção dos responsáveis
Escolarização na EJA	A transferência para EJA
	Participação da família no processo de escolarização na EJA
	Processo de ensino aprendizado na EJA
	Concepção da família sobre o processo inclusão escolar
	Expectativas dos participantes

Fonte: A autora (2017)

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados e discussões provenientes da pesquisa, com o objetivo de caracterizar a trajetória escolar dos estudantes entrevistados.

CAPÍTULO 4

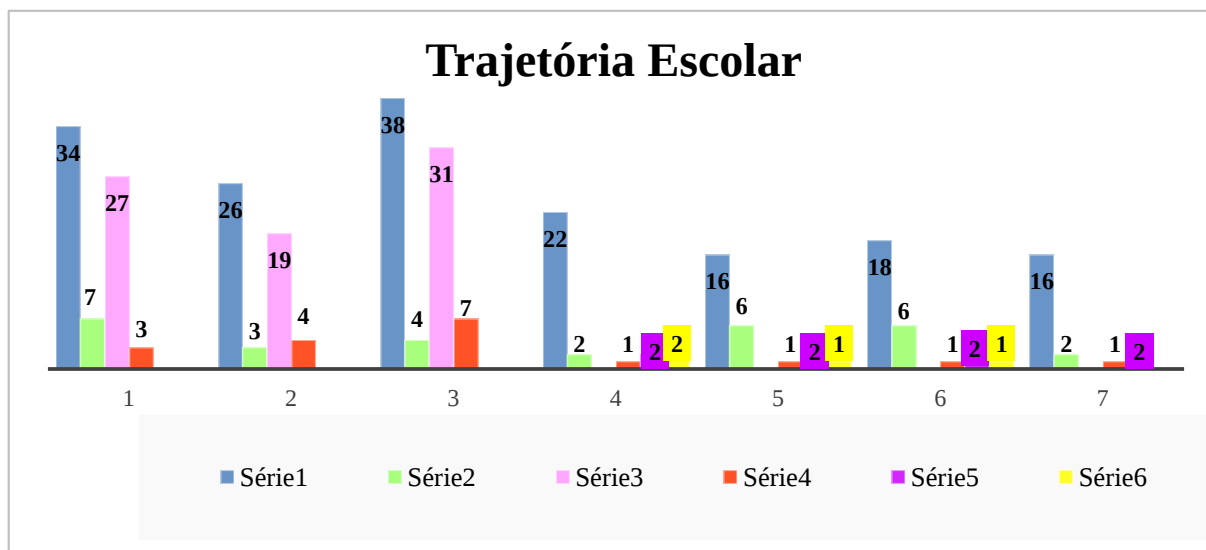
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos os principais resultados da pesquisa, organizados por meio de categorias elaboradas pela análise do material obtido e, na sequência, discutimos os resultados, apoiando-nos em outros estudos realizados.

4.1 Caracterização da trajetória escolar

A seguir retratamos sinteticamente em um gráfico os aspectos mais relevantes das trajetórias escolares dos participantes do estudo, apresentando alguns dados que configuram os contextos escolares até o ingresso na EJA, facilitando assim a compreensão de todo o percurso escolar vivenciados pelos participantes, apresentando no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Síntese da trajetória escolar dos participantes



Fonte: A autora (2017).

O Gráfico 1, sintetiza elementos importantes da trajetória escolar dos participantes. Como podemos observar os participantes (P1, P2 e P3) frequentaram a escola especial por um longo período entre 19 a 31 anos, embora os participantes não relataram que foram reprovados, observa-se que os mesmos ficaram retidos um longo período na escola especial. Em relação aos participantes (P4, P5, P6 e P7) verificamos que a entrada na escola foi com 2 ou 6 anos de idade, a passagem pela escola regular é marcada por retenções, cada

participante ficou retido 2 anos no ensino fundamental, e por reprovações de uma a duas, apenas uma participante desse grupo não foi reprovado. A idade de ingresso na EJA foi de 16 para 17 anos, e todos os participantes estavam a um ano matriculados na EJA.

Como podemos observar todos os participantes apresentam trajetória escolar marcada pela retenção, seja por um longo período na escola especial, ou por retenções e/ou reprovações na escola regular, fazendo com esses alunos ingressassem na EJA.

4.2 Caracterização do ambiente escolar

Durante as entrevistas, os responsáveis e os estudantes participantes do estudo foram questionados sobre a percepção e lembranças que eles tinham referente aos estabelecimentos educacionais que frequentaram e/ou frequentam, as atividades desenvolvidas, o convívio entre estudantes e professores, os processos de ensino e aprendizagem, entre outros.

Com isso, podemos estabelecer e comparar as diferentes percepções que os participantes atribuem à diversidade de espaços. Primeiramente apresentamos como os participantes e responsáveis caracterizam a escola especial, a escola regular e por fim o espaço educacional da EJA.

4.2.1 Escola Especial na percepção dos estudantes

Os participantes P1, P2 e P3 foram os únicos a frequentar a instituição especializada (Apae), o tempo de permanência foi superior a 20 anos, até o ingresso na EJA. No entanto, o participante P2 não tinha muitas lembranças do período em que frequentou a Apae. Sobre o desenvolvimento do aprendizado nesse espaço, todos os participantes relataram várias atividades relacionadas à pintura, brincadeiras, artesanatos e momentos de vida diária. Os participantes P2 e P3 mencionaram gostar das atividades desenvolvidas, já o participante P3 demonstrou não sentir muito apreço pelas experiências vivenciadas.

Porque lá eles dá bordado, mas eu não sou muito chegado não. [...], no APAE não ensina.[...] Não ela não ensinava, a lê ela não ensinava. Ela ensinava bordado, pintura essas coisas. (P1)

Não do APAE. [...]. Artesanato, Pinta. Eu tenho, eu tenho. Casa dia. (P2)

Eu fazia lição de conta, eu fazia lição de bodado, eu fazia o cadeno, o cadeno novo, tinha que fazer o nome, o nome e o V no cadeno. [...] (P3)

Estudos indicam que propostas educacionais para jovens e adultos com deficiência intelectual recaem sobre práticas pedagógicas infantilizadas (MAFEZOLLI, 2004; FERNANDES, 2011). As instituições especiais muitas vezes enfatizam as habilidades manuais

e de vida diária dos estudantes mesmo quando já adultos. Como podemos verificar, todos os participantes mencionam atividades manuais, sendo desconsiderados em suas reais necessidades e potencialidades, subestimados, e, devido às condições impostas pela deficiência intelectual, não se desenvolveram outras práticas e atividades mais atrativas, de acordo com o perfil dos alunos.

É preciso romper essa concepção do sujeito com deficiência intelectual, subestimado pelo diagnóstico da deficiência, “[...] como sendo incapaz de ter vivências condizentes com sua faixa etária, seja na escolarização, seja no mundo de trabalho (HASS, 2013 p. 18)”. Ainda de acordo com a autora, as próprias Diretrizes Nacionais Curriculares da EJA estabelecem a reparação de uma “dívida social”, para isso sendo necessário:

(...) pensar pedagogicamente acerca das trajetórias humanas escolares e específicas, em vez de se empregar a EJA como um termo genérico, articulando os saberes sociais dos sujeitos aos escolares e rompendo com práticas infantilizadas (HASS, 2013, p. 76) ”.

É fundamental refletir sobre as práticas adotadas na EJA, pois a manutenção de atividades infantilizadas configura uma concepção equivocada dos sujeitos com deficiência intelectual, classificando-os como incapazes de exercer funções de adultos, excluindo-os de seu meio social; a promoção de tais práticas reforça que esses sujeitos não têm condições de assumir posicionamentos mais complexos, limitando ou simplificando o acesso a determinados conceitos.

4.2.2 Escola Especial na percepção dos responsáveis

Os pais também reconhecem que as atividades oferecidas pela Apae se limitavam a conteúdos mais simplificados, com foco maior em atividades do cotidiano. A partir do momento em que a alfabetização não foi alcançada, a própria instituição direcionou os estudantes para atividades de vida diária ou oficinais. Os relatos dos responsáveis R1, R2 e R3 reconhecem que o tempo de permanência na Apae proporcionou aprendizados, principalmente com atividades de cuidados com a casa e oficinas de artesanato. No entanto, R1 e R2 admitem que as práticas educativas não conseguiram proporcionar a alfabetização.

Alguma coisa sempre deu para aprender né, ensinar elas ensinavam sim, só que eu acho que ele não conseguia gravar. As cores, ele aprendeu as cores lá na APAE, verde, amarelo, rosa, tudo, amarrar cadarço de tênis [...]. Porque lá eles vão entrando meio de devagarinho aos poucos até que ponto que chega. [...] Porque na APAE é mais marcenaria, você entendeu? Então fica assim, até os 14 anos, quando ele completa os 14 anos, se eles vê assim que não consegue, eles encaminham para alguma oficina, então, tem oficina de pintura, de bordado, de marcenaria [...]. (R1)

Aprendeu, opa, nossa e como aprendeu ficou mais calmo, sabe esperar as coisas, eu falo, P1., tudo tem que saber esperar, não é assim, você quer uma coisa é já pronto, é assim né? Tem que esperar né, com calma que né. [...] Aprendeu a combinação do nome dele, o A, E, I, O, U, só que como fala acho que passa o tempo, acho que ele esquece, sei lá, então assim, mas eles dão muito atividade. [...] Ele mexia lá na oficina mesmo era com sapataria. Aí ele também fez a parte de marcenaria, também andou fazendo umas bandejas, uns negócio trazendo para casa, quadro. [...] Era só aquele negócio mesmo de letra, só que eles não juntavam as letras, eles só aprendiam quais eram as letras e números. [...] que nem ele sabe pôr a caneca de leite dele, sabe passar a margarina no pão, isso ele não fazia, ele aprendeu tudo lá, dobrar roupa, guardar roupa, tudo lá, só que a parte de leitura e escrita na APAE não tinha. [...] APAE é aquilo, chegou a hora que não vai aprender mais a ler, então ele vai passar a fazer serviços práticos né, foi quando ele começou a ir na oficina e banda. [...] Na realidade foi lá que ele aprendeu a conversar e tudo... Ele fez fonoaudiólogo desde criança, mas ainda assim muitas coisas ele não consegue falar. [...] Porque ele estava aprendendo a conviver e a fazer as coisas, outras coisas, não a ler e escrever, mas as outras coisas ele estava aprendendo tudo lá. [...] Tinha dia, que aprendia a fazer bolo, aprendia a fazer lasanha, a fazer macarrão. [...] E que nem eu te falo, ele aprendeu a várias coisas tirando ler e escrever [...]. Se tava difícil, eles deixaram de ensinar e passaram para outra coisa, que tava dando certo, no caso, a oficina. (R2)

Ela gostava, lá ela ajudava muito sabe? Até que vinha amigas minha e falava: a menina parece empregada lá, porque as tia fica sentada, e ela que vai limpa, porque ela adora, criança que usava fralda sabe? Ela ia ajudar, ela sempre gostou, essas coisas ela fazia bastante, e lava louça sabe? [...] Ela fazia algumas atividades, pra mim era muito parado. Eles focava mais em outra coisa sabe? Falava que ela não conseguia aprender. [...] Foi porque ela brigou lá, ela falou nome feio lá na APAE, e o Carlão pegou me chamou lá, se fosse filha dele, ela batiria, então eu falei: então você tem os seus filhos primeiro, aí você bate, porque eu repreendo ela em casa, aí ela não quis ir mais, não retirei, ela não quis ir mais, só que agora ela quer voltar, eu liguei mas eu não consegui, não sei se é porque ela saiu né, falaram que não tinha professor né, porque ela quer voltar para APAE. (R3)

Os relatos dos responsáveis apontam a importância que a Apae representou para os sujeitos da pesquisa. De acordo com Redig (2014), as oficinas são uma alternativa geralmente ofertada pelas instituições especializadas para preparar jovens com deficiência intelectual para inserção no mercado de trabalho, “entretanto, não há praticamente nenhum retorno financeiro, o que dificulta a comparação com o sistema mercadológico de trabalho (REDIG, 2014, p. 57)”.

Ainda de acordo com a autora, “as oficinas pedagógicas não cumprem com a função de tentar “imitar uma empresa”, pois os alunos desenvolvem atividades laborais sem remuneração (REDIG, 2014, p. 58)”. Ela reconhece que o desenvolvimento de tais atividades é importante para a formação dos sujeitos, todavia esse formato de oficina ocorre de forma descontextualizada das reais práticas do mercado de trabalho.

De acordo com Freitas (2014), muitos dos jovens e adultos com deficiência intelectual têm atividades de formação profissional ofertados pelas instituições por meios de oficinas profissionalizantes. De acordo com Melletti (2001, p. 78), é comum no Brasil “[...] que os serviços profissionalizantes são oferecidos à população jovem/adulta, quase que

exclusivamente, de forma segregada, em oficinas abrigadas. As oficinas realizadas pelas instituições especiais tiveram como objetivo proporcionar atividades consideradas profissionalizantes com o intuito de formação e inserção no mercado de trabalho.

Os responsáveis ao apontarem que APAE proporcionou, inicialmente, aprendizados importantes para os estudantes que a frequentaram. Todavia, o enfoque posterior apenas em atividades manuais acabou desestimulando os estudantes, e muitas vezes as atividades realizadas nas oficinas não prepararam os estudantes para a vida adulta. Nesta perspectiva, o modelo das oficinas deveriam incorporar outras práticas, além das atividades das manuais que muitas vezes não são alvo de interesse e necessidade reais dos estudantes. Seria interessante, por exemplo, contar com atividades diversificadas que motivasse a participação dos estudantes e o preparo para a vida adulta de forma mais autônoma e independente.

O intuito não é o desconsiderar os serviços oferecidos pelas instituições, mas o de aprofundar o debate de como esses serviços e práticas são oferecidos, muitas vezes alienadas dos contextos reais do ambiente de trabalho e das necessidades que esses estudantes apresentam. Por isso, deve-se repensar as reais possibilidades dos sujeitos com deficiência intelectual, não se limitando apenas ao conceito de incapacitação, há alternativas para pensar as práticas inclusivas de forma mais criativa tanto nos contextos educacionais como laborais, uma das alternativas seria desenvolver atividades preparatórias para o mercado de trabalho que de fato incluísse esse estudante na função que poderia exercer e que incorporasse conteúdos educacionais que pudesse auxiliar esse estudante tanto na vida social quando no contexto das atividades que desenvolveria.

Nesse sentido, procuramos investigar também a concepção da escola regular na percepção dos estudantes e dos responsáveis, conforme apresentamos na sequência.

4.2.3 Escola regular na percepção dos estudantes

Os participantes P4, P5, P6 e P7 sempre estudaram em escolas regulares, mas P4 e P7 frequentaram escolas particulares antes do ingresso na EJA dos municípios onde residiam. Os participantes P4, P5, P6 e P7 expõem percepções diferentes quanto aos espaços escolares, e aludem a experiências muitas vezes negativas.

O participante P4 recorda, por exemplo, uma acusação de roubo de um celular dentro da escola; mesmo assim, ele sente saudades dos amigos e das atividades desenvolvidas, como a Mini Fazenda. Enquanto para P5 as lembranças da escola foram vinculadas às vivências das dificuldades do aprendizado. Para P6, a escola desde o início sempre foi um ambiente

desestimulante, a participante relatou que sempre dormia durante às aulas. O participante P7 recorda das dificuldades iniciais atinentes ao convívio na escola e quanto ao aprendizado, e acentua também a importância da escola em proporcionar o aprendizado à leitura.

[...]Nossa, eu vou falar sincero para você, eu gosto, lá tem mini fazenda, lá eu tenho muitos amigos, só que esse assunto me emocionou muito (olhos lagrimando). Eu fui visitar um amigo meu. Eu fui ver o amigo meu, chorei, fiquei doente. (Refere a uma visita na antiga escola). Eu fiquei aqui em casa, depois que eu voltei da ferinha, fiquei direto na cama, chorando até fiquei doente. (P4)

Eu parei porque eu na escola nova, eu parei, passei muito difícil a história que eu passei. Esses meninos são complicados.

Você pretende depois mais pra frente daqui alguns anos voltar a estudar?

Ah, eu queria voltar, eu queria voltar, porque eu não quero meninos e meninas continuar a mesma história. [...] Na verdade, eu não queria passar tudo outra vez, por causa do celular, ele perdeu, falou que eu peguei, eu não peguei, vem tudo. (P4)

Bem difícil, não sabia nada. [...] É, sim, eu fui aprendendo devagar.

Você teve alguma dificuldade?

Teve, até hoje tem (risos). [...]Não aprender nada, ser vagabundo na escola (risos). (P5)

Porque eu estudava no lar, então eu só dormia, eu ia para o lar de manhã, chegava lá já dormia na escola. [...]Porque eu ia para o lar de manhã, e eu estudava a tarde, aí eu dormia (risos) [...]Porque eu ia só para dormir, só dormia, acordava tava na hora de ir embora (risadas)

Mas você não brincava, você não ia para o recreio?

Não, eu só dormia, dormia o dia inteiro, da primeira hora que eu chegava até as 6 [...]Chegava em casa, minha mãe falava que eu tinha que estudar, aí eu brigava com ela, falava que eu queria dormir (P6)

É que eu sempre fui atrapalhado né. Eu dei muito trabalho (risos), e eu era muito tímido na escola, e isso chamava a atenção das pessoas, as pessoas era meio cri cri comigo [...] Aí eu não consegui estudar. [...]Ah, eu tenho uma lembrança que eu fazia aquele negócio, reforço. [...]Porque eu precisava, eu não sabia ler, aí eu comecei a fazer o Caminho Suave, [...]Pra mim aprender ler, aí aprendi ler a (P7)

Como podemos verificar, os relatos dos participantes indicam o distanciamento das práticas inclusivas com os contextos escolares, seja pela negligência dos professores, pelo não reconhecimento das necessidades educativas dos estudantes ou por atitudes discriminatórias em relação aos estudantes. A ausência de processos inclusivos colabora para a fragmentação e frustração educacional dos estudantes; é preciso que as práticas educativas inclusivas se aprimorem dentro do contexto do ensino regular.

Em suas análises, Tomaino (2009) identificou que alguns estudantes com deficiência somente começaram a identificar os problemas com o ingresso no ensino fundamental. Esse achado permite-nos concluir que o ensino fundamental apresenta um contexto diferenciado daquele da educação infantil em que as dificuldades antes despercebidas podem-se intensificar.

No entender de Glat e Pletsch (2013), além da política inclusiva existe a necessidade de garantir condições para que os processos de ensino e aprendizagem possam ser efetivados por todos os estudantes, principalmente para os que tenham comprometimentos devidos à deficiência intelectual e/ou múltipla. Nesse sentido, é preciso assimilar também que garantir apenas “a inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas em que já há um grande contingente de “analfabetos funcionais”, sem programas efetivos de intervenção, só vem aumentar a desmotivação dos professores (GLAT; PLETSCHE, 2013, p. 200)”.

Os participantes indicaram situações vivenciadas nos espaços escolares que revelam que a escola regular necessita reorganizar o atendimento ao estudante com deficiência intelectual, tomando como exemplos algumas das dificuldades expostas, é necessário repensar nas práticas pedagógicas como organizar e desenvolver, no acolhimento a esses estudantes, nas relações sociais dentro do ambiente escolar, uma vez que essas questões resultam e interferem diretamente no processo de inclusão escolar. Na sequência, procuramos conhecer como os responsáveis veem o ingresso dos estudantes nas escolas regulares.

4.2.4 Escola regular na percepção dos responsáveis

Os relatos dos familiares permitiram identificar como os responsáveis compreendiam o processo educacional nas escolas regulares. Baseando-se nisso, foi possível verificar que, segundo os responsáveis R4, R5, R6 e R7, os estudantes (P4, P5, P6 e P7) tiveram dificuldades de aprendizado durante a permanência na escola regular. Para a maioria dos responsáveis as dificuldades provinham de fatores internos, como motivação e falta de interesse, dificuldades em acompanhar o conteúdo devido aos limites de aprendizagem específicos daquele estudante.

É na parte da alfabetização já não acompanha a classe né, mas ele foi assim alfabetizado, ele escreve, mexe com computador, ele mexe vídeo game, karaokê ele que instala, ele lê jornal, tudo, então ele teve o tempo dele. [...] Ah, conforme vai passando os anos você percebe que vai tendo, como se diz, as dificuldades, em acompanhar o conteúdo né, agora em relação aos amigos ele sempre se deu bem, ele é bem comunicativo. (R4)

[...] O P5 não, até no Caique mesmo eles falavam que era falta de vontade deles, na hora da matéria eles arrumava uma confusão com o professor, o professor punha eles para fora, se entendeu? Você vai ficar de suspensão três dias... seis dias, então já não ia para escola já não tava aprendendo. (R5)

Já desde o começo eles foram dando dificuldade as professoras chamava muito, por eles responde, por eles não tá aprendendo, passei a P6 por bastante psicólogo, porque a P6, foi a mais que deu trabalho de aprender, aí eles identificaram que ela tinha... ela não conseguia gravar as coisas que ela aprendia, entendeu? [...] Não, não é normal, ele falou uma que ela não conseguia guardar não acompanhava a sala, e

uma que ela não tinha vontade. [...]A princípio eu passei ela no médico[...] ela não acompanhou, desde a 1ª série, nunca conseguiu acompanhar, não sei se o fato dela dormir na sala de aula. [...] Até hoje, a P6 só vive por dormir, só dormir. [...]A Professora chamava, a gente reprendia em casa, ae a Professora no começo não arrumou um colchonete, brigava com ela, ela deitava na carteira e dormia, aí a Professora até hoje ei lembro o nome dela, a Lurdinha, passou a arrumar um colchonete, ela chegava do lar a Professora colocava o colchão no canto da sala e ela dormia. [...]Foi, porque aí saiu aquela lei que você não pode reprovar mais a criança, aí teve um ano que eles chamaram fizeram o conselho aí perguntaram se eu queria que passasse, aí a P6 já não tava mais na escola, porque com 14 anos ela teve o filho, ela engravidou do Wesley [...] aí falei: reprovo. (R6)

Quando ele foi para o 2º aninho foi aí que começou a aparecer todas as dificuldades, e começou a desenvolver nele, o que a gente fala, a retração, de escola, de amizade, de aluno, foi onde eu falo muito que no 2º ano foi crucial para o desenvolvimento dele, eu não sei, eu não consigo, eu tenho dificuldade e daqui agora eu não vou mais, então foi onde a gente começou a ter essa dificuldade com o P7., que ele não conseguia ler, assim... ele não desenvolvia, aí foi onde a diretora do Salinas, eu não lembro se era a Goreti, eu acho que não era, falou: A. a gente vai começar a desenvolver um ensino especial com a psicopedagoga, e a gente gostaria que você viesse numa reunião para passar pela psicopedagoga para a gente ver, o que a gente vai fazer, a gente foi passamos pela psicopedagoga, pela psicóloga, e aí o P7. foi encaminhado para fazer o ensino especial, porém ele foi encaminhado pelo mesmo período de aula, então os professores iam tiravam ele da sala para fazer o ensino especial, e aí ele falava que não queria mais, porque os amigos chamava ele de burro, aí eu fui na escola, conversei com a professora dele, com a diretora, se não tinha como a gente da essa educação especial, esse suporte fora do horário de aula, porque essa educação estava em vez de ajudar, estava prejudicando, aí a gente mudou, e logo em seguida eu lembro que eu logo 1º ano, eu tive dificuldade eu não conseguia ler e escrever, e eu entrei na Cartilha Caminho Suave, então eu fui atrás da Cartilha Caminho Suave, e eu comecei a dar aula para ele e casa com a Cartilha Caminho Suave também. [...]Ele continuou ir no ensino especial no horário alternativo, não saia mas da sala de aula, e aí a gente começou junto com o ensino especial eu dar aula para ele em casa com a Cartilha Caminho Suave, foi onde ele começou a conhecer as letras, então eu comecei no Caminho Suave desde das letrinhas: A, b de barriga, c de casa, d de dado, os desenhos, e aí foi onde ele começou a assimilar melhor as coisas, o L. teve dificuldade para falar, o L. teve dificuldade para andar, então ele sempre teve essa dificuldade, então a gente sabendo dessa situação, nós família, a gente encontrava alternativa para ensinar ele em casa. (R7)

Os relatos dos responsáveis vão ao encontro das percepções dos participantes sobre a escola regular, as vivências foram na maioria das vezes marcadas pelas dificuldades de aprendizado. Para R5, o aprendizado foi impossibilitado por desinteresse do filho, por outro lado R6 reconhece que a filha ia à escola, mas não realizava as atividades pedagógicas, permanecia boa parte do tempo dormindo. A participante R4 destaca a superação do filho no enfrentamento das dificuldades no processo de alfabetização. E R7 explica que o processo de alfabetização do filho foi proporcionado por ela, em casa, paralelo ao ensino regular, uma vez que o acesso ao ensino especializado trouxe prejuízos na convivência de P7 com os demais estudantes, diante de atitudes discriminatórias.

No estudo de Tomaino (2009), esta verificou no período do ensino fundamental a identificação de problemas concernentes à aprendizagem. Para Dantas (2012) e Freitas

(2014), os problemas enfrentados pelos estudantes influenciam a permanência nos ambientes escolares, fazendo com que muitos estudantes com deficiência tenham passagem por diversas escolas, muitas vezes a alternância era necessária em virtude dos obstáculos encontrados. Dantas (2012, p. 106) acrescenta que as mudanças muitas vezes podem ser justificadas pelo “[...] desestímulo do alunado dessa modalidade de ensino e no descrédito na escola como via de acessibilidade ao conhecimento e à formação cultural e profissional”.

A percepção da dificuldade relatada pelos pais muitas vezes recai sobre o próprio aluno, visto como aquele que “não aprende”, “tem dificuldade”, “não consegue gravar”, “não acompanha”. Para Pletsch e Glat (2012, p. 198): “[...] é preciso levar em consideração a supervalorização das habilidades cognitivas presente nas concepções dos educadores que torna esses sujeitos, em suas percepções, inelegíveis à aprendizagem formal.” Complementando, Pletsch e Glat (2012, p. 200) nos dizem que mesmo com o avanço das políticas públicas em prol da educação inclusiva “[...] as práticas pedagógicas e a cultura escolar que se observa no cotidiano das instituições públicas de ensino não sofreram ressignificação”.

Com base nas narrativas foi possível verificar que a escola regular não atendeu às expectativas das famílias quanto à escolarização, os relatos indicam alguns dos problemas vivenciados, e o silenciamento das escolas diante das ocorrências descritas. Na sequência, examinamos a percepção que os estudantes e os responsáveis têm em relação à EJA.

4.2.5 Educação de Jovens e Adultos na percepção dos estudantes

Os participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7) destacam no espaço da EJA aspectos do aprendizado, como fatos do cotidiano da escola, a realização de tarefas, lição, provas e atividades escolares. Contudo, os participantes P5 e P6 mencionam dificuldades do processo de escolarização.

É uuuu gosto do EJA.[...] Porque o EJA ensina mais.[...] Por que você vai para escola? Para aprender a estudaaar, para ser alguém na vida. [...]Eu tô indo de devagarinho, mas eu tô aprendendo, logo em chego lá. Porque o APAE eu vou lá para fazer bordado, não aprendo nada, no EJA eu aprendo. Falar que eu quero melhor meu estudo, melhor um pouco mais de aprendizagem. (P1)

Eu sei, e eu tenho a prova. [...] Eu levo três cadernos. É na minha bolsa. [...] Letras eu sei. Número eu sei. Eu tinha a prova.[...] Eu gosto de ir para escola. (P2)

Ah, faz lição no caderno, faz lição da lousa, e faz joquinho, mexe no joquinho, e agora mexe no joquinho, e agora mexe no caderno, tem que fazer lição tudo, tem que almoçar na escola, tem que comer tudo, tem que escovar o dente, tomar café, toma leite, aí troca de roupa, aí troca de roupa, depois troca de roupa e toma banho, não i para escola, não tomo banho da escola aqui, ai vou para escola, a pessoa aqui, e a cozinha foi embora, e a cozinheira foi embora, e a Aline foi embora, a fessora da escola. [...]

A fessora fala, e ela marca só o nome da leta, ela deixa só o nome da leta, porque só o nome da letra no caderno, e ela põe no quadro, e agora põe o nome no caderno, e ela falo assim: “ Põe no caderno, põe no caderno e falo assim: pega a lição P3., faze a lição.[...]Deu aquela conta. Ela fala assim: dá a lição no meu caderno, é tem que acabar a lição da lousa, porque teve bala, bala, enche o caderno, depois da bala, tem nome, faze a lição, faze a lição do livro, e agora vó passa no livro e no cadeno. E a Aline passou o papel para o cadeno, passo no cadeno. Ela deu lição para mim faze conta, e ela deu tudo errado, o cadeno tá lá. (P3)

[...] Ah, na primeira aula que eu fui lá, fiquei muito estranho, depois, agora.[...] Consegui conversar com pessoas.[...] Foi bom, a escola lá é bom entendeu? Eu gostei disto. [...]Eu gostava mais dos professores, eu gostava mais era da Vera, que era mais assim, mais coisa, ela deu mais coisa para mim, as continhas de mais, 1 mais 1 entendeu (P4)

Difícil né. [...]Não sabia nada. [...]É, sim, eu fui aprendendo devagar. [...] Aprendi, agora conta, não aprendi nada de matemática de geografia. (P5)

Ah, eles ajudava as vezes eles não ajudava não. [...] Eu não sentia vergonha, porque não era só eu ali, tinha bastante gente, as vezes ele reunia o pessoal e ponhava ali para fazer, ai ia ajudando. [...]. No EJA era bom, mas também não aprendia nada, tem dia que o professora tava falando eu não sabia ler nem escrever, só copiando. (P6)

Aqui eu consigo aprender, eu me sinto bem, estudando aqui, eu não sei porque mais é. [...]Todo mundo é igual, é uma escola boa. Aqui é mais liberado, você pode ouvir música, usar a roupa que você quiser, usar boné, se sente mais livre, não tão preso e os professores não chamam tanto a sua atenção, eles dão aula muito bem até. (P7)

Os relatos evidenciam que o ingresso na EJA veio acompanhado de muitas expectativas, como se depreende das falas a respeito, por outro lado podemos identificar dificuldades específicas do processo de ensino/aprendizagem; mas, de modo geral, os participantes afirmaram gostar do espaço da EJA.

Em relação às dificuldades mencionadas, Pletsch e Glat (2012) afirmam que ainda é presente nas escolas regulares a ausência de práticas e atividades pedagógicas adaptadas, ou transformadas, para atender às necessidades educacionais dos estudantes. Ainda de acordo com as autoras, é comum a simplificação dos conteúdos, o que acaba por menosprezar a real capacidade dos estudantes, ao contrário de adequações curriculares direcionadas para as reais necessidades deles.

Para as autoras, Antunes (2012) e Hass (2013), a concepção de incapacidade por parte dos estudantes ainda está presente, mesmo com avanços conquistados e adventos das políticas inclusivas. Nota-se, ainda, que muitas vezes as pessoas com deficiências são induzidas tanto pelo sistema escolar quanto pelo meio social a sentirem-se incompetentes.

Como podemos identificar, os participantes destacam aspectos importantes do ambiente escolar da EJA, como os professores e os estímulos para aprender mais. Esses

indicativos podem auxiliar na organização das atividades para um atendimento melhor dos seus estudantes, seja para favorecer o aprendizado seja para estruturar melhor práticas educativas.

Depois da apresentação do modo como os estudantes veem a EJA, apresentamos a percepção que os responsáveis têm sobre essa modalidade.

4.2.6 Educação de jovens e adultos na percepção dos responsáveis

Na perspectiva dos responsáveis, a inclusão dos estudantes na EJA proporcionou diferentes aprendizagens: (R3, R6 e R7) destacam a mudança de comportamento; a participante R1 relata insegurança relacionada à indisciplina; R4 enfatiza o amadurecimento e o convívio no contexto escolar; os demais, R2 e R5, mencionam as expectativas sobre a aprendizagem da leitura e escrita.

Não, é, que eu não sabia que tinha essas escolas né, e eu sou daqui, mas eu não sabia se tinha condições de deixar ele né, no caso dele se ele ia conseguir acompanhar, eu vou tentar, se caso de algum problema de indisciplina a gente né...(R1)

É que na APAE eu tirei de lá, mas tem esse programa, eles tentam de pequeninho tentar ler e escrever, se vê que não vai, eles já param e por para trabalhar. Até por isso que quando ele entrou lá (refere-se a EMEJA) eu tirei ele da APAE, para ver se agora ele aprender a ler e escrever. Porque ele tem vontade de tirar carta e andar de carro. [...] É ele já fala de letra, fala de número o que ele não falava antes. (R2)

Ué ela gosta, viu, quando não vai, quando não tinha aula essa menina ficava impossível, ficava irritada porque queria ir, ela xingava, ela quebrava as coisas, ela tentou me bater sabe? Me avançar, ela era muito agressiva. (R3)

Ele teve um desenvolvimento, eu acho que mais... ai como poderia dizer, ele amadureceu mais, por viver com pessoas em situações bem diferentes do que ele vivia. [...] Então que nem eu falo, foi um aprendizado assim no amadurecimento nessa parte, porque o mundo tá ae, a gente não tem como a gente por ele em uma redoma, os pais não são eternos também né. [...]Então assim, foi bem um choque de realidade, ele amadureceu muito, eu pensei em tirar ele, mas ele queria muito...Porque assim, ele quando tem uma ideia ele luta muito, e eu sempre falo: a gente tem as dificuldades mas a gente tem que lutar, em questão de convivência, mas ele deixava claro para os meninos, eu não gosto destas atitudes, com as atitudes deles, mas ele acabou conquistando a classe, as pessoas que ele tinha mais medo que poderia acontecer alguma coisa. Mas eles sempre respeitaram muito, eu sempre admirei muito a conquista, foi uma conquista, você concorda? Tinha gente da fundação casa... (R4)

Lê, lê mesmo, ele começou a ler depois que ele foi pro EJA, que aí ele já foi vendo que ele estava mas velho precisava né. [...]Ele tem muita, mas muita dificuldade mesmo com a matemática. (R5)

Ah, eu gostei, eles mudaram veio menos reclamação sabe? Porque aqui é mais adolescente da idade deles, então eles juntavam e fazia mais travessura. (R6)

Melhorou o comportamento, eu acho que por ser devido as pessoas ser mais acima da idade, melhorou bastante, é mais gente séria né, é gente que realmente quer estudar. (R7)

Sabemos que o público da EJA apresenta características peculiares, por isso, da mesma forma, haverá demandas e necessidades diversificadas. Quando pensamos nas demandas destes alunados, Hass (2015) destaca que, tanto os estudantes com deficiência como os jovens e adultos em processo de escolarização, apresentam as mesmas necessidades:

[...] serem reconhecidos além de suas carências, além de uma visibilidade dada por suas vulnerabilidades ou pela negação de sua condição como sujeitos históricos. Embora o caráter de suplência não seja mais a tônica das políticas públicas, este ainda sobrevive no imaginário social e nas práticas pedagógicas (HASS, 2015, p.349).

As informações indicam que o ingresso na EJA possibilitou ganhos importantes para o desenvolvimento dos estudantes; no entanto observamos também expectativas e demandas que precisam ser alcançadas, principalmente referentes ao processo de alfabetização. De modo geral, o ambiente da EJA foi bem avaliado pelos responsáveis, que, sobretudo, reconheceram os resultados positivos conquistados pelos estudantes.

Com o propósito de compreender melhor as questões da escolarização na EJA, apresentamos na sequência algumas vertentes dessas questões bastante recorrentes nas entrevistas.

4.3 O processo de escolarização na EJA

Com base nas entrevistas, foi possível verificar como os responsáveis e os estudantes percebem a EJA, quais significados e perspectivas são descritos por eles. Para isso, apresentaremos subsidiariamente outras discussões para compreender a escolarização vivenciada pelos estudantes no contexto da EJA.

4.3.1 Transferência para a EJA

O responsável por R2 desconhecia a modalidade EJA, enquanto os responsáveis R3 e R4 dizem que a descobriram por indicação de amigos. As participantes R5 e R6 confirmam que a própria escola encaminhou os estudantes em virtude da idade que estes apresentavam, por sua vez R7 também realça que o ingresso na EJA foi motivado pela idade acima da série escolar. A participante R1 relatou que a razão da procura era que a EJA funciona durante o período do dia.

Eu pus ele no MOVA, porque como tiraram ele da escolaridade da APAE, [...] vamo tentar alguma coisa, mas foi igual eu te falei os horário o P1. Não pode estudar das 07:00 às 10:00, ele dorme mesmo, ele é de dormi muito viu, então assim que ele teve essa oportunidade durante o dia para mim foi bom, que se fosse a noite já não podia mandar ele [...]. (R1)

Meu pai que teve essa ideia, descobriu essa escola, por que a gente nem sabia que tinha essa escola, aí falaram para matricular ele, através mesmo da APAE, aí ele ficou nos dois. [...] Por que a ideia do meu pai também era ver ele ler e escrever né. [...] Só que eu achei que estava muito cansativo e aí eu peguei e tirei ele da APAE de manhã e deixo só na escola. Eles não insistem tanto lá, foi o principal motivo dele sair de lá. (R2)

Eu fiquei sabendo por amigos aí eu fui lá, porque antes era lá na igreja e voltou, nossa como que chama...aí no Faga, aí vieram para EJA, a escola veio para EJA. [...] Foi minha, porque ela precisava sair, precisava enturmar né. [...] Como eu falei que a escola normal ela não teria condições né, então eu tinha que por em algum lugar né. (R3)

Então ele estava estudando no COC, aí ele parou de estudar, tava os conteúdos começaram a ficar mais difíceis né. Aí teve uma adaptação de material tudo, mas começou a ficar mais difícil né, aí ele parou de estudar ficou eu acho um ano ou dois parado. Aí depois ele falou aí não queria me formar né, a irmã se formou, os primos, bom então vamos ver como é que vamos fazer né. E na época tinha a Jéssica que tava no EJA, e comentou né, que faria... que um semestre corresponde a um ano. Bom aí falei: então deve ser mais tranquilo, conversei com a Goreti tudo, aí optamos para ir para lá. [...] Nós sentimos bastante porque ele sempre estudou em escola particular né, aí ele foi pro EJA que era uma escola de adultos jovens que tinha pessoas que havia parado de estudar bastante tempo, tinha pessoas que tavam lá porque o juiz mandava que tinha que estudar, então as diferenças culturais eram bem grandes, então teve um dia que a polícia foi lá porque tinha um menino que queria bater na Diretora. (R4)

Aí não sei se foi o Caique que já tava cansado de empurrar eles, e eles não ia, aí pegava e falava que a idade deles já não estava batendo mais, aí eles por si já não queria ir porque a criança era mais pequena, eles tava grande né, aí eu coloquei no EJA. [...] Fui atrás de vaga, eles falaram para mim tem uma escola lá que já pega criança que já tão acima da idade, porque eles mesmo estão reclamando que as crianças é mais pequena do que eles, aí eu fui no EJA, deixei o nome deles para conseguir vaga, aí coloquei. (R5 e R6)

A decisão foi em conjunto porque até o primeiro momento ele estava atrasado e ele não queria estudar mais com criança, queria estudar com adultos, eu falei: filho para você estudar com adultos é supletivo, e aí foi onde me indicaram o EJA, e aí foi atrás para a gente conhecer, eu não conhecia o EJA, eu conhecia o supletivo, então quando eu vim me falaram que era educação de jovens e adultos para pessoas que tem defasagem ou que deixaram de estudar, e aí eu matriculei ele. (R7)

Como podemos perceber, o ingresso na EJA ocorreu por diferentes processos de escolarização não bem-sucedidos, o que culminou na defasagem escolar ou na ausência de aprendizagens satisfatórias para vida em sociedade. A idade mínima para ingresso na EJA no nível fundamental é de 15 anos, e 18 anos para o ensino médio. No entanto, o ingresso ao Ensino Fundamental pode ser feito com 14 anos, e no Ensino Médio com 17 anos, sendo comum a diferença etária nas salas de aula.

Segundo Ferreira (2009 p.77): “O jovem e o adulto analfabeto com deficiência continua, portanto, a ser matriculado em escolas especiais, classes especiais ou em turmas regulares do ensino fundamental com crianças pequenas.” Porém, em seu estudo foi possível

identificar a mudança desse paradigma e a conscientização das escolas sobre a importância da convivência dos estudantes da EJA com seus colegas da mesma faixa etária.

De seu ponto de vista, Haas (2015) frisa que os indivíduos com deficiência que se encontram na EJA geralmente têm passagem de permanência significativa em Instituições de Educação Especial ou Classe Especial e, ainda, de fracasso na turma regular. Haas, (2015, p. 349) ressalta que “pensar uma política pública para a EJA requer compreender essa identidade coletiva, refletindo sobre políticas afirmativas para esse coletivo de sujeitos, historicamente negado, como fundamento e identidade da EJA.”

Os responsáveis comprovam os principais motivos que os levaram a procurar a EJA, os quais sejam, como podemos perceber, a defasagem idade/série, as dificuldades ao acesso aos conteúdos da escola regular, a impossibilidade na percepção dos responsáveis em acompanhar a escola regular e o desejo que o ingresso na EJA possibilitasse conquistas importantes para a independência como a alfabetização.

Na sequência, apresentamos a seguir como é a relação e a participação da família com a escola no contexto da EJA.

4.3.2 Relação família/escola no contexto da EJA

Os responsáveis pelos estudantes mencionaram como se dá a participação no acompanhamento da rotina escolar dos estudantes no contexto da EJA – mesmo se tratando de jovens e adultos consideramos que a família exerce a importante função de motivar e orientar esses indivíduos no processo de escolarização. Os responsáveis (R1, R2, R3, R4 e R5, R6) afirmaram participar das reuniões escolares ou manterem contato com a escola para discutir a vida escolar dos estudantes.

Sempre quando tem reunião, a primeira coisa que eles ficam mostrando para gente tudo é feito em cartolina, porque eles não dão para gente sabe? É coisa que fica sabe? Então eles vão lá, tudo que eles faziam em cartolina, trabalhos manuais, florzinha sabe, os quadros, tapete, mas nunca assim para trazer alguma coisa para casa assim. (R1)

Sim, pois você sabe o que está se passando com ele lá, sabe o que eles falam e o que ele fala, né dá para encontrar. (R2)

Acompanhava, mas eles falava que ela era muito lenta, muito distraída. [...] Para elas mesmo para a sociedade né, a gente tá presente né. Eu sempre fui uma mãe sempre presente sabe? (R3)

Sempre acompanhei, sempre tava na escola, com a diretora, com os professores, então se você não fizer o acompanhamento direto, não tiver em cima, as coisas por si só, os direitos. Até mesmo da minha filha, a gente acompanha direto sabe o que está acontecendo. (R4)

Então esse ano eu não fui ainda na EJA, não tive oportunidade de ir, pelo meu serviço está muito corrido, mas a diretora liga, ela fala, esses dias mesmo nós conversou pelo telefone sobre a P5 ela acha bom a P5 voltar assim o, mas a P5 ficar na EJA e voltar do começo, eu acho que vai confundir muito a cabeça dela. Então um dos meus patrão está ajudando com esse negócio da P5 sabe? Ela tem que primeiro se alfabetizar se não, não tem como, que nem no EJA o P6 fazia prova para ela poder passar. (R5 e R6)

A família desempenha uma função muito importante no processo de escolarização dos estudantes. Quando pensamos em jovens e adultos com deficiência intelectual em processo de escolarização, devemos pensar como as escolas devem-se organizar para criar um canal de diálogo efetivo com as famílias sobre as interfaces do desenvolvimento de jovens e adultos nesse contexto.

Como podemos constatar, esse diálogo ocorre muitas vezes por meio de reuniões, nas quais as pautas recaem sobre as atividades desenvolvidas, as dificuldades e outros assuntos do acontecimento escolar, não se alongando para diálogos mais construtivos com as famílias. Nessa perspectiva, a escola deve considerar que:

De alguma maneira, a família cria expectativas diante da escolarização de seus filhos com deficiência na EJA. Provavelmente, a inserção desses alunos em um novo ambiente escolar seja também para a família motivos de medos, inseguranças; por outro lado, sinaliza a motivação na continuidade dos estudos de seus filhos. As experiências e vivências que estes familiares tiveram com a questão da deficiência durante a história de suas vidas e de seus filhos, de certo modo influenciam suas atitudes (CAMPOS; DUARTE, 2011, p. 278).

As escolas devem ter em vista também a necessidade de discutir com a família questões pertinentes ao processo de escolarização dos estudantes, como entender as demandas e necessidades destes e dos familiares, quais as expectativas ante o processo de escolarização, visando promover a inclusão educacional dos estudantes. Com isso, é possível estabelecer quais as prioridades e os meios pelos quais a escola poderá atuar para beneficiar os estudantes.

4.3.3 Processo de ensino e aprendizado na EJA

Com o intuito de compreender como os participantes e responsáveis descrevem o processo de ensino e aprendizado na EJA, apresentamos neste tópico algumas reflexões baseadas nas perspectivas dos participantes, primordialmente sobre o modo como as escolas vêm organizando seus espaços para a aprendizagem e o desenvolvimento educacional.

Os relatos de (P1, P4) mencionam que estão aprendendo a fazer cópias e contas – a participante P5 comenta como os professores atuam quando os estudantes apresentam dificuldades. Ainda sobre o processo ensino/aprendizagem, os responsáveis (R1, R2, R3)

afirmam que a EJA está ensinando as letras, os números, que os estudantes estão em processo de alfabetização. A participante R5 revela que a filha (P5) pretende parar de estudar na EJA por não conseguir alfabetizar-se. A participante R4 comenta como a escola organizou a adaptação do material para que (P4) pudesse realizar as atividades escolares.

E lá eu aprendendo bastante. [...]Passa lição na lousa, eu copio tudo no caderno. [...] É bom né, é importante, pelo menos eu aprendo mais.[...] Agora eu tô aprendendo bem agora, escrever na lousa.[...] E porque a Aline enche a lousa de lição, eu copio tudo no caderno.[...] Continha, continha de mais e de menos.[...] Na lousa, aí copio no caderno e faço o resultado.(P1)

É ele copia lá da lousa né bem, alguma parte ele conseguiu, mas tem coisa que né. Conhece os números de 1 até 100, telefone não dá o seu se não você está perdida, o que ele grava. Ele foi em São Paulo, lá fazer apresentação, com o coral, e ele viu uma academia com o telefone e ele guardou, só que ele não sabe que lá é código, o DDD é 11, então ele falou: mãe liga lá? Que eu quero conversar, mas P1 guardou o número, ele guarda os número de telefone. (R1)

[...] Lá na EJA que tá aprendendo a ler e escrever, pelo menos conhecer as letras ele já conhece, só falta juntar elas. eu coloquei um programinha no computador também só que é aquele negócio ele sabe a letra, por exemplo, letra A, ele sabe o que é letra A, aí aparece um negócio lá para preencher com a letra que está faltando, se tá aprendendo a letra A, e ele não sabe que letra ele vai preencher, mas ainda sim, ele sabe da letra A, por isso que falo: ele só precisa juntar as letras todas. (R2)

Não, não sabe, as vezes ela copia, é o que ela consegue fazer, que nem o nome dela, ela sabe o nome dela, mas ela não sabe escrever, você tem que copiar. (R3)

Até vezes, as continhas tem mais, adição, multiplicação, de mais e vezes. Porque algumas matérias de matemática é muito fácil, é facilzinho. Porque a Vera você conhece a Vera? Porque a Vera arrumou antes pra mim fazer, eu não fazia, antes eu não fazia eu não pedia e agora, to bem agora, mas a matemática e o que eu faço. Eu tinha dificuldade das matérias era história eu escrevia e ciências. Português caça palavras é como chama... erros, sete erros, eu sei tudo. Eu gostava mais dos professores, eu gostava mais era da Vera, que era mais assim, mais coisa, ela deu mais coisa para mim, as continhas de mais, 1 mais 1 entendeu? (P4)

Ele tinha a apostilha tudo, ele fazia as tarefas, copiava a matéria tudo direitinho, e alguns professores fazia a adaptação para ele né. [...]Era adaptado né, não que tinha um material a parte, mas eles davam uma prova assim diferenciada. (P4)

Porque eles tira de canto para aprender, se você não tá conseguindo aprender, tira você de campo de novo e ensina a mesma coisa, se tá com dificuldade eles vêm te chama na mesa ajuda. [...] Ela passa no quadro, se você está com dificuldade ela manda você trazer para casa para estudar e depois responde. (P5)

Eu acho que deve tentar ir para frente, eu tentei de todas as formas, mas chega uma hora que nem a P5. chegou nos 16,17 não quis mais eu não vou ficar insistindo, mas eu insisto tanto é que eu estou indo atrás de alfabetizar ela, mas eu acho que se a criança não quiser o pai não tem muito o que fazer né? (R5)

Como fica notório, a ênfase das atividades escolares está no processo de alfabetização, sem privilegiar outros conteúdos também importantes para o desenvolvimento da vida em sociedade. Quando pensamos em jovens e adultos, devemos refletir que:

[...] a educação de jovens e adultos não deve se basear apenas em transmissão de conteúdo, sem que haja realmente aprendizagem, e é preciso considerar que os indivíduos são seres produtivos e não apenas sujeitos na qual são depositados conhecimentos. [...] as escolas inclusivas devem, dessa forma, atender à diversidade dos seus alunos propondo uma educação satisfatória com currículos apropriados, apresentar uma estratégia de ensino organizada e fazer com que o aluno se sinta em um ambiente capaz de ajudá-lo a obter conhecimentos (LIMA, et al, 2011, p. 839).

No processo educativo, é importante que as escolas se (re)organizem de forma a promover o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual de modo significativo, o que inclui a mudança dos procedimentos metodológicos adotados. De acordo com Antunes (2012, p.71), se essa transformação não ocorrer “[...] nosso sistema educacional continuará excluindo esses alunos e negando a eles o direito de chegarem e permanecerem na escola regular”.

Não podemos esquecer que os responsáveis mencionam avanços, conquistas, no espaço da EJA; no entanto, a expectativa sobre a alfabetização foi recorrente nos relatos observados. O que nos autoriza a afirmar que a inclusão ainda é um desafio para as escolas quando falamos dos jovens ou adultos com deficiência intelectual no contexto da EJA. É preciso reconhecer não só os limites, mas as possibilidades, o que implica de forma inevitável um esforço conjunto, de toda a coletividade.

Na sequência, apresentamos de suas perspectivas as principais concepções dos responsáveis sobre o processo de inclusão escolar.

4.3.4 Concepção sobre o processo de inclusão escolar

No quesito da inclusão escolar, os responsáveis (R1, R2, R5 e R6) alegaram desconhecer o que de fato seria esse processo, ou ainda, que as experiências obtidas nas escolas regulares não foram inclusivas. A participante (R4) declarou que ainda que tenha recebido orientações do pediatra sobre a importância do início da inclusão escolar já na educação infantil. E a participante R7, por sua vez, afirmou que matriculou P7 na escola particular na expectativa de promover a inclusão escolar, mas que não teve êxito.

Não, só de exclusão. Exclusão é quando sai, inclusão escolar eu não conheço. (R1)

Só pela t.v.[...]O que eles falam não é que tem que tem inclusão, é socializar todo mundo junto, mas não é a realidade. (R2)

Ah, foi bem tranquilo, porque assim o pediatra dele, na época o Dr. Zan, lá de São Paulo, não tem que por na escolinha a partir dos 2, não sei o que, eu falava: não pode ser mais tarde? Ele não, né! Melhor já começar a parte de inclusão e tudo, aí já começou a escolinha, eu achei que ele fosse ter aquelas fases de adaptações um pouquinho por dia, uma hora, no primeiro dia ele já entrou e falou tchau mãe (risos),

entrou pra escola e boa, quem precisou de adaptação na realidade fui eu né, ele foi bem tranquilo. (R4)

Sim por eles mesmos, não pelos professores, porque eu ia eu conversava com os professores, eles são muito de responder tem a língua muito afiada, até dentro de casa, agora tem um pedaço que depois dos 10, 11 anos, eles começou a dar as asinha sabe? Então eles foram inclusos, mas eles mesmos se isolaram das professoras, não que a professora fazia a diferença, por mas que eles chegavam em casa e falava a professora, falou isso, e isso, assim...mas alguma coisa vocês fez, entendeu? Porque no Caique tipo assim, teve bastante gente que estudou com eles que está melhor na escola entendeu? (R5 e R6)

O L. conheceu uma menina pela internet do Canadá, e o L. começou a viver uma vida fora da realidade, o L. começou a viver uma vida fora do país, por meio de internet, então tudo que ele vivia, ele vivia Canadá, ele não vivia mais Brasil, ele não vivia mais a realidade dele que ele tinha que viver, então foi onde ele começou a ter a dificuldade de novo. Ele falava: mãe será que se eu estudar em uma escola particular, em uma escola que as pessoas comessem a prestar mais atenção em mim, porque o que eu via no P7, que ele queria ser visto, ele queria ser enxergado, então ele precisava eu tô aqui, olha eu aqui, tanto que quando eu dava atenção para ele em casa, eu falava olha filho deixa eu ver o seu caderno, ele desenvolvia melhor, porém é aquela questão de dividir, eu preciso cuidar da casa, eu preciso de trabalhar e eu preciso de dar atenção. E aí quando ele começou a ter esse comportamento de Canadá, foi quando eu passei ele para uma escola particular, e aí que tudo desandou de vez, aí realmente é eles focavam naquilo que P7, tinha que aprender, o P7, sempre é ele precisava aparecer, ele pintava o cabelo de vrde, de vermelho de amarelo, de azul, ele ia para escola de pijama, ele ia para escola com uma meia vermelha e outra amarela, e isso começou a chamar atenção, mas atenção dos amigos dele, e o P7. sempre foi grandão, então ele tava atrasado, então por que você tá atrasado. (R7)

A escola inclusiva deve agregar todos os membros (pais, alunos, e comunidade escolar) em uma perspectiva cooperativa e solidária (STAINBACK; STAINBACK, 1999). De acordo com Carvalho (2004, p. 79),

Educação inclusiva é: Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para aprendizagem e para participação... são outros princípios que dever ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos.

É preciso ter em mente que os relatos dos responsáveis sugerem várias limitações e falhas na interação família/escola, principalmente no processo de inclusão escolar. Podemos observar que as escolas não se preocupam em dialogar com as famílias a respeito da inclusão escolar e do processo educacional dos estudantes. Mesmo com as limitações constatadas, os participantes da pesquisa continuam alimentando expectativas sobre a escola; com esse intuito abordaremos na sequência alguns aspectos sobre tais expectativas.

4.3.5 Expectativas dos participantes

Neste tópico, desvelamos as concepções dos estudantes e dos responsáveis sobre suas expectativas. As descrições dos participantes (P1, P3, P5 e P6) expõem o desejo de estudar e exercer uma atividade profissional. Na perspectiva dos responsáveis (R2, R5 e R6), a principal expectativa diz respeito à alfabetização. A participante R4 afirma incentivar o P4 a estudar dentro de suas possibilidades, situação semelhante à de R7. Já o R1 se sente muita insegura diante das expectativas de P1.

*E o que você vai fazer quando você terminar a EJA, terminar o seus estudos?
Aí eu vou ser alguém na vida.
Você quer fazer um outro curso?
Quero.
Que curso você quer fazer, tem alguma coisa que você gosta?
Quero ser policial.
Certo.
E você quer trabalhar?
Eu quero, de polícia.
E você pretende estudar até que série?
Até a 8ª série. [...]
E depois que acabar a 8ª série, você não quer estudar mais?
Quero. [...] Até a 4ª série.
E depois que você terminar os estudos, o que você pretende fazer?
Polícia. (P1)*

*Até quando der né, até quando a cabecinha dele né, vai saber né o tanto acho que dá né. [...] É o futuro né, é isso que eu penso também né... eu gostaria que ele conseguisse alguma coisa, alguém que tivesse uma paciência com ele, que fosse um servicinho que ele podia fazer, as vezes não é todo mundo que tem paciência para lidar com pessoas assim né.
A senhora gostaria que ele arrumasse um trabalho, um emprego?
Éh, sim perto de casa, que ele conseguisse um emprego que não dificultasse também para a gente ir buscar né, mas o problema é esse né bem. [...] Aí não sei se ele vai conseguir pegar um ônibus sozinho, acho que ele não vai conseguir ler não viu (R1).*

Ah, compartilho da vontade dele que é ler e escrever, é o que ele mais quer agora, só que tá difícil...(risos). Não dá mas tá difícil ... (risos). [...] Só que eu falo para ele, para você poder sair de lá, você precisa aprender a ler e escrever no mínimo para dar sequência em outra escola, aí acredito que ele comece no primeiro ano do ensino fundamental de novo e aí vai de novo. (R2)

*Você quer trabalhar?
Que tabaia (risos).
Na onde você quer trabalhar?
Lá na escola.
O que você quer ser?
Fessora. (P3)*

Eu queria aprender, na verdade meu pai comprou um cajon na internet, comprou em São Paulo. Meu sonho grande é aprender a tocar o Cajon. [...] Eu gosto de música. (P4)

Ah, não sei eu acho assim que nem fala da síndrome de Down, eu sempre acreditei desde pequeno que ele ia andar, que ele ia falar, fazer as coisas, enfim, dentro do limite dele, do que ele quer, a gente sempre estimulou, sempre acreditou, né. Eu lembro quando ele era pequeno não conseguia falar sapato, foi, foi, conseguiu, aí era aquela festa, sabonete, eu lembro até hoje, eram palavras grandes, difíceis, e

conseguiu, a questão do andar ele era todo hipotônico quando nasceu molinho, então hoje, todo bem desenvolvido, eu acho assim: tem que acreditar, estimular sempre, e ele que vai mostrar até onde quer ir, onde pode ir né. (R4)

Ah, ele trabalha também né, na Unimed na parte de laboratório que a Unilab. Então ele trabalha de manhã sai, tem dia que vai para academia ainda na parte da manhã e na parte da tarde ele tem as atividades. Namora também. (R4)

E o que você pensa em fazer quando você terminar a EJA?

Não sei.

Você pensa em fazer algum curso?

Mecânico, quero ser mecânico. (P5)

Aí eu ia fazer um curso, tipo um curso ali no.... você faz 6 meses para aprender a ler e escrever, ali perto dos predinhos, tipo uma escola para você aprender a ler e escrever, tipo voltar no 1º, aí eu ia fazer, só que tem esperar. [...] Ah, se for para mim aprender, se for para mim não aprender nada eu nem prefiro ir. [...] Eu queria ser cabeleireira. Eu fui olhar mas é muito caro né o curso de cabeleireiro é mais de 1000 real o curso de cabeleireiro. (P6)

Eu tô querendo por ela, num curso de alfabetização, porque assim se ela não aprendeu até agora no EJA, ela não vai aprender, ela vai ter que pegar da onde ela se perdeu para começar de novo, porque a P6 ela a male a male sabe escrever o nome dela e do filho dela. (R6)

É complicado, porque eu quero muito, a vida inteira eu quis que os três estudasse, vamos supor que nem eu nem meu marido tem o ensino fundamental completo, a gente queria passar isso para os nossos filhos, não menosprezando o meu serviço, mas tipo, para ser alguém a mais do que eu, tipo um serviço melhor, mas até agora a gente não conseguiu muita evolução não, é tem que ter força de vontade. (R5 e R6)

Fazer o, 1º, 2º e 3º e eu pretendo fazer faculdade também. [...]Porque eu preciso, porque tipo para mim conversar com você agora se eu não soubesse, se eu não estudasse eu não saberia conversar com você, seria estranho nossa conversa, seria um analfabeto falando com você. (P7)

Então hoje a gente planeja que o P7 vai para o Canadá, vai fazer o intercâmbio em 2018, as vezes ele vive ainda uma caixinha, então eu falo saia da caixinha, vamos sair da caixinha e viver agora, então as vezes ele entra na caixinha, que eu falo que é a caixinha Canadá, então eu falo: vamos viver o hoje, vamos viver o agora né! O que eu senti no P7. é que um desenvolvimento absurdo, o P7. lê muito bem, escreve muito bem e fala muito bem, então eu falo o irmão dele está no 2º ano, porque parou de estudar, regras de acentuação, regras de colocação sabe que é uma maravilha, e as vezes tem esse dificuldade de expor em público, ele se expõe [...]. (R7)

A inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho demanda ações determinantes para essa inclusão. Em seu modo de pensar, Antunes (2012) salienta que seria condizente que as escolas preparassem esses alunos com deficiência para atuar no contexto social como cidadãos autônomos e com capacidade profissional. No entanto, ele ressalva, essa transição da escola para o trabalho é complexa, necessitando prover o currículo com programas educativos para a formação profissional. A autora identificou, entretanto, que a deficiência por si só não impossibilitou os jovens de pensar e planejar seu futuro profissional.

Ao ingressarem na EJA, os estudantes nutrem expectativas de que a escola vai dar-lhes possibilidade de desenvolvimento e participação social. Em resposta a esses anseios, é

importante que o processo educacional na EJA valorize o potencial dos estudantes, tornando-os mais participativos no meio social em que vivem, além de reconhecer as suas esperanças oferecendo-lhes, além da alfabetização, atividades para a emancipação pessoal e social.

Esse estudo pretende contribuir para esclarecer o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual na EJA, assim como para mostrar que a escola pode-se unir a esse propósito educacional aproveitando as reflexões e abordagens que cobrem essa questão e provendo-se dos recursos porventura sugeridos para sua ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA atualmente é uma modalidade muito heterogênea, de tal forma que requer um reordenamento para atender a todas as especificidades de seus sujeitos. Sendo assim, é importante sugerir que uma nova configuração abranja os jovens e adultos com deficiência que nela também se encontram. Para tanto, é imperativo conhecer quem são seus estudantes e como é seu processo de escolarização.

Nesta pesquisa, buscamos compreender como os estudantes com deficiência intelectual inseridos na EJA e seus responsáveis descrevem suas trajetórias escolares, suas vivências e expectativas atinentes ao processo de escolarização. Assim, optamos por caracterizar a trajetória de cada participante desde o início da escolarização até o ingresso na EJA. Acompanhando esse trajeto, podemos perceber que esse alunado da EJA tem perfil e trajetórias distintas, porém com alguns elementos em comum, o que contribuiu para enriquecer a pesquisa e estabelecer algumas reflexões e inquietações adiante apresentadas.

No decorrer da pesquisa, procuramos comparar como os estudantes retratam sua trajetória escolar identificando como foram as experiências escolares e como têm sido suas vivências atuais no contexto da EJA. Percebemos que, mesmo com a democratização e o reconhecimento da EJA como um direito social e da política de inclusão, ainda existem dificuldades e impedimentos no processo da inclusão escolar desses estudantes.

Dentre os achados desta pesquisa, podemos constatar que a trajetória escolar da maioria dos participantes não apresentou inicialmente dificuldades, os principais problemas foram surgindo com o passar do tempo, principalmente no que concerne ao déficit e às interações, bem como ao acesso e acompanhamento do currículo proposto, motivos intraescolares e principais causadores da ruptura no ciclo escolar, fazendo com que posteriormente esses alunos ingressassem na EJA.

Na configuração do perfil dos participantes podemos registrar que, em sua grande maioria, são de jovens do gênero masculino e de classe econômica baixa. O grupo estudado apresentou características heterogêneas, com alguns pontos em comum, entre estes, é saliente o fato de poucos trabalharem formalmente. Entretanto, entre os participantes também havia pessoas com poder econômico mais elevado. Percebe-se, portanto, que o fator econômico não foi determinante para eliminar os problemas da inclusão escolar, uma vez que os desafios do processo de inclusão marcaram a trajetória escolar de todos os participantes.

Nossos resultados, entretanto, indicaram que, no contexto próprio da EJA, ao menos para os participantes desta pesquisa, apresentaram-se condições mais favoráveis, embora fossem mencionadas condições inadequadas, sugerindo assim que ainda há desafios instigantes nesse ambiente. Os principais problemas descritos estão vinculados à inexistência de condições pedagógicas adequadas às necessidades educativas dos educandos e, ademais, falta de acessibilidade aos conteúdos do currículo.

Não obstante, a EJA possibilitou aos participantes superar a crença na incapacidade e propiciou condições de aprendizagem significativas, facilitando a integração entre colegas e professores e a participação nas atividades diferentemente de outros ambientes escolares experimentados anteriores à EJA. Por isso, é importante refletir sobre o papel da escola, pois, de acordo com os participantes, constituiu um espaço de ascensão e oportunidade de inserção social. O ingresso na EJA avulta, mesmo diante de tantas adversidades vividas no contexto escolar, o significado da escola como um espaço que mais possibilita a participação social.

Por isso, podemos considerar que a trajetória escolar do estudante com deficiência intelectual que ingressa na EJA é permeada por grandes expectativas mas de incertezas também. Mesmo assim, os participantes acreditam que o prosseguimento nos estudos na EJA possibilita a ascensão profissional e educacional, levando todos a afirmarem a pretensão de continuar sua trajetória, não obstante as dificuldades e desafios mencionados. Tal percepção nos permite entrever, pois, que a EJA representa não só uma oportunidade de inserção social, mas também a de ingressar em um curso superior e conseguir, sobretudo, um emprego.

As reflexões apresentadas apontam para a necessidade de atentar para seu alunado, vê-los atenciosamente, para que a modalidade EJA, nível ensino fundamental, possa oferecer condições educacionais para completar as necessidades de suas existências como cidadãos e pessoas. Para tanto, compreender o perfil e a trajetória dos estudantes que frequentam a EJA é um dos princípios que devem ser levados em consideração na promoção de políticas e práticas inclusivas, conforme nos propusemos nesta pesquisa.

Reafirmando nossas expectativas, pensamos contribuir para a temática da educação especial na EJA, apontando aspectos do percurso escolar de estudantes PAEE, acompanhando as vivências e experiências desses alunos no decorrer da trajetória escolar. Essa reflexão, aqui empreendida, poderá auxiliar na organização das práticas de ensino voltadas para atender à diversidade dos sujeitos da EJA, suas demandas e expectativas com a escolarização. Reiteramos, portanto, que o acompanhamento da trajetória escolar amplia nossos

conhecimentos para os propósitos tanto da inclusão escolar como os da escolarização, mas efetivados de forma plena.

Diante do aumento nas matrículas de estudantes com deficiência intelectual matriculados nessa modalidade de ensino, requerendo novas atitudes e posicionamentos, o estudo contribuiu para compreender aspectos importantes da interface EJA e o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual.

Assim, podemos concluir que o processo de inclusão no contexto da EJA ainda se depara com questões complexas, os dados revelaram que os estudantes vivenciaram processos de escolarização fragmentados, que os espaços da EJA não conseguem atender às suas necessidades e demandas, o que nos leva a concluir que, embora os espaços sejam acolhedores na perspectiva dos estudantes, faz-se necessário mudar as práticas educativas para uma integração definitiva do aluno, da pessoa e do futuro profissional.

REFERÊNCIAS

AADID – AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. 11. ed. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ALMEIDA, M. A. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte apoio. In: _____. (Org.). **Deficiência intelectual**: realidade e ação. São Paulo: SE, 2012. p. 51-63. Disponível em: < http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Publicacoes_Cape/P_4_Deficiencia_Intelectual.pdf >. Acesso em: 10 mar. 2017.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5. 5 th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012. 154p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Liber Livro, 2004.

BINS, K.L.G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 118 f. Tese - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em < <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5493/1/000451410-Texto%2bCompleto-0.pdf> >. Acesso em: 20 jan. 2017.

BIANCONI, E. C. **Influência de um programa de educação física no desenvolvimento psicomotor de jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em: 14 abr. 2017.

_____. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Da Finalidade E Dos Princípios Básicos Da Previdência Social. Brasília, DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213compilado.htm >. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf >. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares. Brasília, 1998. 64 p. BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. 68 p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf >. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000, 4 p. Disponível em: < http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf >. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001a. 83 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> >. Acesso em: 28 out. 2016.

_____. **Estatuto do Idoso**. Lei n. 10.741, de 2003, que dispõe sobre o Estatuto do idoso. - Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoria e Publicações: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 >. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf >. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 15 de jun. de 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe Sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá Outras Providências. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm >. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2013 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Dos direitos e das políticas públicas de juventude. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. Câmara dos deputados. **Plano nacional de educação 2014-2024**. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

_____. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/2933/2444>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**, São Paulo: Mediação, 2004.

CARVALHO, M. F. **Conhecimento e vida na sala de aula: convivendo com as diferenças**. Campinas SP: Autores Associados: Ijuí RS: Editora UNIJUÍ, 2006.

CRUZ, M. L.C.M. da. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual**. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DANTAS, D. C. L.; MARTINS, L. A. R. Pessoas Com deficiência intelectual na EJA: As relações interpessoais como determinantes no processo de inclusão social e educacional. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 4, 2010, São Carlos. Universidade Federal de São Carlos, 2010, p. 8692 – 8710.

DANTAS, D.C.L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos EJA: um estudo de caso**. 2012. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, 2012. Disponível em: <http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/teses%20-%202012/DULCIANA%20DE%20CARVALHO%20LOPES%20DANTAS.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição sobre a identidade e das políticas públicas de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115- 1139,

Especial - out. 2005.

DOTA, F. P. **Inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho:** avaliação de um programa de capacitação profissional. 2015. 83 f. Dissertação - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124047>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

DSM V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Porto Alegre: ArtMed, 2014.

FERNANDES, A. P. C. dos S. **Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar.** 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos. **Revista da Educação Especial**, Out. p. 40-46, 2005.

_____. **EJA e Deficiência:** estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, M. A. S. (Org.) et al. Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas. Recife, PE: J. Luiz Vasconcelos Ed, 2009. P. 75- 121.

_____. EJA & Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, M. A. **Educação de Jovens e Adultos:** o que dizem as pesquisas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD: Universidade Federal de Pernambuco/Coordenação de Educação a Distância. 2009. Disponível em: < www.ufpe.br/cead/index.php?option=com_content&view >. Acesso em: 7 de out. 2015.

FONSECA, M. V. A. T. **Versões e Inserções:** a educação de jovens e adultos com deficiência mental. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, 2003.

FURTADO, A.V.. **Pessoas com deficiência intelectual e a inclusão no mercado de trabalho.** Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2013.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, M.A.S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização.** 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: < http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7969 >. Acesso em: 20 nov. 2016.

FREITAS, A.P.R. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência:** do direito conquistado à luta por sua efetivação. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Carlos, São Carlos.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil:** de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389 - 410. 2010.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês:** depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2009.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

_____. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado, **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan.-abr., 2012.

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

_____.; MELETTI, S. M. Matrículas de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros e do Paraná. In: Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial. 7. 2011, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: UEL, 2011. p. 847-854. 1 CD Rom.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 184 p.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HAAS, C. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência:** “Isso me lembra uma história”. (Dissertação de Mestrado) -. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

_____. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. Disponível em: < <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9038/0> >. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____.; GONCALVES, T. G. G. L. Em tempos de democratização do direito à educação: como têm se delineado as políticas de acesso à EJA aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul?. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 443- 458, dez. 2015 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000400443&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 fev. 2017.

JEFFREY, Débora Cristina; LEITE, Sandra Fernandes Leite. **Qualidade de Ensino na Modalidade EJA sob a ótica dos docentes**, 2016. Olh@res, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 8-26, maio 2016. Disponível em < <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/525> >. Acesso em: 27 de jun. de

2017.

_____. Ministério da Educação (Inep/MEC). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2007. Brasília: Inep/MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação (Inep/MEC). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2008. Brasília: Inep/MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação (Inep/MEC). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2009. Brasília: Inep/MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2010. Brasília: Inep/MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2011. Brasília: Inep/MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2012. Brasília: Inep/MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2013. Brasília: Inep/MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2014. Brasília: Inep/MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2015. Brasília: Inep/MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2016. Brasília: Inep/MEC, 2016.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300018&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 8 mar. 2015.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, M.A.S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos: São Carlos. Disponível em: < http://www.bdd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7969 >. Acesso em: 20 fev. 2016.

GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA em debate**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. Disponível em: < <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/download/1004/pdf> >. Acesso em: 1º mar. 2015.

GALVÃO, A. M.; SOARES, L. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 168 p.

GHIRALDELLI, J.R. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 272 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 184 p.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo Perspec.** São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1º mar. 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 1º mar. 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>>. Acesso em: 1º mar. 2015.

JANUZZI, G.S.M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 243 p. (Coleção Educação Contemporânea). ISBN 85-7496-102-7.

LAPLANE, A.L.F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, mai. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200191&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 de mar. 2016.

LIMA, F. O.; SILVA, N.R. Educação inclusiva de jovens e adultos em um município do interior de São Paulo. **Revista Cadernos de Educação**, n.52, p.1-21, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/7312/5120>. Acesso em: 25 jul. 2017.

LIDUENHA, T. G. G. **Deficiência e Escolarização**: Uma análise da Trajetória escolar de alunos da educação de jovens e adultos oriundos de classes especiais. 2009. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/TAISA%20GRASIELA%20GOMES%20LIDUENHA.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

LIMA, A. H. S.; NEVES, H. S.; FERREIRA, L. D. P.; ALVEZ, K. R. Deficiência e educação de jovens e adultos: análise da inclusão e do processo ensino-aprendizagem na rede pública do município de Araraquara. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em

Educação Especial. Londrina de 8 a 10 novembro de 2011, **Anais...** - ISSN 2175-960X – Pg. 838-846. Disponível em: <
http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/079-2011.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

LIMA, S. R.; MENDES, GONÇALVES, E. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, Aug. 2011. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul 2017.

MAFFEZOLI, R. R. “**Olha, eu já cresci**”: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental. 2004. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdades de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

_____. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

MARCHELLI, P.S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21665/15915>>. Acesso em: 1º mar. 2016.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MELETTI, S. M. F. O significado de processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 7, n. 1, p. 77-90, 2001.

_____.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, M. de C. M. (Org.). **Diálogos com a diversidade**: Sentidos da Inclusão. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____.; RIBEIRO, K. INDICADORES EDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, May 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200175&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MELO, C. S.; MACHADO, M. C. G. Notas para a história da educação: considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 34, p. 294-305, jun. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01_34.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

MORAES, S. C. **Educação Especial na EJA: Contemplando a Diversidade**. A EJA como espaço de inclusão e empoderamento. Porto Alegre: Secretária Municipal de Educação, 2007. 117 p.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6ª Ed. São Paulo. Edições Loyola, 2003. 527 p.

REDIG, A. G. **Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ROSA, F. G. S. **Educação e inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho: O caso dos egressos do centro de ensino de educação especial HELENA ANTIPOFF**. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

SÃO PAULO. **Constituição do Estado de São Paulo**. Promulgada em 5 de outubro de 1989. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/cesp_completa.htm >. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Resolução SE nº 1, de 12 de janeiro de 2001**. Secretaria da Educação. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200101120001> >. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Resolução SE nº 124/2014, de 19-02-2014**. Secretaria da Educação. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201401160003> >. Acesso em: 22 de set. 2017.

_____. **Resolução SE nº 47/2015, de 18-09-2015**. Secretaria da Educação. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201401160003> >. Acesso em: 22 de set. 2017.

_____. **Resolução SE nº 4, de 20-1-2017**. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=20170120004> >. Acesso em: 22 de set. 2017.

_____.

SANTOS, Wederson. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3007-3015, Oct. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 16, p. 61-80, 2011.

SILVA, C. M. **Deficiência Intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização**. Dissertação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.
Disponível em: <
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147932/001000608.pdf?sequence=1>>
Acesso em: 17 de jul. 17.

SCHALOCK, R. L. et al. Perspectives: The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability, **Intellectual and Developmental Disabilities**, v.45, p.116-124, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STRELHOW, T. B. Breve História Sobre A Educação De Jovens E Adultos No Brasil. **Revista HISTEDBR**, On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: <
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf> Acesso em: 28 de jun. de 2017.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, p. 1-29, ago. 2014b. Disponível em:<<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1616/1325>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____.; GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual**: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

TOMAINO, G. C. **Do ensino especializado à educação de jovens e adultos**: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G.. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 3, n. 2, fev. 2013. ISSN 2178-8359. Disponível em:
<<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/235/91>>
. Acesso em: 17 jul. 2017.

UNESCO. V Conferência internacional de educação de Adultos, Hamburgo, **Anais...** 1997.

_____. VI Conferência internacional de educação de Adultos, 2009. Belém. **Anais....** Disponível em: < <http://www.unesco.org/pt/confinteavi/confintea-vi/objectives/> >. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Confintea VI**. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO, 1994.

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA MODALIDADE DE ENSINO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DEMANDAS E

Pesquisador: Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55491716.3.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.546.671

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS

Eu _____, portador (a) do RG _____, responsável por _____, estou ciente de que ele (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA MODALIDADE DE ENSINO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DEMANDAS E INTERVENÇÕES”**, desenvolvida por Graciliana Garcia Leite, sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar.

O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é, dentre outros aspectos, poder contribuir para a formação docente, elaboração e realização de atividades adaptadas, possibilitando assim, o aprimoramento das estratégias pedagógicas, utilizadas pelos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, como parte integrante de um projeto maior, a referida etapa da pesquisa tem por objetivos: a) descrever como está organizado o ensino na EJA para os alunos jovens e adultos com deficiência intelectual, bem como as práticas pedagógicas de seus professores; b) elaborar, implementar e avaliar uma proposta de intervenção com os professores da EJA sobre adaptações curriculares aos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual.

O estudante foi selecionado (a) por estar matriculado em uma sala de aula na educação de jovens e adultos, da rede regular de ensino de um município situado no interior do estado de São Paulo. O envolvimento na pesquisa consistirá em participar das atividades escolares propostas pela Professora e a Pesquisadora, durante as aulas.

Estou ciente que as atividades acontecerão na sala de aula e que não haverá alteração na rotina de estudos.

O estudo envolve também: a) observações em sala de aula realizadas pela pesquisadora Graciliana Garcia Leite; b) participação nas atividades com o objetivo de viabilizar o currículo escolar dos jovens e adultos com deficiência intelectual, desenvolvidos pela Professora da sala regular.

Fui informado (a) que a participação é voluntária, estando o (a) estudante (a) à vontade para interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento ou em qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A recusa em participar não envolverá prejuízos ou comprometimentos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição responsável.

Fui informado (a) que poderá ocorrer um possível desconforto por parte dos alunos durante a fase de observação, sendo estes provenientes da presença da pesquisadora em sala de aula. Portanto, tais desconfortos serão minimizados por meio de condutas específicas da pesquisadora evitando que estes se sintam expostos diante dos procedimentos de coleta de dados, ou seja, da observação.

Fui informado (a) também, que a realização de tal pesquisa se justifica pela escassez de estudos acerca da escolarização de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos.

Fui informado (a) também, dos possíveis benefícios esperados nesta pesquisa estão relacionados à ampliação do debate desta questão.

Fui informado (a) que poderei solicitar esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos necessários para o presente estudo.

Autorizo que sejam realizadas observações durante as aulas na educação de jovens e adultos e que as atividades desenvolvidas poderão ser registradas fotograficamente. Vale ressaltar que todas as informações e registros fotográficos obtidos durante a pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo da participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos

nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Fui informado que caso seja do meu interesse, poderei solicitar as pesquisadoras informações sobre a participação do estudante durante a realização das atividades desenvolvidas.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde a identidade dos (as) participantes não sejam reveladas. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes.

Fui informado (a) e estou ciente que não será oferecido ressarcimento financeiro, uma vez que a presente pesquisa está vinculada à oferta gratuita a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, não implicando em gastos extras para a participação de meu filho (a).

Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço da pesquisadora principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a participação na pesquisa. Fui informado (a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do responsável pelo aluno participante da pesquisa

Nome do responsável: _____

Pesquisadora responsável

Graciliana Garcia Leite

Tel.: (16) 98236-2248

E-mail: gracilianagl@gmail.com

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Escolarização de alunos com deficiência intelectual na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos: demandas e intervenções” Neste estudo pretendemos conhecer e analisar o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual inseridos no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede regular de ensino. Dentre os objetivos específicos da pesquisa, pretende-se caracterizar o perfil e a trajetória escolar dos alunos com deficiência intelectual matriculados na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). O motivo que nos leva a estudar esse assunto está relacionado à escassez de pesquisas brasileiras sobre o processo de escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual no contexto da EJA da rede regular de ensino. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem terá nenhum pagamento pela participação. Durante o desenvolvimento da etapa da coleta dos dados, alguns riscos poderão ocorrer, como por exemplo: você poderá ficar constrangido em responder algumas questões ou de ser observado. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes; porém, o momento da entrevista e da observação poderá acarretar algum tipo de desconforto emocional, cansaço, estresse, constrangimento ou vergonha ao ser observado. Diante dessas situações, você terá garantida a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista e/ou a observação a qualquer momento. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou não trarão nenhum prejuízo profissional, seja em relação à pesquisadora ou à Universidade Federal de São Carlos, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável. Este termo de assentimento livre e esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

.....

.....

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade

_____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do aluno

Assinatura do pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

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

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES DA EJA**Roteiro Entrevista Semiestruturada estudantes EJA**

Nome: _____

Idade: _____

Telefone: _____

Série que está cursando: _____

1. Com quantos anos você começou a estudar? Conte-me como foi o início de sua escolarização.
2. O que significou para você?
3. Onde você já estudou? Conte-me sobre os outros lugares onde você já estudou?
4. Porque você vai para escola?
5. Você gosta de estudar? Se sim por que, se não por quê?
6. O que você mais gosta de estudar? Por quê?
7. O que você menos gosta de estudar? Por quê?
8. E hoje na EJA o que você aprende?
9. O que você já aprendeu na escola? E o que você gostaria de aprender?
10. Onde você estuda atualmente?
11. Conte um pouco sobre as coisas que você faz na escola todos os dias.
12. O que você vai fazer quando terminar a escola?
13. Você tem amigos na escola? E fora da escola?
14. Quando você não está na escola o que você faz desde a hora que acorda até a hora que vai dormir?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA RESPONSÁVEIS ESTUDANTES EJA**Roteiro Entrevista Semiestruturada para responsáveis estudantes EJA**

Grau de parentesco: () Pai () Mãe () Responsável –vínculo:

Idade:

Grau de escolaridade/ instrução:

Qual a data de nascimento do filho/irmão?

Quantas pessoas moram na casa? Quem são? Quais as idades?

Qual a renda familiar?

A residência é própria ou alugada?

1. Com quantos anos seu filho/irmão entrou na escola?
2. Você poderia me contar como foi o início da escolarização de sua filha?
3. Havia algum problema que seu filho/irmão apresentava quando começou a estudar?
4. Vocês pais participavam das atividades (reuniões, festas, comemorações e clube dos pais) realizadas na escola? Davam opiniões ou ficavam calados somente ouvindo?
5. Vocês iam até a escola sempre que solicitados individualmente?
6. Vocês acham importante a participação da família na escola? O que os pais podem fazer para ajudar?
7. Quais foram às escolas que seu filho/irmão frequentou antes de ir para a EJA?
8. Quando você matriculou seu filho/irmão na EJA? De quem foi à iniciativa?
9. Em quais escolas ela estudou? Porque saiu destas escolas?
10. Para você o que é a EJA?
11. Como ficou sabendo desta modalidade educacional?
12. Sua filha aprende na EJA? Se sim por que, se não por quê?
13. O que a senhora espera do futuro de sua filha após concluir a EJA?
14. Quais as expectativas que você tem em relação a escolarização de seu filho/irmão?

