UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Elaine Aparecida Policarpo

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: perspectivas escolares e inclusão social

Taubaté – SP

2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Elaine Aparecida Policarpo

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: perspectivas escolares e inclusão social

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para educação Básica.
Linha de Pesquisa: Inclusão e diversidade Sociocultural.
Orientador: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

Taubaté – SP
2017

Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi/UNITAU

Policarpo, Elaine Aparecida

P766a Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: perspectivas escolares e inclusão social / Elaine Aparecida Policarpo. – 2019.

187f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.

Orientador: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos, Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Deficiência. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Inclusão social. I. Título.

CDD- 371.9

Elaborada pela Bibliotecário(a) Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

perspectivas escolares e inclusão social

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica
Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural
Orientadora: Prof.ª. Dra. Roseli Albino dos Santos

Data: 23 de maio de 2019

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Roseli Albino dos Santos Universidade de Taubaté: UNITAU

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Ivanete Bellucci Pires de Almeida – Centro Estadual de Educação e Tecnologia Paula Souza - CEETEPS

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Suelene Regina Donola Mendonça Universidade de Taubaté: UNITAU

Assinatura _____

A educação não tem como objetivo real armar o cidadão para a guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal gente deseducada para a vida.

(MILTON SANTOS, “O espaço do cidadão”, 1998

AGRADECIMENTOS

Cada passo dado, cada etapa realizada, cada batalha vencida, nada realizei sozinha, pois encontrei anjos a me estenderam as mãos, para que eu pudesse atingir meus objetivos.

A Deus, por todos os benefícios que me tem concedido e por ter me conduzido em todas as situações;

A minha família, pela compreensão durante todo o tempo de imersão neste estudo.

À minha orientadora professora Dra. Roseli Albino dos Santos, pelas observações pontuais durante a realização do trabalho.

À Banca Examinadora, composta pelas professoras Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida e Profa. Dra. Suelene Donola Mendonça, pela disponibilidade e contribuições.

Aos professores, com os quais muito aprendi.

Aos meus colegas de trabalho, com os quais pude dividir angústias e alegrias, aos funcionários da secretaria da escola investigada, pela atenção e disponibilidade durante o tempo em que realizei a pesquisa documental.

A toda a equipe escolar, que colaborou na realização desta pesquisa.

Às amigas Ana Lúcia e Mariusa, que me acompanharam e me estimularam nos momentos mais difíceis.

Especialmente, aos principais participantes desta pesquisa acadêmica, que deram sentido à realização deste trabalho, compartilhando comigo suas experiências e marcando para sempre a minha forma de ver o mundo.

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Joaquim Geraldo Policarpo (in memoriam), e a minha mãe, Clara Brigido Policarpo, que sempre nos incentivaram e conscientizaram sobre a importância da formação acadêmica, mesmo tendo sido privados dessa oportunidade educacional.

Aos meus avós paternos, Geraldo Policarpo Raphael e Rita Maria Raphael (in memoriam), que representam uma parcela das pessoas que não tiveram acesso à educação escolar, vítimas de uma sociedade injusta e discriminatória, mas que nos encantam e encantaram, em virtude de seu conhecimento de mundo, de seu exemplo de solidariedade e amor ao próximo.

Aos meus irmãos, Leandro Brigado Policarpo e Ronaldo Brigido Policarpo, meus companheiros de jornada, sempre prontos para me amparar nos momentos difíceis.

Aos alunos que me impulsionam a buscar, pesquisar, a querer aprender sempre mais.

A todos aqueles que acreditam e lutam por uma educação mais justa e solidária.

RESUMO

O estudo objetivou analisar a trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual matriculados no 4°Termo da EJA e suas expectativas quanto à educação escolar e à inserção no mercado de trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratório. Os sujeitos da pesquisa foram oito pessoas com deficiência intelectual matriculados no 4°Termo da EJA II, em uma escola estadual localizada no vale do Paraíba Paulista. Os principais aportes teóricos que nortearam o estudo foram Bourdieu (1998), Goffman (1988) e Vygotsky (2001). Para coleta de dados foram usados um roteiro de entrevista semiestruturada e análise documental. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, e a análise foi realizada tendo como referência a Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011). Os resultados apontaram que os participantes da pesquisa permaneceram um longo período de suas vidas escolares em uma instituição especializada para pessoas com deficiência e que tiveram acesso à alfabetização e a conteúdos escolares na EJA. Apontaram também que todos carregavam marcas de fracasso escolar e, consequentemente, isolamento social e descrença em relação a sua capacidade de aprender e alcançar autonomia e independência pessoal e financeira. Na EJA os entrevistados vivenciaram momentos de aprendizagem, acolhimento e interação social que contribuíram para que desejassem continuar seus estudos e inserir-se no mundo do trabalho. Todavia, em tempos de inclusão é necessário que na educação básica os alunos com deficiência intelectual tenham acesso a experiências escolares que estimulem seu desenvolvimento e aprendizagem, para que possam dar continuidade aos seus estudos, interagir socialmente, ampliar o repertório cultural e construir projetos de vida, assim como outros alunos que não passaram pela EJA. O estudo aponta ainda a necessidade de pensar na Educação de Jovens e Adultos como uma Política Pública destinada a pessoas que tiveram direitos negligenciados, a fim de que se possa avançar em termos educacionais e humanos. Percebe-se que a inclusão na EJA é ainda um tema pouco discutido e que merece maior atenção da comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Deficiência, Educação de Jovens e Adultos, Inclusão Social.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the school trajectory of students with intellectual disabilities enrolled in the 4th term of the EJA and their expectations regarding school education and the insertion in the job market. It is a qualitative research of the exploratory type. The subjects of the research were eight people with intellectual disabilities enrolled in the 4th Term of EJA II, in a state school located in the Paraíba Paulista valley. The main theoretical contributions that guided the study were Bourdieu (1998), Goffman (1988) and Vygotsky (2001). For data collection, a semi-structured interview script and documentary analysis were used. The interviews were audiotaped and transcribed, and the analysis was based on Content Analysis (Bardin, 2011), the results pointed out that the participants of the research remained a long period of their school lives in a specialized institution for people with disabilities and who had access to literacy and school content in the EJA. They also pointed out that they all carried marks of school failure and, consequently, social isolation and disbelief regarding their ability to learn and achieve autonomy and personal and financial independence. At EJA, the interviewees experienced moments of learning, reception and social interaction that contributed to their desire to continue their studies and enter the world of work. However, in times of inclusion it is necessary that in basic education students with intellectual disabilities have access to school experiences that stimulate their development and learning, so that they can continue their studies, interact socially, expand the cultural repertoire and build life projects , as well as other students who did not attend the EJA. The study points to the need to think of Youth and Adult Education as a Public Policy aimed at people who have had neglected rights, in order to advance in educational and human terms. It is noticed that the inclusion in the EJA is still a subject little discussed and that deserves more attention of the academic community.

Key words: Disability, Youth and Adult Education, Social Inclusion.

.

LISTA DE QUADROS

Quadro.1: Número de escolas que oferecem EJA no município pesquisado 16
Quadro.2: Trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPEs 20
Quadro.3: Palavras mais frequentes utilizadas nas entrevistas. 61
Quadro.4: Categorias analisadas..... 62
Quadro.5: Contribuições das pesquisas para análise dos dados 63
Quadro de acompanhamento escolar dos participantes da pesquisa 187

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO 13

1.1 Objetivos 15

1.1.1 Objetivo geral 15

1.1.2 Objetivos específicos 15

1.2 Delimitação do estudo 15

1.3 Relevância do Estudo/Justificativa 17

1.4 Organização do texto 18

2 REVISÃO DE LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 19

2.1 Educação de Jovens e Adultos e Deficiência das pesquisas 19

2.2 Inclusão escolar e Educação de Jovens e Adultos: apontamentos teóricos e legais 33

2.3 Escolarização e Deficiência: da estigmatização às possibilidades educacionais 37 45

2.4 Escola, Cultura e Diversidade 51

3. METODOLOGIA 51

3.1 – Tipos de pesquisa 51

3.2 Caminho da Pesquisa 51

3.2.1 População 52

3.3 Instrumentos para coleta de dados 52

3.3.1 Pesquisa documental 52

3.3.2 Entrevista 53

3.4 Procedimentos para coleta dos dados 54

3.5 Procedimentos para análise dos dados 59

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 65

4.1 Participantes da pesquisa 65

4.2 Marcas deixadas pela escola 79

4.3Trajetórias escolares e convívio familiar 91

4.4 Motivos para ingresso na EJA 101

4.5 Tempo de preparar..... 109

4.5.1 Acolhimento e pertencimento nas escolas: o papel do professor. 109

4.6 Tempos de sonhar 119

4.6.1 Informação e cultura: mecanismos de interação e convívio 119

4.6.2 Projetos e expectativas 126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 136
REFERÊNCIAS 144
MEMORIAL 153
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP 178
ANEXO B – Encaminhamento da pesquisa à Diretoria Regional de Jacareí 179
ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido 181
Apêndice A – Panorama da Pesquisa 183
Apêndice B – Roteiro para entrevista semiestruturada 185
Apêndice C – Roteiro para entrevista semiestruturada 186
Quadro de acompanhamento escolar dos participantes da pesquisa..... 187

1 INTRODUÇÃO

Minha relação com a inclusão das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos ocorreu em decorrência de minha trajetória profissional, inicialmente como orientadora educacional de uma escola municipal localizada em um município do vale do Paraíba paulista, e como professora da rede Estadual de Ensino no município em que resido.

Como orientadora educacional, trabalhei no processo de adaptação dos alunos com deficiência, no atendimento aos pais, na orientação aos estagiários, no estabelecimento de rotinas para os alunos com deficiência matriculados em todas as etapas do ensino fundamental e na elaboração de adaptações curriculares.

Pude perceber a dor e a angústia das mães ao matricularem os filhos com deficiência na rede pública. Presenciei os conflitos vividos por esses alunos durante a adolescência, a preocupação dos professores em atender às diferenças de cada aluno com deficiência, pois as estratégias que dão certo para um aluno muitas vezes não atingem outro aluno. Assim, conheci os dilemas da equipe gestora, que tinha a responsabilidade de promover a inclusão da melhor forma possível, mesmo em meio a condições adversas, tendo que lidar com as expectativas dos pais, tanto em relação à aprendizagem, quanto em relação às adaptações necessárias para a aprendizagem de cada um dos alunos com deficiência.

Apesar de ter tido experiência na gestão, tanto na rede municipal quanto na estadual, nunca estive afastada da sala de aula. Iniciei como alfabetizadora, posteriormente atuei no fundamental II (6° ao 9° ano), no Ensino Médio, na EJA EM (ensino médio) e depois com a EJA EF ll. Foi nesse período que comecei a perceber o aumento do número de alunos com vários tipos de deficiência nessa modalidade de ensino, predominantemente com deficiência intelectual.

Sempre gostei de ir ao pátio nos intervalos das aulas, para conversar com os alunos da EJA, para conhecer suas histórias. Aproximava-me dos adultos, principalmente dos idosos, com o intuito de observar os alunos das turmas com as quais não trabalhava. Com essa experiência fui percebendo que o número de alunos com deficiência intelectual aumentava a cada ano.

Essa observação me instigou a conhecer a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, pois entendi que, mediante essa realidade, precisamos repensar propostas pedagógicas. Isso porque, se esses estudantes se sentirem desmotivados ou excluídos do processo pedagógico, podem evadir-se, visto que essa política pública se destina a atender

pessoas que em algum momento de suas histórias foram privadas do direito à educação escolar.

Iniciei os estudos por meio da revisão de literatura sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na EJA. Tive dificuldade para encontrar pesquisas que partissem das perspectivas dos alunos com deficiência, pois a maioria dos estudos parte da perspectiva do professor.

Faz-se necessário buscar caminhos para novas pesquisas, bem como traçar metas para o trabalho com jovens e adultos com deficiência matriculados na EJA. Esta pesquisa entende a inclusão de pessoas com deficiência como uma barreira ainda muito maior, uma vez que requer um movimento das instituições escolares no sentido de acolher plenamente esses alunos, com metodologia, recursos pedagógicos e avaliação que atendam às reais necessidades de todos eles.

As pesquisas apontam que tratar da inclusão da pessoa com deficiência na EJA é um tema ainda novo e pouco discutido. No entanto, os autores observam que, devido a sua relevância, mereceria maior atenção por parte da comunidade acadêmica. (FREITAS, 2014) destaca que constatações levam a pensar a EJA como um espaço de aprendizagem desafiador para a construção de saber científico.

Para Di Pierro (2005), a EJA necessita responder às necessidades da vida, suprir as lacunas deixadas no passado, reconhecendo que os indivíduos que a procuram têm direitos plenos à educação e cultura. No entanto, os estudos apontam que ainda existem muitos entraves para que se possa oferecer um ensino de qualidade aos alunos matriculados na EJA.

Quando tratamos dos alunos com deficiência intelectual nessa modalidade de ensino, os obstáculos são ainda maiores, pois eles foram privados de direitos. Assim, para atendê-los é preciso repensar propostas, oferecer suporte pedagógico que garanta o acesso das pessoas de forma não excludente.

Os alunos deficientes chegam à escola com trajetórias distintas, conhecimentos e habilidades diversas. Tal fato justifica a realização desta pesquisa, pois uma das funções da escola é garantir o acesso e a permanência de todos, com qualidade e sem nenhuma forma de exclusão.

Mediante o contexto apresentado, problematiza-se: Quais são as experiências escolares dos alunos com deficiência matriculados no 4° termo da EJA II? Quais desejos e expectativas têm em relação a essa modalidade de ensino? Os alunos matriculados no 4° Termo consideram que existe relação entre a EJA e sua inserção social, principalmente no mundo do trabalho?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual matriculados no 4° Termo e suas expectativas em relação a educação escolar e inserção no mundo do trabalho.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Apresentar o perfil sociodemográfico dos alunos com deficiência matriculados no 4° termo da EJA II, considerando os seguintes aspectos: gênero, tipo de deficiência e nível de escolarização;
- Identificar as características das histórias escolares dos alunos com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos;
- Conhecer os indicadores que contribuíram para a inserção e permanência desses alunos na EJA;
- Observar as expectativas dos alunos com deficiência intelectual em relação à EJA e ao mundo do trabalho.

1.2. Delimitação do Estudo

O estudo foi realizado com alunos com deficiências, matriculados em uma escola Estadual localizada em um município da região metropolitana do vale do Paraíba paulista, pois apenas a rede estadual atende a EJA II, cabendo à rede municipal a fase inicial. De acordo com dados de pesquisa realizada em 2018, pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no município havia 230 mil de habitantes, e a renda *per capita* do município era de 43.735,14, o salário médio dos trabalhadores, 3,2 salários mínimos, a taxa de escolarização das crianças, de 6 a 14 anos, 98,3%. Havia aproximadamente 26.897 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 9.666 matriculados no Ensino Médio.

A população alfabetizada no município é de 187.460 pessoas, e o IDHM (índice de desenvolvimento Humano Municipal) é 0,777, considerado alto. Esse índice é calculado por meio de indicadores educacionais, alfabetização da população, taxa de matrícula, longevidade

e renda *per capita* da população. Outros municípios como Itatiba, Jaboticabal, Louveira e José Bonifácio apresentam índices semelhantes.

No município há 85 escolas de Ensino Fundamental, 27 delas pertencentes ao sistema privado. Há 28 escolas públicas da rede estadual e 30 da rede municipal, e 38 escolas de nível médio, incluindo instituições públicas e privadas, segundo dados do censo 2015. Em 2017, a EJA atendeu aproximadamente 247 alunos na rede municipal, 394 alunos na rede municipal, além dos matriculados na rede privada.

Na Educação Especial, de acordo com o Censo, foram registradas 910 matrículas, sendo 41 na educação infantil, 362 nos anos iniciais, 246 nos anos finais, 190 no Ensino médio, 1 no ensino técnico, 70 na educação de jovens e adultos (25 no ensino médio e 45 no ensino fundamental). Os dados apontam que, dos alunos matriculados na Educação Especial, 747 são atendidos em classes comuns, e 163, em classes exclusivas.

A alfabetização de Jovens e Adultos (EJA I) é oferecida por cinco escolas municipais. Em 2017, os alunos matriculados eram encaminhados para uma única escola da Rede Estadual que oferecia a modalidade EJA-EF II, mas a partir de 2018 essa modalidade de ensino passou a ser oferecida também por 5 escolas da rede Estadual, a fim de atender outras regiões do município, evitando assim o deslocamento dos alunos para o centro da cidade.

A instituição em que a pesquisa foi realizada atende aproximadamente 1540 alunos, distribuídos em três períodos: 12 turmas no período da manhã, no ensino médio regular; 14 turmas no período da tarde, no Ensino fundamental II; e, 10 turmas no período noturno, dentre elas 9 turmas no EJA fundamental e uma turma EJA de Ensino Médio. A escola oferecia 15 turmas de EJA de Fundamental e Médio, o que demonstra a diminuição do número de alunos. A escola foi escolhida por ser a única no município, até 2017, que atendia a EJA - EF II. O Quadro 1 apresenta o número de escolas que oferecem EJA no município.

Quadro 1 – Número de escolas que oferecem EJA no município pesquisado

Escolas	EF-I	EF-II	EM
Municipais	**5**	-	-
Estaduais	-	**5**	**5**
Total	**5**	**5**	**5**

Fonte – Elaborado pela autora com dados fornecidos pela Diretoria de Ensino a que a instituição escolar está vinculada.

No período no qual os participantes da pesquisa iniciaram a EJA II, a escola em que os dados foram coletados era a única do município que oferecia esta etapa da Educação de Jovens e Adultos, o que pode favorecer a evasão, porque os alunos se deslocavam de todos os bairros do município, para estudar em uma escola central.

1.3 Relevância do Estudo / Justificativa

A inclusão dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, conforme se observa na revisão de literatura, necessita de mais discussão no âmbito acadêmico, principalmente no que se refere à trajetória e às expectativas desses estudantes em relação ao atendimento educacional oferecido. Como se trata de uma temática que só recentemente tem sido discutida no meio educacional, ainda não se encontram na literatura muitos trabalhos sobre inclusão de deficientes na EJA.

Esta pesquisa é relevante para compreensão da trajetória escolar de alunos com deficiência, de suas expectativas em relação à aprendizagem, à inserção no mundo do trabalho e à inclusão social. A EJA representa uma possibilidade educativa para essas pessoas que, em algum momento de suas histórias, foram estigmatizadas e privadas de direitos sociais.

A pesquisa é relevante também ‘por dar voz’ aos alunos, por meio dos relatos de suas experiências no processo de escolarização e por ocasião de sua inserção no Ensino Regular e na EJA, tendo muitas vezes passado por longos períodos em instituições especializadas, isto é, que atendiam apenas pessoas com deficiência, com predominância da deficiência intelectual.

A entrada na instituição especializada atualmente acontece, ou pela procura dos pais mediante laudo médico, ou por indicação dos especialistas. No entanto, segundo os entrevistados e por informações colhidas na própria instituição, houve uma época em que também havia indicação das escolas.

Os participantes da pesquisa trouxeram consigo vivências escolares anteriores às da Educação de Jovens e Adultos, além de conhecimentos diversos acumulados ao longo da vida. Tais conhecimentos algumas vezes não atendem às expectativas da escola regular, portanto é necessário buscar fundamentação teórica que auxilie na busca de caminhos possíveis para diminuir as lacunas existentes no processo de inclusão educacional. É preciso conhecer o que pensam os estudantes, seus sonhos e desejos, a fim de refletir sobre suas necessidades específicas de aprendizagem.

1.4 Organização do texto

Na introdução desta pesquisa apresenta-se a definição do problema, os objetivos gerais e específicos, a delimitação do assunto e a justificativa do trabalho.

A segunda seção apresenta uma revisão de literatura: dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordam problemas de pesquisa relativos à inclusão das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. As produções estudadas são apresentadas de acordo com seu contexto, sua fundamentação teórica e sua relação com os objetivos desta pesquisa.

Na terceira seção, discorre-se sobre a metodologia adotada. Explica-se como foram selecionados os instrumentos de coleta de dados, a amostra e os modelos de análise.

A apresentação e a análise dos dados compõem a quarta seção deste texto, que é seguida das considerações finais, da listagem das referências bibliográficas e dos anexos e apêndices.

2 REVISÃO DE LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação de Jovens e Adultos e Deficiência: Panorama das Pesquisas

Para elaboração deste Panorama de Pesquisas, realizou-se consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal Superior (Capes), para seleção e leitura de resumos de Teses e Dissertações sobre a temática "inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos". Apesar do vasto número de pesquisas sobre a EJA, encontraram-se poucos trabalhos que atendem às especificidades da delimitação do tema, isto é, a inclusão de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos e suas trajetórias escolares.

No entanto, no decorrer da pesquisa percebeu-se que, apesar dos diferentes enfoques, havia muito a ser pesquisado para compreensão de como realmente acontece a inserção dessas pessoas no contexto escolar. Isso porque há pesquisas que abordam a visão dos professores e as dificuldades metodológicas para atendimento a esses alunos: a voz das famílias de pessoas com deficiência matriculadas na EJA, os aspectos normativos da inclusão das pessoas com deficiência matriculadas nessa modalidade de ensino, a necessidade de formação dos professores, as interações sociais de alunos com deficiência matriculados na EJA e a trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA.

Para a coleta de leituras foram realizados os seguintes procedimentos:

- Levantamento dos resumos por meio das palavras-chave: educação de Jovens e Adultos e Deficiência intelectual, deficiência, inclusão na EJA;
- Seleção de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, apontando o período 2012-2017;
- Leitura dos resumos;
- Sínteses das contribuições de cada trabalho.

O quadro abaixo apresenta o número de trabalhos selecionados, de acordo com os anos apontados no período selecionado.

Quadro 2 – Trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES			
Pesquisa Realizada	Dissertações Selecionadas	Teses Selecionadas	Ano
40 Trabalhos	-	1	2012
	4		2013
	3		2014
	4		2015
	4		2016
	4		2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A pesquisa revelou escassez de trabalhos nessa área. Há um número considerável de dissertações sobre Educação de Jovens e Adultos no site da Capes, porém tratam de aspectos muito diversificados, não focalizando especificidades tão complexas como a inclusão desses dois segmentos sociais: jovens e adultos e pessoas com deficiência intelectual. Em sua maioria, as pesquisas focalizam os professores e a metodologia de ensino, em detrimento da voz aluno e de sua trajetória escolar.

A leitura e análise dos resumos foram significativas para conhecimento e verificação dos procedimentos técnicos utilizados, para verificar a necessidade de um maior número de pesquisas sobre o tema e para conhecer os referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores.

Percebeu-se que há um foco maior na prática pedagógica, no olhar dos professores para a aprendizagem e inclusão desses estudantes, do que nos alunos, em suas trajetórias escolares, histórias de vidas, expectativas e avanços.

Outro fator observado foi que, apesar de haver um número expressivo de trabalhos sobre EJA e Educação Especial, eles retratam com maior frequência outros tipos de deficiência, como a cegueira e a surdez, ou inserção dos adultos em situações de aprendizagem muito diversificadas, como o ensino universitário, EJA nos assentamentos, dentre outros. Portanto, o maior desafio foi selecionar os textos pertinentes a essa pesquisa, os quais são apresentados na sequência deste texto.

Almeida (2017) estudou a práxis pedagógica e a condição de alfabetização de jovens e adultos com deficiência. Estudou amostras de produções escritas realizadas por alunos com deficiência, tais como lista de nomes ou respostas a questões pessoais. A investigação foi realizada com alunos de duas escolas especiais localizadas no interior do estado de São Paulo.

Os resultados apontaram que os sujeitos permaneceram mais de cinco anos em escolas especiais, porém não se apropriaram dos conhecimentos necessários para continuidade dos estudos. Assim, constatou que a educação especial nas instituições pesquisadas não possui um planejamento que possibilite tais avanços. Tal fato faz com que muitas pessoas, após passarem longos períodos na Educação Especial, venham a matricular-se na EJA.

Bins (2013) objetivou descrever a realidade da Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual incluídos na EJA, focalizando a ‘adultez’ das pessoas com deficiência matriculadas na EJA, pois, segundo os estudos, ainda são tratados como eternas crianças. Buscou respostas para as seguintes questões: Quais seus déficits orgânicos, cognitivos e sociais? Quais suas potencialidades? Quais estratégias de ensino são possíveis para garantir a formação integral dessas pessoas? A pesquisa foi de cunho qualitativo, e na coleta de dados utilizaram-se: observação, análise documental e entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram que a escola ainda não está preparada para trabalhar com as diferenças, pois continua buscando e exigindo homogeneizações, tanto de alunos, quanto de aprendizagens.

Os dados coletados e analisados apontaram que, mesmo a EJA, uma modalidade da educação básica que possui pressupostos inclusivos, ainda não consegue trabalhar com e a partir das diferenças. Nesse universo educacional estão incluídos alunos com deficiência intelectual que, em sua maioria, não estão conseguindo dar conta dos conteúdos e das exigências do ensino tradicional que ainda lhes é imposto.

A pesquisa apontou que esses alunos constituem um desafio aos professores, que precisam adequar-se à nova realidade e oferecer um ensino de qualidade, a fim de atender a um público que está no contexto escolar muito mais por força da lei do que por convicção de educadores e da sociedade. Portanto, é necessário conhecer o que esses indivíduos sabem de suas potencialidades, para garantir-lhes condições de aprendizagem concretas, pois, mesmo a EJA sendo uma modalidade de ensino inclusiva, ainda não consegue dar conta das diferenças, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual que não conseguiram dar conta dos objetivos no Ensino Fundamental e que permanecem na escola, durante anos, no mesmo nível de aprendizagem.

Cardozo (2015) teve como objetivo analisar o conhecimento prévio dos professores sobre as políticas de educação na perspectiva inclusiva, levando-os a uma reflexão sobre a prática pedagógica executada em sala de aula e sobre a cultura que permeia o imaginário do universo escolar quanto às possibilidades e limitações de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Para isso, visou mobilizar a responsabilidade dos professores quanto à inclusão do aluno com deficiência e conscientizá-los da necessidade de formação integral que venha a atender aos novos modelos da educação na diversidade como um direito de todos. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como base uma pesquisa ação. Os dados foram coletados durante os encontros pedagógicos periódicos, em questionários e na análise documental.

Os resultados apontaram um número crescente de alunos com deficiência matriculados na EJA, o que demonstrou que essa modalidade de ensino tornou se um espaço de inserção para aqueles estudantes que, segundo a pesquisa, não se adaptaram ao ensino regular, isso porque, quando não recebem apoio e atendimento às suas necessidades educacionais, vão ficando isolados e excluídos dentro do próprio sistema de ensino.

O estudo refletiu a necessidade de aperfeiçoamento e formação em serviço dos professores, equipe técnica pedagógica, funcionários e equipe gestora, para produção de impactos na formação pessoal e profissional de todos os profissionais. Essas ações formativas poderão influenciar a prática pedagógica e possibilitar maior aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA. O estudo revelou a carência de estudos acadêmicos a respeito do tema e a migração dos alunos com deficiência intelectual para a Educação de Jovens e Adultos.

Carvalho (2017) teve como objetivo analisar as interações sociais que ocorrem em uma turma de Educação de Jovens e Adultos em que há alunos com deficiência Intelectual. Buscou responder à seguinte pergunta: Como ocorrem as interações sociais de alunos com deficiência intelectual em uma turma de EJA? Os participantes da pesquisa foram professores e alunos com deficiência intelectual matriculados em uma turma da segunda etapa da EJA. Para coleta de dados foram utilizados registros de diário de campo, gravações e acompanhamento da prática de ensino realizada pela pesquisadora. Como fundamentação teórica, o interacionismo dialógico de Michael Bakthin e Marlin Buber. Os resultados indicaram predominância de situações de exclusão nas interações ocorridas na escola, no que se refere às relações, tanto entre professores e alunos, quanto entre os alunos com deficiência e os demais alunos.

Cota (2016) teve como objetivo investigar o trabalho realizado em uma classe regular e na sala de recursos multifuncional com alunos com deficiência intelectual. Buscou refletir sobre as ações docentes, e para isso analisou narrativas de professores do curso de formação para Educação Especial, suas reflexões, ações e planejamentos que contemplavam a pluralidade existente no cotidiano escolar. Os participantes retrataram experiências, desafios e obstáculos enfrentados nos diferentes espaços escolares. Os dados, coletados por meio de observação participante, análise documental e questionários, evidenciaram a importância da formação continuada no processo de inclusão e construção de práticas pedagógicas mais democráticas, visto que não basta ofertar a vaga, é preciso oferecer atividades que atendam às especificidades de cada indivíduo.

Cunha (2017) apresentou dados de uma pesquisa desenvolvida em uma unidade educacional em um município do interior paulista, tendo como objetivo de estudo as matrículas dos alunos com deficiência nas salas de Educação de Jovens e Adultos. Seu objetivo principal foi entender o que motiva essas matrículas e a repercussão da organização e funcionamento dessa modalidade de ensino na unidade pesquisada. A abordagem metodológica foi de cunho qualitativo. Para a coleta de dados, utilizou-se análise documental: legislações pertinentes e documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação e pela unidade escolar pesquisada.

Os resultados revelam que nas salas de Educação de Jovens e Adultos há um número muito elevado de alunos com deficiência, geralmente transferidos do ensino regular. Percebe-se a tendência de reforçar o histórico de fracasso desses alunos, além de uma descategorização dos objetivos da Educação de Jovens e Adultos. Segundo a pesquisadora, parece urgente e necessária a formulação de políticas públicas que garantam o direito das pessoas com deficiência à educação sem submetê-las a condições que reiterem as situações de fracasso.

Freitas (2014) teve como objetivo compreender o processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentam a EJA. Buscou identificar as condições de trabalho dos professores que atuam junto aos alunos com deficiência intelectual e também o significado atribuído à Educação de Jovens e Adultos pelos estudantes com deficiência e seus respectivos responsáveis. A metodologia empregada foi de base qualitativa com características de estudo de caso. Participaram alunos com deficiência intelectual matriculados na modalidade EJA (EF), suas respectivas mães e a professora responsável pela turma. O trabalho caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, com características de estudo de caso, e o levantamento de

dados ocorreu por meio de pesquisa documental, entrevista semiestruturada com todos os participantes, observação livre e análise do diário de campo.

Os resultados encontrados demonstraram que os participantes mudaram de escola várias vezes e que tiveram longos períodos de permanência em um mesmo ano/ciclo e/ou período, até chegarem à EJA. Com relação ao significado da EJA atribuído pelos estudantes, destacaram-se o caráter acessório dessa modalidade de ensino e a pouca clareza de sua real função pelos familiares dos alunos com deficiência. Embora muitas dificuldades tenham sido detectadas, na realização do trabalho pedagógico, para muitas famílias a escola é o único lugar a que esses adultos ou adolescentes têm acesso ou em que recebem algum atendimento. Em resumo, apresentasse-lhes como um único espaço de integração social.

Os resultados também apontam que a relação dos responsáveis com a escola é permeada por incertezas, angústias e medo. As famílias desconhecem a função social da escola, e alguns acreditam que os filhos ou parentes poderão permanecer nessa modalidade de ensino por tempo indeterminado. Há indícios de que as pessoas têm essa concepção por falta de políticas públicas para atendimento da população com deficiência. O pesquisador concluiu ser um tema pouco discutido e que merece maior atenção da comunidade acadêmica.

Hass (2013) analisou a interlocução entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, por meio da construção de narrativas associadas às trajetórias de vida de três jovens com deficiência matriculados na EJA. A partir dos pressupostos metodológicos da história oral, a entrevista aberta foi utilizada como forma de coleta de dados, tendo como foco principal as trajetórias escolares desses sujeitos.

Para realização da pesquisa também foram utilizadas: análise dos indicadores numéricos do Censo da Educação Básica (2010-2011) referentes à Educação Especial do RS; visitação e observação em quatro escolas estaduais que apresentam número elevado de pessoas com deficiência matriculadas na Educação de Jovens e Adultos; e, pesquisa exploratória sobre produções acadêmicas envolvendo as temáticas da pesquisa. Os resultados da pesquisa apontaram a necessidade de olhar as pessoas com deficiência matriculadas na EJA, além de suas condições orgânicas, para vê-las como sujeitos com possibilidades amplas e singularidades, e para constatar que sua forma de viver e aprender é afetada por seu ambiente.

As entrevistas revelaram ainda que os anseios dos jovens com deficiência intelectual matriculados na EJA estão muito próximos daqueles de todos os outros jovens da comunidade. Revelaram também a importância dada por essas pessoas às relações de pertencimento e participação social. A permanência dos processos de estigmatização e restrição de

possibilidades das pessoas com deficiência, tanto no contexto escolar, como no social, e a percepção do fracasso como marca do período de escolarização levam à constatação histórica de que o ensino exclusivamente especializado não tem cumprido o papel de ser uma etapa transitória na vida dessas pessoas.

Assim, para elas a EJA tem se constituído uma das poucas possibilidades de continuidade dos estudos, inserção e participação social. A pesquisa apontou a necessidade de políticas públicas que proporcionem reflexões e ações referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para jovens e adultos com deficiência e que potencializem o diálogo entre áreas da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, a fim de que, por meio de um trabalho coletivo e multidisciplinar, os educadores busquem formas de enfrentar essas situações desafiadoras.

Leite (2016) teve como objetivo central investigar as configurações familiares e escolares de alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação básica em um município do vale do Paraíba paulista e as possíveis relações dessas configurações com a formação das trajetórias escolares dos alunos. A amostra da pesquisa contou com a participação de 284 sujeitos, sendo 138 alunos, 65 familiares e 81 professores que atuam em classes regulares com alunos com deficiência intelectual. Tratou-se de um estudo realizado por meio de pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados foi elaborado um formulário para levantamento das trajetórias escolares descritas nos prontuários escolares.

Para os pais foi aplicado um questionário com 43 perguntas objetivas e duas questões abertas. Os resultados revelaram que os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência intelectual e que a maior concentração desses alunos está na fase inicial de escolarização. São, em sua maioria, provenientes de famílias com baixa escolarização, portanto encontram dupla situação de desvantagem em relação aos demais estudantes. Conclui-se que as escolas precisam adotar medidas educacionais que as aproximem da família e proporcionem a efetivação da participação da família nas trajetórias escolares dos alunos com deficiência.

Lima (2015) detectou, por meio de pesquisas bibliográficas, que, mediante as lutas sociais e o movimento de educação para todos, tornou-se cada vez maior o número de pessoas com deficiência matriculada na EJA. Esse processo de inclusão tem ocorrido em todas as modalidades de ensino, visando à inserção dessas pessoas no mercado de trabalho. Diante desse cenário, objetivou-se: caracterizar o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos

em um município do interior paulista, do período 2011-2013, e descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos com deficiência ali matriculados. Para realização do estudo adotou-se abordagem qualitativa, e para a coleta de dados foram utilizados: roteiro para caracterização dos alunos, preenchido a partir de dados coletados no sistema de cadastro dos alunos; roteiro para caracterização dos professores, preenchidos pelos participantes da pesquisa; e, entrevista semiestruturada.

Os resultados apontaram que a procura pela Educação de Jovens e Adultos foram predominantemente por mulheres e idosos, e que o número de pessoas com deficiência está aumentando, nessa modalidade de ensino, ao analisar esse público específico, constatou-se o contrário: um aumento no número de homens jovens e com deficiência. Constatou-se também que a maioria dos estudantes com deficiência matriculados na EJA, no município pesquisado, apresentam deficiência intelectual. Tal fator incentivou os professores a buscarem formação específica, atualização e especialização, o que tem refletido em suas práticas pedagógicas. O autor conclui que a escola exerce papel fundamental na inserção dos adultos com deficiência na sociedade e no mercado de trabalho, e esclarece que é preciso repensar a proposta curricular dessa modalidade de ensino, a fim de adaptá-la à nova realidade.

Magalhães (2016) teve como objetivo investigar os desafios e possibilidades advindos da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula, na percepção dos docentes. Essa investigação, pautada no materialismo histórico dialético, dá voz ao professor, traz importantes reflexões sobre alternativas educacionais inclusivas e reforça a importância da compreensão da realidade, para depois transformá-la. A pesquisa, de cunho qualitativo, teve como instrumento de coleta de dados a realização de grupos focais. Os sujeitos foram vinte e três professores do Ensino Fundamental que tiveram alunos com deficiência em suas salas de aula. Os professores tiveram a oportunidade de explicitar suas dificuldades e sucessos, seus sentimentos e frustrações em aceitar a inclusão, bem como sua percepção do desafio que constitui a inclusão. Muitos deles demonstraram desejo de denunciar a realidade e vontade de fazer algo para favorecer a inclusão. Os professores, segundo o resultado da pesquisa, têm consciência de seu papel em relação à transformação da realidade, por meio da realização de práticas inclusivas e de mediações no ambiente escolar.

Marioto (2013) teve como objetivo identificar os saberes construídos pelos professores que atuam em uma escola de ensino regular, além de reconhecer as alternativas pedagógicas que adotam, no ensino dos alunos com deficiência. Tratou-se de uma pesquisa de enfoque qualitativo, sendo os sujeitos da pesquisa professores de Educação Infantil e Ensino

Fundamental I e II que possuem em suas classes alunos com deficiência. Foram selecionados oito professores, e os instrumentos para coleta de dados foram: entrevistas, observação em sala de aula, participação no Conselho de Classe e nos intervalos.

A análise dos dados foi realizada considerando a análise dos conteúdos proposta por Bardin (2010). Para atingir seus objetivos, a pesquisadora organizou os dados em categorias de análise: A escola e a Educação Especial; Percepção e expectativa dos professores sobre os alunos com deficiência e sua atuação profissional; visão sobre inclusão escolar, educação especial, saberes construídos, práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional e formação. Os resultados apontaram que a escola em que foi realizada a pesquisa está alicerçada na antiga política da normatização/integração, quanto ao saber docente. Os professores consideram que se construíram ao longo de seu percurso profissional e que o contato com os alunos com deficiência exerceu grande influência nesse processo.

Mendanã (2016) abordou a temática da inclusão de alunos matriculados na EJA em escolas da rede pública de um município localizado no vale do Paraíba paulista. Investigou as metodologias adotadas pelos professores por meio de questionários, para verificar se a metodologia de projetos é utilizada e se favorece a inclusão dos alunos com deficiência.

A pesquisa foi norteada pelos seguintes questionamentos: Como os professores que atuam na EJA da Rede Municipal de Ensino desenvolvem o trabalho pedagógico? Os professores utilizam a metodologia de projetos? Essa prática favorece a inclusão escolar desses alunos? A pesquisa foi de natureza qualitativa, desenvolvida de forma exploratória e descritiva, e, quanto aos procedimentos técnicos, constitui um estudo de caso que teve início na observação de campo. Participaram da pesquisa nove alunos. Um questionário sociodemográfico foi preenchido pelos sujeitos investigados, e realizaram-se entrevista, observação, levantamento de dados e observação dos participantes. Os resultados apontaram que os estudantes que regressam à escola a fim de estudar na modalidade EJA almejam mudança de vida ou de condição social por meio do estudo.

O estudo revelou detalhadamente o percurso metodológico, os procedimentos técnicos, além de apontar a escassez de trabalhos nessa área. Segundo dados da pesquisa, no período investigado o maior número de trabalhos destinados à inclusão de pessoas com deficiência intelectual na EJA foi realizado na região Nordeste, acredita-se que pelo grande número de analfabetos presentes naquela região. Os resultados revelaram também que a metodologia de projetos pode ser um recurso didático diferenciado na EJA. Se empregado de modo dinâmico, pode favorecer a inclusão de todos os alunos.

Nascimento (2017) entende que estudos nessa área permitem reflexões sobre os ambientes escolares destinados às pessoas com deficiência, dando ênfase à forma como é realizada a organização pedagógica. Assim, em sua pesquisa objetivou descrever e analisar a escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual em um município do interior da Bahia. Sua pesquisa se justificou pela escassez de material científico sobre a trajetória escolar dos alunos com deficiência e seus projetos de vida, e também por ampliar os conhecimentos a respeito da Educação Especial e da forma como a inclusão das pessoas com deficiência tem sido abordada em pesquisas acadêmicas.

Silva (2016) objetivou verificar se as práticas pedagógicas dos professores consideram os diferentes valores sociais e culturais dos alunos que chegam à EJA. Segundo a autora, a educação deve renunciar ao único, ao universal, para dar lugar ao dialógico, pois na Educação de jovens e adultos há necessidade de espaço para que todos possam expressar opiniões. Caso isso não ocorra, não desenvolvem tolerância ao outro.

Os resultados de sua pesquisa apontaram a existência de dois tipos de prática pedagógica entre os docentes: a dos profissionais que centram suas ações em atividades individualistas, conteudistas responsabilizando-se o professor por determinar as possíveis soluções dos conflitos; e, a dos professores que acreditam no acolhimento às diversidades culturais dos alunos como determinantes para as ações docentes, tornando-as diversificadas e pautadas no diálogo.

Souza (2013) teve como objetivo analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência na educação de Jovens e adultos a partir do olhar dos professores. Pressupondo que, no contexto brasileiro, a EJA sempre se apresentou como um espaço de lutas contra a exclusão social buscou investigar como as pessoas com deficiência estão sendo incluídas nessa modalidade de ensino. Focou questões como os tipos de deficiência existentes nessa modalidade de ensino, as principais dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalharem com alunos que apresentam algum tipo de deficiência, o nível de evasão e de permanência desses alunos, o perfil dos professores que atuam na EJA e sua visão em relação à inclusão.

Os resultados indicam que há uma distância entre as políticas de inclusão e as políticas da EJA, o que leva ao desenvolvimento de práticas desvinculadas da realidade do aluno. Constatou crescente número de alunos com deficiência matriculados nessa modalidade de ensino, o que indica que a educação de jovens e adultos se tornou um espaço de inserção para alunos que foram excluídos do ensino regular. Verificou que a escola está pautada na política de normatização e integração, observando-se a existência de salas especiais como forma de

separar os alunos com deficiência sem condições de frequentar a sala comum. Segundo os docentes, os saberes que possuem em relação aos alunos com deficiência e a inclusão foram construídos na interação e na prática docente. Para compreensão de como acontece a inclusão das pessoas com deficiência na EJA e do papel da escola, é fundamental ouvir os professores e compreender as fortalezas e fragilidades do processo de inclusão, tanto dos alunos com deficiência intelectual, quanto dos demais estudantes dessa modalidade de ensino.

Isso, devido à pluralidade cultural desse público e ao histórico da negação de direitos que vivenciaram. Tal histórico implica necessidade de uma prática pedagógica que atenda às especificidades desse público, por meio da organização de tempos, espaços, procedimentos metodológicos e forma de avaliação diferenciada.

Além dos pesquisadores já apresentados nesta seção, há que se fazer referência a alguns outros que abordam diferentes aspectos da inclusão das pessoas com deficiência na EJA. Os trabalhos desses autores são descritos na sequência deste texto.

Andrade (2016) teve como objetivo central investigar as configurações familiares e escolares de alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação básica em um município do vale do Paraíba paulista e as possíveis relações dessas configurações com a formação das trajetórias escolares dos alunos. A amostra da pesquisa contou com a participação de 284 sujeitos: 138 alunos, 65 familiares e 81 professores que atuam em classes com alunos com deficiência intelectual.

Tratou-se de um estudo realizado por meio de pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados foi elaborado um formulário para levantamento das trajetórias escolares descritas nos prontuários escolares, e aos pais foi aplicado um questionário com 43 perguntas objetivas e duas questões abertas. Os dados coletados foram analisados de acordo com a proposta de Bardin (2011). Como base teórica, os postulados de Bernard Lahire e Pierre Bourdieu. Os dados revelaram que a maior concentração de alunos com deficiência está no processo inicial de alfabetização, e que a defasagem escolar apresentada por ele estaria aliada à defasagem da aprendizagem. Os resultados apontaram também que os alunos com deficiência pertencentes a classes sociais menos privilegiadas são duplamente prejudicados, frente às exigências escolares. Concluiu-se que as escolas precisariam adotar medidas educacionais que garantissem a aproximação e a participação efetiva das famílias nas trajetórias escolares dos alunos com deficiência intelectual, e que há necessidade de mais investimento em pesquisas sobre a temática, para que se possa

compreender e talvez minimizar a defasagem de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no processo de escolarização.

Gonçalves (2012) trouxe uma importante contribuição, pois objetivou analisar as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA no contexto nacional. O estudo teve como base os dados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que possibilitaram uma análise das matrículas de alunos com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual) na EJA (regular e especial) a partir de etapas de ensino, dependência administrativa e faixa etária.

Os resultados apontaram: matrículas de alunos com deficiência física e mental em espaços segregados, número elevado de alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, 'juvenilização' das pessoas com deficiências, concentração de alunos com deficiência em instâncias municipais da EJA e concentração de alunos com necessidades especiais em esferas privadas da Educação especial. Verificou-se ainda um crescente número de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA, o que indica que essa modalidade de ensino se tornou um espaço vinculado à Educação Especial.

A pesquisa desenvolvida por Gonçalves (2012) trouxe alguns pontos reflexivos, como a segregação das pessoas com deficiência, especialmente quando cita alunos com deficiência física e intelectual sendo atendidos em espaços diferenciados e/ou EJA Especial. A pesquisadora ressaltou que a Educação Especial e a EJA são modalidades de ensino atendidas por políticas compensatórias, porque foram criadas para atender uma parcela da população excluída da sociedade, da escola regular, marginalizada e estigmatizada. A dissertação também apontou que a EJA se tornou uma opção de atendimento educacional para jovens e adultos com deficiência em decorrência do fechamento de classes especiais. Diante desse cenário, a EJA deixou de cumprir seu papel como um espaço para aprendizagem, para se tornar espaço de interação/inserção social.

A pesquisa de Lago (2013) teve como objetivo identificar e analisar os procedimentos instaurados no ministério público relacionados à inclusão e aos direitos da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, no período 2009-2011. O autor utilizou-se da abordagem qualitativa, com análise documental de alguns procedimentos extrajudiciais. Apontou que a educação inclusiva é uma questão inquietante e desafiadora, em decorrência das dificuldades e limitações que enfrenta. Ao longo da história a inclusão tem sido um assunto muito polêmico, mas nos últimos anos está alcançando progresso, devido às conquistas na legislação, o que tem levado a um novo posicionamento da sociedade, principalmente no campo

educacional. Para a pesquisadora existem normas amparando o direito de todos à educação, inclusive das pessoas com deficiência, mas isso não garante que as mudanças ocorram na prática, o que demanda fiscalização de todos, ou seja, da sociedade e das instituições competentes. Os resultados de sua pesquisa apontaram o ministério público como um importante aliado nas conquistas dos direitos das pessoas com deficiência, no que diz respeito à inclusão nas escolas.

Reis (2017) buscou explicitar a compreensão do lugar que a escola ocupa na vida de jovens e adultos, e destacou que a EJA faz parte da história da educação brasileira desde o tempo da colonização. Esse estudo mostrou que a Educação de Jovens e Adultos tem a função de "tampar uma lacuna" deixada pela sociedade, buscando reparar o que a lei não conseguiu garantir.

Os sujeitos da pesquisa enquadram-se no perfil das pessoas que mais morrem de forma violenta, dentre elas os pobres e os negros, geralmente negligenciados pela sociedade. Os resultados apontaram que esses jovens compreendem a escola como o caminho necessário para a construção de um projeto de vida, um lugar do qual muitas vezes foram expulsos, portanto sentem que a EJA é uma das últimas possibilidades de conseguirem concluir a educação formal.

Rosa (2014) teve como objetivo demonstrar que, apesar de os direitos das pessoas com deficiência serem assegurados pela legislação, ainda se constata a necessidade da inclusão social em várias áreas da sociedade. Segundo a pesquisa, a inclusão social não tem sido facilmente aceita no contexto escolar.

Os dados apontam que isso também acontece no contexto empresarial. Por meio desse trabalho pode-se verificar o discurso de professores que alegam que a inclusão de fato não acontece, pois eles se consideram despreparados, incapacitados para promovê-la integralmente. O estudo ainda enfatizou que, embora a inclusão esteja ancorada, por exemplo, na Declaração de Salamanca e em outros pressupostos legais, para que realmente ocorra são necessárias condições reais de implementação. Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, norteada pelo método de história oral, para a coleta de dados utilizou entrevistas, o que possibilitou a compreensão das histórias de vida e das trajetórias escolares. Os resultados possibilitaram maior compreensão dos tipos de experiências e dos estigmas vivenciados no contexto escolar, o que possibilitou ampliar os conhecimentos sobre o processo de inclusão no que diz respeito aos avanços, limitações e garantia de direitos.

Santos (2015) teve como objetivo investigar como se deu a política da educação inclusiva no município de Tucano – Bahia, no período 2005 - 2012 e analisar o processo de sua implementação na Rede Municipal de Educação. A pesquisa foi de caráter qualitativo, e a investigação foi realizada por meio de estudo de caso sobre a implantação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Os dados foram produzidos por meio de pesquisa documental, grupo focal, entrevista semiestruturada e questionário. Posteriormente foi realizada a análise de conteúdo. Durante a realização da pesquisa, detectou-se resistência dos professores ao receber os alunos com deficiência nas salas regulares, dos pais e da própria instituição que os acolhia antes da política de inclusão. Segundo os estudos, a Educação inclusiva é fruto de vários movimentos mundiais e nacionais, orientados pela base legal dos direitos humanos.

No Brasil, esse novo olhar sobre a inclusão foi ganhando espaços e adeptos, nas últimas décadas, tanto nas pesquisas, quanto nas práticas, com o objetivo de minimizar e superar as barreiras impostas pelas pessoas com deficiência e seus familiares. O estudo mostrou que os municípios brasileiros tiveram acesso aos princípios da educação inclusiva por meio do Programa de Educação Inclusiva, como o Direito à Diversidade, instrumento utilizado pelo Ministério da educação para orientar e transformar sistemas de ensino.

Os resultados do estudo apontaram a resistência dos professores ao receberem alunos com deficiência nas salas regulares, dos pais e da própria instituição; portanto, há necessidade de conscientização e formação docente, para que essas barreiras sejam transpostas.

Santos (2017) teve como objetivo analisar como as experiências escolares de jovens com deficiência intelectual interferem na formação de sua identidade. Participaram da pesquisa três alunos com deficiência intelectual e seus respectivos responsáveis. Foi uma pesquisa de abordagem qualitativa, norteada pelo método de história oral, e para coleta de dados foram utilizadas entrevistas, o que possibilitou a compreensão das histórias de vida e das trajetórias escolares dos colaboradores.

O pesquisador esclareceu que, no século XXI, apesar do discurso inclusivo da educação especial, ainda ocorrem nas instituições de ensino processos de exclusão, estigmatização e segregação, principalmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual. Ressaltou que, quando inseridas em turmas de ensino regular, essas pessoas necessitam de intervenções e orientações didático-pedagógicas específicas, bem como mudanças de estratégias. Os resultados possibilitaram maior compreensão dos tipos de estigmas que os sujeitos sofreram no ambiente escolar e possibilitaram ampliação dos

conhecimentos sobre o processo de in (exclusão) pelo qual passaram e continuam passando no contexto social e educacional.

As dissertações observadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes apontam o número crescente de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos e a importância dessa modalidade de ensino para a inclusão social e educacional destes sujeitos. No entanto, é reduzido o número de pesquisas sobre o tema, fator que impulsiona a pesquisadora a ouvir o que os alunos com deficiência têm a dizer sobre suas expectativas em relação à educação de jovens e adultos e sobre seus projetos.

As pesquisas também evidenciaram que ainda há muitas barreiras a serem superadas para que a inclusão das pessoas com deficiência realmente ocorra, visto que a inclusão em alguns contextos ainda ocorre mais por medidas legais do que realmente em virtude de ações planejadas.

2.2 Inclusão Escolar e Educação de Jovens e Adultos: Apontamentos Teóricos e Legais

Com a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil passou a assumir um compromisso maior com as políticas públicas, sendo um deles o de erradicar o analfabetismo. A educação passou a ser vista como um direito público subjetivo, isto é, direito de todos os cidadãos brasileiros, sendo proibida qualquer forma de violação de direitos, meio de exclusão ou discriminação.

Segundo a lei, é dever do Estado oferecer educação escolar em todas as modalidades de ensino, visando ao pleno desenvolvimento de todas as pessoas, preparando-as assim para o trabalho. A legislação não exclui Jovens e Adultos, pois, conforme Artigo 208 da Constituição Federal, "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso em idade própria". As garantias previstas em lei fazem com que os sistemas de ensino adotem medidas para atender essa parcela da população cujos direitos em algum momento foram negligenciados (BRASIL, 1988). Para atender a esse público, o documento propõe atendimento especializado aos portadores de deficiência preferencialmente no ensino regular.

O documento também estabeleceu um plano nacional de educação, para articular o sistema nacional de educação e propor diretrizes, objetivos e estratégias para assegurar o desenvolvimento do ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, por meio de ações

conjuntas das esferas federativas, visando: erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho, o que vem ao encontro dos anseios do mundo contemporâneo.

Nas últimas décadas do século XX, o mundo voltou o olhar para as camadas menos favorecidas, por meio de acordos e tratados internacionais que visavam à garantia de direitos a todos os cidadãos. Tais acordos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, provocaram mudanças na legislação brasileira no sentido de garantir direitos aos menos favorecidos, dentre eles as pessoas com deficiência.

Um desses acordos é a Declaração Universal de Educação para Todos (1990), que enfatizou que todos têm direito à Educação. Esse direito estava previsto desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, porém, em um mundo cheio de desigualdades políticas e sociais, ainda está longe de ser efetivado.

O site da UNICEF (BRASIL, 2017) aponta que "[...] no mundo há mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário, destas 60 milhões são meninas, mais de 960 milhões de adultos analfabetos, sendo dois terços destes números mulheres". Falta acesso aos bens culturais, o analfabetismo funcional é crescente em países em desenvolvimento, e o número de pessoas que não conseguem concluir o ensino básico é elevado, e muitos dos que o concluem não conseguem desenvolver competências básicas.

Por esses motivos, a educação foi e continua sendo pauta de debates e conferências internacionais. Para elaboração dessa declaração foram estabelecidas metas, tais como: "satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, expandir o enfoque a fim de garantir a universalização do acesso à educação e proporcionar situações mais eficazes de aprendizagem para promoção da equidade". A Declaração coloca crianças, adolescentes, jovens e adultos em igualdade, quando se refere às garantias e ao direito à educação, e evidencia que todas as nações devem agir conjuntamente, a fim de propor ações que garantam as necessidades básicas de aprendizagem da população e realizar as articulações necessárias, tanto no setor público, quanto no privado, para se obter melhoras no acesso, na qualidade e na socialização da herança cultural.

Outro marco para a inclusão das pessoas com deficiência é a Declaração de Salamanca – Espanha (1994, um documento que estabeleceu importantes decisões dos governos para proporcionar às pessoas com deficiência oportunidades de acesso à educação em todo sistema educacional. A Declaração salienta que as escolas regulares que possuem uma forma inclusiva de trabalhar e conduzir as ações pedagógicas combatem atitudes discriminatórias e contribuem

para a construção de uma sociedade mais inclusiva, em que uns aprendem com os outros de forma efetiva. Também enfatiza que os governos devem adotar políticas de inclusão em forma de lei, colocando a educação inclusiva como prioridade financeira e política.

Outra importante contribuição para o fortalecimento da inclusão das pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade foi a Convenção da Organização dos Estados Americanos, realizada em 8 de dezembro de 2001, que visava à eliminação de todas as formas de discriminação de pessoas com deficiência. Vários países que fizeram parte dessa convenção reafirmaram que todos têm direitos fundamentais, portanto não podem sofrer nenhuma forma de discriminação ou privação de direitos por conta da deficiência. Sendo assim, é preciso promover a integração de todos na sociedade, por meio da oferta de serviços públicos e atividades, para garantir-lhes acesso ao emprego, habitação, lazer, esporte, educação, saúde, esporte, segurança (BRASIL, 2001).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – estabeleceu os deveres do Estado para com a Educação Nacional em todas as modalidades de ensino. Determina os princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado, e um deles é o direito à igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Dessa forma, o atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência deve, preferencialmente, ser realizado na rede regular de ensino. O documento determina que a escola deve adequar-se pedagogicamente para atender as pessoas com deficiência, por meio de métodos, recursos e técnicas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, foi um conjunto de normas que visavam melhorar a educação no Brasil em quinze anos, envolvendo o programa Todos Pela Educação. Esse programa foi instituído por meio do Decreto 6094/2007, que priorizava a Educação de Jovens e Adultos e as várias formas de inclusão educacional. Razões, princípios e programas foram estabelecidos com o compromisso de superar a oposição entre educação regular e educação especial.

> Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (MEC, 2007, p. 9).

No Brasil, outro importante marco da inclusão das pessoas com deficiência foi o Decreto6571/2008, que trata do Atendimento Educacional Especializado. Esse Decreto, que

beneficiou muitos alunos da educação especial, tem como objetivo garantir o acesso e a permanência de todos aqueles que antes eram condenados à invisibilidade social. Esse Decreto compreende a pessoa com deficiência como indivíduo que tem direitos, os quais foram duramente conquistados pela sociedade civil organizada.

Ele cumpre os preceitos constitucionais e responde positivamente ao artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência. Essa Convenção, legitimada no Brasil pelo Decreto 6.949/2009, teve fundamental importância para a inserção social das pessoas com deficiência, visto que visa, por meio do ordenamento jurídico, contribuir para que as pessoas com deficiência sejam incorporadas ao mercado de trabalho. Também estabelece que os Estados assegurarem recursos e todas as condições necessárias para que tenham acesso ao ensino superior, treinamento tradicional de acordo com as aptidões de cada pessoa, educação de jovens e adultos e formação continuada.

Em relação à EJA, uma importante forma de inclusão social e educacional, com a promulgação da Constituição de 1988 o Estado passou a assumir um compromisso maior com as políticas públicas, sendo um deles o de erradicar o analfabetismo no Brasil. A educação passou a ser vista como um direito público subjetivo, sendo proibida qualquer forma de violação, por meio de exclusão ou discriminação.

As conferências organizadas pela ONU e pela UNESCO foram muito significativas para proporcionar mudanças na legislação brasileira e suscitar reflexões sobre a universalização da Educação de Jovens e adultos, a fim de diminuir o analfabetismo no Brasil (CAPUCHO, 2012). Assim, essa modalidade de ensino passou a ser uma obrigação do Estado.

A EJA tem como propósito melhorar as condições de vida das pessoas, possibilitar empregabilidade, sobrevivência econômica e outros fatores relacionados aos direitos do cidadão. O público da EJA é geralmente composto por pessoas com idade de quinze anos ou mais que não tiveram oportunidade de estudar ou concluir os estudos na idade socialmente considerada adequada. Essa falta de oportunidade reflete as desigualdades sociais, materializadas em formas de exclusão social de alguns grupos sociais do sistema de ensino,

Segundo Passos (2009) e Arroyo (2006), a EJA deve ser entendida como uma política de ação afirmativa, ou seja, ações reparatórias, compensatórias ou preventivas que buscam corrigir uma situação de discriminação e desigualdade. Segundo os pesquisadores, isso significa reconhecer os educandos da EJA como pessoas que tiveram ou têm seus direitos violados. Pesquisas realizadas pelos mesmos pesquisadores apontam que a EJA sempre atendeu adultos pertencentes à economia informal, pobres, desempregados, negros, pessoas

que estiveram no limite da sobrevivência e, atualmente, conforme revisão de literatura deste trabalho, pessoas com deficiência. Para esses sujeitos não cabe a padronização maciça de metodologias de aprendizagem e de procedimentos, pois chegam à EJA com histórias de vidas, desejos e expectativas que as instituições não podem ignorar

De acordo com Di Pierro e Castelli (2017, p. 57), a Educação de Jovens e Adultos é um grande desafio, visto que a maioria da população brasileira que não teve acesso à escolarização na idade apropriada vive em situações precárias, em termos de condições econômicas e sociais. Mediante esse quadro, torna se necessário um conjunto de políticas públicas intersetoriais que possam garantir-lhe o direito à alimentação, moradia, saúde, transporte e educação.

O desenvolvimento de pesquisas na área da educação e dos direitos humanos vem modificando os conceitos, a lei, as práticas educacionais. Há, pois, necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial. Percebe-se que os acordos internacionais e os decretos nacionais foram de extrema importância para a diminuição da privação de direitos das pessoas com deficiência e para a ampliação das formas de inclusão social e educacional. Dentre essas formas de inclusão, merece destaque a Educação de Jovens e Adultos.

2.3 Escolarização e Deficiência: da estigmatização às possibilidades educacionais

Ao longo da história as pessoas com deficiência passaram pelos mais diversos tipos de segregação, exclusões e violações de direitos, bem como outras minorias. Goffman (1988) explica que a sociedade classificava as pessoas em categorias determinadas pelos atributos considerados comuns ou por habilidades que não possuíam. Dessa forma, quando os indivíduos não se encaixavam no perfil mercadológico eram considerados inferiores e deixados à margem da sociedade. Goffman (1988, p. 15) explica também que algumas pessoas eram consideradas menores aos olhos da sociedade: “[...] acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano”. Segundo o autor, são realizados vários tipos de discriminações e, algumas vezes, sem pensar, reduzem-se as chances de vida e de inclusão social das pessoas.

Esse modelo de sociedade excluía, oprimia, discriminava, marginalizava, não respeitava a dignidade das pessoas. Na época, tal tratamento era considerado normal, aceito pelas vítimas e por suas famílias. “O estigmatizado [...] pode ver as privações que sofreu como

uma bênção secreta, especialmente devido à crença de que o sofrimento muito pode ensinar a uma pessoa sobre a vida e sobre as outras pessoas" (GOFFMAN, 1988, p.20).

Goffman (1988) observa que uma forma de segregação dos estigmatizados ocorria nos Hospitais Psiquiátricos. O primeiro deles surgiu na Europa, no século XVI, dando início à institucionalização do confinamento de pessoas com deficiência.

Segundo Romero e Souza (2008), como as famílias precisavam trabalhar, não podiam cuidar dos considerados 'inválidos'. Por esse motivo, buscavam um local adequado para deixar os 'incapazes', que eram condenados à ociosidade.

No Brasil, o exemplo mais significativo é do hospital psiquiátrico de Barbacena, onde homens, mulheres e crianças eram privados do direito à vida, à saúde, à educação e à dignidade. Segundo Arbex (2013), essas pessoas chegavam à cidade de Barbacena de trem e ali permaneciam até o fim de suas vidas. A população da região apelidou o veículo de "trem dos loucos". Outras pessoas chegavam em viaturas de polícia ou de ônibus, alguns internados por requisição da polícia, outros para higienização da sociedade, como mães solteiras e meninas engravidadas por patrões.

Ao hospital psiquiátrico de Barbacena, segundo a pesquisadora, chegavam pessoas que carregavam os mais variados estigmas: alcoólatras, homossexuais, epiléticos, prostitutas e filhos rejeitados pelos pais, por serem considerados imperfeitos. Em vez de tratamento digno ou acolhimento, essas pessoas eram vítimas de fome, frio, sede, choques, violência sexual e omissão.

Aquele hospital se transformou em um verdadeiro holocausto e, segundo a pesquisadora, ocorreu ali um verdadeiro genocídio: 60 mil mortos. Os dados apontam que, mesmo o Brasil estando engajado em campanhas e ações em prol do direito à vida e à dignidade humana, as autoridades e a sociedade calaram-se diante daquela tragédia.

Arbex (2013) relata que, no inverno, homens, mulheres e crianças dormiam ao relento, nus ou vestidos com trapos, e os que dormiam nos pavilhões amontoavam-se para aquecer-se do frio. No dia seguinte, muitos deles eram encontrados mortos.

Várias outras atrocidades são citadas no estudo, como o fato de as pessoas tomarem urina ou água de esgoto para matarem a sede, comerem ratos e serem mergulhadas em banheiras com fezes, como forma de castigo. Conforme explica a pesquisadora, muitas daquelas pessoas, segundo os documentos, nem sabiam o motivo de estarem naquele local.

Apesar de ter sido inaugurado em 1903, o Hospital Colônia, de Barbacena só ficou conhecido nas décadas de 1960 e 1970, em decorrência da revelação do tratamento cruel e

degradante que dava aos pacientes. Foi criado para atender 200 pessoas, mas chegou a abrigar mais de 5000. Funcionou até a década de 1980.

O Hospital Psiquiátrico de Barbacena é apenas um exemplo do que as pessoas com deficiência intelectual ou que não atendiam aos padrões esperados pela sociedade excludente foram vítimas ao longo da história.

Segundo Bueno (2016), tudo que difere do que é comum da maioria da população era considerado anormalidade e excepcionalidade, e esse fato tem relação com a visão de homem e sociedade de cada período histórico. Ainda para Bueno (2016), as doenças mentais, bem como as delinquências, são consideradas distúrbios não biológicos, ocorrendo o mesmo com distúrbios de linguagem e de aprendizagem, fato este que tem relação direta com a organização dos sistemas educacionais concebidos a partir dos indivíduos selecionados pela sociedade dominante.

Isto acontece porque os sistemas educacionais são organizados seguindo uma visão de mundo que varia a cada época, relacionada diretamente aos interesses políticos e econômicos da classe dominante. Percebe-se essa predominância desde a antiguidade, quando as pessoas com deficiência ocupavam um lugar de inferioridade na sociedade. Segundo Romero e Souza (2008), era inaceitável a deficiência numa época em que a produtividade era condição essencial para a sobrevivência humana. Para Shimono (2008), os indivíduos que não se enquadravam no perfil esperado eram segregados e condenados à ociosidade e ao estigma de incapazes.

A inserção de alunos com deficiência nas classes regulares foi um processo centrado unicamente nas características das crianças, que na época, década de 70, segundo Bueno (2016) eram denominadas “crianças excepcionais”, ou seja, não cabia à escola a responsabilidade de proporcionar meios para sua inserção e permanência no contexto escolar. Ainda segundo Bueno (2016), a sociedade classificava as pessoas em categorias determinadas pelas características e pelas habilidades que possuíam.

Quando não se encaixavam ao padrão social ou ao perfil mercadológico, eram consideradas inferiores e condenadas a viver à margem da sociedade. Assim, a integração dos alunos com deficiência não significou um movimento da escola e dos educadores no sentido de atender às especificidades de aprendizagem de cada um, o que só viria a ocorrer com a democratização do ensino.

Para Jannuzzi (2012), no período que antecedeu a democratização do ensino, na escola predominavam alunos oriundos das camadas socioeconomicamente mais favorecidas, o que

favorecia a exclusão de muitas pessoas, dentre elas as com deficiência, principalmente a deficiência intelectual. Os estudos da pesquisadora mostram que muitas crianças que apresentavam um comportamento diferente em ambiente escolar, ou que não se adaptavam ao currículo, aos métodos e técnicas muitas vezes inadequados da escola, eram vítimas do fracasso escolar e da exclusão.

Quando o assunto é inclusão, parte-se da perspectiva de incluir todos na escola, independentemente de características físicas e biológicas, o que é totalmente oposto à ideia de integração, que se baseia em diagnóstico e avaliação para garantir que a crianças tenham condições de se integrarem às turmas regulares.

Essa mudança de paradigma criou para a escola a necessidade de abrir suas portas para, considerando que as crianças, jovens e adultos apresentam múltiplas características de origem pessoal, social, cultural e política. Para Bueno (2016), com a democratização do ensino os governos passam a ter compromisso com políticas públicas inclusivas, visando realizar a inclusão na escola regular.

Segundo Jannuzzi (2012), a proposta passa a ser centrada na ação pedagógica, passando a atribuir à escola o poder de transformação social, tirando o foco da responsabilidade do aluno e das suas condições de integração. Essa responsabilidade passa a ser das instituições de ensino e, de acordo com a pesquisadora, em um contexto em que a acumulação de renda está centrada na mão de poucos e os conhecimentos tecnológicos e científicos estão centrados nas elites e nos conhecimentos por eles adquiridos. Assim, sem a devida socialização desse conhecimento, prevalece o aumento da injustiça social.

Essa injustiça social é explicada por Bourdieu (1998): quando as minorias chegam aos bancos escolares, trazendo consigo problemas sociais e emocionais, a escola, embora apresente um discurso democrático de inclusão, diante das diferenças de capital cultural e social acaba favorecendo a exclusão.

Para o mesmo pesquisador, na escola as diferenças sociais e culturais transformam-se em dificuldades escolares. Assim, quando entram em contato com a cultura escolar, os alunos acreditam que não nasceram para estudar, que preferem atividades mais simples. Isso porque lhes falta uma herança cultural oriunda da família ou de bens culturais que deveriam ter alcançado ao longo da vida. Para Jannuzzi (2012):

> A escola tem papel importante e mesmo com condições adversas do contexto econômico- político-ideológico tem a função específica, que, exercida de forma

> competente, deve possibilitar a apropriação do saber a todos os cidadãos (JANNUZZI, 2012, p. 160).

Segundo Bueno (2016), boa parte das dificuldades encontradas em alunos com deficiência também são apresentadas pelas chamadas crianças normais. Tal fato reside muitas vezes em processos pedagógicos equivocados ou não compatíveis com as especificidades dos alunos. Portanto, é preciso um olhar crítico em relação à ação pedagógica, considerando as dificuldades do aluno e a responsabilidade docente. O pesquisador enfatiza que a inserção de alunos com necessidades educativas especiais sem assistência e sem apoio no ensino regular pode gerar fracasso e baixos níveis de aprendizagem. Nesse sentido, há que se observar a valiosa contribuição dos estudos de Vygotsky.

De acordo com Oliveira (1997), Vygotsky relaciona a interação do homem com o mundo construída historicamente e mediada por objetos e ações planejadas. Para ele, as ações dos indivíduos sempre ocorrem por meio das relações sociais e da vida social, em que o trabalho ocupa um lugar muito significativo. Ainda segundo esse autor, para Vygotsky as atividades psicológicas internas originam-se das atividades externas, ou seja, as atividades mentais ligadas à aprendizagem desenvolvem-se por meio do trabalho externo que acontece em atividades colaborativas e de interação com os outros. Nesse processo, o homem biológico transforma-se em ser social por meio da interação.

Os estudos de Vygotsky (2001) trazem inúmeras contribuições para compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência, pois favorecem reflexões sobre o comportamento e o processo de aquisição do conhecimento humano, que não acontece no isolamento, e sim por meio integração de pessoas em diferentes níveis de aprendizagem. Para ele, esse processo acontece de fora para dentro, isto é, a aprendizagem leva ao desenvolvimento humano. Oliveira (1997) explica que a escola tem a função de promover o desenvolvimento psicológico das pessoas por meio da aprendizagem.

Outro fator descrito por Vygotsky, segundo Oliveira (1997) é a relevância dos membros do grupo na realização das intervenções necessárias para que a aprendizagem ocorra, pois é no meio social que a mediação entre e os sujeitos acontece. Sendo assim, o papel do professor é de fundamental importância, tanto para as pessoas com deficiência, quanto para os demais estudantes.

Foram inúmeras as contribuições de Vygotsky para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência, por exemplo, aqueles referentes ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Oliveira (1997) explica que, para Vygotsky,

são processos distintos, e que a finalidade da linguagem e da interação é a comunicação humana, que ocorre por meio de signos, de natureza verbal ou não verbal. Segundo a pesquisadora, para Vygotsky o pensamento e a linguagem possuem origens diferentes, mas em determinado momento se entrecruzam. Esse encontro, segundo o estudo, acontece pela necessidade da interação humana durante o trabalho, que exige ação e planejamento coletivo e, por isso, comunicação e interação.

Quando a interação acontece por meio da linguagem verbal, segundo Oliveira (1997) há relação entre pensamento e linguagem, e nesse caso o significado da palavra ocupa lugar primordial no discurso. Sendo assim, a linguagem torna-se um instrumento do pensamento. Para o mesmo pesquisador, antes de se utilizar a linguagem ocorre um processo anterior, pois antes de falar as pessoas desenvolvem um discurso interior, isto é, uma forma interna de linguagem. Oliveira (1997) explica que, segundo os estudos de Vygotsky, não se trata simplesmente da expressão da palavra, mas de um processo de amadurecimento que possibilita a solução de problemas.

Toda a obra de Vygotsky, segundo Oliveira (1997), buscou respostas para desenvolvimento e aprendizagem. O pesquisador explica que há um percurso de desenvolvimento e maturação do organismo comum à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de alguns processos internos, e isso acontece em contato com o ambiente cultural e social. Partindo desse pressuposto, os estudos de Vygotsky são fundamentais para se compreender a inclusão das pessoas com deficiência, pois o desenvolvimento de sua aprendizagem não pode acontecer na segregação e no isolamento.

Nesse contexto, entende-se aprendizagem como um processo em que as pessoas desenvolvem habilidades, valores e conhecimentos em interação com o meio social. Foi nesse paradigma que Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Oliveira (1997), o pesquisador definiu zona de desenvolvimento real como os conhecimentos consolidados pela criança, ou seja, aquilo que ela é capaz de desenvolver sozinha, de forma autônoma. Zona de desenvolvimento potencial seria aquilo que o indivíduo é capaz de realizar com a ajuda do outro, e zona de desenvolvimento proximal, as funções que a criança ainda não é capaz de realizar sozinha, mas que, com intervenção adequada, após um percurso será capaz de realizá-las de forma independente.

Com tantas diferenças sociais e culturais, segundo os estudos realizados por Vygotsky (2001) no início do século XX, a aprendizagem passou por caminhos sinuosos, com dilemas, rupturas e conflitos. Isso porque para alguns sujeitos a aprendizagem não ocorre por caminhos

diretos e, quando isso acontece, a cultura e a interação com o outro é a forma como se dá o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Os estudos de Vygotsky (2001) enfatizam que a cultura é produto do contato social, da interação com os outros, portanto é nessa relação de interação que o aprendiz busca formas de resolver situações cotidianas, conflitos, bem como resolver as situações de aprendizagem impostas pela escola.

Quando, nessas situações, os sujeitos não conseguem encontrar respostas pelas formas esperadas, devem buscar caminhos alternativos para resolver as operações culturais complexas. É o que Vygotsky (2001) denomina caminhos indiretos.

Seus estudos demonstraram que é necessário expor os sujeitos a situações desafiadoras, para que possa buscar soluções indiretas. Segundo o pesquisador, o desenvolvimento acontece quando há necessidade de dar respostas a algo; portanto, se os sujeitos não forem expostos a situações desafiadoras, nunca avançarão em nível de organização do pensamento, aperfeiçoamento da linguagem e desenvolvimento cultural.

De acordo com tais estudos, ao entrar em contato com a cultura de forma mais ampla, os sujeitos ampliam suas perspectivas, apropriam-se de novos conhecimentos, reelaboram comportamentos e refazem por outras rotas o caminho do próprio desenvolvimento. O fato de as pesquisas de Vygotsky (2001) apontarem que a aprendizagem passa por caminhos tortuosos é muito significativo, na perspectiva do sujeito com deficiência, uma vez que na época em que seus estudos foram realizados tudo era pensado visando a pessoa normal.

No século XX, a busca por vias ou canais indiretos de aprendizagem, por meio de técnicas artificiais, culturais e sistemas diversificados de adaptação de signos, passou a ser vista como um recurso, como uma adaptação para a aprendizagem pelos denominados ‘anormais’. Essas discussões foram importantes para compreender que a escola, como uma instituição que deve atender a todos, inclusive as pessoas com deficiência, precisa buscar alternativas metodológicas, além da organização de espaços.

Segundo Vygotsky (2001), as diferenças individuais das pessoas com deficiência eram denominadas “defeitos”, isto é, falhas, obstáculos que dificultavam sua adaptação e sua aprendizagem. Para o autor, a busca por caminhos indiretos visava ao equilíbrio e favorecia a aprendizagem.

Segundo o pesquisador, o desenvolvimento cultural é a principal forma de compensar a deficiência; quando não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um novo caminho, por meio do desenvolvimento cultural.

Segundo Luria (2001), na década de 20 aconteceu um amplo debate acerca dos conteúdos dos pensamentos das pessoas expostas a diferentes culturas. Intelectuais que participavam das discussões coletivas sobre questões sociais significativas usavam uma linguagem elaborada, pensamento abstrato e classificações para expressar suas ideias (LURIA, 2001. p. 48) sobre a competência daquelas pessoas.

Essas competências, segundo o autor, não são frutos apenas da experiência individual, mas reflexo da experiência compartilhada, isto é, da interação com o meio. Essa interação os torna capazes de utilizar pensamentos lógicos mais complexos, o que significa que houve aprendizagem.

É importante salientar que, segundo Vygotsky (2001), a aprendizagem nunca parte do nada. Quando os sujeitos chegam à escola, já trazem consigo um repertório, pois seu desenvolvimento e aprendizagem acontecem a partir de seus primeiros dias de vida.

Para o pesquisador, a aprendizagem precisa ser coerente com o nível de desenvolvimento de cada sujeito, para que possa transitar da zona de desenvolvimento real à zona de desenvolvimento potencial, isto é, aonde a criança ou adulto podem chegar com auxílio e intervenção adequada. Vygotsky (2001) explica que aquilo que os sujeitos podem fazer hoje com auxílio podem passar a fazer futuramente de forma independente.

A ideia do pesquisador é que o ensino deve ser pautado na etapa já superada, visando sempre oferecer recursos para os sujeitos chegarem à etapa seguinte. Ele explica que uma criança abandonada à própria sorte, atrasada, não conseguirá evoluir para o pensamento abstrato. Portanto, cabe à escola oferecer-lhe todos os recursos para que consiga desenvolver as habilidades não alcançadas.

A importância da aprendizagem escolar, segundo o Vygotsky (2001), é que estimula e orienta os processos internos de desenvolvimento. Assim, desenvolvimento e aprendizagem caminham juntos. A abordagem do autor sempre destaca o papel que a interação social exerce no desenvolvimento da mente. Por esse motivo, os sujeitos precisam estabelecer relações com outro, a fim de construir e reelaborar conceitos, formular hipóteses, realizar inferências sobre os conhecimentos construídos.

Partindo desses conceitos, os professores têm fundamental importância na aprendizagem dos alunos, sejam crianças, jovens ou adultos, com ou sem deficiência, pois a aprendizagem precisa partir do desenvolvimento real do estudante, a fim de que ele seja capaz de chegar aos estágios ainda não incorporados.

Atualmente, o grande desafio da escola pública é promover realmente essa integração e oferecer condições para que todos aprendam com qualidade. Segundo Gadotti (2009), é preciso promover uma educação que venha a melhorar a vida de todos a partir da realidade escolar, visto que não é possível dissociar a qualidade da educação da qualidade de vida dos sujeitos.

O autor explica que a escola para todos, principalmente para as camadas historicamente excluídas, precisa adequar-se a esse novo público, o que implica acolher sua cultura e sua participação de forma democrática. De acordo com Gadotti (2009), para que haja a real inclusão é preciso integrar os sujeitos, sua cultura, seus sonhos, suas expectativas e seus projetos de vida.

Nesse contexto, a qualidade de educação, segundo o pesquisador, engloba: investimentos financeiros, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas. Desse modo, pensar em "Escola, Cultura e Diversidade" requer pensar em qualidade sociocultural, que implica respeitar a diversidade cultural, educar o respeito ao outro, ao acolhimento, ao cuidado com o ambiente, a fim de diminuir todas as formas de dominação, opressão e exclusão.

2.4 Escola, cultura e diversidade

Para Gomes (2008), a diversidade, do ponto de vista cultural, pode ser compreendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças, não apenas biológicas, observadas nos aspectos físicos, mas também aquelas construídas pelos sujeitos ao longo do processo histórico e cultural. Trabalhar a diversidade no contexto escolar constitui um desafio para todos os educadores, visto que ela está presente no convívio diário entre professores, alunos e funcionários. Segundo a autora, a escola é um espaço de interação social em constante contato com a riqueza da diversidade, que também está presente nas produções de práticas, saberes, linguagens, valores, técnicas artísticas, experiências socializadas e na aprendizagem.

Gomes (2007) descarta que esse convívio interativo esteja ausente de tensões. Tais tensões, segundo ela, acontecem pelo fato de a humanidade ressaltar atitudes positivas e superiores de determinadas culturas, o que gera rejeição e estranhamento pelo que é diferente. Ainda segundo essa autora, é preciso estar atento aos estranhamentos exagerados, que podem causar atitudes racistas e práticas xenófobas, por pessoas que se consideram superiores.

A diversidade, ainda segundo Gomes (2007), faz parte da vida e pode ser definida como variedade, diferença, multiplicidade. Deve ser compreendida no contexto social, pois é um fenômeno que atravessa o tempo e os espaços. Para ela, tais discussões devem ser aprofundadas no seio escolar, por meio dos projetos pedagógicos e do diálogo entre os professores, desde a educação infantil até o ensino médio e a EJA.

Na sociedade vários grupos apresentam culturas e histórias próprias, como os indígenas, as comunidades quilombolas, os trabalhadores do campo, dentre outros. De acordo com Gomes (2007), esses grupos constroem conhecimentos que não são considerados pela escola, portanto há necessidade de reflexões acerca de diversidade cultural. A autora explica que o maior desafio é aprender a conviver com as diferenças, visto que nem a diversidade nem a identidade humana podem ser constituídas no isolamento; a diversidade deve ser entendida em uma perspectiva relacional, em uma sociedade onde há contextos históricos, socioeconômicos e políticos muito distintos, marcados por colonizações e dominações de povos e nações, portanto espaço de desigualdades.

Segundo Moreira e Candau (2008), na sociedade multicultural não há igualdade de oportunidades. Os grupos de índios, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões ou países, de classes sociais menos favorecidas, com baixo nível de escolarização ou com deficiência, continuam excluídos ou invisíveis na sociedade.

Os autores propõem uma reflexão sobre a história, marcada pela eliminação de índios e pela escravidão dos negros, o que ilustra que desde o início houve uma forma de negação da identidade. Os pesquisadores ainda afirmam que essa realidade é de ordem mundial, ou seja, a separação entre ricos e pobres, civilizados e selvagens, incluídos e excluídos. Para os mesmos estudiosos, compreender que a sociedade é constituída por múltiplas culturas é uma forma de se posicionar, intervir e modificar a dinâmica social. Para ele, é preciso entender a cultura como um conjunto de leis, costumes, religiões, crenças, valores morais e tudo que envolve a concepção de mundo das pessoas, ou seja, a forma de sentir, pensar e agir numa sociedade multicultural.

A escola é fundamental no reconhecimento desde multiculturalismo, e o ambiente escolar favorece o diálogo entre os diferentes grupos, de forma a minimizar as diferenças.

> Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como esta instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-lo (BRASIL, 2008, p. 23).

Moreira; Candau (2008) destacam que as diferenças devem ser identificadas, reveladas e valorizadas; portanto, a escola tem a responsabilidade de lidar com as diferenças, extinguindo a homogeneização e a padronização. Os autores ainda pontuam que a escola tem papel fundamental na forma como acolhe as diferenças culturais, pois cada indivíduo que ocupa as instituições de ensino traz consigo atitudes e valores muito singulares, que são exteriorizados nas trocas entre os professores, nas rotinas escolares e nas ações pedagógicas. É o que definem como currículo oculto.

Esse currículo manifesta-se nas atitudes e valores transmitidos nas relações sociais e na dinâmica das rotinas escolares, por meio da hierarquia, das regras e procedimentos, da prática pedagógica, da forma como são realizados os agrupamentos, nas mensagens implícitas nos discursos dos professores e nos livros didáticos.

Também fazem parte desse currículo a forma como a escola incentiva os alunos a tratarem os professores, a maneira como as carteiras são organizadas e as representações de família ainda presentes em alguns materiais didáticos.

Esse currículo se forma nas relações, que podem oprimir ou causar estigmas por razões ligadas às diferenças econômicas, sociais, culturais, raciais, de gênero, ou por questões ligadas à sexualidade.

Para Bhabha (2003), a cultura deve ser vista numa perspectiva de interação, em constante movimento, a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido, especialmente pela decorrência da pluralidade cultural existente na escola e em todas as instâncias da sociedade, uma vez que é muito comum que as diferenças culturais causem conflitos, confrontos e estereótipos.

> O ato de estereotipar não é o estabelecimento de uma falsa imagem que se torna o bode expiatório de práticas discriminadoras. É um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobre determinação, culpa agressividade, o mascaramento e cisão de saberes ‘oficiais’ e fantasmáticos para construir as posicionalidades do discurso racista (BHABHA, 2003, p. 125).

Ao longo da história, o conceito de cultura evoluiu muito. No século XV, a cultura era concebida como cultivo da terra, da plantação e dos animais. No século XVIII passou a designar o refinamento das classes mais elevadas, as artes, a literatura, a pintura e a filosofia, e por muito tempo essa foi a única concepção trabalhada na escola.

Já no século XX, a ideia de cultura passou a incluir a cultura popular, os conhecimentos dos diversos grupos que fazem parte da sociedade.

O currículo escolar ocupa papel importante na escola, pois é um instrumento valioso na construção da identidade dos sujeitos. Segundo os estudiosos, deve-se entender o currículo como espaço de diálogo e crítica da cultura vigente, promovendo diálogo e pesquisas com a finalidade de produzir procedimentos, como a escolha dos conteúdos e dos livros didáticos que servirão para nortear as reflexões sobre cultura e diversidade em uma nova perspectiva.

Para Moreira e Candau (2008), a escola deve promover situações de aprendizagem que favoreçam a tomada de consciência sobre a construção da identidade de cada sujeito. Para esses autores, cabe aos docentes e aos gestores proporcionar reflexões sobre como relacionar o atual contexto histórico e cultural com a história do país.

Infelizmente, as sociedades consideradas multiculturais ainda mantêm fortes traços de estigmatização e exclusões. Segundo Bourdieu (1996), os sujeitos inseridos nas instituições escolares não conseguem usufruir dos bens culturais transmitidos pela escola e, por sua vez, a escola não acolhe e não inclui em sua rotina a cultura trazida pelos alunos, o que pode causar dificuldades de aprendizagem.

Esse autor descreve que é preciso compreender melhor os conceitos de inclusão e exclusão escolar, e explica que as crianças das classes mais favorecidas têm acesso ao conhecimento e aos bens culturais desde seu nascimento, pois são encorajadas a buscar ascensão social por meio do esforço escolar. Já as crianças das classes menos favorecidas são desprovidas de condições iguais para aprender e adquirir o capital cultural fora dos muros escolares.

Os membros das classes dominantes têm acesso à cultura por meio de cinemas, teatros, viagens, literatura e de um vasto repertório musical, ao contrário das crianças oriundas das classes populares, que não contam com esse acesso antes de ingressarem na escola. Bourdieu (1998) afirma que ao chegarem à escola e se depararem com a diversidade de cultura, as crianças vivenciam um conflito que vem a gerar as dificuldades de aprendizagem.

O primeiro passo para mudar esse cenário descrito por Bourdieu (1998) é compreender os conceitos de capital cultural e capital social, citados por ele. O primeiro engloba o estado incorporado, relacionado ao corpo e à capacidade de assimilação do sujeito, ou seja, o estado objetivado, sob a forma de bens culturais. O segundo é o estado institucionalizado, ligado aos certificados e títulos que os sujeitos vão adquirindo ao longo da vida. O capital social é importante na formação cultural dos sujeitos que chegam à escola, pois, segundo Bueno (1998), é o conjunto de relações reais ou potenciais que podem ser acionadas ao longo da vida.

Tanto o capital cultural, quanto o social, estão diretamente ligados ao capital econômico, isto é, ao conjunto de bens econômicos que compõem a renda, o patrimônio das famílias. Assim, os filhos dos mais favorecidos economicamente, de acordo com Bourdieu (1996), chegam à escola com um vasto capital cultural e são mais encorajados a ampliá-lo; em contrapartida, os filhos nascidos nas classes populares que tiveram acesso ao mesmo capital cultural começam a apresentar dificuldades de aprendizagem, dificuldades estas que se intensificarão ao longo de sua trajetória escolar.

De acordo com Bourdieu (1966), para que esses alunos sejam favorecidos é preciso que a escola faça adequação de conteúdo, métodos e técnicas, bem como reveja seus critérios de avaliação. Infelizmente, o modelo tradicional de escola mantém a cultura, os valores e ideais da classe dominante, isto é, contribui para a aceitação das desigualdades.

Quando se fala em universalização do ensino, entende-se que o sistema educacional acolhe e inclui as pessoas e consegue alcançar objetivos propostos, adaptando-se e adequando-se para atender todos os cidadãos, independentemente de condições físicas, culturais e sociais, sem nenhuma forma de discriminação. Nos estudos realizados por Goffman (1988) e Bourdieu (1966), o sistema de ensino voltado à democracia e à inclusão avança no sentido de oferecer mais vagas, porém atrás dessa ideologia ainda se esconde uma escola reservada a poucos.

> Não se pode fazer com que crianças oriundas das famílias mais desprovidas economicamente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e em particular os mais elevados, sem modificar o valor econômico e simbólico dos diplomas (BOURDIEU, 1966, p. 221).

Mediante os questionamentos e reflexões dos teóricos, o grande desafio é ter uma escola realmente inclusiva que entenda a diversidade, a diferença, a variedade e a multiplicidade como uma construção histórica, cultural e social das diferenças. O segundo e não menos importante desafio é o de que o ser humano aprenda a lidar com as diferenças, reconhecendo que todos são iguais, mas diferentes em outros aspectos, como gênero, raça, etnia, cultura e condição cultural, e entendendo que essas diferenças não fazem com que uma pessoa seja superior à outra.

Em uma sociedade marcada historicamente por lutas e divisões de classes, há necessidade de mudanças de concepção e de valores relacionados com a identidade das pessoas (BRASIL, 2008.p 22). Isso porque a identidade de uma nação não é constituída no isolamento, mas nas interações sociais e no contato com a cultura.

A diversidade, segundo os teóricos, deve ser entendida à luz das interações humanas. Trabalhar a diversidade nas escolas é primordial, pois o ambiente escolar lida com sujeitos que precisam ser valorizados em sua singularidade. Assim, a escola deve adequar seus projetos pedagógicos e currículos para atender à diversidade, (BRASIL, 2008. p. 13), a fim de que todos sejam tratados de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade de alguns grupos sociais, instalada ao longo da história da humanidade.

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de Pesquisa

Os métodos a serem utilizados numa pesquisa são definidos de acordo com a natureza da ciência em estudo. Neste caso, em se tratando de ciências humanas, podem-se considerar enfoques quantitativos, qualitativos, ou ambos, pois, segundo Granger (1982), um verdadeiro modelo qualitativo descreve, compreende e explica os fenômenos investigados, trabalhando exatamente nesta ordem, com a finalidade de expressar a complexidade do objeto pesquisado.

Assim, esta pesquisa foi realizada com enfoque qualitativo, pois na coleta de dados os elementos qualitativos foram cruciais para o desenvolvimento e análise do estudo em questão.

A visão empreendida na pesquisa é de ordem interpretativa dos contextos sob a na perspectiva fenomenológica, para compreensão da importância dos fatos e da forma como as interações sociais acontecem. O caráter é subjetivo, o que pressupõe um longo percurso de escuta, observação, geração de dados, visto que os sujeitos foram analisados sob a óptica do ambiente escolar, onde se dão as interações, onde se constrói o conhecimento e onde os indivíduos escrevem suas histórias.

Também se caracteriza como uma pesquisa do tipo exploratória, isto é, buscou-se ampliar o conhecimento do pesquisador sobre o problema da pesquisa, a fim de torná-lo mais explícito ou levantar hipóteses, envolvendo levantamento de dados bibliográficos, entrevistas com pessoas que tiveram experiência com o problema pesquisado e análise de dados.

Marconi e Lakatos (2003, p. 188) explicam que a pesquisa empírica tem como objetivo a "[...] formulação de questões sobre um problema: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno narrado, tendo como objetivo clarificar conceitos ou realizar pesquisas no futuro".

A pesquisa do tipo exploratória, segundo Severino, é uma preparação para a pesquisa explicativa que, além de registrar e analisar os fatos, busca identificar as causas por meio de abordagem qualitativa.

3.2 – Caminhos da Pesquisa

3.2.1 População

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual localizada em um município do vale do Paraíba paulista. Foram convidados a participar todos os alunos com deficiência intelectual matriculados no 4° Termo da EJA (fase de conclusão do Ensino Fundamental), no segundo semestre de 2017 ou no primeiro semestre de 2018. Incialmente foi realizada uma reunião para explicar a finalidade da pesquisa aos treze alunos e respectivos responsáveis. Após esclarecimento das dúvidas e explicação sobre o anonimato de todos, oito alunos aceitaram participar voluntariamente. Esses alunos, além da deficiência intelectual, apresentam outros tipos de deficiências, como deficiência física e cegueira.

Todos os participantes são cadastrados na Prodesp (Companhia de Processamento de dados do Estado de São Paulo) e SED (secretaria digital) como pessoas com deficiência intelectual que, durante sua trajetória escolar, passaram pela Educação Especial, quando foram atendidos mediante laudo médico.

3.3 Instrumentos para coleta de dados

A coleta de dados consiste na fase em que o pesquisador tem como objetivo realizar o levantamento de informações sobre a realidade investigada, a fim de realizar sua análise e interpretação.

3.3.1 Pesquisa documental

Para realização da pesquisa documental são utilizados documentos históricos ou contemporâneos considerados autênticos. Esses recursos, segundo Pádua (1997), são muito utilizados pelas ciências sociais em investigações históricas, pois constituem fontes primárias.

A mesma pesquisadora afirma que, para realização desse tipo de pesquisa também podem ser utilizadas fontes secundárias, como dados estatísticos elaborados por instituições especializadas e consideradas fontes seguras para pesquisa. Também são considerados documentos para pesquisa: fotos, documentos históricos, filmes, resoluções do próprio

Ministério da Educação, fichas, prontuários de alunos. O fundamental, nesse caso, é que o pesquisador tenha certeza da veracidade desses documentos**.**

A pesquisa documental realizada nesta pesquisa consistiu na coleta de dados sobre os sujeitos investigados por meio de consulta às fontes primárias, isto é, os documentos oficiais da secretaria da escola, por meio do SED (secretaria digital) e/ou da Prodesp: fichas de matrícula, Projeto Político Pedagógico, dados referentes ao ano de matrícula inicial dos sujeitos, anos de retenção ou evasão, transferências de escolas, matrículas em classe especial, referências à forma de atendimento a esses sujeitos.

3.3.2 Entrevista

Segundo Szymanski (2002), a entrevista é utilizada em pesquisas qualitativas, pois instrumentos fechados em formatos padronizados não dão conta de estudos de conteúdos subjetivos e de tópicos complexos. Esse instrumento inclui investigação de fatos, opiniões, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado.

Na entrevista há interação face a face entre entrevistado e entrevistador. Segundo Szymanski (2002), entram em ação as percepções do outro e de si, emoções, expectativas, pontos de vista, preconceitos; portanto, o pesquisador precisa ir além da busca de informações, e deve criar um clima de confiabilidade, para que o entrevistado conte os fatos de forma espontânea. Segundo a autora, ao aceitar participar, o entrevistado está aceitando o interesse, o desejo de quem está realizando a pesquisa.

Um fator importante a ser considerado em uma entrevista, ainda segundo Szymanski (2002): o entrevistado poder omitir informações que considere desqualificadoras. Na entrevista há organização das ideias e construção de um discurso, portanto é um momento de reflexão, e algumas vezes o entrevistado fala de fatos de que anteriormente nunca exteriorizou. Também é o momento de o entrevistador refletir sobre a fala de quem é entrevistado, por isso é preciso compromisso ético, uma vez que por meio da entrevista e do conhecimento do outro, segundo Szymanski (2002, p.57), o entrevistador entra em contato com novas possibilidades de compreensão do que deseja investigar.

Nesta pesquisa, adotou-se um roteiro de questões para realização da entrevista semiestruturada: questões sobre o perfil dos alunos, suas trajetórias escolares até chegarem à EJA, e suas expectativas. As questões foram elaboradas com a finalidade de investigar o perfil socioeconômico e cultural dos participantes.

No roteiro também há questões sobre a forma como acontecem às interações sociais no ambiente escolar: histórico escolar dos estudantes, escolas pelas quais passaram, se houve retenção ou evasão, se houve matrícula em classe especial, como foi a adaptação na escola, fatos marcantes ocorridos durante o período de escolarização, histórias de sucesso e pertencimento, dificuldades, o modo como os sujeitos veem a EJA em sua formação e suas expectativas em relação a continuidade de estudo e inserção no mercado de trabalho.

Apesar do roteiro pré-definido, os entrevistados puderam falar de suas experiências livremente, desde que não fugissem dos objetivos propostos. Assim, antes de iniciar foram realizadas considerações sobre os objetivos da pesquisa, e também foram tomados alguns cuidados para evitar indução de respostas, interrupções. Procedeu-se à escolha do vocabulário, a fim de adequá-lo ao repertório linguístico dos entrevistados. Procurou-se não focar as deficiências, priorizando informações sobre o percurso dos estudantes. O roteiro da entrevista está reproduzido na seção reservada aos apêndices, no final deste texto.

3.4. Procedimentos para coleta dos dados

A pesquisa na escola estadual em que foi realizada a coleta de dados teve início após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos e da entrega do projeto na Diretoria de Ensino. Solicitou-se, também, junto aos responsáveis pela instituição de ensino, autorização para realização da pesquisa.

Posteriormente foram realizados os contatos com a equipe gestora, coordenadores pedagógicos e a mediadora da escola, para explicar a finalidade e os procedimentos que seriam realizados. A etapa seguinte foi o contato com os participantes, com a mediação da gestão escolar para apresentação dos objetivos da pesquisa. Nessa etapa foi apresentado a eles o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi lido, explicado detalhadamente, com pausas para responder às perguntas. Em seguida o mesmo procedimento foi realizado com os responsáveis pelos estudantes que aceitaram participar das entrevistas.

Foi explicado aos alunos que aceitaram participar da entrevista que poderia haver necessidade de mais de um encontro para completar informações ou esclarecer pontos do relato, se houvesse necessidade.

Outra informação relevante dada aos participantes foi que seria mantido o anonimato de todos, assim como o sigilo das informações. O registro dos relatos seria realizado de forma

fidedigna, e todos os participantes teriam acesso à transcrição da entrevista, para possíveis esclarecimentos ou correções.

A etapa seguinte foi a apresentação do projeto aos professores em HTC (horário de trabalho coletivo), para que todos tivessem ciência da pesquisa realizada com os alunos, dos objetivos e do motivo de a pesquisadora estar presente na escola em alguns momentos.

As entrevistas foram agendadas com os alunos. Os procedimentos foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos e analisados. A escolha do local foi realizada pelo participante. Foram escolhidos lugares tranquilos, onde não havia constantes interrupções e os participantes se sentiriam à vontade para realizar seus relatos. Isso aconteceu por meio de contatos prévios, a fim de favorecer o diálogo e a espontaneidade durante a entrevista.

Das oito entrevistas, quatro aconteceram na residência dos entrevistados, uma na residência da pesquisadora e as demais na biblioteca da escola. Em todas houve respeito à privacidade, permanecendo apenas entrevistado e entrevistador e mantendo-se o anonimato dos participantes.

A primeira entrevistada foi Letícia. O primeiro contato foi realizado na escola, P com a troca de número de celulares, e por sugestão dela o encontro foi realizado no domingo, 12 de abril de 2018, às 17h em sua residência. No contato inicial, Letícia relatou o desejo que a pesquisadora conhecesse sua filha após a entrevista, por isso sugeriu sua própria residência.

A pesquisadora foi recebida por Letícia, a filha, a mãe e a irmã mais velha. Depois das apresentações pediram licença e deixaram a entrevistada e a pesquisadora à vontade. A entrevista foi iniciada com as perguntas sobre o perfil socioeconômico contidas. Logo a pesquisadora percebeu a desenvoltura da participante, a naturalidade em falar de suas limitações físicas e cognitivas, uma vez que, além da deficiência intelectual, há uma paralisia em todo seu lado direito.

Em seguida, passou-se para as perguntas semiestruturadas, e em alguns momentos foi preciso retomar, pois Letícia queria trazer assuntos e situações cotidianas, mas sempre retomava as questões demonstrando compreensão e muito prazer em contribuir com o estudo. Quando a pesquisadora foi à escola para realizar a pesquisa documental, professores e membros da equipe gestora relataram a empolgação e a alegria dos alunos por serem entrevistados por alguém interessado em conhecer suas trajetórias escolares e de vida.

A entrevista durou aproximadamente trinta e oito minutos, marcados pela alegria em relatar os avanços obtidos ao frequentar a EJA, pela lembrança do fracasso, da exclusão e da violência sexual pela qual passara por duas vezes.

A entrevista com Silvio foi agendada por sua responsável, pois é o mais velho e o dependente do grupo de colegas para ir e vir à escola. Além de ir à EJA, só sai de casa para ir à instituição para pessoas com deficiência, que frequenta durante o dia. A pesquisadora compareceu à residência do entrevistado no domingo, 15 de abril de 2018, às 9 horas. A entrevista durou dezessete minutos.

Foi recebida por Sílvio e a mãe. Chegou pontualmente no horário marcado. A senhora Amélia relatou que o filho estava ansioso, nem tinha dormido à noite, de tanta emoção em saber que seria entrevistado por uma professora. Apesar da motivação do entrevistado, teve grande dificuldade na compreensão de algumas questões. A responsável foi para cozinha e Sílvio e a pesquisadores sozinhos, conversando na sala. A pesquisadora teve que mudar a estratégia de perguntar, procurando retomar os tópicos. Mesmo assim algumas respostas foram bem vagas. Silvio não conseguia lembrar se passou pelo ensino regular, pois guarda lembranças apenas da instituição.

A terceira entrevista, com duração de 20 minutos, foi realizada na casa dos avós de Lucas, em um domingo à tarde. A escolha do dia e do horário foi realizada pela mãe do entrevistado que, apesar de não morar com ele no momento, fez questão de ir à casa da avó no dia agendado. A entrevista foi realizada na sala, enquanto os demais membros da família permaneceram na cozinha, a fim de garantir a privacidade durante a pesquisa. Lucas, que é um dos entrevistados mais jovens, relatou sua dificuldade em reter as informações.

Após cada uma das respostas, sempre repetia a frase “se não me falha a memória, se não me falha a memória”. Ele traz marcas significativas do período em que frequentou a educação infantil, em especial a creche em que passou a primeira infância, acompanhado pelo irmão mais velho, e do período em que frequentou a instituição. Do Ensino Fundamental, porém, não tem recordações, como se houvesse apagado esse período de sua memória.

Contou com tristeza que, mesmo havendo o interesse da família pela escola e por sua aprendizagem, ninguém o auxilia nas atividades escolares, pois não têm paciência. Vários recursos foram utilizados na instituição e pelos professores da EJA, mas ele não consegue memorizar nem o alfabeto. Durante a entrevista não demonstrou dificuldade para compreender as perguntas, mas para acionar a memória de médio e longo prazo para respondê-las. A pesquisadora foi tranquilizando o entrevistado e explicando a ele que poderia responder só o que lembrasse.

Teresa, a quarta entrevistada, recebeu a pesquisadora num sábado à tarde com a mesa posta: com pão e café. A neta, as filhas e o genro estavam em casa. Apresentou a pesquisadora

a todos, em seguida levou-a para seu quarto a fim de que pudessem conversar tranquilamente. Contou-lhe sua trajetória, desde a infância em Minas até os dias atuais e um pouco sobre o casamento e sobre a família. Foi difícil trazê-la para o foco da entrevista

Relatou que antes da entrada na EJA fora internada em um hospital psiquiátrico, e que durante uma crise nervosa as filhas chamaram a ambulância e ela foi levada em uma camisa de força, permanecendo internada por vários dias. Não tem noção do tempo que ficou fora de casa. Quando fala sobre a EJA, disse que é a oportunidade de que precisava para dar um rumo a sua vida. Comentou que estava se sentindo importante, pois recebia uma professora em casa, alguém para ouvi-la contar sua história. A entrevista durou 52min.

A quinta entrevista foi com João Vitor que, além da deficiência intelectual, é cego. A entrevista ocorreu na escola, por escolha do entrevistado. A pesquisadora precisou realizar outras entrevistas, pois percebeu muita dificuldade de João Vitor em manter o foco, compreender as questões e centrar-se no que estava sendo perguntado. A primeira entrevista durou trinta e cinco minutos, a segunda, vinte e seis minutos, e a terceira, dezesseis pois foram retomados apenas alguns pontos que não ficaram claros para a pesquisadora.

Sua fala é bastante infantilizada e ele tem dificuldade em manter a atenção e a concentração. Mora sozinho e relata que não tem família. Considera a EJA o ambiente mais seguro que pode frequentar, pois quando não está na escola tem que contar com favores dos vizinhos. Contou que na EJA tem a alimentação garantida.

A entrevista de Arthur também aconteceu na escola, por decisão dele e da mãe que o acompanha todos os dias. Durante sua permanência nas aulas, ela fica o tempo todo sentada do lado de fora. Eles têm essa rotina há dois anos e meio, apesar de o entrevistado ter dezenove anos. Prontamente quis participar da entrevista, mas a pesquisador deu ciência à mãe, especialmente, sobre os objetivos da pesquisa. Perguntou se poderia conversar com o filho, e ela gentilmente autorizou. Pesquisadora e entrevistado, em seguida, foram conversar na biblioteca da escola.

A entrevista durou 27 minutos, e foi retomada em um segundo encontro de dezoito minutos, uma vez que alguns pontos não ficaram claros, como o motivo pelo qual Arthur enfatiza que precisa fazer faculdade, muito diferente do apresentado pelos demais entrevistados. O estudante tem comportamento muito infantilizado, algumas vezes fugiu do foco, mas demonstrou compreensão e coerência no que dizia.

A sexta entrevistada, Alice, recebeu a apresentadora na biblioteca, espaço escolhido por ela para realização da entrevista. Logo deixou claro que só aceitou porque “foi com cara” da

pesquisadora. Havia conversado anteriormente para informar os procedimentos, e isso fez com que sentisse segurança. Demonstrou compreensão, mas precisava parar para pensar e articular as ideias. A entrevista durou vinte e quatro minutos.

Thiago foi o último entrevistado e, pelo fato de morar longe, foi recebido na casa da pesquisadora. De todos os participantes, era o único que trabalhava, e seus horários eram muito rígidos. Além disso, morava na zona rural. Diante dessas questões, como ele não apresentou sugestão de local, a apresentadora sugeriu que a entrevista fosse feita em sua casa, depois que ele saísse do trabalho, em um sábado à tarde.

A entrevista ficou agendada para as 15h, horário sugerido por Thiago, porém às 12h telefonou para a entrevistadora, avisando que já estava no local onde deveriam se encontrar. Assim, primeiro almoçou com a família da pesquisadora, conversou com todos e mais tarde a entrevista foi realizada. Sua trajetória anterior à EJA, assim como a de seis dos demais entrevistados, fora toda na mesma instituição para pessoas com deficiência. A entrevista durou trinta e um minutos.

Para realização desta pesquisa, além das entrevistas semiestruturadas foi realizada uma análise documental por meio da ficha individual de cada aluno arquivada e da ficha de matrícula. Esses documentos ficam arquivados no SED (Secretaria Digital), bem com o Projeto Político Pedagógico da instituição, que é abordado na análise dos dados.

Os dados contidos nas fichas dos alunos foram utilizados para elaboração do quadro que apresentou a trajetória escolar de cada entrevistado. No decorrer do processo das entrevistas, um dos critérios estabelecidos foi respeitar o tempo próprio de cada entrevistado, bem como a forma de cada um expressar-se verbalmente.

Em outro encontro, marcado após a transcrição das entrevistas, conforme disponibilidade de cada entrevistado os participantes tiveram acesso ao áudio. Àqueles que conseguiam ler foram apresentados os registros. Para os demais, a transcrição foi lida pausadamente pela pesquisadora, que esclareceu dúvidas e ouvir comentários dos participantes, que puderam retomar ou esclarecer algumas colocações, a fim de que os dados realmente representassem sua realidade.

As entrevistas terminaram de forma cordial, e todos demonstraram bastante satisfação em participar. Ao transcrevê-las, com quatro participantes, a entrevistadora sentiu necessidade de retomá-las, a fim de esclarecer ou obter novos dados, o que aconteceu depois de novo agendamento.

As perguntas foram explicadas com vocabulário adequado à compreensão de cada entrevistado, devido às singularidades de cada caso, e as questões da entrevista foram explicadas detalhadamente.

As entrevistas foram transcritas para análise dos dados observando-se rigorosamente as palavras e expressões utilizadas pelos entrevistados. Todas as etapas foram registradas minuciosamente, e posteriormente foram realizados os procedimentos de seleção, codificação e tabulação dos dados.

3.5. Procedimentos para Análise de Dados

Para analisar os dados obtidos por meio das entrevistas utilizaram-se as técnicas de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que visam extrair toda a riqueza de informações implícitas nos dados colhidos em entrevistas e na seleção dos dados relevantes para obtenção das respostas aos objetivos propostos na pesquisa.

É uma análise realizada por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de entrevistas, por meio de indicadores qualitativos encontrados nas mensagens. Tais procedimentos consideram as condições de produção e o contexto dos sujeitos, bem como suas experiências de vida.

Na pré-análise, organizou-se o material coletado, procedendo-se à seleção das ideias iniciais por meio das seguintes etapas. Para isso, houve leitura de todo o material coletado, bem como de toda a documentação selecionada, escolha dos documentos a serem analisada, formulação de hipóteses, referenciação dos índices e elaboração dos indicadores, ou seja, recorte dos textos com a finalidade de determinar os indicadores.

A primeira atividade, segundo (BARDIN, 2011, p.96), é chamada de leitura flutuante. Consiste em estabelecer contato com os materiais captando impressões e orientações, para num segundo momento ocorrer a escolha dos materiais para constituição do *corpus* do trabalho que, de acordo com o autor, é o conjunto dos documentos a serem submetidos aos procedimentos analíticos. Tais documentos devem ser fontes adequadas de informação, para atendimento aos objetivos da análise.

Em seguida foi realizada a exploração do material, uma etapa longa e trabalhosa que, segundo Bardin (2011.p.101), envolve atividade de codificação e enumeração conforme os critérios anteriormente estabelecidos após a definição das categorias e da exploração do material.

A etapa seguinte foi o tratamento dos resultados – com realização de análises de forma a considerar os dados válidos e significativos. Isso acontece por meio de inferências e interpretações, sustentadas pela teoria de Bardin (2011). A interpretação é feita de forma crítica e reflexiva, seguindo a regra da exaustividade, isto é, após definição do *corpus* é preciso explorar todos os elementos selecionados. Nessa etapa é possível elaborar quadros de resultados, diagramas e mapas conceituais que sintetizem e coloquem em evidência informações obtidas por meio da análise realizada.

A seleção das categorias (classificação/agregação) foi realizada por meio de uma palavra ou frase que, evidenciadas na transcrição das entrevistas, constituíram unidades de análise. Posteriormente, realizaram-se a codificação e a categorização, que, segundo Bardin (2011), consistem em agregar os dados em unidades para descrição fiel dos conteúdos. Assim, os "núcleos de sentido" presentes com mais frequência nos discursos podem ter significado e constituir um tema a ser explorado.

Para Bardin (2011), a escolha das categorias é uma forma de organização de pensamento, portanto uma forma resumida de exprimir a realidade. Para escolha das categorias, podem ser adotados como critérios: a semântica (temas), a sintaxe (verbos, adjetivos e pronomes), o léxico (sentido, significados das palavras) e variações na linguagem e na escrita). Dessa forma, há que se considerar os importantes elementos da comunicação: emissor, receptor, código, mensagem e canal.

Para seleção das categorias foi analisada a utilização dos verbos, adjetivos e de alguns substantivos abstratos.

Quadro 3- Palavras mais frequentes utilizadas nas entrevistas

Trajetórias de des(esperança)	**Tempo de preparar: acolhimento e pertencimento**	**Tempo de Sonhar**
▪ Não sabia ▪ Não aprendia ▪ Não fazia ▪ Não conseguia ▪ Não desenvolvia ▪ Era sacrifício ▪ Parei de estudar ▪ Repetia ▪ Chorei ▪ Implorei ▪ Errava ▪ Desisti ▪ Lerda ▪ Péssima ▪ Lesma ▪ Dificuldade ▪ Vergonha	▪ Acolher ▪ Respeitar ▪ Caminho ▪ Aprende ▪ Unir ▪ Caminhar ▪ Esforçar ▪ Crescer ▪ Conseguir ▪ Explicar ▪ Ajudar ▪ Interagir ▪ Incentivar ▪ Ocupar	▪ Continuar ▪ Estudar ▪ Terminar ▪ Prosseguir ▪ Trabalhar ▪ Ser ▪ Ter ▪ Namorar ▪ Sonhar ▪ Oportunidade

Fonte: Elaborado pela autora.

O tema escolhido a partir dos recortes dos registros sinalizam opiniões, atitudes, crenças e valores dos entrevistados, portanto é preciso atenção à frequência das palavras, repetições e intensidade na pronúncia, para realização da categorização. No momento da interpretação dos dados é necessário retomar o referencial teórico, a fim de embasar as análises e as interpretações realizadas por meio de inferências.

Com base na abordagem metodológica de Bardin (2011), foi realizada a seleção dos materiais e a leitura exaustiva das entrevistas, a fim de compreender os discursos de cada sujeito. Em seguida, a exploração do material por meio da organização das entrevistas. As respostas de cada entrevistado ficaram lado a lado com as perguntas, a fim de que se pudesse

identificar as peculiaridades e singularidades de cada relato. Assim, o fato de cada resposta ficar relacionada com a pergunta facilitou a retomada e a repetição da leitura, pois alguns entrevistados saíam do foco.

Também foi elaborado um quadro com as palavras mais significativas de cada resposta, para uma análise mais minuciosa. Posteriormente essas respostas foram agrupadas de acordo com os temas presentes nas entrevistas.

A classificação foi realizada de acordo com os temas presentes nas entrevistas e com a repetição pelos sujeitos da pesquisa. Também se fez o uso de outros critérios, como as analogias e diferenciações presentes nos discursos, visando a aprofundar a compreensão dos relatos à luz dos teóricos citados na pesquisa.

Foram elencadas as falas mais significativas dos estudantes durante as entrevistas, selecionadas após organização do material, leitura minuciosa realizada de forma crítica, criteriosa e exaustiva e tabulação de frases e palavras que aparecem com mais frequência nas entrevistas, para obtenção das categorias de análise conforme se observa no Quadro 4, que apresenta as categorias e subcategorias analisadas.

Quadro 4 – Categorias analisadas

Categorias	Subcategorias
Tempo de des (esperança): trajetórias de fracasso	Marcas deixadas pela escola. Trajetórias escolares e convívio familiar Motivos de ingresso na EJA
Tempo de Preparar	Acolhimento e pertencimento na escola: O papel do professor
Tempo de Sonhar	Informação e Cultura: mecanismos de interação social Projetos e expectativas

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos dados foi realizada com base nos referenciais teóricos citados anteriormente na pesquisa (Goffman, Bourdieu, Jannuzzi, Bueno), nas contribuições e outras pesquisas sobre a temática (Quadro 5 – Contribuição das pesquisas para análise dos dados) e nos depoimentos dos participantes da pesquisa (Alice, Arthur, Teresa, Letícia, Lucas, João

Vitor, Thiago e Silvio, todos eles com deficiência intelectual, matriculados na etapa de conclusão do ensino fundamental na EJA). Os nomes utilizados nas entrevistas são fictícios e foram escolhidos pelos próprios estudantes.

Quadro 5- Contribuições das pesquisas para análise dos dados

Categorias	Subcategorias	Contribuições das Pesquisas		Percepção dos entrevistados
Tempo de des (esperança): trajetórias de fracasso	Marcas deixadas pela escola.	**Fracasso Escolar**	Almeida (2017)	*"Lá na escola falava assim copeia e eu danava a chorar, a professora me dava uma recuperaçãozinha e eu ficava do mesmo jeito." Teresa*
		Processo de exclusão	Gonçalves (2012) Santos (2017)	*"Para mim a escola serve para aprendizagem, mas do jeito que a escola é eu não sinto vontade estudar, porque eu não acompanho às aulas do jeito que muita gente acompanha". Alice*
	Trajetórias escolares e convívio familiar	**Professores Despreparados**	Bins (2013)	*"Eu fazia a mesma atividade, repetia quase todo dia a mesma coisa para ver se eu aprendia" Thiago*
	Motivos de ingresso na EJA	**Despreparo da escola regular**	Leite (2016)	*"Comecei a estudar em uma escola perto da minha casa, descobriram que eu não ia para frente e me mandaram para instituição especializada para pessoas com probleminhas, eu estudei 10 anos seguidos lá." Alice*
		Resistência dos professores	Magalhães (2016) Rosa (2014) Santos (2015)	*"Tem uns professores que ensinam, outros dizíam: quer aprender, aprenda, se não quer estou lavando as minhas mãos." Lucas*
Tempo de Preparar	Acolhimento e pertencimento na escola: O papel do professor	**Política Pública**	Cardozo (2015) Cunha (2017)	*"Vim para EJA porque não estudei quando era pequeninho". Arthur*
		Interação social	Cardoso (2017) Souza (2013) Lago (2013)	*"O difícil é ter que Interagir com as outras pessoas, com os professores." Alice*
		Inclusão nas salas regulares	Cota(2016)	*"A turma me recebeu muito bem, todos conversam e se preocupam comigo, estou aprendendo muitas coisas." João Vitor*
		Trabalho coletivo	Andrade (2016)	*"Lá na instituição para pessoas com deficiência só tinham pessoas especiais, eles eram muito especiais, eles não eram como eu, tinham uns de cadeira de rodas". Arthur* *"Aqui sinto que todo mundo me ajuda quando eu preciso." Osmar* *"A escola é como uma família, um ajuda o outro e aprende junto" Letícia*
Tempo de Sonhar	Informação e Cultura: mecanismos de interação social	**Proposta Curricular**	Lima (2015) Silva (2016)	*"A EJA me ajudou a ler, escrever, antes eu não sabia, me ajudou a calcular bastante coisa" Lucas*
	Projetos e expectativas	**EJA: possibilidades**	Hass (2013) Lima (2015) Reis (2017)	*"Se a gente não tiver um emprego bom, a gente não consegue arrumar um emprego bom, nem um serviço, eu quero terminar os estudos e fazer um curso que eu goste." João Vitor*
		Projetos de Vida	Mendanã (2016) Nascimento (2017)	*"Vou terminar meus estudos preciso arrumar um emprego, ser uma pessoa livre e independente, poder viajar e namorar." Letícia.*

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O projeto político pedagógico da escola, a ficha cadastral e o registro do trabalho pedagógico, contidos nas planilhas de conselho de classe disponibilizadas pela gestão da escola, tornaram possível ampliar a visão sobre a forma como ocorreu a inserção dessas pessoas na escola, sobre as estratégias educativas usadas para acolhê-los e sobre o capital cultural trazido,

bem como sobre o percurso escolar de cada um deles. O resultado da análise de todos esses documentos sobre a trajetória escolar desses alunos forneceu os dados para a elaboração das categorias e subcategorias desta pesquisa.

4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este trabalho teve como objetivo analisar a trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual matriculados no 4° Termo da EJA e as suas expectativas em relação a educação escolar e inserção no mercado de trabalho, buscou-se produzir um material científico sobre o tema, a partir das pesquisas, relatos dos entrevistados sobre suas trajetórias individuais.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para reflexão sobre a inclusão das pessoas com deficiência na EJA, bem como produzir materiais que subsidiem a formação continuada dos professores sobre o tema, pois as pesquisas realizadas no
Banco de dados da Capes apontam carência de estudos nesta área.

4.1 Participantes da pesquisa

SÍLVIO (50 anos)

De acordo com as informações obtidas por meio da entrevista, Silvio, que nasceu no dia treze de novembro de mil novecentos e sessenta e oito, mora com a mãe, uma senhora de 64 anos, enfermeira aposentada, mas que ainda precisa trabalhar como cuidadora de idosos. Um sobrinho de 18 anos mora com eles, e ambos possuem Ensino Médio. A renda da família é de R$1968,00, e Sílvio recebe apenas R$ 60,00 como auxílio da instituição para pessoas com deficiência na qual participa de oficinas profissionalizantes.

Mora em casa própria, considera como lazer ir à instituição especializada, à escola e auxiliar a mãe nos trabalhos domésticos. Não costuma sair de casa para realizar outras atividades.

Silvio, que tem deficiência intelectual e física, contou que, devido ao déficit cognitivo, demorou muito para andar e falar, e que, por conta dos estigmas sociais, a família preferiu deixá-lo em casa.

As dificuldades em mantê-lo sem uma ocupação foram se agravando, e a solução encontrada pela família foi colocá-lo na instituição, onde passava o dia todo e só retornava para casa ao anoitecer. No entanto esse estímulo demorou muito para acontecer - foi em 1995, quando Silvio já tinha 17 anos.

O primeiro contato que teve com a escola foi aos 23 anos. Relatou que antes saía de casa apenas para ir ao médico. Na instituição especializada, segundo dados obtidos na análise

documental (fichas do aluno, contida no SED), na instituição especializada frequentou sala especial, em classe multisseriada, em 2002, e oficinas de socialização e profissionalização.

Posteriormente, por solicitação da família, ocorreu o desligamento dele da instituição, e a alegação foi que era grande a diferença de idade entre Silvio e os demais alunos da turma.

Após um período em casa, agravado pela dificuldade da família em mantê-lo ocupado, novamente a responsável procurou a instituição especializada, pois a mãe é viúva, não podia contar com os filhos casados para ajudar a cuidar de Sílvio e ainda precisa trabalhar. Silvio disse que chorava todos os dias, porque sentia saudade dos amigos e porque ficava sozinho em casa.

Na ocasião, o entrevistado estava inserido apenas na oficina profissionalizante, e somente em 2013, aos 45 anos, foi matriculado na Educação de Jovens e Adultos, para frequentar o 1° Termo do Ensino Fundamental I (1° ano).

No ano seguinte, após ser avaliado novamente, foi inserido em turma multisseriada. Em 2014 retornou para o 1° Termo da EJA I e continuou sendo atendido pelo AEE (atendimento institucional especializado).

Em 2015 continuou frequentando a sala multisseriada, e no primeiro semestre também foi atendido pelo AEE em período contrário; no segundo semestre foi matriculado no 4° Termo da EJA Ensino fundamental I e continuou sendo atendido pelo AEE.

No primeiro semestre de 2016 foi matriculado no 1° Termo da EJA II, na escola estadual em que esta pesquisa foi realizada. Segundo relatos do entrevistado, a escola não lhe ensinava conhecimentos básicos, tais como: nome completo, endereço e número do telefone residencial. Quando algum professor ou colega realizava alguma dessas perguntas, tirava um cartãozinho escrito pela mãe que ficava amarrado na mochila e mostrava recurso que continua utilizando em todos os contextos necessários, pois Silvio ainda não adquiriu tal autonomia.

Em 2016, Sílvio tinha como rotina diária frequentar a instituição para pessoas com deficiência durante o dia e a EJA no período da noite. Necessita sair da escola sempre na companhia dos colegas de turma, pois não tem autonomia para pegar o ônibus de casa para a escola.

Contou que é copista, reconhece apenas as vogais, mas não aceita intervenções e/ou atividades de acordo com seu nível de aprendizagem. Quer realizar as atividades propostas para a turma e sempre quer entregar todos os trabalhos solicitados, por isso às vezes entra em conflitos com uma colega de turma, uma vez que sempre quer que ela faça dois trabalhos: o dela e o dele.

No segundo semestre de 2017, Silvio parou de ir à escola. Segundo registro encontrado na análise documental (ficha do aluno), a equipe gestora fez contato com a responsável pelo estudante, que relatou que o filho não iria mais à escola pois, para ela, ele não aprendia nada. No entanto, depois de alguns dias o entrevistado retornou para a escola.

Em 2018, seguindo a análise documental, o entrevistado não compareceu à escola, porém no final de março novamente a família procurou a escola e a instituição especializada, para inseri-lo nas oficinas profissionalizantes e na EJA, visto que não há outra instituição no município que ofereça alternativas de inserção de pessoas adultas com deficiência intelectual. No segundo semestre de 2018, Silvio foi transferido de escola para cursar o ensino médio; porém, de acordo com a análise documental realizada por meio da secretaria de escola digital, o estudante evadiu,

THIAGO (34 anos)

O entrevistado relatou que nasceu em um município do interior paulista no dia 6 de março de 1985 e que mora com o pai de 60 anos, uma irmã de 34 anos e um sobrinho pequeno. A família mora em um bairro periférico bem distante do centro da cidade. Há muita dificuldade com horário de transporte para que possa chegar ao centro, onde a escola está localizada.

Contou que pagam R$220,00 de aluguel, por mês. Vivem com o salário do entrevistado, que é R$1250,00, somado à aposentadoria do pai, que é de R$954,00.

Quanto ao nível de escolaridade dos familiares, o pai tem o ensino fundamental completo, e as irmãs, o ensino médio. O entrevistado disse que gosta de passear pela cidade, ver coisas diferentes, ir aos parques, conhecer pessoas e fazer amizades. Relatou que perdeu a mãe quando ainda era muito pequeno, que foi criado pelas irmãs um pouco mais velhas e pelo pai, que era caminhoneiro. Por necessidade de trabalhar, o pai carregava os filhos em suas viagens.

Nos primeiros anos de vida de Thiago, a família não tinha residência fixa, e o responsável não tinha preocupação com a escolarização das crianças. Posteriormente, fixaram residência no Rio de Janeiro, onde o pai começou a trabalhar com mais frequência, pois morava onde aparecia trabalho.

Thiago disse que uma de suas irmãs, que havia ficado no vale do Paraíba, quando foi até o Rio de Janeiro constatou as dificuldades do pai, viúvo, tendo que cuidar sozinho de uma criança com deficiência intelectual e trabalhar em uma cidade estranha.

Nessa época Thiago não tinha nenhum acompanhamento médico, nem estímulo para que pudesse desenvolver suas potencialidades. Por esses motivos, a irmã resolveu trazer o menino para o vale do Paraíba.

Apesar das boas intenções da irmã, ela trabalhava e, segundo relatos de Thiago, não tinha tempo nem paciência para cuidar de uma criança que praticamente precisava aprender tudo, desde falar até a portar-se em um grupo.

A solução encontrada para a família foi buscar uma vaga em uma instituição. Nos primeiros anos de sua infância, Thiago não frequentou a escola regular. Em 1997, época em que a irmã foi buscá-lo no Rio de janeiro, ele foi inserido em uma turma multisseriada, em uma escola vinculada à instituição especializada do município, onde estudou até 2006.

Em 2007 foi matriculado no 1° Termo da EJA – Ensino Fundamental I, e frequentou por um ano e meio, permanecendo na fase inicial devido aos poucos avanços obtidos. De 4 de julho de 2007 a 20 de setembro de 2012, Thiago permaneceu fora da escola.

Em 2012 foi novamente inserido em uma turma multisseriada, em que estudou até o final do ano letivo. Em 2013 foi novamente matriculado, na escola em que a pesquisa foi realizada, e cursou 1° ano da EJA II (5° série), no 2° Termo (6° série). Foi retido devido ao excesso de faltas. Em 2014 não compareceu à escola no 1° semestre, retornando apenas no 2° semestre, porém compareceu poucas vezes.

De acordo com a pesquisa documental, em 2015 novamente realizou matrícula no 2° Termo da EJA II, mas novamente abandonou a escola. Retornou à escola em 2016, conseguiu concluir o 4° termo do Ensino Fundamental (8° série) no final de 2017 e posteriormente foi matriculado no Ensino Médio, modalidade EJA. Segundo a análise documental realizada por meio do SED, secretaria escolar digital do Estado de São Paulo, Thiago não compareceu nos dois primeiros meses de aula.

Relatou que, após muita insistência de amigos, passou a frequentar a escola novamente. Do tempo em que foi matriculado na instituição até o presente não há registros de participação dos familiares na vida escolar de Thiago, nem de comparecimento na formatura do Ensino Fundamental.

Por meio dos dados da análise documental e da entrevista, constatou-se que, no período em Thiago frequentou a instituição especializada, houve investimento da escola em oferta de atividades profissionalizantes desenvolvidas por meio de oficinas. Atualmente, além de frequentar a escola, Thiago trabalha como auxiliar de serviços em uma farmácia e realizou matrícula para cursar o Ensino Médio em uma escola da rede estadual.

ALICE (20 anos)

Alice nasceu em um município do vale do Paraíba Paulista, no dia 6 de abril de 1999. Mora com os pais. Tem apenas uma irmã, mais velha, hoje com 27 anos, casada, que reside em São Paulo. Atualmente mora com a avó em um bairro periférico. Deixou a casa dos pais para fazer companhia para a avó idosa, que está com problemas de saúde.

A casa onde mora, que é de propriedade da família, está localizada em um terreno em que há duas casas. Em uma delas residem um tio, sua esposa e dois filhos, e na outra casa residem a neta e a avó. Os pais de Alice também possuem casa própria, mas em outro bairro.

Alice não trabalha. Ela e a avó sobrevivem com dois salários mínimos; um proveniente da aposentadoria da avó e outro do BPC, benefício recebido por Alice. Os pais da estudante têm o ensino fundamental incompleto; o pai estudou até o 4° ano, e a mãe, até o 3°ano do ensino fundamental.

Quando perguntado sobre lazer, a estudante disse que não tem quase nenhuma forma de diversão. O mais frequente é ficar deitada mexendo no celular, ouvindo música. Às vezes vai à casa de uma amiga que mora em outro bairro.

Tem um namorado, mas no momento ele encontra-se privado da liberdade. Em 2017 foi detida e permaneceu nessa situação por um período. O motivo que a levou à prisão foi o envolvimento com esse namorado, que participou de situações ilícitas. Como consequência desse período de privação de liberdade, ocorreu a evasão escolar, no segundo semestre de 2017. Essas informações foram socializadas pela estudante durante a entrevista.

Quanto à trajetória escolar, a entrevistada foi matriculada na educação infantil, e os pais, que na época eram muito jovens, não notaram nenhuma dificuldade ou comportamento diferenciado na filha. Os professores, segundo Alice, perceberam que a ela não conseguia realizar as atividades propostas. Ficava em um canto, não conseguia interagir com os colegas e nem com a professora.

A entrevistada relatou que, na primeira infância, a mãe sempre a acompanhou e buscou formas de auxiliá-la. Posteriormente, no Ensino Fundamental, os pais foram chamados para tomar conhecimento das dificuldades de Alice. Foram aconselhados a buscar avaliação clínica e atendimento especializado.

Depois de alguns meses foi sugerida aos pais a matrícula de Alice em uma instituição para pessoas com deficiência, A estudante relatou que permaneceu matriculada por muitos anos nessa instituição, período no qual realizou atividades como aprender a plantar, colher, fazer artesanato, dança capoeira e Arte.

Segundo a estudante, na EJA, atualmente apresenta dificuldades em interagir com os colegas e professores, pois não expressa opinião, por medo do erro ou por sentir-se constrangida perante o grupo.

Quanto ao percurso escolar, segundo os dados do SED iniciou a educação infantil em 2005; o 1°ano em 2006, em uma escola da rede municipal; em 2007 foi para escola Especial em uma turma multisseriada, onde permaneceu até 2014; logo foi transferida para a EJA dos anos inicias na Rede Municipal, sendo matriculada no 1° ano, e continuou sendo atendida pelo AAE em período contrário.

Em 2015 concluiu os anos iniciais na modalidade EJA, em uma escola da rede municipal. No 2° semestre de 2015 iniciou a EJA II, na escola estadual na qual esta pesquisa foi realizada.

Em 2016 foi retida no 2° Termo, pois apresentou excesso de faltas e rendimento insatisfatório; em 2017, devido a problemas com a justiça e privação de liberdade, abandonou a escola, retornando no 1° semestre de 2018, quando foi matriculada no 4° termo da EJA II. Durante a entrevista, demonstrou desânimo em vir à escola, devido a dificuldade de interação e por não conhecer os colegas de classe, pois foi retida no semestre anterior.

No segundo semestre, de acordo com os dados da pesquisa documental, realizada na secretaria escolar digital do Estado de São Paulo, houve nova evasão de Alice, portanto ela não concluiu o ensino fundamental.

LUCAS (19 anos)

O participante da entrevista nasceu no dia 23 de junho de 2000, no mesmo município em que a pesquisa foi realizada. Os pais são separados e a mãe casou-se novamente. Lucas tem um irmão dois anos mais velho do que ele, do primeiro casamento da mãe, e um irmão de quatro anos. Ele mora em um bairro da periferia do município em que a pesquisa foi realizada, com os avós maternos e o irmão mais velho.

A mãe mora no mesmo bairro; mas, como trabalha fora, o contato entre eles ocorre apenas nos finais de semana. Com Lucas o pai tem pouco contato.

Iniciou sua trajetória escolar em 2004, aos quatro anos, em uma creche em que ficava com o irmão o dia todo. Permaneceu nessa instituição de ensino até dezembro de 2005. Na creche foi perceptível sua dificuldade de interação e de realizar as atividades propostas. Os pais consideraram que poderia ser um problema da instituição, e por isso optaram por matriculá-lo, em 2006, aos seis anos, em uma escola particular. No entanto as dificuldades continuaram as mesmas.

Por orientação dos profissionais da escola, os pais começaram a procurar outro tipo de escola que pudesse atender às necessidades da criança, visto que consideravam as diferenças entre ele e as outras crianças da escola muito acentuadas.

De acordo com dados obtidos por meio da análise documental, via Secretaria de Escola digital do Estado de São Paulo, em 2007 foi emitido o laudo de deficiência intelectual, motivo pelo qual o estudante, então com sete anos, foi encaminhado para estudar em uma instituição especializada para pessoas com deficiência.

Em 2008 Lucas começou o 1°ano em uma escola da rede municipal, mas não conseguiu adaptar-se. Em 2009, foi matriculado na instituição especializada para pessoas com deficiência, onde estudou em uma sala multisseriada.

Até 2013 frequentou a mesma instituição, sempre em classes multisseriadas, e em 2014 foi transferido para sala especial em outra escola municipal. Nessa instituição, passou a frequentar o atendimento educacional especializado, no período contrário. No mesmo semestre foi transferido novamente para escola especial, em outra instituição.

De acordo com os documentos analisados, as salas ou escolas especiais pelas quais o estudante passou estão vinculadas à mesma instituição em que permaneceu até 2015.

Em 2016, aos dezesseis anos, o estudante foi matriculado no 1° termo (5° série/6° ano), na Educação de Jovens e Adultos, e deixou de receber os atendimentos a que tinha direito: oficinas da instituição e AEE, pois, pela idade, segundo o próprio estudante relatou na entrevista, pediu que a mãe o tirasse da instituição, uma vez que havia tomado consciência de que o local era apenas para pessoas com deficiência.

Na escola em que foi matriculado para realizar a EJA, não há nenhum atendimento especializado para essa modalidade de ensino, exceto para os surdos, que contam com professor intérprete; Por esse motivo, Lucas, assim como os demais participantes desta pesquisa, podia contar apenas com as intervenções dos professores.

Ao chegar à EJA, ele quase não falava, emitia apenas respostas curtas, como sim ou não, às intervenções realizadas pelos professores ou às tentativas de aproximação dos colegas. Reconhecia alguns números e poucas letras do alfabeto.

Também apresentava dificuldade acentuada para compreender as intervenções e relacionar-se com o grupo. Um fator que facilitou a adaptação de Lucas na escola foi o reencontro com vários amigos da instituição, com os quais havia convivido por muitos anos e participado de oficinas na instituição especializada: Letícia, Arthur, Silvio, Thiago e Alice.

O jovem frequentou a educação de Jovens e Adultos até dezembro de 2017, quando concluiu o Ensino Fundamental, porém passou pela escola sem ser alfabetizado. Em 2018, por estar na idade-série adequada para o Ensino Médio, foi inserido ao ensino regular.

Contou que, durante as aulas, sempre teve bom relacionamento com os colegas e professores, porém era bastante arredio quando era proposta uma atividade diferenciada. Não conseguia realizar as atividades propostas para turma, pois não conseguia ler.

Quanto ao perfil familiar, os pais têm o Ensino Médio completo, e o irmão está cursando o 2° ano do ensino médio. Quando perguntado sobre o que gosta de fazer como lazer, o entrevistado disse que só fica em casa mexendo no celular ou assistindo a filmes em um canal por assinatura. Raramente sai de casa, primeiro porque não quer deixar transparecer que não sabe ler, e em segundo lugar porque os responsáveis têm medo de que arrume alguma confusão ou sirva de "laranja" para os meninos mais "espertos".

Durante a entrevista, ao lembrar-se da instituição especializada, Lucas fala com muito carinho. Afirmou ter boas lembranças, disse que foi a única escola que foi boa para ele de verdade, mas não quer voltar para lá, nem mesmo para participar apenas de oficinas profissionalizantes.

Apesar de dizer que tem auxílio em casa e familiares que se importam com sua escolarização, reconhece que só estuda na escola porque em sua residência ninguém têm paciência de auxiliá-lo, e pensam que, se o aluno não lê, a forma de estudar com ele é realizando suas tarefas e trabalhos.

Na escola explicou que possui um grupo de amigos bem restrito, basicamente são os que conheciam na instituição. Reconhece que os outros colegas da turma são legais e querem fazer amizade com ele.

Apresentou excesso de faltas em 2017, conforme registro documental. Os dados também apontam que, durante o tempo de permanência na EJA, não há registros da presença dos responsáveis em reuniões ou eventos realizados pela escola.

ARTHUR (20 anos)

O entrevistado nasceu no dia 12 de dezembro de 1998, no município de Lorena. Em seus primeiros anos de vida a família mudou-se para o município no qual a pesquisa foi realizada. Arthur tem quatro irmãos mais velhos, todos com curso universitário.

Os pais são separados. Ele vive com a mãe e não tem contato com o pai. Eles residem em casa própria. Há duas casas no mesmo quintal: uma em que o entrevistado vive com a mãe e outra em que mora um dos irmãos, a cunhada e um filho do casal.

Os pais têm o ensino fundamental incompleto. A única renda fixa da família é o benefício de um salário mínimo que Arthur recebe, uma vez que a mãe teve que parar de trabalhar para acompanhá-lo, desde quando foi matriculado no 1°ano do Ensino Fundamental. Para dar conta das despesas, eles contam com o auxílio financeiro dos filhos mais velhos, mas não é nada fixo, nem acontece com constância.

O entrevistado faz acompanhamento com psiquiatra, toma medicamentos controlados, caso contrário não consegue dormir. Apresenta comportamento bastante infantilizado, por isso está sempre na companhia da mãe. É um rapaz muito educado, carinhoso com as pessoas. Na Educação de Jovens e Adultos é comum chegar perto dos professores e pedir um abraço. Nessas situações é preciso orientá-lo, dizendo que pode abraçar, mas que não pode apertar muito as pessoas, para não as machucar, pois é alto e bastante forte e não tem noção da força que tem.

Na EJA é assíduo. Mora em um bairro periférico, e leva aproximadamente uma hora para chegar à escola. Todos os dias é levado pela mãe, que fica aguardando sentada em um banco em frente à secretaria da instituição de ensino até o término das aulas.

O entrevistado verbaliza compreender o quanto é amado pela mãe, reconhece seu gesto de carinho e cuidado. Quando alguém pergunta o motivo pelo qual a mãe permanece do lado de fora esperando que a aula termine, explica que é porque é especial e porque sua mãe tem medo que algo lhe aconteça, inclusive uma violência sexual.

Iniciou sua trajetória escolar em 2004, na educação infantil. Começou a destoar das outras crianças, por não conseguir realizar o que era proposto, e apresentava um comportamento muito diferenciado, em referência às crianças da mesma faixa etária.

Em 2005 Arthur foi matriculado no 1° ano do Ensino Fundamental. Na ocasião, segundo relatos do próprio estudante, a escola não tinha condições de oferecer os recursos necessários para sua permanência, pois precisava de alguém para acompanhá-lo. Sua postura era bastante infantilizada, e apresentou dificuldade para adaptar-se à estrutura do ensino fundamental.

Em 2005 e 2006, o estudante permaneceu na mesma escola, com a presença da mãe, que passou a atuar como voluntária da instituição de ensino, enquanto o filho lá permanecia. Nessa época, como os outros filhos ainda eram adolescentes e só estudavam, a família recebia auxílio financeiro da avó paterna, e a mãe realizava trabalhos em casa, como cortes de cabelo e costura, para sobreviverem.

Em relação à aprendizagem, nem a família nem os educadores percebiam avanços significativos. Assim, foi sugerido à mãe o encaminhamento para uma escola especial ou para uma escola pública que oferecesse classe especial.

Em 2007 teve início a trajetória do entrevistado em uma escola de educação especial, em uma classe multisseriada, onde permaneceu de 2007 a 2015. A responsável o levava para a escola, que tinha uma classe especial vinculada a instituição especializada, em um período, e no período contrário ele ia para a instituição especializada.

No 2° semestre de 2016, Arthur foi matriculado no 2° termo da EJA, onde esteve matriculado até o 1° semestre de 2018, matriculado no 4° termo da EJA.

Considera que o tempo de permanência na instituição foi um tempo de trabalho, e não um tempo de aprendizagem escolar. Costuma dizer que é o tempo em que parou de estudar e trabalhou. Relatou ter aprendido muita coisa nesse período, como plantar, colher, cuidar da horta. Traz consigo a lembrança dos colegas de instituição, alguns deles com deficiência física ou comprometimento intelectual mais sever0, mas não se reconhece naquele grupo. Acredita que o lugar que realmente o faz feliz é a EJA, por ter amigos e ser amigo de pessoas comuns, porque tem consciência de que a instituição atendia apenas pessoas com deficiência.

Como atividade de lazer o entrevistado gosta de jogar bola, ir à piscina, quando tem oportunidade, e de joguinhos no celular.

JOÃO VITOR (39anos)

Segundo os dados coletados durante a entrevista, João Vitor, deficiente intelectual e cego, não teve oportunidade de estudar na infância, pois sua mãe era uma pessoa com deficiência intelectual e o pai precisava trabalhar. Devido a essas circunstâncias, seu pai foi obrigado a levar os filhos para trabalhar consigo, uma vez que não podia deixá-los com a mãe. João Vitor relatou que quando era pequena, a mãe tentou envenená-lo.

Também contou que, depois de algum tempo, a mãe abandonou a família. O pai trabalhava em vários lugares, devido a questões familiares e econômicas. Relatou que quando pequeno tinha problemas de visão, mas que ainda enxergava um pouco, mas não soube explicar quando perdeu totalmente a visão.

Nasceu no dia cinco de setembro de mil novecentos e oitenta e cinco, no mesmo município em que a pesquisa foi realizada. Reside em um bairro periférico, e atualmente mora sozinha em uma casa de dois cômodos, alugada pelo valor de R$ 350,00.

Vive com a ajuda de vizinhos, pois o pai e a madrasta faleceram. Relatou que tem dois irmãos maternos com os quais não mantém contato: um irmão de consideração, pois a

madrasta já tinha um filho quando foi morar com seu pai, e um irmão biológico, fruto do relacionamento da madrasta com o pai. Cada um deles tem sua vida e não querem compromisso com ele.

Devido às questões financeiras, nunca teve acompanhamento especializado. A mãe rejeitou-o na primeira infância, pois não queria ter filhos. Antes de seu nascimento ela já havia realizado três abortos. Logo cedo, devido à falta de acompanhamento materno e em decorrência das questões financeiras, o entrevistado teve que trabalhar. Morou na zona rural, em sítios onde o pai trabalhava como caseiro.

Após certo tempo, que não soube quantificar, o pai casou se novamente com uma senhora que tinha um filho. Segundo João Vítor, os irmãos maternos moram no Rio de Janeiro. Tanto o pai quanto a madrasta faleceram, e o irmão de criação casou-se e quase não mantém contato com ele. Assim, atualmente vive sozinho. Já morou em muitos bairros, comunidades carentes, inclusive no abrigo municipal, pois os vizinhos denunciaram que, após a morte dos responsáveis legais, passou a viver em situação de abandono. A partir dessa denúncia, consegui o BPC.

Relatou que só começou a andar e a falar aproximadamente aos quatro anos de idade. Atualmente sua forma de falar é bastante infantilizada. Emite várias repetições de palavras, e na maioria das vezes usa palavras no diminutivo, o que demonstra infantilização. Para as atividades práticas, relatou que conta com auxílio dos vizinhos, e na escola, dos colegas. Contou que às vezes esses colegas apresentam resistência em permanecer em sua companhia, pois já os ouviu dizendo que ele comparece à escola com as roupas sujas e sem tomar banho.

Contou que quem o auxilia nas atividades escolares são os vizinhos e colegas de classe. Esse auxílio restringe-se a copiar para a matéria para ele. Tem atendimento em sala de recursos no período da tarde, em outra escola da rede estadual, mas em ambiente escolar não há acompanhamento. Em 2015 uma professora intérprete o auxiliou na adaptação escolar, mas isso acontecia apenas nos dias em que os alunos surdos faltavam às aulas.

Tem a escola como um lugar de acolhimento, onde janta, conversa com os amigos, funcionários e professores. Apresenta expectativas de continuar estudando, não utiliza o Braille. Passou a ter acesso a esse recurso na Sala de Recursos depois que passou a estudar na EJA, no entanto ainda não adquiriu os conhecimentos necessários para utilizá-lo.

Iniciou seu processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos, na rede municipal, onde teve apoio pedagógico. João Vitor tem expectativas em continuar os estudos, sonha em ser segurança, fazer faculdade de história.

Percebem-se algumas contradições nos relatos do entrevistado: ora conta que perdeu a visão aos cinco anos, ora diz que o fato aconteceu porque trabalhava como soldador sem uso dos equipamentos de segurança. Durante a entrevista, em alguns momentos percebe-se incoerência nas respostas dadas por ele. Demonstra dificuldade para compreender o que é perguntado e em manter o foco.

Quanto ao nível de escolarização do pai ficou com dúvidas na hora de responder, porque não há muita coerência no que diz, mas afirmou que tinha o ensino médio completo. Depois disse que não lembra se o pai sabia escrever. Como não conviveu com a mãe, não soube informar o seu grau de escolaridade. A renda mensal restringe-se ao benefício de um salário mínimo.

Quanto à trajetória escolar, o primeiro registro de presença no ensino escolar foi em 2003, quando iniciou os estudos na EJA-Anos iniciais. Estudou o primeiro semestre em uma escola, e no segundo semestre foi transferido para outra escola, sendo sempre matriculado na 1° fase. De 2005 até 2012 ficou fora da escola.

Em 2013 retornou para a EJA, e na ocasião foi matriculado por vizinhos na rede municipal, onde permaneceu até 2014. Em 2015 não há registro de matrícula, e em 2016 realizou matrícula na escola em que a pesquisa foi realizada, para cursar EJA II, isto é, anos finais. João Vitor é comunicativo, assíduo, conhecido por todos da escola.

Esses dados foram obtidos por meio da entrevista e pela ficha cadastral do aluno, na secretaria de escola digital do Estado de São Paulo.

LETÍCIA (43 anos)

A entrevistada nasceu no dia 7 de junho de 1976, no município do interior paulista em que a pesquisa foi realizada. Reside em um bairro periférico, realiza o trajeto entre a residência e a escola de ônibus, em um percurso de aproximadamente 30 minutos, pois a escola fica na região central da cidade.

Tem dois irmãos mais novos, com os quais mora, uma filha de quatorze anos, a mãe e uma sobrinha.

Letícia foi diagnosticada como deficiente física e intelectual (moderada). Fez acompanhamento com vários especialistas da rede pública, pois começou a andar e a falar por volta dos oito anos de idade. Assim, não frequentou regularmente a escola básica na idade apropriada. Relatou que passou por algumas escolas de ensino fundamental; porém, devido a sua deficiência, saúde muito frágil e dificuldade em aprender, faltava muito, sofria *bullying*, sentia-se excluída, e todos esses fatos a levaram à evasão escolar.

Disse que sempre contou com o incentivo e acompanhamento da mãe, que a estimulou a estudar, a ter autonomia, pois preocupava- se com o futuro de Letícia caso algo lhe acontecesse. Como a família tinha pouca escolaridade e poucos recursos financeiros, teve muitas dificuldades em obter atendimento público. Disse que quando a escola sinalizou que ela precisava de uma instituição especializada, a família procurou uma instituição para pessoas com deficiência localizada no município.

As lembranças mais significativas da entrevistada são da instituição, uma vez que permaneceu nesse espaço alguns anos, realizando atividades escolarizadas no período da manhã e atividades voltadas a oficinas profissionalizantes no período contrário ao das aulas. Na instituição passou por várias retenções. Tinha dificuldade para se adaptar ao contexto, cumprir as regras, aprender. Seu perfil enquadrava-se melhor nas ações voltadas ao trabalho.

Aos 15 anos deixou a instituição especializada, mas não tinha nenhuma autonomia para as questões de vida prática. Por mais que os familiares insistissem, ela não quis permanecer na instituição especializada, pois começou a perceber que lá era um espaço para os "diferentes".

Relatou que por duas vezes passou por situações de violência sexual e que, como consequência, engravidou. Explicou que houve questionamentos por parte da família da entrevistada se a gestação deveria ser levada até ao final; porém, por decisão de Letícia, a gestação prosseguiu.

Deu à luz a uma menina com má formação, sendo necessários vários procedimentos cirúrgicos e acompanhamento médico até o presente momento.

Até a final de 2014, a estudante permaneceu fora da escola, por incentivo da mãe e da filha adolescente. Em 2015 foi matriculada em uma classe multisseriada, na rede municipal. No segundo semestre do mesmo ano, passou para 4° fase da EJA/anos iniciais, e em 2016 começou a frequentar o 1° Termo da EJA anos finais (5° série), na escola em que a pesquisa foi realizada.

Relaciona-se muito bem com todos, na escola, é interessada, participativa e excelente aluna. Deseja ser uma pessoa independente, tirou a carteira profissional, fez currículos para enviar ao comércio e indústrias, porque deseja ser inserida no mercado de trabalho.

A família vive com uma renda mensal de aproximadamente três salários mínimos, composta pela pensão da mãe e pelo salário das irmãs. A casa onde residem é própria. Contou que o pai não era alfabetizado, mas escrevia o próprio nome; a mãe estudou até a 5° série, na EJA, e os irmãos concluíram Ensino Médio.

A principal atividade de lazer realizada pela entrevistada é sair para dançar, sempre acompanhada pelos irmãos e pela filha. Em relação à escolarização, não há registros oficiais de matrícula anterior à EJA. Esses dados foram obtidos por meio da entrevista e da análise documental.

TERESA (48 anos)

Teresa nasceu no dia 14 de outubro de 1970, em um munícipio do Estado de Minas Gerais. Segundo seus relatos, carrega consigo lembranças muito fortes e significativas de sua trajetória escolar, momentos de não aprender, de não conseguir. Sentia-se num lugar de sofrimento, choro e angústia por não saber, por não conseguir. Disse que essa experiência escolar ocasionou várias repetências, evasão e uma visão muito negativa de si própria.

Teresa contou que, dos 15 aos 16 anos, desistiu da escola. Logo começou a namorar e se casou. Desse casamento teve três filhos, mas o relacionamento logo terminou, pois o marido não tinha paciência com as limitações que ela apresentava.

Explicou que retornou para casa dos pais, com os três filhos. Nesse período, trabalhou como diarista, enquanto sua mãe cuidava dos netos. No entanto, como a cidade era muito pequena, seus pais perceberam que precisariam de mais recursos para ajudar Teresa a superar suas dificuldades.

Seu sogro, preocupado com Teresa cuidando de três crianças, ajudou a família a mudar-se para o estado de São Paulo e a manteve, provendo recursos financeiros por um longo período.

Disse que no estado de São Paulo, com o suporte financeiro do sogro, acompanhada pelos pais e filhos, passou a ser atendida por psiquiatra. Começou a trabalhar como diarista, fez algumas amizades, começou a sair para ir aos bailes e, num desses momentos de lazer, conheceu uma pessoa que a engravidou novamente.

O pai da criança novamente não assumiu as responsabilidades. Assim, os pais e o sogro continuaram provendo tudo que era necessário, visto que o primeiro marido de Teresa estudou, prosperou, mudou-se para os Estados Unidos e não fez mais contato nem para saber dos filhos.

Teresa relatou que os anos passaram e que foi a morar com os filhos em uma casa fornecida pela família. Seus problemas psiquiátricos e a deficiência intelectual se tornaram mais visíveis. Em uma de suas crises, a filha solicitou auxílio médico. Chamaram a ambulância e ela foi tirada de casa presa em uma camisa de força, pois não queria ser levada.

A entrevistada permaneceu um período considerável internada em um hospital psiquiátrico localizado no vale do Paraíba, e a filha mais velha passou a ter sua tutela, fato que

a entristeceu muito, pois atualmente não tem seus documentos em mãos. Os filhos administram seu salário, e ela contou que gastaram o dinheiro que tinha no banco. Relatou que eles são bem impacientes com ela, devido a suas limitações.

Chorou durante a entrevista e disse que, quando seus pais eram vivos, sabiam que ela tinha problemas, mas tinham paciência, nunca fizeram isso, nunca teriam coragem de interná-la.

Disse que quando precisa de dinheiro faz alguns trabalhos domésticos; mas, por ter pouca compreensão dos fatos e do valor do dinheiro, sempre recebe bem abaixo do salário justo ou trabalha em troca de produtos de higiene pessoal.

A casa em que reside é própria, foi cedida pela família. Atualmente Teresa mora com duas filhas, o genro e uma neta, tem um filho casado e outro que passa por um período de privação de liberdade. Como atividade de lazer, gosta de ir à casa da irmã para mexer no celular, pois não tem autonomia para fazê-lo sozinha.

A renda *per capita* da família é de R$3000,00, contando com o salário mínimo que recebe como benefício. Quanto à escolaridade dos pais, não soube explicar direito, mas acha que eram analfabetos ou que estudaram bem pouco, o mínimo para escrever o nome. Já os filhos possuem ensino médio.

Quanto aos registros da escolarização de Teresa, a análise documental apontou como matricula inicial a EJA, visto que em 2014 cursou o 2° ano dos anos iniciais, em uma escola municipal e que, em 2016, foi matriculada no 1° Termo dos anos finais (5ª série) na escola em que pesquisa foi realizada, onde permaneceu até dezembro de 2017, quando cursava o 4° termo da EJA (9° ano). No início de 2018 realizou matrícula no ensino médio em outra instituição de ensino, também da rede estadual.

Contou que, quando chegou à EJA anos finais, tinha o hábito de chupar os dedos. Constantemente estava com a mão na boca, e houve necessidade de intervenção dos professores. Chegava sempre com cara de “brava” ou com muito medo, e aos poucos se tornou mais receptiva. Durante sua permanência na EJA- EF (Ensino Fundamental), nunca houve contato dos familiares com a escola.

4.2 Marcas deixadas pela escola

Para conhecer as marcas deixadas pela escola na vida dos participantes desta pesquisa é fundamental conhecer a trajetória de cada um deles até a entrada na EJA.

Entendem-se como Trajetórias Escolares os caminhos percorridos pelas pessoas, do início da sua escolarização até seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos. Para Zago (2003), as trajetórias, além de percursos são as estratégias que as famílias e os próprios estudantes utilizam para lidar com o período de escolarização. Segundo a pesquisadora, algumas vezes essas estratégias são frutos de ações conscientes de pais, alunos, professores e da própria sociedade, e em outros momentos, frutos de ações inconscientes, são apenas uma reprodução social.

Essa reprodução social interfere nos sistemas educacionais que, ao longo das décadas, têm excluído do ensino regular uma parcela significativa da população brasileira, justificando a exclusão ora por não terem condições de usufruir das oportunidades que lhes foram dadas, ora por desinteresse, falta de força de vontade ou até pela própria deficiência. Muitos fatores devem ser considerados, dentre eles as questões sociais e a própria organização das escolas, que podem favorecer a exclusão educacional.

Ao pesquisar as trajetórias escolares dos oito participantes da pesquisa, tornou possível compreender os processos pelos quais passaram as diferentes formas de acolhimento e de intervenções pedagógicas. O estudo relata as experiências concretas dessas pessoas, as marcas e as cicatrizes deixadas pelas vivências escolares que tiveram durante a escolarização.

Nessas trajetórias algumas semelhanças foram percebidas, como as de João Vitor e Thiago, marcados por problemas socioeconômicos, familiares e pela própria deficiência resultando em processos evidentes de inclusão social e escolar.

As experiências vividas por esses alunos vêm ao encontro das pesquisas de Bourdieu (2003), pois demonstram o quanto a sociedade desigual priva as crianças e adolescentes de serem inseridos de forma igualitária no sistema educacional, ao excluir uma parcela das crianças das classes populares.

Percebe-se que, mesmo com o discurso de uma escola democrática, oferecida a todos, as condições socioeconômicas fazem com que se perpetue a exclusão social, como é possível observar nos relatos obtidos por meio das entrevistas.

> *Meu pai mudava e a gente parava professora. Eu estudava e parava, nós começávamos a estudar, meu pai arrumava um serviço, a gente parava de estudar e ia embora, dava uns cinco minutos nele a gente ia embora* (João Vitor).

> *Meu pai tirou a gente da escola e colocou a gente na estrada, eu não fui na escola comum, antes da EJA só estudei na instituição* (Thiago).

Na entrevista realizada com Thiago não há relatos de escolarização durante a infância, o que demonstra a privação de direitos da qual foi vítima. Só há registros de matrícula escolar de João Vitor a partir de sua entrada na EJA, com a idade de 23 anos, quando foi matriculado no 1° ano da EJA, ensino Fundamental I.

> *Eu tinha muita dificuldade, parece que a escola não era feita para mim, tinha lugar que eu não conseguia vaga. Rodava, rodava e não achava, depois consegui, viram que eu era difícil e arrumaram uma professora só para me ajudar, mas ela desistiu de mim, veio outra e também desistiu de mim, veio outra e também foi embora* (Joao Vitor).

Sua trajetória foi marcada por dificuldades de adaptação, nas instituições de ensino, e pela oferta de recursos pedagógicos pouco eficazes para suas necessidades de aprendizagem, uma vez que, além da deficiência intelectual, ele é cego. Precisava ser alfabetizado, mas não conhecia o Braille, uma vez que não recebera os estímulos adequados, nem na infância, nem na adolescência, o que deixou marcas profundas da exclusão e privação de oportunidades.

> *Quando eu era pequenininho, a gente não podia ir para escola, minha mãe tinha problema, um dia meu pai saiu para trabalhar, minha mãe colocou veneno no meu leite porque eu era desse jeito, depois disso meu pai não deixou mais a gente ficar com ela, eu e meu irmão íamos para o trabalho com meu pai, por isso não dava para ir à escola, ele até tentava, mas mudava de trabalho, de cidade e a gente ia com ele* (João Vitor).

A trajetória de João Vitor e de Thiago apresentam semelhanças, pois o segundo também foi privado da oportunidade de ser matriculado no ensino regular, devido às pelas condições socioeconômicas da família e à falta de esclarecimento de seus familiares.

> *Desde cedo a vida não foi fácil, meu pai cuidava de mim, eu não sei da minha mãe, ele não gosta de falar dela, minhas irmãs são mais velhas, meu pai pegava trabalho longe, era motorista de caminhão e eu não ia para escola, ia para o trabalho com ele* (João Vitor).

Thiago morava com o pai, um caminhoneiro que levava o filho consigo em todas as viagens que fazia pelo Brasil. Fixou residência no Rio de Janeiro, mas a situação era bastante precária, porque não havia quem ficasse com a criança, que apresentava características de deficiência intelectual.

> *Eu era difícil, porque tenho um probleminha, não aprendo igual aos outros, era meio lerdo, meio esquisito, meu pai não conseguia ninguém para ficar comigo enquanto trabalhava, o jeito era viajar com ele, para cima e para baixo, vivia na estrada e escola, eu nem sabia o que era isso* (Thiago).

Como tinha umas irmãs mais velhas que moravam em um município do vale do paulista, Thiago foi trazido para o município em que a pesquisa foi realizada, para morar com elas.

Antes de ser matriculado na escola, a família procurou um especialista. Depois de passar por uma avaliação e ser diagnosticado como deficiente intelectual, foi matriculado pela irmã na instituição. Assim como os demais participantes da pesquisa, passou pela sala especial na instituição especializada, pelas oficinas profissionalizantes ou terapêuticas e por classe especial, até chegar à EJA.

> *Minha irmã mais velha que morava aqui no estado de São Paulo, foi visitar a gente lá no Rio, quando viu meu pai passando trabalho comigo me trouxe para cá, mas ela não podia ficar o tempo todo cuidando de mim, me levou no médico conseguiu o papel que falava que eu não aprendia e me colocou na instituição. Lá eu brincava e fazia oficinas* (Thiago)

Observamos, portanto, que Thiago foi privado da oportunidade de conviver com outras crianças, conhecer outros espaços escolares, o que pode ter dificultado o desenvolvimento de suas habilidades e vivências de outras formas de aprender. Segundo os estudos de Vygotsky (2010), para que haja desenvolvimento das funções cerebrais é necessário oferecer às pessoas oportunidade de interação social e participação em atividades variadas, para que possam participar de atividades colaborativas e desafiadoras junto com as outras crianças e buscar diferentes estratégias de resolução de problemas e uso de vários tipos de materiais.

O que os relatos dos dois entrevistados têm em comum é o fato de não terem convivido com as mães, o que causou uma desorganização familiar, pois os pais precisaram prover o sustento da família e tinham que levá-los para o trabalho. Por esse motivo, foram privados do direito à educação e de receberem os estímulos adequados para que conseguissem avançar na aprendizagem.

Quanto à privação de oportunidades, Sílvio também viveu essa experiência, porque não teve oportunidade de frequentar a escola, na infância. O motivo pelo qual foi privado do ensino escolar parece estar relacionado a limitações decorrentes de sua deficiência.

Além da deficiência intelectual, Sílvio tem hemiparesia no lado esquerdo. Tem dificuldade para andar e segurar os objetos, características que, segundo ele, levaram a família a não o matricular na escola.

Algumas pessoas inseridas na instituição participavam apenas de oficinas profissionalizantes; outras, de salas especiais dentro da própria instituição; e, outras, ainda, em salas especiais localizadas em outras escolas do município, como forma de promover a integração. Foi o que aconteceu com Silvio.

> *Quando eu era pequenininho eu estudava na oficina, eu estudava na instituição. Eu ia na oficina, eu estudava na oficina e ia embora* (Silvio).

Lucas apresenta um diferencial, quando comparado aos estudantes citados anteriormente. Frequentou a Educação Infantil, onde apresentou muitas dificuldades de adaptação, por isso começou a vivenciar situações de fracasso, por não conseguir acompanhar as atividades previstas para sua idade.

> *Eu tinha dificuldade desde que estava na creche, a professora falava que ensinava e eu só fazia errado, minha mãe resolveu me trocar de escola, mas era sempre a mesma coisa, até que resolveram me mandar para escola especial, porque eu não consigo guardar as coisas na minha cabeça* (Lucas).

Ainda na Educação Infantil, foi trocado de escola, mas as dificuldades continuaram. Depois, ao iniciar o Ensino Fundamental, como continuava demonstrando dificuldade em manter atenção, concentração e em reter informações, passou por uma avaliação clínica e foi encaminhado para a instituição especializada, onde frequentou classe especial e oficinas, primeiro de caráter pedagógico, e depois, profissionalizante.

Lucas demonstrou, em seu relato, que sua prioridade na instituição não era a educação escolar, mas a interação social, a realização de esportes e atividades de vida prática.

A instituição fez a tentativa de inseri-lo no ensino regular, com o apoio da sala de recursos, mas o estudante apresentou muitas dificuldades de adaptação e retornou para a instituição, onde participava de muitas atividades lúdicas.

> *Lá tinha aula de dança, brincava com aquele negócio alto que a gente coloca no pé... Perna de pau. A gente jogava bola, tinha bastante coisa, a maioria eu não me lembro* (Lucas).

Alice, assim como Lucas, carrega o estigma de não aprender desde a educação infantil, período no qual, tanto os pais, quanto os professores, começaram a perceber suas dificuldades na interação social e quando realizava as atividades propostas para a turma.

Aos cinco anos de idade foi matriculada na educação infantil. Relatou que ficava em um canto da sala, sozinha, sem conseguir participar do que era proposto. Quando foi para o 1° ano, continuou apresentando dificuldade em adaptar se. Permaneceu dois anos no Ensino Fundamental. Depois de avaliada como aluna com deficiência intelectual, foi inserida na instituição especializada, onde, assim como Silvio e Lucas, participou de oficinas profissionalizantes e de classe especial, até sua inserção na EJA.

> *Comecei a estudar na escola do bairro, era Educação Infantil, aí descobriram que eu não ia para frente, aí fizeram minha inscrição na instituição, eu estudei lá 10 anos em seguida lá. Entrei com cinco anos de idade. Eu não sabia nada, eu ficava sozinha, num canto, sentada, eu não aprendia* (Alice).

.

A trajetória de Letícia traz muitas semelhanças com a dos demais colegas. Além da deficiência intelectual, possui hemiparesia do lado esquerdo. Quando criança, demorou muito para começar a andar, caía com muita facilidade e por isso demorou muito para ir à escola.

Durante a entrevista relatou que ficou pouco tempo no Ensino Fundamental, pois sofria *bullying* e repetia demais, porém na análise documental não há registros de matrícula anterior à instituição, onde foi colega de turma de Alice, Silvio, João Vitor e Thiago, portanto participando dos mesmos tipos de atividades. Com apenas um diferencial, como é bem mais velha do que Alice e Lucas, contou que ajudava a cuidar dos colegas menores, levava-os ao banheiro, dava banho. Ressaltou que o que mais prendia sua atenção era o artesanato, e não as atividades escolarizadas.

> *Quando eu era pequena eu ficava muito tempo em casa, eu tina dificuldade para ler e escrever lembro só que eu não aprendia. Na instituição eu repetia, repetia, repetia* (Letícia).

Arthur, que também frequentou educação infantil, relatou que, quando foi matriculado no ensino fundamental, era muito bagunceiro. Além das questões comportamentais, tinha dificuldade para aprender a ler e escrever. Disse que ficava na escola, mas não conseguia participar de nada do que estava acontecendo. Foi retido no 1° ano e no ano seguinte começou novamente, mas sempre com as mesmas dificuldades. Relatou que família o levou ao médico e que passou a ser acompanhado por especialistas. Depois de algum tempo, foi sugerido que frequentasse uma instituição especializada.

Nas trajetórias escolares de Lucas, Arthur, Alice e Letícia há marcas de uma escola que buscava a homogeneização. Esses estabelecimentos de ensino não os acolheram com base na suposta dificuldade em acompanhar as propostas pedagógicas e educacionais e nas

características individuais de cada um. Essas peculiaridades levaram ao encaminhamento de todas elas, ainda na infância, para uma instituição especializada.

> *Eu fui burro, eu não sabia ler, eu não sabia escrever, eu não sabia nada* (Arthur).

> *Tenho dificuldade para aprender, às vezes eu ficava num cantinho olhando, eu não consigo acompanhar a turma e interagir com as pessoas". Alice*

> *Teve um tempo que eu parei de estudar, porque eu repetia, eu repetia, na 3° série tava cansada de repetir, eu achava só eu que não passava de ano. Descobriram que eu não ia para frente e fizeram minha inscrição em uma instituição que atendia pessoas com deficiência* (Letícia,).

O encaminhamento e a permanência na instituição especializada, como apontado em outras pesquisas, podem contribuir para o agravamento do sentimento de incompetência e incapacidade atribuída pela escola regular ao aluno. A pesquisa de Freitas (2014), realizada com duas estudantes com deficiência intelectual matriculadas na educação de jovens e adultos, aponta que a institucionalização contribui para estigmatização das pessoas com deficiência, pois mantém a ideia de incapacidade de aprender, de imaturidade e de constante dependência.

A pesquisa de Freitas (2014) apresenta semelhanças com este estudo, porque discute a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, visando conhecer as dificuldades e facilidades desse processo de inclusão.

Esta pesquisa tem como diferencial ter ouvido um grupo de alunos matriculados na fase de conclusão do ensino fundamental, na modalidade EJA. Dos oito entrevistados, seis passaram vários anos de suas trajetórias escolares em uma instituição especializada para pessoas com os mais diversos tipos de deficiência, e alguns deles tiveram breve passagem pelo ensino regular. Os outros dois participantes deixaram de estudar por dificuldades socioeconômicas ou por questões de organização da própria escola.

João Vitor, Sílvio e Thiago não tiveram nem a oportunidade de conhecer o ensino regular, de conviver com pessoas da mesma faixa etária. Por questões sociais e devido à deficiência intelectual, foram inseridos diretamente na instituição especializada. A EJA, portanto, foi sua primeira oportunidade de interação social fora do contexto da instituição especializada. Carregam consigo as marcas do fracasso, e verbalizaram isso durante toda a entrevista.

> *Eu trabalhei, os estudos eu parei, quando eu fui para escola municipal, tinha uma professora que dava aula pra mim, mas eu era burro, ela desistiu* (João Vitor).

> *Desde pequeno eu fui para classe especial, eu só pude estudar na classe especial um bom tempo, eu fui para instituição especializada para ver se desenvolvia. Eu fazia ativada e repetia a mesma coisa quase todo dia para ver se eu aprendia* (Thiago).

> *Quando eu era pequeno eu estudava na instituição eu ia para oficina, eu escrevia, aprendia a fazer A, B, D, O, eu tô assim até hoje* (Sílvio).

As marcas do fracasso expressas nos relatos dos participantes deste estudo demonstram que a escola e a sociedade não foram capazes de lhes proporcionar equidade de oportunidades. Apesar das legislações e recomendações voltadas à promoção da inclusão escolar, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a escola não está preparada para lidar com as diferenças, pois no caso dos sujeitos da pesquisa selecionou, classificou e excluiu os alunos que não apresentavam o perfil aceito e esperado. Ao reafirmar as diferenças e excluir pessoas ao longo de muitas décadas, a escola condenou e condena pessoas a carregarem as marcas do fracasso.

Essas marcas de dor, fracasso e exclusão apareceram em todos os relatos, como no caso de Teresa, a mais velha da turma. Sua trajetória escolar é diferente das dos demais colegas, pois começou a estudar em um pequeno município do Estado de Minas Gerais, onde morava na zona rural. Só traz lembranças das dificuldades, do sentimento de não conseguir, de não aprender, até desistir da escola, no 3° ano.

. O discurso de Teresa, expressa as marcas de quem não conseguia corresponder ao que era esperado dos estudantes:

> [...] *lá na escola a professora falava assim: copeia, eu danava a chorar dentro da escola, me dava nervoso, eu não sabia fazer nada, tem gente que sabe, que é inteligente.* No 1° ano eu repeti algumas vezes, no 2° *eu comecei uma recuperaçãozinha, eu repetia, repetia, parei de estudar na 4° série com 16 anos* (Teresa).

Em todos os relatos sobre os fatos que levaram esses estudantes a vivenciarem sentimento de fracasso fica explicito que assumem inteiramente a responsabilidade por suas dificuldades de aprendizagem, pois estão inseridos no mundo da competição, aquele que não consegue acompanhar as exigências sociais assume a culpa por isso. No entanto, os estudos de Jannuzzi (2012) explicam que muitas vezes tais dificuldades estão associadas a inadequações pedagógicas nas abordagens para os diversos níveis de aprendizagem encontrados em sala de aula.

Teresa iniciou a trajetória escolar em uma época em que a escola começava a dar sinais da incorporação de um maior número de crianças provenientes das classes populares (década de 1970), mas segundo os estudos de Bueno (2016), nessa época as instituições de ensino demonstravam-se incapazes de acolher e auxiliar todas as crianças, propondo atividades de aprendizagem adequadas para as especificidades daquelas com dificuldade acentuada ou deficiência intelectual. Seu objetivo era apenas a integração, e cabia aos estudantes adaptarem-se ao meio. Essa concepção de educação isentava as escolas de buscarem formas de acolher e ensinar a todos, o que contribuía para aumentar a exclusão e as desigualdades sociais.

A pesquisa de Cota (2016) tem estreita relação com este estudo, pois aponta que ainda há muitos empecilhos para a participação das pessoas com deficiência intelectual, tanto na escola, quanto em outros setores da sociedade.

Percebe–se, na fala dos entrevistados, que, quanto mais a sociedade categoriza as pessoas, mais favorece o processo de exclusão e as condena ao fracasso e ao sentimento de inferioridade.

Essa trajetória, ainda segundo Cota (2016), evidencia o quanto as políticas públicas voltadas à educação de pessoas com deficiência secundarizaram sua educação, pois não lhes oportunizaram o direito à participação e a receber uma educação de qualidade.

As marcas de fracasso e exclusão social deixaram traços de desesperança em todos, porém os relatos evidenciam que, ao mesmo tempo em que houve decepção e frustração em relação à escola pela dificuldade em aprender, na EJA há a esperança em uma nova oportunidade de aprender. Há esperança também de inserção nos contextos sociais dos quais foram privados desde a infância, devido à falta de adequações pedagógicas e de políticas sociais eficazes para lidar com os diferentes estilos de aprendizagem. Tais fatores legitimaram a exclusão desses alunos, como aponta Bueno (2016), ao afirmar que as condições escolares contribuem para excluir a população mais carente.

Como consequências disso, os anos de segregação em uma instituição especializada acarretaram aos sujeitos da pesquisa o não acesso aos conhecimentos escolares e a privação do convívio social em contextos educacionais, como se observa em seus depoimentos:

> *Eu ficava muito tempo em casa tinha dificuldade em ler, escrever, tinha dificuldade em Matemática. Teve um tempo que eu parei de estudar, porque eu repetia, repetia, na 3° série eu estava cansada de tanto repetir, eu achava, só eu não passo de ano, eu não aprendia, eu fiquei revoltada* (Letícia).

> *Quando eu cheguei na escola eu não sabia nada, eu falava: - Meu Deus do céu e coçava a cabeça. Eu não sabia nada! Tem gente que sabe, eu sou uma mulher*

> *péssima, eu sou lerda, sabe uma colega minha me trata de lesma... eu sou péssima, eu sou a mais péssima da escola* (Teresa).

> [...]*eu não sabia, não fazia nada, aí a professora foi, ligou para minha mãe, explicou para minha mãe, minha mãe foi passou eu no psicólogo e descobriu que eu tinha dificuldade para aprender, ai mandaram eu para instituição. Frequentei a instituição, fazia atividades como plantar, colher, dança, capoeira e arte* (Alice).

Os depoimentos evidenciam o sentimento de incapacidade e a responsabilização dos próprios sujeitos em relação à aprendizagem. Todos os participantes em algum momento usaram as expressões "eu não sabia", "eu não consigo", "tem gente que aprende e eu não". Observa - se nesses relatos os sentimentos de incapacidade e menos valia diante dos desafios que a escola impõe.

> Eu não sabia, não fazia nada. Aí eu estudei n instituição, lá eu estudei na horta de plantar várias coisas, eu gostava de trabalhar lá, estudar eu não gostava não [...] tinha as pessoas especiais, eles não eram iguais a mim, eles eram muito especiais, tinham uns com bastante dificuldade, alguns andavam de cadeira de rodas, eu achava eles loucos (Arthur).

> Eu tenho dificuldade para aprender, dificuldade para poder aprender no normal, eu esqueço, eu sou meio ruim para guardar as coisas, eu não consigo ler nada, se eu falar para você que consigo, estou mentindo. Tem muitas coisas que eu não entendo, mas o problema está comigo, está em mim, as coisas que eu não entendo eu fico no meu canto, fico na minha (Lucas).

Dos oito entrevistados, sete tiveram sua primeira matrícula em escolas regulares da rede pública, contudo permaneceram por um período reduzido, de um a dois anos, pois, devido às dificuldades apresentadas nos primeiros anos de escolarização, a eliminação do contexto escolar foi imediata. Esse processo é o que Bourdieu (2003) chama de eliminação cruel e brutal das camadas menos favorecidas desde os bancos escolares. No Brasil, segundo Bueno (2013), essa eliminação acontece por meio dos altos índices de evasão escolar ou pelo sentimento de fracasso por não conseguir aprender.

Esta pesquisa apresenta estreita relação com os estudos de Freitas (2014), no que se refere à permanência dos alunos com deficiência no ensino comum. Em ambos os estudos foi mínima a permanência dos entrevistados nas escolas regulares, e em ambos se detectou que, com um longo tempo de permanecia em instituições especializadas, os recursos utilizados não proporcionaram a inserção dos sujeitos no ensino regular. Sendo assim, percebe-se que em ambos os casos as crianças foram privadas do direito a inclusão cultural e educacional. Portanto, deixaram de interagir e aprender conhecimentos historicamente acumulados, o que contribui para o sentimento de fracasso e exclusão social.

Arthur, Lucas e Alice passaram pela escola regular desde a Educação Infantil, sem nenhum ano de evasão, porém logo foram encaminhados para instituição especializada. Os depoimentos indicam que as instituições não conseguiram auxiliar esses alunos a superarem suas dificuldades.

Outros alunos possuem situações similares, como é o caso de Lucas e Silvio, pois não foram alfabetizados. Passaram pela instituição especializada, onde tiveram apoio de classe especial, oficinas lúdicas e profissionalizantes, em que o foco era a profissionalização e a integração, mas nem esses recursos, nem os oferecidos na EJA foram suficientes para que conseguiram superar suas dificuldades, conforme se percebe em seus relatos.

> *Minha irmã me colocou na classe especial, eu fiquei lá uns 10 anos, eu estudei lá para ter desenvolvimento, ficava na oficina para desenvolver a memória, porque quando você vai para fábrica tem que ser esperto, não pode ser parado* (Thiago).

> *Na instituição as pessoas não eram iguaizinhas eu, elas eram especiais, eu os chamava de loucos, eles não eram loucos, eram especiais. Lá eu estudei na horta, de plantar...colher, muitas coisas* (Arthur).

> *Já frequentei uma instituição, mas eu não me lembro, acho que não tem mais, lá eles só conversavam e tinha uma professora que dava aula para mim, mas ela desistiu* (João Vitor).

É necessário considerar que, de acordo com os relatos, os objetivos da instituição especializada não estavam voltados à escolarização, o que reflete o pensamento da época sobre a função do trabalho educacional voltado aos alunos com deficiência. Segundo os estudos de Jannuzzi (1985, p.15), o atendimento educacional oferecido pelas instituições especializadas, na sua maioria, tinha caráter assistencialista, e pessoas com anomalia ou que não se encaixavam aos padrões sociais eram segregadas, livrando a sociedade do convívio com o indesejável.

> *Fiquei três anos na instituição, eu gostava de trabalhar lá, estudar eu não gostava. Os professores lá eram muito bravos meu Deus! Eu aprendi muito bordado, mas depois dos quinze anos eu não quis ficar lá não* (Letícia).

> *Quando eu era pequenininho, eu estudava na oficina, eu ficava na oficina e ia da oficina para casa, de casa para oficina. Eu faço motor de carro, coloco etiqueta no carro igual ao da senhora, eu aprendi lá a fechar as caixas de motores, colocar durex e fazer os montes* (Silvio).

> *Quando descobriram que eu não conseguia escrever fui para a instituição, lá eu fazia atividade como plantar, colher, dança, capoeira e Arte. O que eu mais gostava era de fazer dança* (Alice).

> *Na instituição eu lembro que a gente ganhava as coisas, a gente almoçava, tinha dança, perna de pau, a gente jogava bola, tinha bastante coisa* (Lucas).

Na EJA essas pessoas não contaram com o Atendimento Educacional Especializado, conforme prevê a LDB 9394/96, O artigo 2° dessa Lei estabelece que a educação deverá ser ministrada de forma a promover igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Para isso, legislação prevê esse atendimento em todos os níveis de ensino. Todavia, segundo a análise dos documentos disponibilizados pela SED (secretaria escolar digital do Estado de São Paulo), ao ser matriculado no ensino fundamental (EJA), esses alunos com deficiência intelectual não receberam o atendimento preconizado pela Lei, o que pode ter contribuído para que se tornassem meros copistas e não desenvolvessem algumas competências.

Os participantes da pesquisa têm toda sua trajetória de Ensino fundamental na EJA. A análise documental apontou que Silvio evadiu no início do ensino médio, e que o mesmo ocorreu com Alice, que não conseguiu concluir a EJA devido a dificuldades de interação social e de aprendizagem.

João Vitor continua frequentando a escola sem conseguir realizar as atividades propostas para a turma de ensino médio, porque, além de não ser alfabetizado, não possui nenhum apoio educacional especializado durante o período de aula. Como não tem família, a EJA continua tendo para ele uma função compensatória e assistencialista, pois é o único ligar em que interage com as outras pessoas e em que tem alimentação garantida.

Os demais entrevistados continuam frequentando o EM (ensino médio), em busca da realização de seus sonhos.

De acordo com as inúmeras pesquisas realizadas por Vygotsky (2007), o que possibilita o desenvolvimento em todas as pessoas é a interação social e a qualidade das experiências a que são expostas. Sendo assim, não se pode dizer que as dificuldades enfrentadas por essas pessoas é fruto da deficiência, mas que há todo um contexto a ser analisado, considerando os aspectos internos e externos, tais como a qualidade dos estímulos, a pouca interação social e as condições familiares.

Diante desses relatos, não se pode atrelar o fracasso escolar às características pessoais ou mesmo ao fato de esses alunos apresentarem deficiência intelectual. Muito embora se perceba que os entrevistados tenham assumido a culpa pelo não aprender e elaborado justificativas pessoais para a ocorrência de tal fato, é necessário que as pesquisas impulsionem reflexões sobre as políticas de inclusão e os apoios necessários para garantia de oportunidades educacionais que lhes garantam aprendizagem e desenvolvimento; Permanecer na escola tem

sido um grande desafio para eles, uma vez que a instituição atribui ao aluno a culpa pela dificuldade de aprendizagem, uma vez que não oferece condições adequadas para ele aprender. Segundo Bueno (2012), promover a inserção dos alunos com deficiência na escola, sem que isso represente um avanço ao conhecimento historicamente acumulado, ou seja, aos conteúdos escolares, não garante a inclusão.

4.3 Trajetórias Escolares e Convívio Familiar

As pesquisas de Bourdieu (1998) apontam que as famílias das classes populares têm muito respeito pela escola e pela cultura escolar, pois acreditam que um futuro melhor para os filhos só será possível se incorporarem os saberes transmitidos pela escola. Sabem que a sociedade atribui grande significado ao capital cultural transmitido pelas instituições de ensino escolarizado, e que só a escola pode proporcionar ascensão social.

Para o mesmo pesquisador, as famílias têm aspirações sempre muito positivas em relação ao futuro dos filhos e entendem que o percurso para a realização desses sonhos passa pela escola. No entanto, conforme se percebe nesta pesquisa, muitas vezes esses sonhos são interrompidos ou substituídos por outros, devido a inúmeros fatores, como condições socioeconômicas, formas de organização da família e da própria escola, conforme está evidenciado no relato dos participantes.

Nesta pesquisa, pôde-se observar que apenas dois participantes reconhecem o incentivo e a participação efetiva das famílias em suas trajetórias escolares, ao contrário do que pode ser observado no memorial desta pesquisadora, que sempre recebeu estímulos materiais, incentivo e acompanhamento dos pais. Segundo Lahire (1997), a família oferece aos filhos aquilo que lhes é possível, e no caso da pesquisadora, em uma sociedade seletiva e excludente, o possível era oferecer livros, incentivar e acompanhar, fatores que foram determinantes para sua trajetória escolar e acadêmica.

É preciso considerar que as famílias não têm consciência do processo de seleção natural exercido pela escola, conforme explica Bourdieu (2003), uma vez que, tanto a escola quanto a sociedade, ao longo da história atribuíam única e exclusivamente aos alunos a responsabilidade pelo fracasso materializado em retenção, evasão ou dificuldade de aprendizagem.

Seis dos entrevistados citaram o interesse da família em relação à escola. Cada um à sua maneira referiu-se ao interesse de suas famílias por seu percurso escolar:

> *Eu sinto que minha família se interessa pelos meus estudos (Lucas).*
>
> *Sim, minha mãe se interessa* (Sílvio).
>
> *Interessa, a Greice me dá a maior força, eu falo para ela me dar apoio. A Geovana é minha filha mais nova ela fala: - Mãe vá para escola* (Teresa).
>
> *Interessa bastante, eu quero terminar meus estudos, minha mãe fica sentada lá fora esperando enquanto eu estudo* (Arthur)
>
> *Interessa muito, quando eu saio para escola ou não saio de casa, perguntam: - Você não vai à escola hoje? Por quê?* (Letícia).

Em relação à participação da família de Lucas, os pais perceberam suas dificuldades de aprendizagem, e inicialmente acreditaram ser um problema de ordem pedagógico ou de dificuldade de adaptação naquela escola, por isso optaram pela transferência para outra escola.

> *Quando entrei na creche com meu irmão, ele aprendia e eu não, ficava sempre no meu canto, sem conseguir fazer os que os outros faziam, minha mãe achou que era a escola, ou os professores e resolveu me trocar de escola (Lucas).*

Detectou-se, por meio da análise documental, que ele nunca se evadiu. Passou pela educação infantil, escola, classe especial multisseriada e oficinas na instituição especializada, até chegar à EJA. Esse percurso demonstra a participação da família e a valorização da educação escolar.

A família desse estudante sempre demonstrou preocupação com a inserção social filho, e proporcionou-lhe tudo que lhes era possível oferecer. Viram na instituição especializada a oportunidade de Lucas receber os atendimentos necessários para aprender conforme suas potencialidades.

Com o passar dos anos, a preocupação com a escolarização do filho continuou, pois realizavam a matrícula ano a ano e zelavam para que Lucas não faltasse. Mesmo com todos esses investimentos, nem a escola nem a instituição especializada conseguiram auxiliar Lucas a avançar, pois em 2019 está matriculado no ensino médio sem estar alfabetizado. Identifica o próprio nome, porém não tem autonomia para escrevê-lo completo sem apoio.

Ao ser perguntado sobre o interesse da família em relação a sua vida escolar, Lucas respondeu:

> *Ah, eu sinto que eles se interessam pelos meus estudos, mas eu só estudo na escola, tenho tempo para estudar, mas só estudo lá, às vezes pego o caderno em casa* (Lucas).
>
> .

Notou-se interesse na atitude da família de Lucas, mas também impossibilidade de agir, em decorrência das dificuldades do filho, por isso achavam que a forma de o auxiliar era fazendo suas tarefas escolares.

> *Quem me ajuda a fazer as coisas da escola são minha mãe, meu irmão e meu tio, tem vezes que eu tenho que fazer sozinho, porque eles não têm paciência, fazem e me mandam copiar* (Lucas).

Essa situação exemplifica os estudos de Lahire (1997), que explica que as famílias demonstram que não são indiferentes à aprendizagem dos filhos, porém muitas vezes não têm conhecimento ou condições de ajudá-los com as atividades que vão para casa. Quando há alguma tarefa ou trabalho, realizam para que Lucas copie. A atribuição de auxiliá-lo nas atividades escolares torna-se muito difícil para a família, que não está preparada e nem tem a função de realizar intervenções pedagógicas, uma vez que isso é competência da escola.

Assim, desde sua primeira infância foi matriculado na creche, e depois na instituição especializada. Como a mãe sempre trabalhou e tinha outro filho menor, pouco acompanhou as atividades escolares de Lucas. Lahire (1997) explica que é difícil para os pais suprir as necessidades econômicas da família, por isso passam menos tempo em casa, o que faz com que convivam diariamente um curto período com os filhos.

> *Minha me colocou na escola, mas trabalhava, trabalhava, trabalhava e quando eu chegava da creche já tinha jantado e era só arrumar para dormir, para ajudar em casa ela não tinha tempo, quando tinha alguma tarefa ela fazia para eu copiar, porque eu não aprendia mesmo (Lucas).*

Apesar de não conseguir auxiliar nas tarefas e trabalhos escolares de Lucas, a família preocupou-se com sua vida escolar, pois na medida do possível buscou recursos escolares para fazê-lo aprender. Ele nunca permaneceu fora de uma instituição de ensino, e a análise documental aponta que durante sua trajetória escolar não há nenhum ano de evasão.

Durante a entrevista, Lucas relatou que, para sua família, tanto a instituição especializada, quanto a EJA, são espaços em que pôde sentir-se protegido.

> *Antes de estudar na EJA nunca tinha tido amigos normais, lá na instituição só tinha gente doente, ou igual eu, que não aprende. Na EJA tem gente normal, que gosta e cuida de mim, aqui minha mãe fica tranquila (Lucas).*

Mediante a deficiência intelectual e a deficiência física de Sílvio, a primeira opção da família foi deixá-lo em casa, sem contato com o mundo externo. Não foi matriculado na

escola. Os estudos de Leite (2016) destacam a importância da família no papel socializador da criança com deficiência nas situações cotidianas.

A forma de a família de Sílvio lidar com sua deficiência intelectual foi privá-lo do direito à educação escolar. Muitas famílias, ao longo da história das pessoas com deficiência, mantiveram seus filhos em casa, como uma forma de proteção, o que os levou ao isolamento.

Só na adolescência, mediante a dificuldade de continuar mantendo o filho em casa sem uma ocupação, a família procurou a instituição especializada. Isso é claro para Silvio, pois contou que perguntou para mãe o motivo pelo qual não foi para escola quando era pequeno.

> *Eu não fui para escola pequenininho, minha mãe não me matriculou,* só fui *para instituição. Lá eu ia para oficina, só lembro que lá aprendi a montar caixinhas* (Silvio).

Para essa família, tanto a instituição especializada, quanto a EJA, foram as únicas formas que encontraram para inserir Silvio na sociedade. Esses espaços, além de estimular a cognição, proporcionam à estudante oportunidade de conversar com as pessoas e fazer amigos.

> *Fiquei na instituição aprendendo a montar caixinhas e não estudei, fiz o 1° aninho de escola na EJA, primeiro estudei na escola da prefeitura e depois me passaram para continuar a EJA, nesta escola* (Sílvio).

A interação família escola acontece de forma bem restrita, pois, de acordo com os dados da análise documental, a mãe compareceu apenas para realizar a matrícula inicial.

Nos documentos da escola, dentre eles registros de atendimentos e socialização de atendimento da direção e ou coordenação para os professores, há registros de contatos telefônicos da responsável por Silvio. Esses contatos sempre acontecem em tom de reclamação sobre propostas de atividades, pois Silvio chega à casa e fala sobre as atividades realizadas, e, como não consegue relatar o que foi feito ou solicitado, surge a insatisfação da família. A responsável, segundo os registros, evidencia que para Sílvio a escola é apenas um espaço para convivência. Essa visão precisa ser modificada, uma vez que a função da escola não pode ser reduzida a um espaço de socialização. Segundo os dados de Bueno (2012), as pessoas com deficiência necessitam de apoio educacional, devido às características pessoais, e todas elas, dentro de suas potencialidades, têm condições de aprender.

Os estudos de Leite (2016) vêm ao encontro dos aspectos evidenciados nesta pesquisa, uma vez que consideram a postura da família importante no incentivo aos alunos com deficiência, para que participem efetivamente das ações propostas pela escola. No entanto, é

preciso que haja confiança na potencialidade de aprendizagem dos sujeitos com deficiência, pois só assim será possível desmistificar a ideia de que são incapazes de aprender.

Assim como nos estudos de Leite (2016), esta pesquisa evidencia que, dentro das potencialidades de cada um, as pessoas com deficiência podem sair do casulo, avançar, desabrochar, e o convívio familiar, a parceria família escola e a afetividade podem contribuir para que isso aconteça.

Os estudos de Freitas (2014) corroboram este estudo, pois ajudam a entender os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, pelos seus familiares e pela instituição escolar para promover sua inclusão na sociedade.

> *Às vezes eu peço para minha mãe, às vezes não dá para ela fazer, eu faço mesmo sozinho, meu sobrinho ajuda também, a mãe sempre vai à reunião ou telefona para saber se está tudo bem* (Sílvio).

Como Silvio reconhece apenas as letras do nome e não tem autonomia para realização de nenhuma atividade escolar, relatou durante a entrevista que pediu aos professores para não enviarem atividades para casa, uma vez que sua mãe não tem paciência, telefona para escola e reclama dos professores. Briga com o filho quando há tarefas ou trabalhos escolares, pois, ele não consegue realizá-los.

> *Eu acho esquisito estudar, eu gosto de fazer tarefa igual todo mundo, não gosto de trabalho diferente, mas os professores não querem pedir para mim, ai eu fico triste. Quando eles dão atividade e eu levo tarefa para casa, quem fica triste e briga é minha mãe. O jeito é pedir para minha amiga Mariana fazer tudo para mim (Silvio).*

Tanto Sílvio quanto Lucas não conseguem ler. Após muitos anos na instituição especializada, frequentando sala de Educação Especial e depois a EJA, ainda não estão alfabetizados. Como cobrar da família o papel que a escola não conseguiu em tantos anos?

Dentre todos os entrevistados, Lucas e Sílvio são os únicos cujas mães possuem ensino médio. Apesar disso, elas não conseguem acompanhar e nem auxiliar as atividades escolares realizadas pelos filhos, portanto não conseguem compartilhar o capital cultural que possuem. Tal fato vem ao encontro dos estudos de Lahire (1997), uma vez que para ela o capital cultural de uma família só produzirá impacto na aprendizagem dos filhos caso seja compartilhado, socializado. Isso não acontece na vida desses dois estudantes, porque os contextos familiares impossibilitam o auxílio em casa, o acompanhamento mais sistemático do horário de estudo e das atividades realizadas pela escola. Portanto, é possível concluir que a dificuldade de

aprendizagem desses entrevistados não pode ser atribuída apenas à deficiência, mas a um conjunto de variantes.

Além do capital cultural, as famílias precisam de condições para transmissão desses conhecimentos. Para isso é necessário tempo dos pais junto aos filhos. Segundo os estudos de Lahire (1997), a transmissão do capital cultural da família para os indivíduos só acontece presencialmente, por meio do acompanhamento sistemático e contínuo de um adulto. Analisando-se a trajetória escolar de Thiago e João Vitor, percebe-se que consideram essa participação inexistente.

> *Quando eu viajava com meu pai não ia para a escola, a gente só trabalhava, depois quando fui morar com minhas irmãs elas nem ligavam, nunca me ajudar ajudaram em nada, nunca me mandaram estudar, não tinham tempo para mim, achavam que eu não ia prender mesmo* (Thiago).

> *Nem quando eu era bebezinho, nem quando eu era criança me puseram na escola, todo mundo dizia que eu não ia aprender mesmo, primeiro fui para instituição e fiquei aprendendo a montar caixinhas e plantar na horta, lá cuidavam de mim, só depois de velho fui para EJA, mas só estudo lá, minha mãe não tem paciência porque ela trabalha muito não tem tempo* (Silvio).

Lahire (1997) explica que muitas vezes o capital cultural pode permanecer em estado de letra morta, ou seja, ninguém os transmite no seio familiar, ou o transmite de forma pouco eficaz, devido ao pouco contato familiar.

Conforme se observou anteriormente, no perfil dos dois estudantes entrevistados, devido a questões de ordem econômica, e por não terem as mães presentes, além de não receberem os estímulos necessários no início do processo de alfabetização, também foram privados de convívio com crianças da mesma idade. Os relatos demonstraram uma preocupação maior da família com a função cuidadora da instituição e pouca ênfase na questão escolar, e o mesmo ela esperou da EJA.

Essa função cuidadora da escola está muito evidente no papel da EJA na vida de João Vitor, pois é um espaço onde janta, interage com as pessoas e faz amizades confiáveis.

Quando adultos, na EJA, passaram a contar com ajuda de colegas e professores, ou seja, a buscar estratégias pessoais para se apropriarem do conhecimento.

> *Não tenho família, aqui na escola os colegas de classe, os professores, as meninas, todos me ajudam* (João Vítor).

> *Minhas irmãs nunca se importaram em me ajudar, nem nas reuniões elas iam, elas nunca ligaram para isso, elas nunca se preocuparam em me incentivar para nada* (Thiago).

Para Thiago, nunca houve preocupação da família em relação a sua aprendizagem. Após ser matriculado na instituição especializada, todos os avanços que teve e sua matrícula na EJA ocorreram pelo seu próprio esforço ou pelo incentivo de professores e amigos.

Teresa, nos primeiros anos de sua escolarização, não pôde contar, nem com o auxílio, nem com a participação dos pais, e era considerada pela escola e por todos uma criança que não aprendia. Seus pais, pessoas humildes que não tinham condições de ajudá-la, calaram-se diante das dificuldades da filha e conformaram-se com sua condição.

Sobre a participação dos pais na vida dos filhos, Patto (2013) aponta que as famílias destituídas de poder econômico muitas vezes não têm consciência de seus direitos e dos direitos de seus filhos, em relação às instituições escolares. Reforça que muitos desses pais também foram vítimas da exclusão e da dificuldade em aprender, conforme se observa no relato de Teresa, uma vez que, além de seus pais não terem condições de auxiliá-la, também não tinham condições de questionar ou argumentar, demonstrando verdadeira submissão ao diagnóstico realizado pela escola.

Mediante as dificuldades que vivenciou na escola, Teresa evadiu, fato aceito pela família e considerado normal para a época, visto que, como já foi discutido anteriormente, na década em que iniciou sua vida escolar (1970/80) os índices de evasão escolar no Brasil eram muito altos. Para Bourdieu (1998), os sonhos de ascensão das classes menos favorecidas por meio da escolarização eram descartados, pois diante de tantas dificuldades muitos consideravam que não tinham aptidão para os estudos e abandonavam os bancos escolares, sem que outros fatores fossem considerados, conforme aconteceu com Teresa. Ela só retornou para a escola depois de casada, com mais experiência de vida, conhecimento de mundo, depois de ter vivido um período internada em um hospital psiquiátrico. Na EJA, quando se perguntou a Teresa se a família se interessava por seus estudos, respondeu citando a participação das filhas em sua trajetória escolar:

> *Ninguém quer saber de me ajudar, já pedi, já chorei, já implorei, ela não faz as coisas para mim, tenho ajuda só na escola (Teresa).*

No relato de Teresa é perceptível a necessidade de auxílio e de intervenções adequadas para que haja aprendizagem, o que vem ao encontro dos estudos de Freitas (2014), pois em sua pesquisa evidencia que as pessoas com deficiência intelectual muitas vezes apresentam dificuldade em acompanhar as atividades escolares devido às limitações e condições cognitivas.

Para Lahire (1997), a participação da família pode acontecer de diversas formas. Por exemplo, por meio de um questionamento interessado dos pais ou familiares, de forma que o estudante perceba que o que é feito na escola tem valor, fato que não aconteceu com Teresa. Em seu relato, mostrou que tenta falar sobre a escola, mostrar, pedir ajuda, porém os filhos ainda não compreenderam o sentido da escola para ela e a necessidade que tem de auxílio e incentivo para continuar aprendendo cada vez mais.

Alice relatou que, na infância, sua mãe a acompanhava na escola, queria entender o motivo pelo qual a escola afirmava que a filha não aprendia e o porquê de tantas dificuldades. Depois, com o laudo de deficiência intelectual, foi inserida na instituição especializada, onde foi para a classe especial multisseriada e para as oficinas. Foi ficando mais velha, e a mãe, percebendo que era assim mesmo, deixou de acompanhá-la tão de perto.

> *Minha mãe acompanhava só quando eu era bem pequena, para saber por que eu não aprendia (Alice).*

Leite (2016) enfatiza que as famílias em que há muitas pessoas com deficiência contribuem como podem, mas acabam assumindo a postura conformista diante do laudo de deficiência dos filhos, acreditando que eles não serão capazes de aprender.

Durante a entrevista, Alice disse que tem auxílio para realizar as atividades da EJA, de uma irmã que mora em São Paulo e que vem de vez em quando para rever a família, ou com a parceria de uma prima que mora longe de sua residência. Esses fatos evidenciam que, apesar de a estudante afirmar que tem ajuda em casa, o auxílio sistemático acontece apenas durante o período de permanência na escola.

Letícia vivenciou situações bem diferentes das relatadas por Teresa, Alice, Thiago e João Vitor. Relatou, durante a entrevista, que sempre recebeu muito incentivo da mãe, quando criança. Contou que ouvia sempre a responsável dizer:

> *Vai, Letícia você consegue! Eu caía e ela dizia:*
> *- Levante e tenta outra vez. Isto fez com que depois de grande eu percebesse que poderia aprender com as minhas limitações (Letícia).*

Durante a entrevista, Letícia explicou não tem lembranças de quando foi para a escola pela primeira vez, mas lembra-se de que, ao contrário do pai, que não valorizava a escola, pois não havia estudado, sua mãe sempre a incentivou, mesmo sem ter ido à escola. Quando chegava a casa chorando, a mãe sempre tinha palavras de conforto.

> *Minha mãe me incentivava muito, minha mãe dizia: - Vai filha, você consegue (Letícia).*

Relatou que atualmente recebe apoio de toda a família: da mãe, dos irmãos e da filha.

Bins (2013), que realizou sua pesquisa com quatro adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA e três professores de diferentes áreas do conhecimento, afirma que é preciso olhar para a pessoa com deficiência intelectual de uma forma global. Assim como a presente pesquisa, seus estudos ressaltam a importância do incentivo da família, da importância do acompanhamento e da interação família – escola, para que as pessoas com deficiência intelectual avancem.

A família de Letícia confia em sua potencialidade e a incentiva a perseverar, portanto acredita que possa ter experiências de sucesso, em relação à aprendizagem. Letícia aspira sempre mais, mas para atingir suas metas, segundo Bourdieu (1998), dependerá das oportunidades de aprendizagem oferecidas e do grupo em que está inserido, uma vez que é por meio da interação social e das vivências pelas quais os sujeitos passam que acontece a aprendizagem.

Para que as pessoas com deficiência avancem é necessário mais do que a crença no poder de transformação da escola e do acompanhamento familiar, principalmente no caso da pessoa com deficiência; são necessários projetos político-pedagógicos que tornem esses sujeitos seres visíveis, com ações e projetos que realmente favoreçam a inclusão. Bins (2013) destaca, em sua pesquisa, que a pessoa com deficiência está em constante desenvolvimento, assim como todos os outros seres humanos, mesmo que, por vezes, esse desenvolvimento não se enquadre nas expectativas da sociedade.

Portanto, o incentivo da família é fundamental.

Sobre sua família, Letícia declarou:

> *Me incentivam muito, até quando eu saio de casa para ir à escola ou se não saio, eles perguntam: Você não vai por quê?*
> *Quando faço paredão perguntam: Fazendo paredão porquê?*
> *Quando não tenho aula ou saio mais cedo, ela pergunta: Mãe, você saiu mais cedo por quê?*
> *Se eu chego mais tarde, ela reclama. Eu é que me pergunto: Meu Deus, o que está acontecendo?* (Letícia).

Pelos relatos, ficou explícita a importância que a família de Letícia dá a escola, incentivando-a e acompanhando suas atividades. Segundo Bourdieu (1998), as famílias depositam esperanças de um futuro melhor para seus filhos na educação escolar, uma vez que

a sociedade atribuiu valores implícitos e explícitos à escola, depositando nela os sonhos de ascensão social ou de novas oportunidades de inserção social.

Para leite (2016), a maioria dos pais de alunos com deficiência entende a importância de os filhos terem uma escolarização garantida, e almejam mais do que a inclusão social: esperam da escola um compromisso com a aprendizagem. Essa expectativa dos pais vem ao encontro das ideias de Bourdieu (1998), que enfatiza que as famílias têm sempre aspirações muito positivas em relação ao futuro dos filhos e plena consciência de que o percurso de realização desses sonhos passa pela escola.

Arthur sempre contou com a presença da mãe nos ambientes escolares, desde a Educação Infantil. Inclusive, ela parou de trabalhar para acompanhá-lo nas atividades que realiza, tanto nas escolares, quanto nos acompanhamentos com especialistas.

> *Desde pequeno, minha mãe fica esperando na escola enquanto eu estudo, ela deixou tudo para ficar comigo, eu sou muito especial para ela* (Arthur).

Na EJA, sua mãe continua muito participativa, permanece todo o tempo na escola, sempre em espaços distantes do filho, para que ele desenvolva autonomia. Ela auxilia o estudante em todas as tarefas e trabalhos que são propostos pelos professores.

> *Para minha mãe eu sou especial, enquanto estou aqui conversando com você ela está lá fora, me traz limpinho, e me ajuda em todas as tarefas da escola, ela sempre me ajudou* (Arthur).

Sobre o interesse de sua família em relação à sua vida escolar, Arthur (20 anos) diz o seguinte:

> *Minha mãe se interessa bastante pela escola* [...]. *Ela me busca, me traz, fica lá fora esperando enquanto estou estudando, ela se preocupa muito comigo, porque o mundo está muito perigoso e eu preciso estudar* (Arthur).

Patto (2013) ressalta que a importância dada pelas famílias à escola pode ser constatada pelos sacrifícios que fazem para manter os filhos nas instituições. A mãe de Arthur é um exemplo disso, pois deixou de trabalhar para cuidar do filho desde que ele foi matriculado na escola. Assim, a única renda da família é o benefício de prestação continuada que o jovem recebe.

O incentivo e o encorajamento da mãe, o acompanhamento constante, mesmo com muitas dificuldades financeiras, é fundamental para a aprendizagem e a inserção social de Arthur. Esse tipo de postura auxilia a pessoa com deficiência intelectual a não abandonar os bancos escolares.

Para Szymanski (2003), nas relações família escola predomina a relação matriarcal. É o que acontece com Arthur, Letícia e Sílvio, cujas mães assumem o cuidado integral de seus filhos, sem compartilhar com ninguém essa responsabilidade.

Alice, Lucas e Thiago moram com pais ou avós idosos, com os quais demonstraram pouca interação. Apesar de terem transmitido a ele o capital cultural familiar, esse capital parece que pouco auxilia ou acrescenta ao que a escola espera, pois não apresentam condições de acompanhar ou estabelecer uma rotina de estudos. No entanto, a participação da família não deve ocorrer apenas dessa forma, pois há necessidade do incentivo, do interesse e da valorização da escola.

João Vítor, apesar de ser um deficiente intelectual e visual, mora sozinho. Já foi encaminhado para um abrigo municipal, mas não conseguiu adaptar-se. Teresa mora com os filhos, os quais não tomam conhecimento de sua trajetória escolar.

Mesmo tendo organizações e formas de participações distintas, a participação das famílias, do período da matrícula inicial até a EJA, é muito importante na trajetória escolar dos alunos. Os dados da pesquisa evidenciam diferentes formas de participação familiar, atreladas à organização do núcleo familiar, aos aspectos socioeconômicos, às concepções de mundo. Entretanto, é certo que cada família participou da vida escolar dos entrevistados da forma que lhe foi possível.

Apesar de terem funções distintas, a parceria entre a família e a escola é fundamental. Por meio da transmissão do capital cultural e do acompanhamento constante, a família pode ajudar na consolidação de práticas que venham a facilitar a aprendizagem escolar. Szymanski (2003) aponta que essa parceria pode ser benéfica, tanto no desenvolvimento de novas habilidades nos estudantes, quanto na inserção no mundo do trabalho. Entretanto, a escola precisa repensar seu papel diante dos alunos cujo capital cultural da família não corresponde às expectativas da escola, uma vez que a escola inclusiva pressupõe atender as necessidades de todos, especialmente das minorias. Assim, este estudo pressupõe uma reflexão acerca da inclusão daquelas pessoas que encontram na escola pública o único recurso para inclusão, inserção social e busca dos conhecimentos básicos para inserção social.

4.4 Motivos para ingresso na EJA

A Educação de Jovens e Adultos enfrentou muitos desafios educativos, pois recebe pessoas de diferentes contextos, com habilidades, potencialidades e dificuldades muito

específicas. O motivo pelo qual essas pessoas procuram uma nova oportunidade educacional está relacionado à exclusão das camadas menos favorecidas. Foram impossibilitadas de dar continuidade aos estudos devido a desigualdades econômicas, sociais, culturais e políticas. Dentre esse público estão as pessoas com deficiência e todos aqueles que foram marcados pelo fracasso do sistema educacional, seja pela evasão, seja pela dificuldade em aprender.

> *Porque parei de estudar, eu fui burro* (Arthur).
>
> *Fiquei muito velho para aprender na escola comum, porque tenho dificuldade de aprender* (Lucas).
>
> *Entrei na EJA por dificuldade de aprender no normal* (Alice).

Dessa forma, a EJA tem uma função reparadora, e constitui um paliativo para as pessoas que tiveram educação de qualidade, quando estavam na idade certa. Ao longo da história da educação brasileira muitas pessoas foram excluídas dos bancos escolas por questões sociais, pela dificuldade de aprender, pela deficiência ou por ineficácia dos modelos pedagógicos.

As afirmações citadas anteriormente vêm ao encontro dos estudos de Bueno (2016), que apontam que o ensino regular excluiu uma parcela da população brasileira, alegando que não tinha condições de aprender. Tal fato é confirmado nos trechos que seguem:

> *Para mim a escola sempre foi um castigo, porque eu não consigo aprender bonitinho igual os outros, eu danava a chorar (Tereza).*
>
> *Eu tinha muita dificuldade, as pessoas vão perdendo a paciência, a gente vai cansando de insistir, de sofrer sem aprender, por isso que parei fiquei velho sem aprender e fui para EJA (Lucas).*

O motivo pelo qual Lucas buscou a EJA, além da oportunidade de aprender, foi a possibilidade de conviver e interagir com pessoas de várias faixas etárias, pois por um longo período de sua vida foi privado da interação com crianças e adolescentes do ensino regular. Isso porque frequentava apenas a instituição especializada para pessoas com deficiência, tendo breves passagens pelo ensino regular.

O longo período na instituição especializada causa uma grande distorção idade/série, como aconteceu com Lucas e Sílvio, que chegaram ao 4° termo da EJA II conhecendo apenas algumas letras do alfabeto e realizando cópias. Esses estudantes também têm dificuldade para

reter informações, articular o pensamento de forma coerente e coesa e realizar pequenos cálculos.

Alice, que passou pela mesma instituição, também chega à EJA II, que corresponde ao término do ensino fundamental, com um grande sentimento de inferioridade e assumindo para si a responsabilidade pelas dificuldades apresentadas, o que também pode ser percebido no discurso de seus colegas.

Para Freitas (2014), o longo período passado pelas pessoas com deficiência na educação especial acarreta uma grande distorção idade/série. É preciso lembrar-se também daqueles que nem tiveram acesso aos bancos escolares ou às instituições quando eram crianças, o que dificulta sua inserção no ensino regular. Assim, aumentou o número de matrículas das pessoas com deficiência na EJA, como aconteceu com Letícia, Alice, Robson, Arthur, Sílvio e Lucas, que conviveram por muitos anos em uma instituição especializada.

Para todas essas pessoas, a EJA visa corrigir uma dívida social ainda não reparada para todos que não tiveram acesso ou domínio da leitura e da escrita como bens culturais. Conforme Brasil (2000), o domínio dessas habilidades é imprescindível para a sociedade contemporânea.

Para Freitas (2014), a EJA faz parte de um Projeto Educacional pensado para as minorias, para pessoas com e sem deficiência que em outros momentos não tiveram oportunidade de escolarização adequada. Portanto, destaca que essa modalidade de ensino pode ser uma oportunidade de participação social para os alunos com deficiência, bem como um espaço para aprenderem, desenvolverem habilidades a partir das práticas educativas propostas pela escola.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) apresenta normas de atendimento para o público da Educação Especial. Esse documento destaca a importância da inserção das pessoas com deficiência na EJA, modalidade de ensino que visa reparar os direitos negligenciados a essas pessoas ao longo da vida. Sendo assim, essa modalidade de ensino é importante para que possam obter escolarização, alfabetização, autonomia pessoal e profissional, objetivos comuns a todos os demais estudantes matriculados.

Percebeu-se com clareza, no relato de Alice, o motivo pelo qual se matriculou na EJA, ao responder que o sentido e o significado da Educação de Jovens e Adultos para ela é a aprendizagem. Afirmou que tem dificuldade para aprender, que não consegue acompanhar as aulas da mesma forma que alguns colegas acompanham que às vezes fica parada durante as aulas, apenas observando. No entanto, reconhece a EJA como um lugar para aprender e

evidencia que, desde que se matriculou nessa modalidade de ensino, consegue perceber evolução em sua aprendizagem. O mesmo pode ser percebido na resposta dada por Sílvio, ao referir-se à EJA.

> *A escola é importante porque eu estou aprendendo ler e escrever* (Alice).

Tanto Bueno (2016) quanto Freitas (2014) explicam que o atendimento dado às pessoas com deficiência nas instituições apresentava um caráter mais assistencialista e menos pedagógico, pois eram oferecidas atividades manuais por meio de oficinas. Assim, a EJA tem por objetivo oferecer a alfabetização e a escolarização que muitas vezes não foram oferecidos nas instituições especializadas, ou que essas pessoas não receberam porque não tiveram a oportunidade de serem inseridas nas escolas públicas. Para Rosa (2014), que realizou uma pesquisa visando demonstrar que, embora seja assegurado os direitos às pessoas com deficiência e se reconheça seu direito à inclusão social, essa inclusão nem sempre é realizada facilmente nos vários setores da sociedade. A pesquisadora aponta que inclusão e exclusão são faces de uma mesma moeda, cujo valor de compra é pequeno, e o produto sempre conduz à desvalorização social.

Este estudo e a pesquisa de Rosa (2014) apresentam pontos comuns, em referência aos conceitos de inclusão e exclusão, pois não basta incluir, no sentido de estar na escola junto com os demais; é preciso que a escola tenha condições de oferecer oportunidades de aprendizagem a todos.

> *Para mim a escola é um trabalho, porque eu vou estudar certo, eu vou estudar certinho, bem certinho, porque antes eu fui burro* (Arthur).

Como passou muitos anos apenas na instituição, o foco de Arthur era no trabalho na horta e na oficina. Ele tem incorporado a ideia de que escola é lugar de trabalhar e que precisa fazer tudo certinho, colocar tudo no lugar certo, mecanicamente, sem precisar de reflexão e sem aceitar outras possibilidades de aprendizagem.

Para ele, a entrada na EJA está associada ao trabalho, ao fato de tentar fazer sempre tudo certo, para conseguir dar continuidade aos estudos, fazer uma faculdade, conseguir um emprego e ser uma pessoa cada vez melhor. Reproduz o tempo todo o discurso de que tem que fazer a EJA para chegar à faculdade. Quando lhe foi perguntado por que a faculdade é importante, explicou que é porque todos os irmãos fizeram curso superior.

> *Eu quero terminar meus estudos, me formar, pegar meu diploma* (Silvio).

> *Estou na EJA porque tenho vontade de aprender* (Teresa).
>
> *O motivo de estar na EJA é a vontade de terminar meus estudos* (Arthur).

Para Letícia, o motivo de entrada na EJA está mais voltado para o desenvolvimento das relações humanas, isto é, fazer amizades e estar inserida em um grupo. Foi por esse motivo que pediu à mãe para sair da instituição especializada, quando estava com quinze anos. Logo depois disso, passa duas vezes por traumáticas situações de violência sexual e, como consequência desse fato, engravida e passa a viver apenas para a filha. Ao retornar para a EJA faz novos amigos e sente-se acolhida pelo grupo.

Sobre a EJA relatou:

> *A escola para mim é tudo, família tem que ter união. É como uma grande família, a gente só não se vê no domingo* (Letícia).

Em relação à aprendizagem e à realização das atividades propostas, Letícia é uma das mais comprometidas. Tenta auxiliar os colegas conforme suas possibilidades, mas tem clara a concepção de que a escola precisa ir além do ensinar a ler e a escrever.

Reconhece a importância do estar com o outro, de aprender no coletivo, de interagir. O relato de Letícia ratifica as concepções de Vygotsky (2007), que enfatiza que o desenvolvimento humano e a aprendizagem ocorrem por meio da interação entre as pessoas. De acordo com o pesquisador, em sua abordagem histórico-cultural, um indivíduo compartilha com os outros membros do seu grupo social experiências e conhecimento.

Para a estudante, a EJA tem sido um espaço em que suas habilidades são exploradas e incentivadas, onde ela não é vista a partir dos estigmas trazidos da instituição especializada para pessoas com deficiência. Letícia conseguiu perceber a EJA como um espaço de construção coletiva, de compartilhar saberes, de exercitar a cidadania, de estar com o outro, um espaço em que não sente as marcas da exclusão social.

O relato de Letícia vem ao encontro dos estudos de Gómez (1998), que enfatiza a função socializadora da educação, além de ser um fator decisivo para a humanização da sociedade. Durante muito tempo a estudante sentiu o peso do estigma da deficiência, da dificuldade para aprender, de ser uma mulher vítima de violência sexual e de ser pobre.

Mesmo sendo incentivada o tempo todo pela mãe, quando criança, e pelo irmão e pela filha, depois de adulta, entende que a EJA lhe traz um sentido de mudança, de esperança em um novo dia, uma nova possibilidade de ser feliz e de ser aceita pela sociedade.

Para Letícia há uma grande diferença entre o período em que estava na instituição especializada e a EJA. Anteriormente havia maior expectativa em relação a sua aprendizagem. Tinha consciência de que estava em uma instituição especializada por não atender ao esperado pela família e pela escola, por não ter um corpo, um comportamento igual ao dos colegas e irmãos que estudavam em uma escola regular.

> *Antes eu ficava com dificuldade de aprender e pensava que o problema era só comigo, eu não pensava que o problema acontece em todas as famílias e que todo mundo pode ter dificuldade de aprender, a EJA me ensinou que posso aprender* (Letícia).

Matriculou-se na EJA por considerar que tinha muita dificuldade de aprendizagem e por apresentar defasagem idade/ série, mas, sobretudo pela possibilidade de mudar de vida.

> *Eu tinha vontade de aprender, eu estava parada dentro de casa sem fazer nada. Eu achava que minha vida estava muito parada, eu queria tocar meu barco pra frente, eu procurei a igreja, cansei, para mim não estava nada bom, eu procurei uma diversão* (Teresa).

Para essa mulher, que só saía de casa para frequentar as terapias indicadas pelo psiquiatra, a possibilidade de interação social, de aprender, compartilhar, de poder pertencer a um grupo, tem um significado inenarrável, principalmente pelo fato de trazer marcas muito negativas, deixadas pela escola.

Este estudo, assim como Freitas (2014), aponta que o desenvolvimento das pessoas depende de sua interação com os outros, da participação em diferentes grupos sociais e das experiências que vão adquirindo ao longo da vida, experiências que podem ser desafiadoras ou não.

Como Teresa ficava apenas em casa, exercendo a função de mãe e avó, não tinha a possibilidade de interagir com outras pessoas, e isso não lhe possibilitava oportunidade para novas aprendizagens. Ter a iniciativa de retornar à escola, buscar alternativas de sair do isolamento, aprender e interagir com o mundo são ações de total relevância na vida de Teresa, principalmente pelas marcas profundas de exclusão, discriminação e pelo estigma que carregou por achar que não era capaz de apender.

Percebe-se isso pela descrição que fez de si durante a entrevista:

> *Lerda, lesma, sou a mulher mais burra da escola* (Teresa).

As pessoas com deficiência, segundo Freitas (2014), apresentam alterações muito importantes nos processos mentais. Com a aquisição dos conhecimentos acadêmicos, o

estabelecimento de rotina e interação entre as pessoas, a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades vão acontecendo de forma natural. Vygotsky (2007) explica que o desenvolvimento humano ocorre por meio de reflexões, associações e interações humanas. Sendo assim, a EJA constitui um mecanismo propício para Teresa e os demais participantes da pesquisa desenvolverem habilidades, o que vem ao encontro do desejo de todos, quando explicam os motivos pelos quais iniciaram a EJA.

> *Entrei na EJA, professora, para não ficar na rua o dia todo, ter um lugar para jantar, para sair de casa, também é importante porque se a gente não tiver um estudo bom, a gente não consegue arrumar um emprego, um serviço* (João Vítor).

Freitas (2014) observa que algumas das dificuldades das pessoas com deficiência intelectual, tais como dificuldade de comunicação e expressão, não são frutos da deficiência, mas ocorrem em decorrência da falta de interação social, do acesso à cultura e à informação.

> *Como eu sou meio burro e não consigo ler, só saio de casa para ir à escola, computador eu não consigo, ler não sou amigo, o jeito e ficar aqui em casa* (Lucas).

> *Minha mãe trabalha, nunca tem tempo para mim, por isso estou ficando nessa vidinha besta, meu Deus* (Silvio).

Para João Vítor, o mais importante é estar na escola, ter um lugar onde possa jantar todos os dias e estar com os amigos. Notou-se, durante a entrevista, a escassez de políticas públicas para atendimento das pessoas com deficiência matriculadas na EJA, que passa a ser, assim, um único espaço de aprendizagem formal e de inserção social para pessoas como João Vítor.

Para Capucho (2012), os jovens e adultos matriculados na EJA precisam ser reconhecidos como sujeitos de direitos, devido às inúmeras situações de desigualdades existentes na sociedade. O exemplo de João Vitor representa muito bem essa realidade: órfão, deficiente intelectual, sozinho no mundo, encontra na escola e nos amigos que fez na EJA um porto seguro.

O motivo da entrada na EJA, para João Vitor, foi conseguir um lugar para ir todos os dias e realizar o sonho de qualificar-se para o trabalho. Essa motivação ratifica a afirmação de Gómez (1998): são funções da escola a socialização das pessoas e sua preparação para o mundo do trabalho. Sendo assim, cabe à escola promover a igualdade de oportunidades e a mobilidade social.

Vivendo em condições tão precárias, se João Vitor não for assistido por outros programas sociais, a EJA pode deixar de ter para ele a função de ampliação dos conhecimentos escolares, tendo apenas uma função assistencial. Tal fato pode ser observado também na pesquisa de Freitas (2014), que aponta que, para os jovens e adultos com deficiência intelectual, a EJA corre o risco de ser apenas um lugar aconchegante, acolhedor, em vez de ser um espaço que propicie a ampliação das possibilidades educacionais.

A pesquisadora aponta que, para algumas famílias, a inclusão das pessoas com deficiência na EJA representa um espaço para diminuir sua ociosidade, para tirá-las da rua ou de frente da TV. Para Alice, o motivo de matricular-se na EJA foi a busca por conhecimento.

> *Fui para EJA para ter aprendizado só que eu não sinto vontade de estudar, por não estar acompanhando as aulas do jeito que muita gente acompanha, eu fico meio atrasada, parada no tempo, eu fico sem entender a matéria e não consigo perguntar* (Alice).

Para este estudo, a resposta de Alice é carregada de significado, pois traz elementos para reflexões sobre a função pedagógica da EJA. Realizar a verdadeira inclusão das pessoas com deficiência na EJA implica repensar processos pedagógicos e a proposta curricular da escola, a fim de acolher a todos.

Conforme Arroyo (2009) e Passos (2006), essa modalidade de ensino constitui uma política afirmativa, reparatória e compensatória, pois busca corrigir as formas de exclusão e discriminação vividas por essas pessoas.

> *Eu sei que eu não aprendo muito fácil, não consigo aprender como os professores ensinam, então fico num canto quietinha, sem aprender, mas não atrapalho ninguém* (Sílvio).

> *Só na EJA mesmo para as pessoas terem paciência comigo, não sou louco, mas é estranho, trago livro, apostila, não falto, mas aprender que é bom, nada* (João Vitor).

Bueno (2016) explica que não reconhecer a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Regular implica processos pedagógicos específicos, e não apenas mudar a forma de exclusão. Significa não atender aos anseios das pessoas com deficiência intelectual e dos demais alunos que escolheram a EJA.

Além dos sujeitos da pesquisa há outros alunos com histórias de vida, conhecimento de mundo e ritmos de aprendizagem bastante diversificados, o que requer um olhar atento de

toda a comunidade escolar para a diversidade cultural e diferentes níveis de aprendizagem de cada turma. Portanto, é preciso entender que crianças e adultos apresentam ritmos diferentes de aprendizagem, o que requer recursos, formação continuada para os professores e intervenções pedagógicas adequadas.

4.5 Tempo de Preparar

4.5.1 Acolhimento e pertencimento na escola: o papel do professor

A forma como o professor acolhe todos os alunos matriculados na EJA, sobretudo os alunos com deficiência intelectual, é muito importante, uma vez que são sujeitos que tiveram seus direitos violados, ao longo da vida. Esse profissional trabalha com uma modalidade de ensino que, segundo Di Pierro (2017), visa diminuir as desigualdades e injustiças que se perpetuam ao longo da história.

Esta pesquisa apresenta similaridades com os estudos de Catteli (2016), que considera que, para oportunizar acesso e permanência a todos, e com isso diminuir as diferenças sociais, é preciso que a escola seja mais dinâmica e sensível às diferenças, a fim de que possa acolher e atender a todos, independentemente de suas condições físicas ou orgânicas. Quando isso acontece, realiza-se a verdadeira inclusão social e educacional.

Segundo os estudos de Salvador (1994), especialistas em educação e desenvolvimento humano, como psicólogos e pedagogos, consideram a interação professor e aluno e dos alunos entre si como elemento importantíssimo na conquista dos objetivos da educação escolar, tanto para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto para o desenvolvimento cognitivo e social.

Neste sentido, os professores têm tido um novo desafio - a inclusão de pessoas com deficiência na EJA -, pois a sociedade, ao longo de várias décadas, tem excluído as minorias, colocando-as para fora dos muros escolares, conforme explica Bueno (2016). Portanto, não basta garantir o direto de as pessoas com deficiência terem uma vaga no ensino regular ou na EJA; é preciso acolher as diversidades.

Os sinais desse acolhimento dos professores, dos colegas e de toda a comunidade escolar estão presentes nos relatos dos participantes desta pesquisa. Esse acolhimento tem feito toda a diferença, pois faz com que não se sintam como simples números na lista de chamada. Faz com que se sintam importantes na escola e para os professores. Percebe-se isso nos relatos:

> *Os professores foram tirando o medo de mim, vi que aquilo que eu tinha antigamente podia passar, hoje pode me dar qualquer coisa que eu faço, posso ter dificuldade, mas a gente supera, porque os professores incentivam* (Thiago).

> *A relação com os professores é muito legal, eles vão na minha carteira me ensinar, me ajudam, sempre tem alguém ao meu lado* (Teresa).

> *Com meus professores o relacionamento sempre foi ótimo, se eu tivesse que dar uma nota para meus professores eu daria 10, nunca menos do que 10, tem uns que eu até tenho nas redes sociais, sempre foi uma relação de acolhimento* (Letícia, 42 anos).

Observa-se, nos relatos, que os entrevistados percebem a importância de estar com o outro, de acolher as diferenças e de serem acolhidos pela escola e por todos que a frequentam, para que consigam obter os avanços almejados:

> *Alguns professores me fortalecem e me dão força para continuar, não desistir* (Alice).

> *Eu adoro meus professores, quando é difícil eu fico tentando, o professor vem perto e explica de novo* (Arthur).

Na EJA, Thiago sente-se tratado como todos os demais estudantes, sem o estigma da deficiência. Como teve todo um percurso na educação especial, tinha medo de não conseguir aprender. Tinha sentimento de incapacidade frente aos colegas ditos normais. Aos poucos, com o auxílio dos professores, com as intervenções e com o afeto recebido na escola, a maneira de Thiago entender suas dificuldades mudou; agora entende que o erro faz parte do processo de aprendizagem, e isso o faz continuar.

Cota (2016) realizou seus estudos visando possibilitar reflexões sobre as ações e práticas que contemplam a pluralidade no contexto escolar. Assim como nesta pesquisa, ressalta os grandes desafios enfrentados pelos professores nos espaços escolares para acolher a todos.

A análise do Projeto Político Pedagógico da instituição em que a pesquisa foi realizada revela escassez de ações voltadas à formação dos professores e, sobretudo, de propostas voltadas à EJA e à inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar.

Esses professores não tiveram em sua formação inicial reflexões sobre a EJA, nem sobre educação das pessoas com deficiência. Isso porque a escola conta com um quadro de professores efetivos em que muitos deles estão próximos da aposentadoria. No entanto, isso não impede a busca por formas de incluir verdadeiramente os alunos, acolhê-los em suas diferenças e incentivá-los. Segundo relatos dos alunos, os docentes tentam conscientizá-los

sobre a importância de continuar aprendendo ao longo da vida, e buscam maneiras de facilitar essa aprendizagem.

Tal postura dos docentes vem ao encontro dos estudos de Cota (2016), visto que, assim como aparece no relato dos professores, a autora destaca a importância de eles acreditarem no potencial de seus alunos, nas reais condições que têm para aprender. Só poderão estimular os estudantes a terem autonomia se buscarem realizar as adaptações necessárias e estratégias para diminuir as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

> *Muito legal, acho os professores muito legais, eu aprendo mais coisas, tem umas professoras amigas minhas que ficam procurando um jeito diferente para eu aprender, eu tenho fé que eu vou conseguir* (*Arthur).*
>
> *Eu não tenho o que falar, os professores me ensinaram bastante e me ajudam até hoje, são nota 10 mesmo, o ensino deles é muito bom, mas a gente tem que se esforçar também, não adianta eles se esforçarem e a gente cruzar os braços, tem que ter esforço para aprender e consegui um bom emprego, venha o que vier, eu não tenho mais medo (Thiago).*
>
> *Os professores são legais, tudo é legal, tem nada contra não, aqui é sossegado (João Vitor).*

Percebe-se que Thiago tem consciência de que só terá possibilidade de um emprego melhor por meio da aprendizagem escolar. Reconhece na figura do professor o auxílio para superação de suas dificuldades vivenciadas. Se antes era movido pelo medo, agora é movido pela necessidade, o que, de acordo com os estudos de Solé (1999), leva a uma mobilização cognitiva.

A imagem que os alunos constroem de seus professores é fundamental para a aprendizagem, principalmente quando sentem o respeito e o afeto materializados na forma de acolhimento e de estímulos para que aprendam. Isso significa olhar para essas pessoas de outra forma, tirando-as da condição de excluídas da escola e levando-as para a condição de aprendizes. Essa tarefa requer investimento na formação docente, conforme evidência Bueno (2016), que discute a importância dos profissionais para a real inserção dos alunos com deficiência nas classes regulares.

Neste sentido, os professores que atuam na escola pesquisada apresentam uma dupla desvantagem, pois não têm formação para atuar, nem com jovens, adultos e idosos, nem com pessoas com deficiência.

É importante não perder de vista que ensinar crianças e adolescentes não é igual a ensinar jovens e adultos que permaneceram muito tempo fora da escola ou pessoas com

deficiência intelectual. Os alunos da EJA têm histórias de vida que não podem ser desconsideradas, e trazem conhecimentos que devem ser valorizados.

Percebe-se, no discurso dos estudantes, que, apesar da falta de formação específica, esses educadores procuram adaptar-se ao novo contexto, tanto em termos pedagógicos, quanto em relação ao aspecto do acolhimento humano.

> *Os professores são bons, eles ensinam, tem outras escolas que os professores diziam: ...quer aprender aprende, não quer estou lavando as minhas mãos (Lucas).*
>
> *Os professores têm muitas qualidades, dependendo dos professores são uns amores, te explicam, têm paciência, te ajudam, mas dependendo dos professores, só por Deus (Alice).*
>
> *Para mim estes professores foram ótimos, me ensinam muito bem, são meus amigos, me ajudam (Silvio).*

Tal postura do corpo docente, de preocupação em adequar-se às necessidades dos alunos com deficiência inseridos na EJA, torna-se cada vez mais necessária para que a escola seja um espaço democrático, capaz de diminuir as diferenças sociais e educacionais. É preciso reduzir as formas de opressão e discriminação, respeitando o multiculturalismo e reconhecendo que as pessoas são diferentes e que têm direitos. Conforme explicam Moreira e Candau (2007), tais diferenças podem ser, tanto em termos culturais, quanto no ritmo da aprendizagem.

Essa nova postura acolhedora dos professores fez a diferença na vida de todos os entrevistados. Percebe-se isso na forma carinhosa com que falam dos professores e de sua atuação.

De acordo com os documentos analisados (ficha de alunos e registro na secretaria de educação digital), os professores recebem esses alunos sem nenhuma orientação de seus quadros clínicos ou condições de aprendizagem. Buscam estratégias e mecanismos mesmo sem a formação específica ou auxílio de um professor especializado, para que possam realizar as adequações necessárias para adaptação ao contexto escolar. Assim, enfrentam sozinhos o desafio de proporcionar situações de aprendizagem para os alunos.

Percebe-se, neste estudo, a necessidade de os professores terem um olhar diferenciado para a aprendizagem e para as histórias de vida de cada aluno da EJA, o que também foi discutido por Capucho (2012). Há necessidade de Políticas Públicas específicas para essa modalidade de ensino, o que não vem acontecendo, visto que, segundo Di Pierro (2015), os

investimentos nessa modalidade de ensino não têm sido priorizados como deveriam, uma vez que são menos expressivos do que os destinados aos Ensinos Fundamental e Médio.

Mesmo com todas essas dificuldades, nota-se, nas entrevistas, que os docentes têm incentivado e acolhido os alunos com deficiência intelectual. Percebe-se que desejam que seus alunos se apropriem do conhecimento, que se sintam parte da sala de aula e da escola.

> *Os professores sempre ajudam, sempre tem união, os professores te empurram pra frente e falam: você consegue (Letícia).*

> *Os professores são muito legais, todos os professores são muito bons, eu gostei, eles me ajudaram, estão sempre me ajudando, quando as coisas estão difíceis dizem que tudo sempre tem um jeito. Tem que ter um jeito, não é? Imagine se não tiver? (Teresa)*

Há uma estreita relação entre o relato dos alunos e os conceitos abordados por Moreira e Candau (2007), que afirmam não ser possível conceber uma experiência pedagógica "desumanizada". A escola, portanto, não deve ser assistencialista, e seu principal caráter refere-se ao respeito que deve ter em relação ao direito de todos aprenderem ao longo da vida.

Para Magalhães (2016), que realizou um trabalho voltado para as práticas educacionais inclusivas realizadas pelos professores no cotidiano da sala de aula, essas ações acolhedoras acontecem por meio da liberdade do professor para pensar nas possibilidades, explorar a riqueza que cada um desses alunos traz para consigo, além de estimulá-los a aprender.

Ao contrário desta pesquisa, que dá voz aos alunos com deficiência matriculados na EJA, Magalhães (2016) dá voz aos professores, revelando suas dificuldades e sucessos, a resistência inicial de alguns e o desafio, de outros, de enfrentar e transformar a realidade.

Este estudo, apesar de trabalhar com diferentes enfoques, traz importantes contribuições, no sentido de compreender a importância dos professores no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas. Por meio de uma postura inclusiva, os professores podem promover espaços de diálogo, reflexões, trocas de experiências em prol de uma práxis inclusiva e de uma educação aberta ao multiculturalismo, independentemente dos conflitos e das situações discriminatórias que estejam acontecendo fora dos muros escolares, quer por questões políticas e ideológicas, quer por falta de políticas públicas para atendimento às pessoas com deficiência.

Para Freitas (2014), os alunos, principalmente aqueles com deficiência intelectual, não devem ser tirados das instituições e/ou das salas especiais sem receber acolhimento e compreensão de suas múltiplas necessidades. Percebe-se, portanto, que a visão do professor

não pode estar centrada apenas na abordagem do conteúdo, devendo voltar-se também para o indivíduo.

Essa tarefa não é fácil de ser cumprida, pois a escola, sendo um espaço público, precisa estar aberta à pluralidade da cultura. No entanto, ao longo da história da educação brasileira sempre se tentou padronizar os alunos, torná-los homogêneos. Em decorrência disso, cabe aos educadores enfrentar o desafio de mudar esse perfil, construindo uma escola mais humanizada. Hass (2015) enfatiza que antes as pessoas deficientes eram segregadas em instituições especializadas, mas que agora necessitam de transformações nos ambientes escolares, para serem verdadeiramente incluídas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial enfatizaram o papel da escola como fundamental para a transformação social e as ações educativas como transformadoras da sociedade. Para isso, salientaram a importância das técnicas de ensino.

Neste sentido, os participantes da pesquisa ressaltaram a importância do professor, tanto no fazer pedagógico, quanto no incentivo para que perseverem e percebam a escola como espaço acolhedor. Tais posicionamentos contribuem para que a inclusão realmente ocorra, pois, mesmo com todas as dificuldades, é a escola, por meio da interação social e do contato com diferentes estímulos e metodologias de ensino, que deve possibilitar a aprendizagem a todos os alunos, inclusive àqueles com deficiência.

Todos os participantes reconhecem na figura do professor a maior fonte de inspiração para continuarem os estudos, superarem as dificuldades e seguirem em frente, buscando novos objetivos. Há o reconhecimento dos alunos pela dedicação, pelo empenho dos professores em buscar estratégias diversificadas para que todos aprendam.

Essas ações devem ocorrer nas intervenções pedagógicas realizadas pelo professor, mas também devem ser socializadas com o coletivo da escola, a fim de que os demais professores sejam incentivados a buscar estratégias que favoreçam a inclusão de todos. Esse entendimento vem ao encontro dos estudos de Moreira e Candau (2007), que defendem a ideia de que a escola deve enfrentar suas fragilidades pedagógicas, a fim de atender à diversidade.

Todos os alunos que chegam à EJA trazem consigo experiências de mundo que devem ser consideradas. Portanto, a escola precisa ser um espaço dialógico, aberto às novas experiências pedagógicas e à promoção do encontro de culturas.

Esse encontro de culturas nem sempre ocorre de forma harmoniosa, pois a EJA atende a um público muito diversificado. Lida com conflitos de gerações causados pela exclusão dos adolescentes do Ensino Fundamental, por não terem tido oportunidade de estudar na idade

correta. Por esse motivo, não basta à postura acolhedora apenas dos professores; todos precisam estar abertos às diferenças individuais existentes na escola, dentre elas as necessidades das pessoas com deficiência intelectual matriculadas na EJA.

> *A EJA é o que eu precisava, agora tenho amigos, estou aprendendo muito com eles e com os professores (Teresa).*
>
> *Eu gosto de todos os meus colegas e professores, gosto de fazer amizade e o que é mais importante, sinto que eles gostam de mim (Thiago).*
>
> *Na escola sinto que todo mundo gosta de mim, os professores, meus colegas, as funcionárias do pátio, da cozinha, os diretores, o moço da secretaria, aqui as pessoas não desistiram de mim (João Vítor).*
>
> *Sinto, só aqui tenho amigos, a turma me recebeu bem (Silvio).*
>
> *Sinto acolhido, para qualquer situação posso contar com os professores e amigos, eles cuidam de mim (Lucas).*

Nos relatos dos participantes da pesquisa, percebe-se o sentimento de pertencimento e acolhimento presentes na EJA. O papel do professor como mediador dos conflitos e das ações pedagógicas é de fundamental importância, pois, para que os alunos acolham as diferenças e as peculiaridades das pessoas com deficiência intelectual.

Tal postura significa abandonar o discurso conformista e preconceituoso e começar a mudança pelos pequenos gestos, pelas pequenas atitudes, o que vem ao encontro do que afirma Freire (2000), quanto à necessidade de abandonar o discurso da impossibilidade de mudar o mundo, o discurso de quem por diversas razões rendeu-se à acomodação.

Para proporcionar a inclusão desses alunos com deficiência intelectual na EJA, esses educadores assumiram a postura de pessoas capazes de intervir no mundo, comprometeram-se com a busca de um mundo mais humano, mais justo e mais solidário. Freire (1992) explica que o diálogo entre o professor e o aluno rompe o autoritarismo e é fundamental para aguçar a curiosidade dos estudantes, tirando-os do pensar tímido.

Os estudos de Vygotsky (2001) também ressaltam a importância da mediação e da interação com o grupo de alunos como forma de auxiliá-los a avançar. Isso requer professores que façam as intervenções adequadas e que confiem que seus alunos são capazes de aprender sempre.

Devido à escassez de políticas públicas destinadas a essas pessoas, algumas vezes na EJA a aprendizagem passa a ter um caráter acessório, pois, tanto os alunos com deficiência, quanto seus familiares esperam atenção e acolhimento. Desejam sair do anonimato e ser

reconhecidos como cidadãos de direitos, como parte integrante de um grupo, com direito ao convívio social, conforme também explica Freire (2014).

As palavras de Lucas são carregadas de significado:

> *Na EJA é importante para mim a maneira como os professores e funcionários tratam bem você e a educação que têm com quem começa a estudar na escola (Lucas).*

O bom relacionamento entre professores e alunos e a interação entre os estudantes precisam ser consideradas fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e para que as metas de aprendizagem sejam atingidas. Não basta a oferta de vagas na EJA, aos alunos com deficiência intelectual, para que os objetivos propostos sejam atingidos. Os estudos de Salvador (2014) ressaltam que é preciso considerar a qualidade das interações, para que haja aprendizagem.

> *Alguns professores nos dão força, nos incentivam, nos colocam para frente, dando força para nós continuarmos, para não desistirmos, mas eu fico no meu canto, tenho dificuldade de interagir com os colegas e professores (Alice).*
>
> *Na escola com professores e colegas sempre foi uma relação de muito boa, acolhimento, eu gosto da escola, sinto falta quando tenho que sair de férias, sou bem tratada (Letícia).*
>
> *Fui muito acolhida, eu ficava de lado, agora estou mais unida a eles (Teresa).*
>
> *Todos gostam de mim aqui. Eu só não venho quando estou doente[...]aqui eu sinto que todo mundo me ajuda quando eu preciso, às vezes a diretora até pega merenda para mim, as meninas da cozinha (João Vítor).*

A interação de Teresa com os colegas de turma, professores e funcionários da escola fez com que ele percebesse que é capaz de aprender. Tal vem ao encontro dos resultados dos estudos de Goffman (1988), pois, apesar de todos os estigmas carregados desde a infância, ela interage com colegas, professores e funcionários da escola de forma respeitosa, em situações de acolhimento. Sente-se capaz de aprender e confia em seu potencial. Esse é o primeiro passo para que a aprendizagem realmente aconteça. Dessa forma ela se torna capaz de tentar construir outra história.

Nota-se, no relato de João Vítor, que para ele a aprendizagem tem um papel secundário, uma vez que a escola tem lhe servido como local de socialização, de garantia da refeição noturna, de sentir-se cuidado, acolhido, respeitado.

Mediante tantas singularidades, os professores enfrentam o desafio de tornar os conteúdos de aprendizagem prazerosos e significativos, promovendo a interação entre as

pessoas e o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e afetivos. Salvador (1994) explica que tal desafio se traduz em vontade de intervir no processo de ensino aprendizagem do aluno, fator que leva a uma série de ações e intervenções para que o ele aprenda.

Tal postura é muito importante para João Vitor, pois é extremamente dependente de todos e infantilizado. Acolher as pessoas com deficiência intelectual não significa dar-lhe tudo de que necessita, mas ajudá-lo a adquirir autonomia, independência naquilo que pode realizar, sem esperar que na escola todos façam tudo por ele.

Os adultos com deficiência não podem ser tratados como eternas crianças, precisam ser estimulados e encorajados a desenvolver habilidades que lhes proporcionem autonomia. Segundo Bins (2013), devem ser considerados adultos, com todas suas peculiaridades.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram tratadas pela sociedade de forma assistencialista e, em algumas situações, até com descaso, por serem consideradas improdutivas, incapazes de aprender, conforme citado nos estudos de Hass (2015). Para João Vítor, a visão assistencialista da escola ainda está muito presente, principalmente pela falta de políticas públicas que possam atender suas necessidades básicas relativas à aprendizagem.

> *Me, sinto de boa, correto, relaxado, antes eu tinha muito medo, medo de tudo, medo de errar, mas meus professores da EJA ensinaram que isto acontece com todo mundo, até com eles (Thiago).*

> *A gente é capaz de aprender igual eles (fazendo referência aos considerados normais), todo mundo é capaz de prender, os professores me ensinaram isso (Thiago).*

A EJA está sendo um espaço acolhedor para pessoas provenientes de trajetórias de fracasso no ensino regular, e a forma como essa nova história é construída auxilia na mudança da maneira como as pessoas com deficiência se percebem e percebem as outras pessoas, e como recebem os conhecimentos apresentados. A EJA representa a ampliação das oportunidades de alfabetização e de conhecimento escolarizado. Tal fato é também apontado nos estudos de Bins (2015).

O fato de Thiago falar da atenção dada pelos professores, funcionários e colegas ratifica que o mais importante para esse grupo de alunos tem sido as relações interpessoais, os vínculos que estabeleceram saber que podem contar com os colegas e com todos para aprender e para resolver situações adversas. Tudo indica que isso está favorecendo a aprendizagem, auxiliando-os na busca de soluções para as dificuldades que surgem no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento.

Thiago demonstrou que não se sente sozinho, pois percebeu interesse de todos na escola quanto às especificidades por ele apresentadas. Sabe que todos se empenham em auxiliá-lo, para que consiga aprender.

> *Os amigos meus não gostam que eu converso muito, tem uma amiga que manda eu calar a boca, eu não gosto disso, eu gosto de ser educado, eu gosto de conversar, eu estou aprendendo que tem horas que precisa ficar mais quieto (Arthur).*

No relato de Arthur há um diferencial: como apresenta alguns comportamentos infantilizados, não sabe quando as brincadeiras estão passando dos limites. Em alguns momentos atrapalha as aulas, causando irritação principalmente nos colegas mais velhos. Ele ainda tem uma fala bastante infantilizada, talvez porque permaneceu muito tempo na instituição especializada, em contato com crianças e adolescentes mais jovens. Assim, o convívio com pessoas mais velhas, na EJA, está favorecendo a ele a aprendizagem de alguns comportamentos sociais.

Quanto às semelhanças nas respostas obtidas por meio da entrevista, destacou-se o prazer de estar na escola e de sentirem-se parte integrante, pessoas importantes para os colegas e professores. Essa interação está em primeiro plano, e só depois vem a preocupação com a aprendizagem. Porque se sentem à vontade com os professores, aos poucos perderam o medo de errar, pois possuem confiança nos pares e na forma como as intervenções são realizadas. Assim, a aprendizagem ocorre conforme as potencialidades de cada um. Apenas Alice apresentou um discurso diferente:

> *Às vezes me sinto meio parada no tempo e às vezes me sinto interagindo, quando chega a matéria que eu não entendo, fico parada no tempo, só olhando para cara da professora. Me sinto à vontade com alguns professores do ano passado eles me dava, força para eu continuar, eu desisti (Alice).*

O perfil diferenciado de Alice é decorrente de fatores externos ao ambiente escolar. Evadiu-se em 2017, portanto está com uma turma diferente, e ainda não estabeleceu vínculos com os novos professores e colegas. Além de suas dificuldades de aprendizagem, esses fatos contribuem para que se sinta desanimada. Para Solé (1999), as situações sociais pelas quais as pessoas passam durante a vida podem influenciar na motivação para aprender, visto que a aprendizagem envolve, não apenas o caráter intelectual, mas também o caráter emocional, que está ligado à capacidade de equilíbrio pessoal. Os estudos dessa autora também esclarecem que, quando aprende algo, o indivíduo é estimulado a continuar aprendendo, e, quando não

consegue aprender, incorpora a ideia de incapacidade, de impotência em relação aos conteúdos escolares.

> *A escola para mim é aprendizado, mas eu não sinto vontade, por não acompanhar do jeito que os outros acompanham, eu fico parada, sem entender a matéria, eu não consigo perguntar (Alice*).

Em outro trecho da entrevista Alice continua:

> *Eu não pergunto, eu tenho medo de levar bronca, como eu já estou velha eu meio que estou desistindo, mas eu tenho que estar na escola (Alice).*

Exceto Alice, os demais estudantes entrevistados reconhecem a importância do acolhimento dos colegas professores e funcionários na construção de uma nova história de vida. Sentem que esse acolhimento faz com que tenham vontade de aprender e perspectivas de futuro. Assim, para eles esse tempo na EJA torna-se um "tempo de preparar-se" para projetos futuros, para saltos mais altos, para tempos de mais igualdade, de mais fraternidade e de menos exclusão social e educacional.

4.6 Tempos de sonhar

4.6.1 Informação e Cultura: mecanismos de interação e convívio

As formas de acesso à informação e à cultura contribuem para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas, especialmente dos alunos da EJA, que em suas trajetórias de vida foram privados desse acesso, nos meios escolarizados e não escolarizados. Consequentemente, foram privados também da interação e do convívio social.

Em relação aos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, as privações de acesso à cultura e à informação algumas vezes são mais violentas, causando empobrecimento na qualidade das experiências vividas. Esse fato é também evidenciado na pesquisa de Freitas (2014), que observa que o desenvolvimento humano, independentemente das condições biológicas de cada pessoa, é influenciado pelos elementos culturais.

A privação de oportunidades, em termos de acesso à cultura e à informação influencia na aprendizagem escolar, pois se espera que o aluno traga consigo experiências que lhe deem base para compreender a cultura escolarizada.

Esses recursos externos são distribuídos na sociedade de forma muito desigual, conforme explica Bourdieu (1997), o que leva uma parcela significativa da população escolar a evadir-se ou a ser condenada ao fracasso. Dessa forma, perpetua-se na estrutura social a divisão entre dominantes e dominados, educação dos ricos e educação dos pobres, pois as crianças das classes sociais mais favorecidas têm contato com livros, revistas, jogos, têm oportunidade de realizar viagens, o que lhes proporciona ampliação da visão e do conhecimento de mundo. Já os filhos das classes populares têm menos oportunidades, e isso interfere em sua educação escolar.

É importante compreender a importância do acesso à cultura, à informação e às formas de interação social vivenciadas pelos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, porque, na perspectiva de Vygotsky (2001), o homem é um ser dotado de diversas possibilidades, moldado a partir das interações sociais e de instrumentos que favorecem seu desenvolvimento cognitivo. É por meio do contato das pessoas em diferentes espaços, vivendo em comunidade, sendo expostas a diferentes estímulos e recebendo as intervenções adequadas que acontece o desenvolvimento humano.

A análise socioeconômica, realizada por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada, apontou que todos os entrevistados têm renda familiar de um a três salários mínimos e pouco acesso a cultura e a informação fora da escola. Detectou também que são provenientes de famílias que não têm hábito de leitura nem oportunidades de frequentarem cinemas, teatros, realizarem viagens ou vivenciarem outras formas de acesso à cultura, além da televisão.

> Fico deitada o dia inteiro ouvindo rádio e ouvindo mexendo no celular, é muito raro sair às vezes vou na casa da minha amiga, meu passeio é ir para escola (Joyce).
>
> Eu trabalho no serviço na JAM, ajudo minha mãe aqui, tudo que ela pede eu faço, eu fico mais em casa, não saio (Sílvio)
>
> Jogar futebol e nadar na piscina de plástico, eu vou começar a fazer Artes marciais um dia, porque minha mãe falou que vai colocar eu em Artes Marciais quando tiver dinheiro, aí eu acho bom, dá hora, agora eu só brinco na rua com as crianças e vou na EJA, só saio quando vou ao médico (Arthur).
>
> Gosto de ir à igreja, só que eu não estou mais na igreja, por causa de um problema que eu tive lá, como não saio de casa, não tenho amigos, nem família, a única coisa que faço para me divertir é ir na EJA (João Vitor).

O único meio de informação e acesso à cultura desses estudantes é a televisão. Arthur gosta de jogar bola com as crianças, e não recebe nenhum estímulo por meio de bens culturais, nem participa de outras atividades além das escolares.

A situação de Joyce, Letícia e Teresa não é muito diferente. Têm seus afazeres domésticos, passam o dia em casa, mas nenhuma forma de interação social ou participação em eventos ou atividades culturais, fora os oferecidos na EJA.

> *Ah, eu gosto de ir à casa de minha irmã, eu gosto de ir lá, a gente conversa, eu mexo no celular dela, ela faz ligação para mim, porque eu não sei mexer sozinha. Minha irmã mora em outro bairro, mas não é longe da minha casa, eu tenho dez irmãos, mas ninguém me leva para passear, nem meus filhos. Ah! também vou na igreja evangélica, estes são meus passeios (Teresa).*

> *Só saio de casa e converso com as pessoas quando vou para EJA, não saio para passear, passo os dias em casa vendo a televisão, é a única coisa que eu faço, televisão e celular (Lucas).*

Apesar de Lucas citar o celular, como não consegue ler seu acesso é bastante limitado. Teresa relatou que não tem autonomia para uso desse objeto. Apesar de não terem citado o celular, Silvio e João Vitor também não conseguem usá-lo, devido a sua dificuldade em dominar a leitura e a escrita.

Como ainda não conseguem ler, não têm acesso aos conhecimentos contidos em livros e jornais escritos. Não possuem computador em casa. Passam muito tempo assistindo à televisão, e o recurso para ampliarem o conhecimento é a interação com os colegas e professores, na EJA, pois geralmente passam todo o tempo em que não estão na escola apenas em casa, com suas famílias.

Para essas pessoas privadas de maiores oportunidades de acesso a cultura, informação e socialização, a escola mais do que nunca assume a função compensatória, a fim de favorecer o desenvolvimento de várias habilidades e a diminuição das diferenças de oportunidades Isso porque, quando chegam à escola, estão em situação de desigualdade, frente aos estudantes que pertencem a grupos sociais e familiares que têm mais acesso aos bens culturais, conforme também discutem Bourdieu e Goméz, em seus estudos.

O pouco acesso à cultura traz privações, tanto em ambientes escolares, quanto nas situações cotidianas.

> *Tirando as leituras está tudo bem, o único problema é a leitura, eu não consigo ler nada, se eu falar para você que consigo ler, eu estou mentindo (Lucas).*

> *Algumas coisas eu não consigo participar, em Português, Ciências, História, parece que aconteceu alguma coisa no mundo que eu perdi e faz com que eu não consiga entender algumas coisas que conversam na escola* (*João Vítor).*

> *Eu demoro demais para entender, lá em casa eu não vejo nem televisão, ficava de lado vendo os colegas e professores falarem das coisas, agora estou sentindo que estou mais unida a eles, entendendo mais o que acontece* (*Teresa*).

Lucas não consegue identificar nem o nome do ônibus que precisa pegar para retornar para casa depois da aula, por isso precisa sair da escola sempre com os colegas, a fim de evitar situações constrangedoras.

Depois de passar toda a infância e a adolescência segregado em uma instituição, agora está segregado em casa, podendo sair apenas para frequentar a EJA. Quando perguntado sobre o que gosta de fazer quando não está na escola, o estudante respondeu:

> *Gosto de ouvir as leituras, as histórias, saber o que tem nos livros e nas revistas, porque só aqui que consigo descobrir* (*Lucas*).

Sílvio, João Vitor e Teresa também vivem a mesma situação. Teresa ainda consegue decodificar as palavras e compreender frases simples, porém os dois primeiros não são alfabetizados. João Vitor não conhece Braille, o que torna mais difícil seu acesso à cultura e à informação, pois mora sozinho e não há nenhuma outra política pública que o atenda, com exceção da EJA.

Quando essas pessoas chegaram à escola, encontraram muitas dificuldades, dentre elas falta de acesso à cultura, aos meios de comunicação e à informação. Não tiveram também interação social. Todos os participantes da pesquisa são deficientes intelectuais, porém mais acentuada do que a deficiência, em alguns casos, parece ser a privação de oportunidades, de estímulos variados, de acesso ao patrimônio cultural, e isso reflete na aprendizagem escolar. Conforme explicam Bourdieu (1998) e Goméz (1998), algumas pessoas assumem a dificuldade de aprendizagem como falta de aptidão ou por dificuldades de ordem orgânica, ao passo que muitas vezes a privação de oportunidades é a causadora desse problema.

Quando esses estudantes chegaram à EJA, encontraram pessoas que também haviam deparado obstáculos em seu percurso formativo, porém nem todas possuíam um capital cultural tão restrito, pois tiveram mais oportunidade de interação e convívio social, porque estavam inseridas no mercado de trabalho e em outros grupos sociais.

Este estudo vem ao encontro das ideias de Freitas (2014), ao compreender que o texto determina a aprendizagem das pessoas, assim como a qualidade das atividades culturais que

têm ou a que tiveram acesso. Assim como nesta pesquisa, Freitas (2014) acredita que o problema não é a deficiência, mas a restrição do acesso à cultura e às interações sociais.

Essas restrições de acesso à cultura, à informação e à socialização de forma mais ampla fez com que essas pessoas fossem colocadas à margem, fora da escola e de vários outros lugares considerados pela sociedade como destinados às pessoas sadias. Conforme discute Freire (1987), a solução para esse problema não reside simplesmente na oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos para todas essas pessoas; é preciso oferecer-lhes situações de aprendizagem e de contato com a cultura e com a informação de forma significativa, excluindo qualquer forma de educação bancária e alienante.

Se a práxis dos professores não considerar a história de vida das pessoas com deficiência intelectual matriculadas na EJA, e se não acontecer de forma humanizada, não acontecerá reflexão, e haverá a possibilidade de evasão ou de apenas passarem pela escola sem que isso lhes faça sentido.

Isso pode acontecer porque pessoas com menores oportunidades de acesso ao capital cultural transmitido pela sociedade, por meio de livros, quadros, filmes, bem como aquelas que possuem um capital cultural transmitido pela família muito restrito, ou diferente do que é esperado pela escola, têm menos possibilidades de sucesso na escola, conforme estudos de Bourdieu (1998). Assim, ao receber esses estudantes toda a comunidade escolar recebe também um duplo desafio, uma vez que eles foram privados de direitos, tanto pela falta de acesso à cultura e à informação, quanto pela deficiência.

> *A escola é o único lugar que ouço leitura, que me ajudam a ler, que explicam os filmes para mim, lá em casa já chorei, já implorei, já danei a chorar para fazer as tarefas da escola, ninguém quer saber de me ajudar, até o dinheiro da minha conta meus filhos já tiraram, porque sabem que não entendo nada, preciso aprender para cuidar da minha vida, ler um jornal, fazer minhas coisas, tirar meus documentos sozinha* (*Teresa*).

> *A EJA para mim, professora, é importante, porque eu não saia de casa para nada, depois que me pai morreu fiquei sozinho, sem saber ler, sem sair de casa, era muito ruim, era muito triste, eu não tenho televisão, eu não passeio, eu só aprendo na EJA, lá eu escuto as leituras, eu escuto os professores e fico sabendo o que está acontecendo no mundo* (*João Vítor*).

Teresa não frequentou instituição especializada, pois vivia na zona rural. Recebeu poucos estímulos ao longo da vida, e carregou o estigma das constantes retenções. Depois de adulta, passou por um período de internação em um hospital psiquiátrico, devido a um diagnóstico de esquizofrenia, motivo pelo qual foi privada, por um tempo, do contato com outras experiências que lhe proporcionassem a aquisição de novos conhecimentos.

O relato de Teresa vem ao encontro das ideias de Freire (2000): ela precisa aprender para deixar de ser "sombra do outro", visto que demonstrou sentir-se cansada de ser dependente, de não ter autonomia para realização de coisas simples. A falta de acesso aos bens culturais e de oportunidades mostra a face perversa das diferenças sociais e educacionais às quais tantos brasileiros com ou sem deficiência são submetidos.

Ela passou por várias experiências negativas em relação à escolarização: apresentar dificuldade de aprendizagem, ser abandonada pelo esposo, ter que obedecer às filhas, que atualmente têm sua tutela. Uma das marcas mais fortes parece ser a da privação de oportunidades pela qual passou, no tempo em que permaneceu internada no hospital psiquiátrico.

Kassar (2012) explica que as experiências em ambientes confinados causam tanto impacto quanto as vividas pelas pessoas em campos de concentração. Esse é o motivo pelo qual os estudiosos defenderam o conceito de que as pessoas com deficiência devem permanecer no convívio familiar, tendo atendimento especializado e os atendimentos psicossociais indicados para cada caso. Devem também desenvolver uma atividade laboral e fazer parte de grupos, como acontece na escola, onde terão oportunidade de acesso à cultura, à informação e à interação social.

João Vítor é outro exemplo marcante de privação de oportunidade de acesso aos bens culturais e à interação social. Sai de casa apenas para frequentar a EJA, e o contato com o mundo é feito por meio dos professores, dos colegas da EJA e dos vizinhos com os quais pode contar nos momentos de necessidade.

O diferencial entre ele e seus colegas é que não passou pela instituição especializada para pessoas com deficiência; no entanto, também experimentou a dor da segregação, pois vive sozinho em casa, devido à falta de políticas públicas para atendimento a pessoas em condições semelhantes. Viveu por um curto período no abrigo, segundo a análise documental realizada na escola, mas não conseguiu adaptar-se às regras do local.

Quando perguntados se usam o computador como fonte de acesso à informação, as várias respostas foram similares:

> *Não, o daqui de casa está quebrado, mas o problema é a leitura, tirando a leitura consigo fazer quase tudo, mas em casa não me deixam pôr a mão porque eu não leio* (*Lucas*).
>
> *Computado r não tenho em casa, só uso o celular* (*Alice*).

> *Por enquanto eu não tenho computador, mas a professora ensinou mexer na escola e eu estou querendo aprender mais ainda* (*Silvio*).
>
> *Não sei mexer no computador, a Letícia sabe ela sabe tudo que você pergunta para ela, até a tabuada* (*Teresa*).
>
> *Eu não tenho computador, mas quando eu começar a trabalhar vou ter, um bem legal. Eu só tenho internet no celular, mas quando eu vou no médico lá em Taubaté eu uso o computador, fico mexendo em tudo* (*Arthur).*
>
> *Não só no celular para pesquisar mesmo, quando a coisa é difícil, ajuda muito* (*Thiago*).
>
> *Nunca tentei professora, eu só uso aqui na escola a máquina de braile, enquanto eu não souber usar o braile, nem vou tentar, porque eu não vou saber mexer, para falar a verdade, nem a máquina de braile estou pegando mais* (*João Vítor*).

Os participantes da pesquisa, que já carregam marcas da deficiência e da privação de oportunidades da qual foram vítimas, quando chegaram à EJA depararam com pessoas que tinham um repertório diferente, proporcionado pela interação com outras pessoas, pois tiveram outras experiências escolares e estão inseridas no mercado de trabalho e em outros grupos sociais. Considerando esse aspecto, as escolas devem respeitar o multiculturalismo, o interesse de todos, inclusive dos que tiveram menos oportunidades de acesso à cultura. Devem, portanto, visar à participação e à escolarização de todos.

Essa postura de acolher o multiculturalismo e favorecer situações de aprendizagem que favoreçam a ampliação do conhecimento de todos, com atenção especial às necessidades das pessoas com deficiência matriculadas na EJA, tem relação com o que é chamado de justiça curricular, nos estudos de Moreira e Candau (2008). A justiça curricular favorece, no contexto escolar e social, a diminuição das formas de discriminação e exclusão das pessoas que tiveram menos oportunidade de acesso à cultura e à informação.

De acordo com Goffman (1988), quando as pessoas compartilham durante muito tempo experiências de aprendizagem semelhantes, tendem a continuar reproduzindo os mesmos modelos, ou seja, se não tiverem oportunidade de ampliar esse universo por meio de outras interações sociais e culturais, seu repertório tenderá a permanecer bastante limitado. Para Bourdieu (1998), isso é chamado de desvantagens sociais, que influenciam na compreensão, na ampliação ou na limitação do vocabulário e nas formas de interação com o mundo. Portanto, repertoriar essas pessoas com vivências significativas é muito importante, conforme defende Vygotsky (2001º0ps~´vw\r2 1), ao explicar que as situações de aprendizagem a que as pessoas estão expostas promovem seu desenvolvimento.

> *Minha família incentiva muito, falam: vai, Letícia, você consegue, leia, pesquise, busque (Letícia).*
>
> *Uso o notebook do meu irmão, quando ele não está em casa, também uso o celular para meus estudos, quando trago alguma dúvida da escola pesquiso e aparece tudo. É muito bom, ajuda, facilita muito (Letícia).*

Letícia apresenta um diferencial: mesmo sem recursos financeiros, sem condições de vivenciar outras oportunidades além da instituição especializada para pessoas com deficiência, tem uma mãe que a incentivava desde pequena. Depois de adulta continua sendo incentivada pela mãe, pelos irmãos e pela filha adolescente. Também é a única que possui computador em casa e conta com auxílio para pesquisas e horário de estudos, pois a filha que está no Ensino Médio a auxilia.

As histórias de vida dos entrevistados apontam pouca escolaridade dos pais e dificuldade no acompanhamento da escolarização dos filhos, falta de acesso à cultura não escolarizada, algo que não acontece apenas com os participantes da pesquisa, mas com muitas crianças brasileiras.

Essas pessoas com ou sem deficiência podem desenvolver potencialidades desde que tenham contato com diferentes formas de linguagem, acesso à informação e à cultura e a oportunidade de interagir com várias pessoas em diferentes contextos sociais.

4.6.2 Projetos e expectativas

A EJA é uma modalidade de ensino oferecida àqueles que não tiveram oportunidade de concluir os estudos, mas que têm conhecimento de mundo, experiência de vida. Muitos deles estão inseridos no mercado de trabalho, mas também há os que buscam inserção social ou profissional ou melhores qualificações profissionais. Nesse contexto também estão os estudantes com deficiência intelectual.

Esses estudantes têm muitos planos e expectativas em relação ao futuro, voltadas à formação escolar e à inserção no mercado de trabalho. É possível observar esses desejos em seus relatos:

> *Eu pretendo continuar estudando, terminar primeiro os estudos e arrumar um serviço é o que eu mais quero* (*Lucas*).
>
> *Eu não vou desanimar, professora, comecei e vou até o fim, teve um ano que desanimei, mas minha professora de Português me animou, agora vou para o ensino médio, vou estudar, vou até o fim para ter um emprego* (*João Vítor*).

> *Eu pretendo terminar o ensino médio, ir até onde conseguir, é importante fazer faculdade, tenho uma amiga que faz, pretendo fazer faculdade de enfermagem, estudar na EJA é muito gostoso, é puxado, mas vale a pena, se não der para fazer enfermagem, pretendo fazer curso para ser bombeiro, para eu realizar meus sonhos falta escolaridade* (*Thiago).*

Os entrevistados têm expectativas, em relação aos projetos de inserção no mercado de trabalho e continuidade de estudos, com exceção de Teresa, que já foi casada e trabalhou como empregada doméstica, e João Vitor, os demais entrevistados têm a experiência na instituição especializada para pessoas com deficiência, onde estudaram antes da EJA. Por esse motivo, sonham em viver outras experiências.

A EJA representa para todas essas pessoas uma possibilidade de ampliar os conhecimentos e a formação escolar. Portanto, a prática pedagógica precisa ser organizada, visando promover-lhes oportunidades de inclusão social e educacional, a fim de promover equidade. Dessa forma terão possibilidade de alcançar suas metas e expectativas.

> *Penso em fazer algum cursinho que não seja difícil, como maquiagem, cabelo. Eu não penso no meu futuro, só no futuro dos meus sobrinhos, penso que eles precisam estudar, fazer um curso, uma faculdade de direito, quero ver meus sobrinhos fazendo tudo isso, estudando, terminando os estudos. Para mim, não tem futuro bom, queria estudar, ser bombeira, ou medicina, acho que vou ter que fazer é artesanato* (*Alice*).

Alice, durante toda a entrevista, demonstrou descrença em sua possibilidade de aprender. Explicou que fará um curso profissionalizante, ou trabalhará com artesanato, pois considera atividades práticas mais fáceis. Seus planos são passíveis de realização.

Lucas disse que tem muitos planos e expectativas para o futuro, mas o primeiro é continuar estudando, concluir o ensino médio e arrumar um emprego. Apesar de ter avançado muito, frequentando a EJA, relatou que tem dificuldade para reter informações, que está em processo de alfabetização. Explicou que ainda não lê com autonomia, portanto seus projetos futuros estão voltados ao que consegue realizar.

> Minha memória não é muito boa, não consigo ler, desistir da escola eu não vou, mas tem coisas que eu não consigo fazer, eu quero trabalhar, ter minhas coisas, ser empacotador do supermercado, para mim isto já está muito bom (*Lucas*)

Para esses jovens a EJA tem sido a única oportunidade de inserção social, pois no município, além da instituição especializada para pessoas com deficiência, na qual foram matriculados ainda nos primeiros anos de escolarização, não participam de outras atividades.

Apesar de essa modalidade de ensino ser pensada com a finalidade de promover a inserção social e a integração dos cidadãos no mundo do trabalho, a escola tem conseguido promover mais a socialização do que a aprendizagem escolar dessas pessoas, conforme os estudos de Freitas (2014). No entanto, as instituições de ensino e a sociedade continuam mantendo padrões conservadores, conforme explicam Sacristan; Gómez (1998). Essa forma de organização social atua de forma conservadora, valorizando apenas certos padrões sociais e o conhecimento escolarizado, e mantendo uma hierarquia social que dificulta a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Percebe-se, ao ler o registro das entrevistas, que a visão que cada estudante tem de si mesmo e de sua relação com a aprendizagem reflete profundamente nos seus sonhos e expectativas em relação ao futuro.

> *Estar na área que eu sempre quis, ser bombeiro civil, eu preciso estudar para isso, se não der, vou ser enfermeiro, este é meu sonho, a escola me ajudou muito, eu melhorei graças à EJA, agora preciso continuar estudando para conseguir tudo isso* (*Thiago*).

Thiago relatou que pretende terminar os estudos, cursar uma universidade, para fazer o curso de enfermagem, ou ser bombeiro. Se em outros momentos da entrevista contou que tinha muito medo de errar, de realizar provas, porque sabia que seria avaliado, agora demonstra estar mais confiante, mais autônomo e cheio de planos e expectativas em relação ao futuro.

Os estudos de Goméz e Sacristan (1998) apontam que o mercado de trabalho exige pessoas cada vez mais qualificadas, por isso a defasagem de aprendizagem provoca desigualdade entre os estudantes. Quando se fala de pessoas com deficiência, segundo os estudos de Lima (2015), essa desigualdade é ainda maior, apesar de no Brasil haver uma legislação que assegure às pessoas com deficiência a inserção no mercado de trabalho. Um exemplo disso é a Constituição Federal de 1988, que veta qualquer forma de discriminação, tanto nos salários, quanto nos critérios de admissão de trabalhadores que apresentam deficiência. No artigo 37, especifica-se a reserva de 20% dos cargos e empregos públicos para pessoas com deficiência. No entanto, para Silva (2016), o lucro e a meritocracia são muito valorizados, e a maioria das pessoas com deficiência não conseguem produzir o mesmo que um funcionário considerado normal, o que muitas vezes dificulta sua inclusão no mercado de trabalho, principalmente aquelas com deficiência intelectual.

Quando se fala em promover oportunidade de aprendizagem e preparar as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, é preciso considerar as singularidades de cada um. Segundo Cota (2016), e de acordo os princípios da educação inclusiva, as necessidades pessoais, sociais e educacionais de cada pessoa devem ser priorizadas, caso contrário estímulos dados por meio dos professores, na EJA, podem causar uma frustração ainda maior, porque ao saírem da educação de jovens e adultos esses estudantes necessitarão de autonomia para prosseguir seus estudos e ter uma oportunidade profissional.

Os participantes deste estudo pretendem continuar estudando, progredindo avançando, mesmo que no momento ainda não tenham realizado suas escolhas. É o caso de Letícia, que sabe que pretende continuar estudando, apesar de ainda não ter clareza do que deseja. E também há o caso de Sílvio, que não tem muita clareza de como será sua vida após a conclusão do ensino fundamental na EJA. Como relatou que ainda não está alfabetizado e não têm autonomia para ir de casa para a escola sozinha, acredita que irá para onde a turma for. Durante o relato demonstrou não ter noção dos reais objetivos do ensino médio.

> *Vou terminar de estudar a EJA aqui nesta escola e não sei para onde vou, mas sei que depois disso aqui tem o tal de ensino médio, acho que é para lá que irei (Sílvio).*

> *Eu vou terminar meus estudos, mas não sei o que vou fazer ainda, vou pensar com calma, analisar o que vou fazer, depois que terminar a EJA preciso arrumar um emprego (Letícia).*

Conforme explicam Gómez; Sacristan (1998), a escola deve ser uma comunidade educativa, um espaço de vida democrático aberto ao diálogo, onde haja respeito às diferenças individuais, entendimento mútuo e solidariedade. Não se pode perder de vista que, ao saírem da escola, essas pessoas necessitarão de habilidades que lhes permitam inserir-se no mundo do trabalho. Assim se manifesta João Vitor:

> *Eu não vou desanimar, eu comecei, vou até o fim, porque q quero trabalhar como segurança, fazer faculdade de História e Teologia, igual ao Professor Henrique* (*João Vítor*).

O estudante nunca tinha ouvido falar em Braille, até chegar à EJA. Foi o único aluno com deficiência dentre os entrevistados inseridos na educação especial durante o tempo que frequentou a EJA fundamental II. Apresentou bastante resistência em participar da sala de recursos sediada em outra escola da rede estadual, pois a escola onde a pesquisa foi realizada não tinha sala de recursos multifuncional.

Esse recurso, segundo dados da análise documental e das entrevistas, não foi oferecido para os outros alunos com deficiência matriculados na EJA. Como ainda não domina o Braille, e por não ter nenhum auxílio além daquele que recebe do professor, participa das aulas apenas como ouvinte. Em relação a sua participação nas aulas, relatou:

> Gosto de ficar no meu cantinho, só ouvindo, fazendo meus desenhos, às vezes os professores querem que eu faça outras coisas, mais não gosto, quero ficar só na minha, na hora da merenda e de ir embora, meus amigos me ajudam, para mim a escola assim já está muito boa, mas não sei quem me ajudará quando for trabalhar (*João Vitor)*.

Ele passa a maior parte do tempo rabiscando o caderno, pois é cego. Quando os professores fazem uma proposta diferenciada, tentando oferecer-lhe atividades e materiais que estejam de acordo com seu nível e condições de aprendizagem, recusa-se a aceitá-las, mas tem a expectativa de cursar duas faculdades e ser inserido no mercado de trabalho como segurança.

Segundo Freitas (2014), o perfil dos alunos matriculados na EJA mudou nos últimos tempos. Isso porque essa modalidade de ensino não se restringe mais aos que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa, pois também atende aqueles que frequentaram escolas especializadas ou classes especiais e não tiveram aprendizagem significativa para serem inseridos no mercado de trabalho e participarem de outros contextos sociais, como nos casos de Silvio, João Vítor e Lucas.

Nesta pesquisa não se desconsidera a possibilidade de esses alunos aprenderem, continuarem os estudos e serem inseridos no mercado de trabalho. No entanto, ao observar a forma como estão concluindo o ensino fundamental, constata-se que necessitariam de outros auxílios intersetoriais, a fim de serem estimulados a desenvolver suas potencialidades.

Isso porque não basta incluí-los na escola, sem os recursos adequados, e depois devolvê-los à sociedade após a conclusão do ensino fundamental ou médio. Exemplificando: sobre os sonhos e expectativas de Silvio, percebe-se que ele não tem muita noção de temporalidade; vai vivendo um dia após o outro sem muitas perspectivas. Quando perguntado sobre seus projetos futuros, respondeu:

> *Meu sonho é terminar os estudos, realizar um trabalhinho ali, um trabalhinho aqui, igual ao que faço na instituição, montando caixinhas a vida inteira na instituição (Silvio).*

> *Trabalhar naquele supermercado que tem lá na cidade, o [nome do supermercado]. Sonho eu tenho muitos, mas o que eu quero mesmo é trabalhar no supermercado, os outros sonhos eu esqueci, mas o que eu mais quero mesmo é trabalhar no supermercado, porque os outros acho que são muito grandes para mim (Lucas).*

Em uma segunda entrevista, Sílvio explicou à pesquisadora que gosta da escola porque tem amigos. As pessoas cuidam dele, citou Lúcia, uma amiga que faz os trabalhos para ele e organiza seus cadernos. Na hora do intervalo os colegas de turma o acompanham até o refeitório, certificam-se de que ele foi servido, sem contar com professores e funcionários que estão atentos o tempo todo às suas necessidades.

Silvio faz parte do contingente de alunos que saíram das instituições e foram matriculados na escola regular por ser uma etapa obrigatória. No entanto, devido ao seu baixo desempenho durante todo o período de permanência na instituição e na EJA, encontrará muita dificuldade, tanto para continuidade dos estudos, quanto para inserção no mercado de trabalho. Sílvio espera continuar montando caixas na instituição especializada, onde ainda participa da oficina para não ficar ocioso. Para Lima (2015) essas pessoas são treinadas para realizar sempre a mesma função.

Para esse aluno a escola tem função socializadora, é momento de convivência com outras pessoas, pois em casa interage apenas com a mãe e o sobrinho, Freitas (2014) ressalta que, para algumas famílias, a EJA é um lugar acolhedor, que propicia a ampliação de algumas possiblidades educacionais, como interação e ampliação do vocabulário. No entanto, segundo Gómez e Sacristán (1998), há uma distância entre o que é oferecido pela escola e as exigências do mercado de trabalho.

Mesmo com todas suas limitações percebe-se que Sílvio tem clareza de suas possiblidades e que não tem outras aspirações, a não ser continuar o trabalho manual que realiza na instituição especializada, em seu caso, a escola é um porto seguro e possiblidade de convívio e interação social, o que lhe proporciona diferentes situações de aprendizagem.

> *Na escola eu aprendo com os professores e com os colegas que cuidam de mim, de manhã vou na instituição Beija Flor montar caixas de papelão, minha vida sempre foi assim, acho que vai continuar assim, só a escola que eu não sei se consigo ir para onde meus amigos irão, sem a ajuda deles não consigo continuar* (*Sílvio*).

É importante considerar que o trabalho ocupa uma função social muito importante na vida de todos. Silva (2016) ressalta que cabe ao Estado oferecer tratamento igual a todas as pessoas, para que possam inserir-se no mercado de trabalho. Se isso não ocorrer, algumas continuarão privadas de oportunidades.

Se a escola continuar oferecendo tratamento pedagógico igual a todas as pessoas, sem oportunizar políticas públicas que possibilitem aprendizagem real, os estudantes com

deficiência intelectual matriculados na EJA encontrarão muita dificuldade frente ao mercado de trabalho. Segundo a mesma pesquisadora, em alguns casos, tanto em uma seleção profissional, quanto em seleções para cursos, olhar para as pessoas com deficiência sem considerar suas necessidades, sem oferecer-lhes os recursos de que necessitam para que tenham acesso, significa condená-las ao fracasso.

Para Arroyo (2011), a EJA precisa ser assumida pelo Estado como uma política pública e equacionada no campo de direitos e deveres. O pesquisador aponta a necessidade de avanços sociais e políticos na legitimação dos direitos humanos, da EJA e da inclusão social e educacional dos jovens e adultos.

> *Quando acabar o curso aqui eu não vou largar não, só depois que eu conseguir um emprego melhor que eu posso parar, porque estudo está em primeiro lugar para conseguir um emprego bom... eu penso em fazer faculdade estudar para ser uma pessoa melhor* (*Arthur*).

Arthur tem como principal perspectiva terminar os estudos, fazer faculdade e ser uma pessoa melhor. Tem muita noção do certo e do errado, da necessidade de, antes de ser bom profissional, ser uma pessoa boa, que faça a diferença no mundo. Reconhece que o caminho para alcançar seus sonhos passa pela escola e pela profissionalização.

Também tem sonhos e projetos muito reais e factíveis em relação à inserção no mercado de trabalho. Quer ter condições de trabalhar dignamente. Mesmo com todas suas expectativas em relação ao mercado de trabalho, Arthur possui o BPC (benefício de prestação continuada), o que pode interferir tanto em seu processo de colocação no mercado de trabalho. O mesmo ocorre com Joyce.

> *Quando eu acabar os estudos, quero trabalhar, ter meu carro, colocar caixa de som nos carros, quero trabalhar com isso, eu gosto de carro rebaixado, com som eu adoro estas coisas, eu não sei fazer estas coisas, mas ensinando eu aprendo, com o dinheirinho que eu ganhar vou montando minhas coisas: meu carro, minha moto e minha casa* (*Arthur*).

Letícia e Teresa têm perspectivas mais relacionadas à necessidade de autonomia, querem ser mulheres independentes que possam ir e vir e conseguir liberdade para realizar coisas simples, como na vida de qualquer pessoa.

> *Vou terminar meus estudos, pensar, analisar direitinho o que eu faço depois da escola (Letícia).*

Quando se perguntou a Letícia sobre seus sonhos e perspectivas futuras, a resposta foi que deseja concluir os estudos na EJA. Durante muito tempo ela carregou tristes recordações causadas pelo fracasso escolar, e percebe se isso quando emprega expressões como: "repetir... repetir, não aprender e estudar na instituição especializada para pessoas com deficiência". Concluir o ensino fundamental, para ela, corresponde à realização de um sonho. Dentre os participantes da pesquisa, é a que demonstra maiores condições de continuar os estudos e de inserir-se no mercado de trabalho, devido a sua autonomia em acompanhar e realizar as atividades propostas para a turma, segundo os dados coletados por meio da análise documental e também segundo os relatos que fez dos estímulos que recebe de sua família.

> *Eu preciso arrumar um emprego, trabalho, ter emprego, ser livre, independente, para fazer o que eu quiser, ir onde quiser* (*Letícia*).

Percebe-se que o maior sonho de Letícia e de Teresa é ter autonomia. Letícia tem 42 anos sua expectativa é ingressar no mercado de trabalho, porque compreende que isso poderá abrir-lhe um leque de oportunidades, inclusive conhecer novas pessoas, porque suas maiores preocupações são as interações sociais, pertencer a um grupo, ter amigos em quem possa confiar.

> *Eu quero tocar meu barco pra frente, minha vida estava muito parada. Quero ficar livre ter minha casa, meu dinheiro* (*Teresa*).

Teresa usa uma metáfora para falar de seus projetos e de querer mais do que ser mulher do lar, apenas cuidando da casa para os filhos. Relatou, durante a entrevista, que eles quase não conversam.

Assim como Letícia, Teresa também sonha com autonomia, liberdade:

> *Eu quero ficar livre, porque tenho 48 anos, não sou criancinha não, minha filha cuida de mim, fica com meu dinheiro, meus documentos, eu quero conseguir minha bolsa família, mas eu mesmo quero arrumar* (*Teresa).*

Apesar de a análise documental realizada evidenciar os avanços de Teresa, tanto na interação social, quanto em relação à aprendizagem escolar, caminhar autonomamente é um passo que, na concepção dela, parece ser bastante longo, pois a única coisa que faz sem a supervisão dos filhos é ir à escola, o que também acontece com Letícia.

> *Ser livre, poder namorar, ser independente, viajar, ter uma carteirinha de ônibus para ir para são Paulo, para Minas, minha mãe e minha filha querem fazer carteirinha de acompanhante, eu não quero que façam* (*Letícia*).

> *No Futuro quero uma casa melhor, ser livre, livre mesmo, poder fazer minhas coisas, cuidar do meu dinheiro, antes eu tinha dinheiro para comprar casa para fazer tudo, pegaram o meu dinheiro, os meus documentos* (*Teresa*).

Todos reconhecem a necessidade de continuar estudando, e a maioria sonha em chegar à universidade. Percebe-se que esse desejo é fruto da interação com os professores ou do exemplo de outras pessoas que conhecem, como amigos ou parentes que têm curso universitário. Esperam, com o curso universitário, conseguir melhores empregos.

As pessoas com deficiência intelectual matriculadas na EJA apresentam características plurais, portanto há uma grande lacuna entre as necessidades do mercado de trabalho e aquilo que realmente podem oferecer. Essas reflexões vêm ao encontro dos estudos de Gómez; Sacristán (1998), pois a preparação que a escola oferece apresenta fissuras em relação às demandas do mercado de trabalho.

Ao depararem com o mercado de trabalho, os alunos que cursaram EJA, inclusive aqueles com deficiência intelectual, serão avaliados quanto ao domínio da linguagem, capacidade de compreensão, características sociais e atitudinais, assim como os demais sujeitos inseridos no mercado de trabalho, mas com um diferencial: foram privados, em algum momento de suas trajetórias educacionais, da oportunidade de viver e conviver fora dos limites impostos pela educação especial. Em outras palavras, foram e são marcados pela privação de oportunidades, e isso faz com que alguns tenham uma imagem muito negativa daquilo que são capazes de aprender.

> *Tem coisas que não são para mim, porque eu tenho dificuldade para aprender, para lembrar das coisas, se eu falar para você que consigo ler eu estou mentindo, por isso trabalhar no supermercado já está bom* (*Sílvio*).

> *Eu já tive muitos sonhos, agora não tenho muitos mais não, minha mãe me pós na informática não consegui, me pós na escola de inglês não consegui também, o jeito é ser cabeleireira ou fazer artesanato, se não der eu tenho o benefício para viver* (*Joyce*).

> *Tem gente que pode ser o que quiser, como a |Letícia que aprende fácil, eu não sou assim, sou lerda, sou burra, tenho muita dificuldade para aprender, vou continuar estudando, tenho meu dinheirinho [BPC], quando quero um dinheirinho a mais faço uma faxina aqui outra ali* (*Teresa*).

Segundo Lima (2015), algumas pessoas com deficiência possuem condições de inserção no mercado formal, mas são vistas como vítimas, como incapazes, e outras vezes preferem continuar vivendo do assistencialismo, pela incerteza de continuar tendo um trabalho formal que lhes garanta o sustento.

É preciso reafirmar o direito à educação das pessoas com deficiência com base na igualdade de oportunidades, garantindo lhes aprendizagem ao longo da vida e o pleno desenvolvimento de seu potencial. Portanto, são necessárias ações educativas, tais como: inclusão de propostas destinadas a atender esse público no projeto político pedagógico da escola e ações que assegurem às pessoas com deficiência intelectual direito ao trabalho em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Tudo isso passa pela educação de qualidade para todos, o que requer formação dos professores, acolhimento aos diferentes níveis de aprendizagem e à diversidade cultural. Na EJA os alunos com deficiência intelectual encontraram outras pessoas que também passaram por processos de exclusão, mas que trouxeram outras experiências de mundo, o que, somado ao incentivo e acolhimento dos professores, fez com que todos se sentissem capazes de aprender e continuar estudando.

Percebe-se que, apesar da deficiência, todos têm consciência do contexto social no qual estão inseridos e da necessidade da formação escolar para terem acesso ao trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual matriculados no 4° termo da EJA, de suas expectativas em relação à educação escolar e de sua inserção no mundo do trabalho tornou possível apresentar seu perfil sociodemográfico, identificar as características de suas histórias escolares, conhecer os indicadores que contribuíram para sua inserção e permanência na EJA e suas expectativas em relação à EJA e ao mundo do trabalho.

Constatou-se que todos os entrevistados moram em bairros periféricos do município em que a pesquisa foi realizada e que pertencem a famílias de classes populares. Quanto à escolaridade dos pais, a predominância está no ensino fundamental I incompleto. A renda familiar é de um a três salários mínimos. Três dos entrevistados recebem o benefício de prestação continuada, seis moram em casa própria ou cedida por algum membro da família e dois pagam aluguel.

Com exceção de Thiago e João Vitor, que não tiveram a oportunidade de iniciar a alfabetização na idade correta, os demais tiveram uma curta passagem pelo ensino regular e, devido a dificuldades de aprendizagem apresentadas desde a Educação Infantil ou nos primeiros anos de escolarização, foram avaliados e encaminhados para uma mesma instituição especializada do município, devido ao diagnóstico de deficiência intelectual.

As entrevistas evidenciaram que, do período passado no ensino fundamental, trazem marcas profundas de fracasso, da exclusão social e da dificuldade para aprender. Assim, tinham sentimento de inferioridade, de incapacidade e de impotência diante de que era oferecido pela escola. Em todos os relatos são muito fortes as marcas do fracasso, da frustração de conseguir aprender: “eu sou lerda, eu sou burra, eu tenho dificuldade, estou na EJA porque não consegui aprender na escola comum, repeti, repeti, repeti, eu estava cansada de repetir, eu tinha medo, a professora falava e eu danava a chorar porque não entendia nada”. Os relatos mostraram uma trajetória escolar marcada por muita dor e tristeza.

De acordo com os estudos de Vygotsky (2001), a deficiência primária que, de acordo com a análise documental todas essas pessoas possuem, está relacionada à parte física, e pode ter sido causada por lesões orgânicas, cerebrais, malformações. No entanto, essas dificuldades de aprendizagem podem advir também da falta de estímulos e de interações sociais, que têm grande relevância no desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa.

As entrevistas evidenciaram que a privação de oportunidades de interação social impediu que os participantes desta pesquisa assimilassem outras experiências de mundo,

ampliassem o vocabulário, interagissem com outras pessoas e fossem expostas a diferentes situações de aprendizagem, o que levou todos eles ao déficit secundário, ou seja, causado pela falta de estímulos adequados, acesso à cultura e convívio em diferentes contextos.

Esse sentimento de frustração e de impotência diante das dificuldades aumenta, em decorrência da exclusão realizada pelas escolas que não buscaram alternativas de manter essas crianças em suas comunidades, para que pudessem aprender e desenvolver suas potencialidades.

Esse modelo de escola centrado apenas nas potencialidades dos estudantes, sem oferecer alternativas metodológicas para aprendizagem de pessoas com dificuldade de aprendizagem ou com deficiência, fez com que todos fossem parar em uma mesma instituição, onde conviveram por longos anos apenas com pessoas com deficiência, compartilhando com elas as mesmas dificuldades.

Os objetivos da instituição, segundo relatos dos próprios entrevistados, eram mais voltados ao desenvolvimento de atividades manuais, atividades de vida diária, esporte e recreação, do que ao desenvolvimento de atividades cognitivas. Tal fato atendia aos objetivos da época, pois os monitores eram técnicos e as instituições não possuíam um projeto político pedagógico, o que pode ter levado todos à deficiência secundária, devido à falta de interação em outros meios sociais.

Arthur evidencia isto em sua fala: “Antes da EJA meus amigos eram todos especiais, eles eram até mais especiais do que eu... tinham uns na cadeira de rodas, outros babavam”. Letícia, na adolescência, ao constatar que todos que estavam na instituição eram pessoas com deficiência, quis sair, e Lucas, apesar de achar que foi a melhor escola pela qual passou agora consciente de tratar-se de uma instituição para pessoas com deficiência, incorporou a ideia de que, se estava lá, é porque não conseguira aprender.

A aquisição de novos conhecimentos acontece pela necessidade de resolver problemas ou situações desafiadoras, pela necessidade de comunicação e interação social. Assim, o desenvolvimento humano pode ir além das questões biológicas, ou seja, da deficiência. Em contato com estímulos variados, as possibilidades humanas são incalculáveis, principalmente quando em contato com os conhecimentos acumulados ao longo dos séculos e transmitidos às pessoas de geração a geração.

Ao permanecerem tanto tempo na instituição especializada, ou fora da escola, como aconteceu com Teresa, que depois dos traumas vividos na escola, quando criança, só retornou

para EJA, os participantes incorporaram frustrações e a descrença em suas potencialidades e possibilidades de aprender.

Quando chegam à EJA, os alunos com deficiência encontram pessoas que também passaram por processos de exclusão social e educacional, visto que todos estão nessa modalidade de ensino porque em algum momento de suas vidas foram privadas do direito à educação ou porque nunca tiveram acesso à educação formal. Entretanto têm experiência de vida, conhecimento de mundo, estão inseridos no mercado de trabalho e têm vida social.

O acolhimento dos colegas, professores e funcionários, as trocas de experiências e as situações de aprendizagem que os oito participantes da pesquisa vivenciaram durante o tempo em que permaneceram na EJA fez com que aos poucos o sentimento de inferioridade e fracasso dessem lugar ao pertencimento, à vontade de aprender e à descoberta de muitas potencialidades. Aos poucos, a dor do fracasso dá lugar à alegria de conseguir aprender e à certeza de que as dificuldades de aprendizagem não são características somente das pessoas com deficiência intelectual.

Assim, essas pessoas passaram a ter prazer em vir para a escola, em compartilhar experiências e ampliar conhecimentos. A postura dos professores e funcionários possibilitou-lhes a reconstrução da visão que possuíam da escola e de si mesmos.

Essas mudanças passaram pela postura dos professores, pelas intervenções pedagógicas, e isso fica muito claro nos relatos dos alunos: “eles me dão força para que eu não desista, nossa relação é de respeito, eles se preocupam comigo, eles tiraram o medo de mim”. Na ótica dos estudantes na EJA, há respeito às diferenças, acolhimento, atenção às necessidades de cada um, pois os professores, colegas e funcionários estão sempre prontos a auxiliá-los. Destacaram o papel dos professores no acolhimento, na forma de ensinar e explicar, sobretudo no incentivo para que não desistam. São estimulados a perseverar, a aprender cada vez mais. Relataram que essa postura é responsável por desejarem continuar na EJA e faz com que acreditem que são capazes de aprender e de se relacionar em diferentes contextos sociais.

Os resultados da pesquisa revelam que são necessárias ações pedagógicas voltadas para escolarização de todos, sem perder de vista as especificidades desses grupos que necessitam de “justiça’ pedagógica”, isto é, de um fazer pedagógico que acolha os diferentes níveis de aprendizagem. Isso porque muitas pessoas com deficiência intelectual poderiam ter percursos escolares diferentes, se tivessem recebido estímulos diferenciados daqueles oferecidos na instituição especializada.

Portanto, é necessário repensar as práticas pedagógicas utilizadas nas instituições de ensino oferecidas às pessoas com deficiência intelectual e aos jovens e adultos inseridos nessa modalidade de ensino, pois, dependendo da forma como a escola direciona o fazer pedagógico, pode contribuir para manter as formas de discriminação e exclusão social.

Apesar de os professores da EJA, segundo os alunos, adotarem posturas pedagógicas mais flexíveis, isso ocorre mais por sensibilidade e humanidade do que pelo caráter reflexivo, pelo estudo ou por força de uma formação continuada que englobe tais segmentos da escola. Nos documentos utilizados na análise, tais como Projeto Político Pedagógico e Planejamento, não há nenhum registro que evidencie tal prática, visto que o plano de formação docente realizado pelos gestores engloba apenas assuntos pertinentes ao ensino regular, tanto fundamental, quanto médio.

Os registros do conselho de classe apontam que alguns dos participantes da pesquisa chegaram ao 1° Termo da EJA II (6° ano) sem conhecer o alfabeto completo, sem escrever o próprio nome completo de forma autônoma. Segundo o Projeto Político Pedagógico, depararam-se com professores que, em sua formação inicial, não tiveram oportunidade de discutir diversidade cultural, as especificidades da EJA, e muito menos inclusão de pessoas com deficiência intelectual. Isso porque a maioria do corpo docente da escola é composta por professores que estão próximos da aposentadoria. Portanto, esse conhecimento foi sendo constituído na prática cotidiana e por meio de busca pessoal, visto que a escola lhes proporciona poucos momentos de trocas de experiências e que há escassez de políticas públicas destinadas à formação de professores.

Os estudos utilizados no referencial teórico explicam que a formação, tanto dos jovens e adultos, quanto dos profissionais da educação, deve ocorrer ao longo da vida; portanto, os professores precisam ter espaços de formação continuada oferecidos pela escola, para que continuem aprendendo, trocando experiências e fomentando novos estudos e reflexões.

Mediante esse quadro, é urgente que as instituições ouçam os alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA e que, a partir de seus relatos, voltem sua atenção ao processo pedagógico, visando buscar o que pode ser feito para propor situações que realmente favoreçam sua aprendizagem, a fim de que a escola não lhes traga falsas esperanças de inclusão social e educacional.

Apesar de as entrevistas apontarem o acolhimento da escola e dos professores, percebe-se incoerência entre os relatos dos alunos e os resultados da análise documental. Na análise, percebe-se que, tanto os alunos com deficiência, quando a modalidade, são invisíveis na

escola. São apenas citados, no projeto político pedagógico, sem que haja nenhuma ação programada em relação a eles. De 2017 até o primeiro bimestre de 2019, apenas João Vitor foi encaminhado para o atendimento educacional especializado, pois, além da deficiência intelectual, é cego. Os demais alunos com deficiência intelectual passaram pela escola sem nenhum atendimento especializado, o que poderia ter proporcionado maior desenvolvimento desses alunos.

É importante salientar que a rede estadual oferece este atendimento em sistema de itinerância, porém não ofereceu a estes alunos, segundo os documentos da escola. Assim, esses sujeitos na EJA continuaram tendo seus direitos negligenciados continuaram invisíveis ao sistema de ensino e às demais políticas públicas.

Para os sujeitos da pesquisa, a EJA configura-se como um espaço para inserção e interação social. Quanto às expectativas futuras, sonham em ter mais autonomia na vida diária e ingressar no mercado de trabalho, para conseguir voos mais altos, como cursar uma faculdade e adquirir bens materiais.

Dos oito participantes do estudo, seis acreditam que a EJA lhes deu condições para continuar estudando. Citam avanços muito significativos, tanto na participação e interação com os colegas, quanto na aprendizagem formal. Os outros dois reconhecem os avanços, acham que progrediram muito, mas afirmam que não sabem se esses conhecimentos os auxiliarão na continuidade dos estudos.

O maior objetivo de todos é a inserção no mundo do trabalho. Acreditam que a EJA é o primeiro passo a ser dado, pois sem educação escolar, sem ler, escrever e realizar cálculos sabem que dificilmente conseguirão inserção social e profissional. Sonham com autonomia e querem resolver questões de vida prática, ter bom relacionamento com as pessoas, ter uma vida amorosa.

Apesar de alguns estudantes não conseguirem ler convencionalmente sem auxílio do professor, como é o caso de Lucas e Silvio, todos eles têm sonhos e expectativas pautados na realidade. Portanto, têm conhecimentos que estão além das palavras escritas: são capazes de realizar a leitura do mundo e do contexto social, ao apresentarem expectativas futuras que procuram atender às necessidades de subsistência, e ao que gostam de fazer. Querem aprender e dedicar-se a esses projetos ao longo da vida.

Percebe-se que algumas vezes, mesmo sem realizar a leitura das palavras, realizam a leitura do mundo e expressam isso em relatos carregados de significado. Para os alunos há clareza do que é possível para eles. Isso também remete aos estudos de Bourdieu (1998), pois

muitas vezes não querem mais fazer determinadas coisas, como é o caso de Joyce, que não sonha mais em cursar uma faculdade. Acredita que um curso que exija mais conhecimento formal seja para seus sobrinhos, ela diz que não dá para isso.

Os estudos apontam que Joyce foi privada da interação social, do direito a receber estímulos adequados e ser alfabetizada na idade certa. A deficiência secundaria em sua trajetória educacional é mais evidente do que a deficiência primária; assim, a escola precisa mudar sua concepção de ensino, aprendizagem, inclusão social e educacional, para impedir que situações como essa se perpetuem.

As pesquisas utilizadas neste estudo ressaltam que são necessárias adaptações nos locais de trabalho, promoção de oportunidade de emprego no setor público e privado, entre outras coisas, pois na vida das pessoas com deficiência o trabalho tem duplo sentido: o de promover a autonomia e a realização dos projetos futuros e o de favorecer sua inserção em todos os setores da comunidade.

Essas pessoas saem da EJA com grandes expectativas em relação à inserção no mercado de trabalho, mas a sociedade, apesar dos avanços em relação à inclusão, continua sendo seletiva, classificatória e excludente.

O tempo de permanência na EJA, tanto das pessoas com deficiência intelectual, quanto dos demais estudantes, é curto, e eles têm muitos sonhos e expectativas em relação ao futuro pessoal e profissional. Colocam essas esperanças na oportunidade de voltar aos bancos escolares como alunos da EJA, portanto a prática pedagógica e os recursos oferecidos pela escola são fundamentais, nesse processo.

A conclusão da pesquisa trouxe à pesquisadora muitas inquietações, em relação à profissão e também quanto ao seu campo pessoal, pois passou a refletir com mais intensidade sobre a responsabilidade social de todos os profissionais que atuam na EJA, em um país que ainda apresenta altos índices de analfabetismo, desigualdades sociais e políticas públicas que não favoreçam plenamente à inclusão verdadeira dos adultos com deficiência intelectual.

Pôde-se perceber que alguns alunos com deficiência intelectual inseridos na EJA entendem o trato respeitoso dos professores e colegas como um favor, não como um direito. Chegam à escola com tanto sentimento de fracasso que não se percebem como sujeitos de direitos; portanto, essa realidade precisa ser mudada, uma vez que ainda acreditam que a escola é feita somente para alguns − aqueles que conseguem aprender.

A contribuição social e acadêmica deste estudo está relacionada ao registro de um momento importante da educação brasileira. Ao ouvir os relatos de alunos com deficiência

intelectual matriculados na EJA, obtiveram-se registros das contribuições da instituição especializada e da EJA na vida de pessoas com deficiência.

Os resultados da pesquisa evidenciam o significado da saída dessas pessoas da instituição e de sua entrada e de sua chegada à EJA. Ao ouvir os relatos e realizar a análise de dados, percebe-se que concluíram a EJA com muitos sonhos e expectativas de arrumar um emprego; porém, como alguns não estavam alfabetizados, e por carregarem tantas marcas de fracasso acumuladas durante toda trajetória escolar, ao depararem com a realidade do ensino médio, dois participantes da pesquisa não conseguiram prosseguir. Houve um caso de evasão no ensino médio, outro de novo encaminhamento do estudante para a Educação Especial, além de uma evasão antes da conclusão do ensino fundamental.

Para essas pessoas atingirem esses objetivos, e para que o tempo de sonhar vivido na EJA não se transforme novamente em sentimentos de fracasso e frustração, com os quais ingressaram nessa modalidade de ensino, é necessário um conjunto de ações intersetoriais que englobem saúde, esporte, cultura, lazer e um olhar sensível e humano da sociedade, um olhar voltado à garantia de seus direitos, ou seja, políticas públicas voltadas à inclusão social e educacional daqueles que tiveram seus direitos negligenciados ao longo da vida.

A realização desta pesquisa evidenciou que ainda há muito a aprender sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual e sobre a EJA. Por esse motivo, pretende-se aprofundar estudos sobre intervenções pedagógicas e políticas públicas destinadas a esses estudantes.

Este estudo me fez refletir sobre como as políticas públicas podem proporcionar às crianças, jovens e adultos o acesso à escolarização. No entanto, apesar dos avanços em termos de inclusão social e educacional, ainda há muito a ser realizado para que as pessoas tenham seus direitos garantidos, independentemente de classe social.

O estudo também potencializou em mim a certeza de que as mudanças só acontecerão por meio do conhecimento, da busca pessoal, da formação dos professores, da conscientização dos pais sobre a necessidade de perceberem os filhos como sujeitos capazes de aprender, de ampliar seu conhecimento por meio da interação social e do acesso às diferentes formas de estímulos e informações.

Se, por um lado, um dos entraves para a realização desta pesquisa foi a demora da Secretaria Estadual de Educação para autorizá-la, por outro lado houve muito acolhimento dos professores, gestores e funcionários da escola, bem como dos alunos com deficiência intelectual que participaram.

Quanto aos professores, apesar de não terem participado das entrevistas, demonstraram empatia com o tema, acolhimento e desejo de sair dos padrões de reprodução das desigualdades sociais, o que reforça a ideia de que a inclusão é um caminho em construção e responsabilidade de todos. Essa construção só acontecerá se passar pela prática docente, pela formação continuada, pela busca de novas metodologias e pelo acolhimento às diferenças culturais e educacionais de alunos e professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. C. **Jovens e Adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual**: escolarização em debate. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

ANDRÉ, M.E.D. **Etnografia da Prática Escolar**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Série Prática Pedagógica)

ARBEX, D. **Holocausto Brasileiro**.1. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARANHA, M. S.F. A. **Educação Especial desde os primórdios até a idade média**. CEDERJ. Integração Social de pessoas com deficiência: análise conceitual e metodologias. Revista Temas em Psicologia. N. 2, 1995, p.63-70. Ribeirão Preto. Sociedade Brasileira de Psicologia.

_____. M. S. F. P**rojeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005, v.5.

ARANHA. M.L.A. **História da educação e da pedagogia:** Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO. M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L; SOARES, L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

_____. M. **Educação de Jovens e Adultos em Tempos de inclusão**. Construção Coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos- Coleção Educação Para Todos. Vol. 3, 2005.

BARBOSA. M.G.S. **Avanços da Educação Especial ao longo da história**: da segregação à inclusão. Trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do curso de Ciências Humanas da UNIRIO.

_____. **Aproximação de Jovens e Adultos e Educação**. Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BHABHA, H. **O local de cultura**. Tradução Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glauce Renate Gonçalves, 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BINS, K.L.G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos:** apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, 2013.

BORDIEU, P. **Escritos em Educação**. 5. ed. (Orgs.) NOGUEIRA, N.; CATANI, A. Petrópolis-RJ: Vozes, 1966.

_____. P. **Escolas Conservadoras**: As desigualdades frente à escola e a cultura. *In* NOGUEIRA, M. A.; CATANI (ORG). Estudos da Educação. RJ: Vozes, 1998, p.4-649.

_____. P**. Os excluídos no interior.** *In* NOGUEIRA; CATANI, A. (ORG). Escritos Educação. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998. p. 219-227. (Projeto)

_____. P. **Escritos em Educação** - Pierre Bourdieu (Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). 5. ed. Petrópolis: Editora Casa do Psicólogo, 2003.

BRANDE, C.A.; ZANFELICE, C.C. **A inclusão escolar de um aluno com autismo**: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, v.25, n.42, p.43-56, 2012.

BRASIL. **Censo Escola da Educação Básica– resumo técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** UNICEF. Atualizado em 2017.

_____. **Decreto 5.296** 12/2014. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, 2014.

_____. **Decreto n° 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 2001.

_____. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil** (1986-1998) Haddad Sergio (coord)- Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, 140p. (série Estada do Conhecimento).

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes para Educação Especial.** Brasília Janeiro. 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SECADI, 2008.

BUENO, J.G.S. **Educação especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **Educação Brasileira** - Questões Conceituais e de Atualidade. 1ªreimpr. São Paulo: EDUC, 2016.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em Direitos Humanos)

CARDOZO, D.M.C.M. **Diálogos entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta de Formação Continuada para atuar com pessoas com deficiência Intelectual. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Universidade Federal Fluminense, 2015. (CAPES)

CARVALHO, M. de N. **Tessitura de muitas vozes**: As interações sociais de Jovens e adultos com deficiência intelectual. Mestrado profissional em Educação. Universidade do Estado do Pará, 2017.

CATELLI. R. Jr. **A Educação de Jovens e Adultos chega a apenas 5% do público ao qual se destina**. Revista Época: 23-06-2016. Acesso em 20-05-18.

COLL. C. **O Construtivismo em Sala de Aula**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

COTA, F.S. **A inclusão de alunos com deficiência intelectual**: articulação necessária. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do RJ, 2016.

CUNHA, V.L. **A inclusão do aluno com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Santo André.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, 2005. (CAPES).

DI PIERRO, M.C. **Notas sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Educação e Sociedade**.** Campinas, v.26, n.92, p.1115-39, Especial 2005.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Abril Cultural, 2. ed., série "Os Pensadores". Seleção de textos de José Arthur Gianotti. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura *et al.*, 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 150p.

_____. P. **Pedagogia da Esperança**: Um encontro com a pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992.

_____. P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, M.A.S. **Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos:** Interfaces no processo de escolarização. Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, 2014. (CAPES).

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã 4)

_____. **Qualidade na educação**: Uma nova Abordagem. COEB 2013-Congresso de Educação Básica: qualidade na Aprendizagem. Rede municipal de ensino de Florianópolis.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de professores**, vol. 1 n°1 p. 90-102, maio, 2009 (memorial).

GOFFMAN, E. **O Estigma da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: O direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

_____. N. L. **Indagações sobre currículo Diversidade e Currículo**. Org. (Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

_____. N. L. **Diversidade cultura**, **currículo e questão racial**. **Desafios para a prática pedagógica**. *In*: ABRAMOWICZ, A, BARBOSA, M. de A. e SILVÉRIO, V. R. (Orgs). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

GONÇALVES. T.G.G.L. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e adultos, uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**: Universidade Estadual de Londrina – Dissertação e defesa 01-02-2012.

GRACIANO. M. LUGLI. R. S. G. **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017. Recurso digital. Acesso em 29-04-2018.

GRANGER, G. G. **Modèles qualitatifs, modeles quantitatifs dans La connaissances cientifique**. *In*: ***Sociologie et Societés*** (G. Houle, org.), vol. XIV, nº1, pp. 07-15, Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal, 1982.

GUINTER. H. **Pesquisa Quantitativa versos Pesquisa Qualitativa**: Esta é a questão. Artigo publicado na revista: Psicologia: Teoria e Pesquisa**,** maio-agosto 2006, vol 22 n 2, pp. 201-210.

HADDAD, S. (org.). **A avaliação da EJA no Brasil**: insumos, processos, resultados. Núcleo de Estudos de Jovens e Adultos. 2000. Vera Masagão Ribeiro, Roberto Catelli Jr, Sergio Haddad (Org), Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

HASS, C**. Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (re) invenção da articulação necessária entre as áreas**. Revista Centro de Educação UFSM. v. 40, p.347-359, 2015.

_____. **Narrativas e Percursos escolares**: Isso me lembra uma História. Tese de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do SUL, Porto Alegre. 2013. (CAPES)

_____. **Tempos de Democratização do Direito à Educação**: como têm se delimitado Políticas de acesso à EJA aos estudantes do Rio Grande do Sul. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 21, n.4, p.443-58, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional** – formar – se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo. Cortez, 2011(Memorial**)**

JANNUZZI, G. **A luta pela Educação de Pessoas com deficiência mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, autores associados, 1985. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. **A Educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século** XXI. 3. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea)

KASSAR, M. C. M**. Educação especial no Brasil:** desigualdades e desafios no reconhecimento da Diversidade. Educação e Sociedade**.** v. 33, n.120, p.833-849, 2012.

LAGO, S. R. S. **Ministério Público de São Paulo**: Atuação frente a pessoa com deficiência na inclusão escolar. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. 2013.

LAHIRE, B. **O mito da omissão parental e as relações famílias** – escola. *In* Sucesso Escolar nos meios populares – as razões do improvável. 1. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As Razões do Improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE. E.A. **Inclusão Escolar e deficiência intelectual**: um estudo sobre relação família, escola e trajetórias escolares. Defesa 26-02 2016. Universidade de Taubaté.

LIMA, F.O. **Experiências inclusivas na educação de Jovens e adultos em um município do interior paulista.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2015. (CAPES)

_____. F.O.; SILVA, N.R. **A Educação de Jovens e Adultos e os desafios de uma proposta de Educação Inclusiva**: perfil do aluno. Revista em Educação. v. 23, n.1, p.144-51, 2014.

LUDKE, M., & A, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C**. A identidade docente**: constantes desafios formação docente. Belo Horizonte, vol. 1, n°01, p 109-131 ago. – dez, 2009 (memorial)

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. **Fundamentos da Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIOTO. S.R. **Inserção de alunos com deficiência na Escola Regular**: Um Estudo sobre a formação de práticas docentes. Dissertação. Dissertação de Mestrado. Defesa 15-11-2013. Universidade de Taubaté, 2013

MELETTI, S. M. F., BUENO, J. G. S. **Os indicadores Educacionais como meio de Avaliação das Políticas de Educação Especial no Brasil** 2000-2009. *In* Bueno, J. G. S. (Org) Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2011

MENDANÃ, D.T. **Inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos:** os projetos como opção metodológica. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Taubaté, 2016. (CAPES)

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo:** Currículo, Conhecimento e Cultura. .Org (Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 2008.

_____. A. F. B. CANDAU V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais: práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008

_____. A. F. B. CANDAU V. M. **Educação Escolar e Culturas (s) Construindo Caminhos**. Universidade Católica de Petrópolis, Mestrado em Educação -Pontifícia Universidade Católica do Rio de janeiro, Departamento de Educação. *In* Educação como Exercício da Diversidade- coleção Educação para Todos. Brasil, maio de 2005. p. 37-57.

OLIVEIRA. M. K. **Educação de Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Faculdade de Educação de São Paulo. Revista Brasileira de Educação. n.12, set, out, nov, dez.1999.

OLIVEIRA. M. K de. **Vygotsky Aprendizagem e desenvolvimento**: um processo histórico. São Paulo. Scipione, 1997. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério)

PACHECO. K. M. PACHECO. B. ALVES. V. R. **A Barbárie do Preconceito contra o deficiente**: todos somos vítimas. USP- SP: ABEC Brasil (Associação Brasileira de Editores

certificados, 2004. São Paulo). **Revista Fisiátrica Instituto de Medicina Física e Reabilitação**- HC–FMUSP.

_____ K. M**. A História da Deficiência da marginalização à inclusão social**: uma mudança de Paradigma. USP - São Paulo: Editora ABEC Brasil (Associação Brasileira de Editores certificados, 2007. São Paulo). Revista Fisiátrica Instituto de Medicina Física e Reabilitação - HC-FMUSP

PASSOS, J.C. **A educação de jovens e adultos e a promoção da igualdade racial no Brasil**. *In*: AGUIAR, A.S.; OLIVEIRA, I; AZEVEDO, J. M; ALVARENGA, M. S; SILVA, P. B. M; OLIVEIRA, R. (Org) Educação e Diversidade. 1. ed. Recife: Gráfica J. Luiz V.2, p. 101- 123, 2009.

PATTO. M. H. S. **Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

_____. **Família e escola**: trajetórias escolares em camadas médias e populares. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (org). Petrópolis: Vozes, 2000.

PAULA, C. R.; OLIVEIRA, M. C. **A Educação de Jovens e Adultos:** a Educação ao longo da vida. 1. ed. Curitiba: IBEX, 2011.

PAULA, J. **Inclusão**: mais que um desafio escolar, um desafio social. São Paulo: Jairo de Paula Editora, 2006.

PEREHOUSKEI, N. A.; DIAS, L. P.; BARROS, R. A. **Educação e escola e a trajetória da educação de Jovens e Adultos**. Revista Percurso**.** Maringá, v.5, n 2, p 133-151, 2013 da

PEREIRA, J.M. **Manual de Metodologia da Pesquisa Cientifica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Editora Tac Edusp, 1984.

REIS, M. C. dos. **EJA**: O lugar da escola na vida dos jovens. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2017.

RIBEIRO, V. M.; CALELLI JR, R.; HADDAD, S. **Avaliação na EJA no Brasil**: Insumos, Processos e Resultados. Núcleo de Estudos de Jovens e Adultos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2015.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. **Educação Inclusiva**: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. 2008. VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR e Congresso Iberomericano sobre Violência nas Escolas CIAVE, p. 3091-3104 – Editora Chapagnat.

ROSA. L. E. C. **Inclusão de alunos diferentes em classes regulares**: Dizeres de professores e pais de alunos, Dissertação. Defesa 25-04-2014. Universidade de Taubaté – Programa Linguística aplicada.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do Conhecimento**, trad. de Emília de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANFELICE, **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

SANTOS, M. **O Espaço Escolar do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.

SANTOS, M. C. P. **A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano – Bahia. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Bahia, 2015.

SANTOS, R.A. dos. **A voz dos estudantes com deficiência intelectual**: Rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária. Universidade do Rio Grande do Norte, 2017.

SANTOS, T. M. D. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos:** experiências de inclusão na escola pública. Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, 2014. (CAPES)

SAVIANI, D. **O debate teórico-metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional**. *In*: D. SAVIANI; J. C. LOMBARDI e J. L. História e História da Educação: O debate teórico-metodológico. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 1998 (Coleção Educação Contemporânea).[1]

SCHEWINSKY. S.R. **Tendências e reflexões**: Barbárie do Preconceito contra as pessoas com deficiência todos somos vítimas. Revista Fisiátrica Instituto de Medicina Física e Reabilitação, 2004. Universidade de São Paulo, São Paulo Editora ABEC Brasil (Associação Brasileira de Editores Certificados).

SHIMONO, S. **Educação e trabalho**: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com Deficiência. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, R. C. S. **Educação de Jovens e Adultos**: hiatos e assimetrias de universos simbólicos em disputa. Dissertação de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

[1] Esse texto de Saviani está também em: Anais da IV Semana Nacional e Estudos e pesquisas "História, Sociedade e Educação", 14 a 19/ 2/ 97 Campinas: Unicamp

SILVA; P. B. G. OLIVEIRA, R. (Org.). **Educação e Diversidade**. 1. ed. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., v.2, p.101-23, 2009.

SILVEIRA BUENO. J. G. **Educação especial brasileira**: questões conceituais. 1ª reimpressão. São Paulo. Educ, 2016**.**

SILVEIRA. G. Santos. R. A. dos. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise/Org. Araraquara, SP: Junqueira & Martins; Brasília, DF: CAPES, 2008.

SOUZA, S.M. **Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da inclusão**: o olhar das professoras. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, 2013. (CAPES).

SZYMANSZKI, H. **As relações família/escola:** desafios e perspectivas. Brasília. Plano Editora. 2003.

TARDIF; LESSARD, C**. O trabalho docente**: elementos para uma teoria docente como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 15-54. (Memorial)

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**/Lev Semenovich Alexander Ramanovich Luria, Alex N. Leontiev; Tradução de Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone, 2001. (Coleção educação crítica)

_____. L. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org (Michael Cole; tradução José Cípolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. L. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento da criança anormal**. Revista Pesquisa e Educação, São Paulo, v.37, n.4. p.861-870, dez.2011.

ZAGO. N. **Família e Escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Elaine Aparecida Policarpo

REFLEXÕES SOBRE MINHA TRAJETÓRIA: sabores e dores

Taubaté – SP
2017

1 INTRODUÇÃO

Este memorial tem por objetivo o registro reflexivo da trajetória pessoal e profissional da autora, o resgate de pontos relevantes de sua infância, apontando os principais indicadores que lhe proporcionaram interesse pela leitura, pela produção escrita e, especialmente, o desejo de ser professora.

A autora faz uma reflexão crítica acerca da trajetória pessoal e profissional, tanto na rede estadual, quanto na rede municipal, e sobre os principais referenciais teóricos que repertoriaram sua trajetória profissional e que a levaram a ser a pessoa que se tornou.

O memorial ilustra a importância que o Mestrado Profissional tem tido em suas reflexões acerca da real função social da escola, de como as instituições acolhem os excluídos, de qual papel a instituição realmente exerce e sobre qual o real discurso propagado na sociedade. Outra reflexão presente no texto é sobre a profissão docente.

1.1 Motivação

O memorial tem por objetivo uma reflexão crítica e analítica da trajetória do autor, por meio do texto autobiográfico. É um trabalho com características qualitativas, pois envolve uma abordagem interpretativa de seu objeto de estudo. O que interessa não é fenômeno em si, mas o seu significado para as pessoas, visto que nessa abordagem a realidade é vista como uma construção social.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral:

Documentar a trajetória pessoal e profissional da autora por meio de uma narrativa autobiográfica, histórica e reflexiva.

1.2.2 Objetivos Específicos:

Relatar fatos relevantes da história pessoal;

Revisitar reflexivamente a vida acadêmica e profissional da autora;

- Indicar alguns referenciais teóricos que perpassaram a história de vida da narradora.

- Realizar uma análise da trajetória e do momento atual da mestranda no curso Mestrado Profissional em Educação.
-

1.3 Organização do texto

O texto está organizado da seguinte forma: introdução, descrição dos objetivos, metodologia, e os capítulos, que tratam dos seguintes assuntos:

- Aspectos relevantes da infância, presença dos pais, incentivo à leitura, primeiras escolas pelas quais passou:
- Formação profissional e acadêmica;
- Experiências profissionais; ▪ Relação Teoria e prática.

2 MÉTODO

> Partindo do princípio de que as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes tem origem no passado, é importante pesquisar suas raízes, para compreender sua natureza e função (MARCONI e LACATTOS, 2003, p. 106).

No memorial foi utilizada a narrativa autobiográfica, que focaliza a história de vida do pesquisado ou do pesquisador, dando importância à análise de suas observações e reflexões. Segundo Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 2): O memorial é um gênero textual rico e dinâmico que se insere na "ordem do relatar", isto é, gênero que relata fatos da memória, documentação de experiências humanas vivenciadas. O memorial pode ser considerado, ainda, como um gênero que oportuniza as pessoas expressarem a construção de sua identidade, registrando emoções, descobertas e sucessos que marcam a sua trajetória. É uma espécie de "diário", no qual você pode escrever suas vivências e reflexões. É também um gênero que pode ser usado para que você marque o percurso de sua prática, enquanto estudante ou profissional, refletindo sobre vários momentos dos "eventos" dos quais você participa e ainda sobre sua própria ação.

O gênero memorial possibilita ao sujeito construir discursivamente seu mundo, cuja existência extrapola, pois, a linguagem possibilita essa transgressão. É por meio dela que se constrói a realidade discursiva, de modo que sujeito interprete o real e o ressignifique, fomentando sua formação identitária e assumindo determinadas posições em face da realidade.

Esse gênero possibilita ao autor ir além do simples recontar; nele, realiza-se uma construção social por meio de uma ação ideológica. Em outras palavras, possibilita-lhe

retomar suas experiências individuais para a construção de seu discurso, pois assume um enfoque social, cultural, histórico, ideológico e afetivo.

3 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

3.1 Trajetória Pessoal

Nasci na cidade de Barra Mansa, em outubro de 1970, no Estado do Rio de Janeiro, filha de mineiros. Minha mãe nasceu em Santo Dumont, e meu pai, em Juiz de Fora. A origem deles é de muita relevância para minha formação como leitora. Em 1972 nasceu meu irmão Ronaldo Brigido Policarpo, época em que meu pai perdeu o emprego e retornou com a família para Minas Gerais.

Inicialmente fomos para Santos Dumont, mas meu pai permaneceu por um longo tempo desempregado e, segundo relatos de minha mãe, meu avô paterno foi até a cidade e nos trouxe para Juiz de Fora, para morarmos com ele e minha avó. Depois de alguns meses, um primo de meu pai o convidou para mudar-se para Jacareí, pois na década de 70 era fácil arrumar emprego nas indústrias em São José dos Campos e região. Assim fomos para o vale do Paraíba paulista, em 1973.

Desde pequena fui incentivada a ler. Minha família é negra, minha mãe perdeu os pais quando ainda era pequena, meus avós paternos eram pessoas muito simples, analfabetos, mas de extrema sabedoria. Logo cedo meu objetivo era saber ler e escrever, pois sempre tive adoração pelos meus avós e, depois que viemos para Jacareí, íamos até Juiz de Fora apenas nas férias, e naquela época, as cartas eram nosso único meio de comunicação, e a função de escrita dos meus avós coubera a minha tia Eunice.

Meus avós paternos tiveram três filhos, e todos eles tiveram acesso à escola primária. Meu pai, o filho mais velho, por meio de uma bolsa estudou até o 1° ano do
Ginásio, em uma escola particular, pois meu avô trabalhava para um advogado tradicional, em Juiz de Fora, que era sócio da escola, por isso lhe concedeu a bolsa. Depois de alguns anos meu pai parou de estudar para trabalhar e auxiliar no sustento da família. Hoje, conhecendo e entendendo um pouco mais da história do Brasil, das formas de exclusão e dos preconceitos existentes, fico imaginado o quanto ele deve ter sofrido em um contexto de tantas diferenças sociais.

Minha mãe estudou até o 3° ano primário. Quando perdeu os pais teve que parar de estudar. Negra, filha de mãe analfabeta, pai alfabetizado e funcionário da Central do Brasil, apesar de não ter tido oportunidade de estudar, sempre reconheceu a importância dos estudos.

Por volta de 1975, vários outros primos de meu pai e irmãos também vieram para Jacareí, e passei a ter primos da mesma idade morando próximo. No final de ano todos compravam passagem e íamos de ônibus para Juiz de Fora. Meus primos e eu estávamos em processo de alfabetização, e íamos tentando ler placas e letreiros por toda a estrada, até que, exaustos, adormecíamos.

Quando chegava a Juiz de Fora, ficava maravilhada com as livrarias e bibliotecas que a cidade possui. Meus pais sempre nos compraram muitos livros, depois eu e meu irmão entramos na escola. Algumas vezes as férias do meu pai não coincidiam com as escolares, por isso ia sozinho ver meus avós e, quando retornava, trazia livros, muitos livros, ilustrados, coloridos, e eu os lia como se estivesse comendo um doce ou tivesse acertado na loteria. Sentia-me como a menina conto Felicidade Clandestina, escrito por Clarice Lispector.

> Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o amante (LISPECTOR, C., "Felicidade clandestina", 1971).

Em 1977 iniciei o 1° ano escolar em uma escola pequena, onde poderia estudar até o 4° ano. Meu pai havia comprado nossa primeira casa, mas tinha um misto de alegria e preocupação, pois logo os filhos não poderiam estudar mais no bairro. Em 1979 nasceu meu irmão Leandro Brigido Policarpo. Nessa época meu outro irmão, Ronaldo, também já estava na escola. Depois de algum tempo, meus pais resolveram que deveriam mudar de bairro, para que pudéssemos estudar em outra escola.

Eu estava no 3°ano quando nos mudamos. Fui para a escola onde estudei até concluir o antigo ginásio. Anos mais tarde retornei para mesma instituição como professora e, posteriormente, como coordenadora do ensino médio. Para minha surpresa, a minha nova professora, Dona Marilene, era irmã da minha professora da escola anterior, Dona Lenira. Considero importante citar o nome de minhas professoras, que contribuíram para minha formação. Uma já é falecida, e a outra ainda me toca, me emociona e me enche de alegria, quando a vejo nas missas de domingo.

Como aluna era 100% frequente, tinha cadernos organizados, uniforme impecável e pais participativos, não era brilhante, mas, como uma das meninas de "Felicidade Clandestina", tinha algo que os outros não tinham: livros, muitos livros, livros maravilhosos e encantadores.

Meu pai era assinante do Círculo do Livro, o que nos provia de recursos e estímulos variados. Minha mãe fazia a rotina diária com horário para leitura, e por não saber ensinar ou auxiliar em algumas tarefas, criou um mecanismo próprio: tudo que fazíamos na escola, tínhamos um caderninho em casa, onde as atividades eram refeitas, como forma de estudo.

Na escola, professor era autoridade inquestionável. Aluna de escola pública, eu percebia que quase não havia negros estudando comigo. Não me lembro de preconceito explícito, nem *bulliyng*. Às vezes busco na memória momentos de exclusão ou constrangimento e não consigo me recordar. Como era boa aluna e tinha o que a maioria não possuía na época, livros e pais participativos, sempre podia auxiliar os colegas, emprestar materiais para trabalhos.

Meus pais não gostavam de nos ver na rua ou na casa dos outros, então, dentro do que era possível para um pai metalúrgico, ele nos provia de paradidáticos, enciclopédias, manuais e brinquedos. Hoje tenho consciência de que para ele não devia ser nada fácil. Também eram pais receptivos para com colegas dos filhos. Minha mãe sempre fazia pães, bolos, muitas coisas gostosas. A maioria dos trabalhos em grupo eram feitos em minha casa, que sempre foi um espaço acolhedor para os meus colegas da escola.

Os professores eram rígidos, mas amáveis e carinhosos com os bons alunos. As turmas com as quais estudei eram boas. Íamos à escola realmente para estudar. Hoje tenho noção de que em parte isso se dava à seleção e às formas de exclusão que aconteciam. Todos tinham material, uniforme, eram limpinhos e educados, negros na escola podíamos contar nos dedos. Eu era quieta, de poucas palavras, não tinha habilidade para os esportes, nem para Educação Artística, mas destacava-me nas outras matérias.

Tinha um sonho desde pequena, ser professora. Esse não acabou, com o passar dos anos. Quando terminei o Ginásio, mesmo tendo o Colegial na escola em que estudava, com muita dor no coração e com muito choro, por deixar amigos e professores, pedi transferência para uma escola onde poderia cursar o magistério.

Muitos professores marcaram minha vida, nesse período, dentre eles destaco a professora Silvia Helena Nogueira, minha professora de Português do 6° ano, o meu professor de Arte, Sr. Vitor, dona Evelyn e dona Eliana Fonsi, professoras de História que encantavam a todos falando sobre guerras e revoluções. Enquanto ouvia esses professores, uma revolução acontecia dentro de mim, revolução incentivada por meus pais. Assistia a todos os jornais televisivos, lia jornais sindicais, dentre eles “Boca no Trombone”, do sindicato dos Químicos, conversava com meu pai sobre notícias e acontecimentos mundiais. Nessa época, incentivada por um professor, queria fazer Matemática.

Quando estava no 2° ano do magistério, perdi meu pai, vítima de um infarto, aos 45 anos. Meu chão ruiu, meu mundo acabou, o sol perdeu a luz. Primeiro havia perdido meu avô, depois meu pai, nunca soube lidar com as separações, com as perdas inesperadas, com a morte, mas acredito em Deus, sei que para quem crê há uma vida além dessa. Amo demais, e por isso nunca soube lidar com separações. Foram anos de depressão, dor, angústia, tristeza. Para esquecer um pouco essa dor, dedicava-me mais e mais aos estudos, aos livros e ao magistério.

Depois que meu pai faleceu, minha mãe continuou nos incentivando a estudar, a aprender, para que fôssemos pessoas justas e honestas. Assim como eu, meus irmãos também construíram trajetórias como estudantes e, posteriormente, como bons profissionais. Também cursaram Universidade, e hoje são engenheiros e continuam procurando aperfeiçoamento e formação continuada.

Depois do magistério, minha vontade de aprender, buscar, aprimorar, descobrir o mundo foi aumentando. As coisas não eram fáceis para minha mãe, dona Clarinha, como é conhecida, uma mulher que, depois de casada, nunca havia trabalhado. Ficou viúva aos 42 anos, com três filhos menores: eu com dezessete para dezoito anos, Ronaldo com 15 anos, e Leandro havia acabado de completar apenas nove anos.

Para que pudéssemos continuar estudando, tendo um convênio médico, minha mãe não poderia ser somente uma pensionista. Fez concurso público, passou, voltou a trabalhar e continuou fazendo de tudo para que realizássemos nossos sonhos. Em uma família de negros, com avós analfabetos, tios que não tiveram a oportunidade de estudar, meus pais foram e ainda são os únicos na família cujos filhos chegaram à universidade e à pós-graduação. Eu cursei Letras e Pedagogia, fiz especialização em Leitura e Produção de Textos, Psicopedagogia, Educação Especial, Gestão Educacional, Mediação e Resolução de Conflitos e Direito Educacional, além de inúmeros cursos de Educação Continuada.

Meus dois irmãos cursaram Engenharia, Especialização, e continuam buscando e estudando, porque a aprendizagem é algo que nos impulsiona, e esse gosto por aprender está passando de geração a geração.

Minha mãe, apesar de não ter tido oportunidade de estudar, também foi aprendendo à medida que os filhos estudavam, e fui percebendo essa mudança ao longo de nossa trajetória. É uma leitora proficiente, argumenta, discute todos os assuntos e continua incentivando filhos e netos a estudarem cada vez mais.

Até os trinta anos, todas às vezes que as coisas estavam difíceis, refugiava-me em Juiz de Fora, na casa dos meus avós, ou para fugir, para sonhar, ou para me lembrar de quem eu

era, de onde viera e do que poderia fazer para mudar minha história. Sempre senti falta de mais negros ao meu lado, nos bancos escolares, nas bibliotecas, nas Universidades. Hoje, com mais maturidade, compreendo, não só a minha história, mas a de meus avós, de meus tios e de meus pais, que tiveram tantos direitos negligenciados. Entendo agora por que, nas décadas de 70 e 80, os negros e as crianças menos favorecidas não estavam ao meu lado.

Filha de uma dona de casa e de um operário, hoje reconheço que o que fez diferença na minha história e a de meus irmãos foi o capital cultural que recebi dos meus pais. Na simplicidade, no pouco conhecimento que possuíam, fui repertoriada com bons livros, jornais e reflexões que me proporcionaram vontade de aprender e de não desistir dos meus sonhos.

Meu pai comprava livros, e eu olhava e pensava: não é possível que ele entenda isso. Um dia cheguei a casa, ainda menina, e ele havia comprado a obra Os Miseráveis, escrita por Vitor Hugo, em três volumes, borda de ouro. Na hora pensei que não era possível uma história tão longa, que ele não leria aquilo tudo.

Meu pai faleceu sem ter lido Vitor Hugo. Foi um dos últimos livros que comprou, mas cada vez que, por meio dessa obra falo de valores humanos, de honestidade, solidariedade, amor ao próximo, consigo despertar o prazer e o interesse dos alunos. Entendo que havia um sentido no fato de essa obra ter sido a última comprada por ele, e reflito mais ainda sobre minha trajetória de vida.

Lahire (2004) elucida muito bem essa etapa de minha trajetória, uma vez que, dentro do que era possível, meus pais sempre foram preocupados com as tarefas, com as atividades escolares. Compravam cadernos para reforçar o que era produzido na escola, estabeleciam uma rotina de estudos, preocupavam-se com as companhias e viam na escola uma oportunidade para os filhos terem melhores oportunidades de ascensão profissional.

Ao ler "O Mito da omissão parental e as relações familiares", em que Lahire (2004) explica que os pais reconhecem a importância dos estudos e que almejam para os filhos um trabalho menos cansativo, melhor remunerado e mais limpo, pude relembrar algumas reflexões de minha mãe durante minha infância, principalmente com meus irmãos, visto que os meninos geralmente demoram um pouco mais para amadurecer. De acordo com o teórico, o acompanhamento dos pais não pode ser considerado a causa do desenvolvimento educacional das crianças, mas reconheço a importância do acompanhamento, do estímulo, da preocupação em não deixar os filhos faltarem às aulas, e da forma como nos ensinaram a respeitar os professores.

Segundo o mesmo autor, aquilo que é aprendido e as competências podem ficar adormecidos, quanto não há situações para serem postos em prática, assim como os livros comprados pelos pais não produzem efeitos se não forem lidos, pois se tornarão um capital cultural morto.

Meus pais deram vida ao pouco capital cultural que puderam nos proporcionar, digo pouco porque hoje tenho noção da vastidão do mundo, do quanto há para ser aprendido e de como nosso conhecimento é limitado. No entanto, para a época, fui agraciada com as coisas mais importantes que poderiam oferecer a mim e aos meus irmãos: amor, valores e a compreensão da importância de valorizar o conhecimento escolar e aquilo que os mais podem ensinar.

Segundo o teórico, é preferível às crianças terem pais com pouco capital cultural do que pais que passem aos filhos uma visão negativa da escola, marcada por angústias e situações constrangedoras. Ao contrário disso, sempre ouvimos em casa a conscientização sobre a importância da leitura, da assiduidade e do respeito aos professores e à instituição escolar.

3.2 Trajetória Profissional

Concluí o magistério e iniciei minha vida profissional em uma escola estadual localizada em uma cidade do vale do Paraíba paulista, como estagiária e depois como professora de 1° e 4°ano. Posteriormente, lecionei para 5° e 7° série, e na época cursava Letras na Universidade de Taubaté (UNITAU).

Quando cheguei à primeira escola em que trabalhei, na década de 90, recém-formada, comecei a conviver com várias professoras em final de carreira. Elas trabalhavam com um método de alfabetização que chamavam de “ta, ba, va”. Tudo era muito tradicional, professoras sérias, quase não sorriam, para mim pareciam muito mais velhas do que realmente eram. Era tudo tão sério, tão quadradinho, nas caixinhas, que eu tinha até medo de falar. Depois consegui uma sala e, como em time que está ganhando não se mexe, seguia o modelo das “mestras” e aplicava o tal “ta, ba, va”, sem nenhuma reflexão.

Quando comecei a trabalhar com alunos maiores, do 4° ano, passei a ter mais autonomia, a andar com minhas próprias pernas. Nas aulas de Educação Física, corria, brincava com as crianças como uma adolescente, e aquelas professoras antigas, tradicionais, comentavam e desaprovavam minha postura. Mas eu não me importava, pois na sala de aula dava conta dos meus alunos e a aprendizagem acontecia.

Quando não sobravam aulas como professora primária, como se dizia na época, eu lecionava como professora de Português. Em 1995, cursava o quarto ano de Letras na Unitau, morava em Jacareí e trabalhava longe de casa. Foi quando recebi um telegrama da Prefeitura de São José dos Campos: estava sendo chamada para ingressar como Professor I, pois havia feito um concurso no ano anterior.

Quando cheguei para a escolha, só havia aulas no Supletivo, como a Educação de Jovens e Adultos era chamada na época. Expliquei que não poderia deixar o último ano da faculdade, visto que o curso só era oferecido no período noturno e, naquele momento, não havia como transferir-me para outra instituição.

Mediante essa justificativa, pude passar a minha vez de escolher e continuar como professora contratada na Rede Estadual. Alguns meses depois, deixei a rede estadual, pois novamente fui chamada pela prefeitura de São José dos Campos para trabalhar como professora volante, ou seja, profissional que fica na escola auxiliando e substituindo as ausências dos professores titulares. Aceitei, mas depois de dois meses deixei de ser volante e assumi uma turma.

No ano seguinte, após selecionar os alunos, e apresentá-lo ao corpo docente, nenhum professor experiente quis assumir o desafio, porque, além das dificuldades de aprendizagem, havia o problema da indisciplina. Um dia, no final do período, a diretora avisou que precisava conversar comigo. Pensei em mil coisas: reclamação dos pais, que tivesse feito alguma coisa errada... mas era para atribuir-me a turma de aceleração.

Após essa experiência eu compreendi do que as professoras mais antigas na escola estavam falando, quando se recusaram a trabalhar com aquela turma. A maioria dos alunos morava em outros bairros. Havia rivalidade entre os grupos, um não podia olhar para o lado do outro, tudo acabava em brigas. Eu gastava mais tempo mediando conflitos do que dando aulas. Pedagogicamente, havia um suporte da Secretaria Municipal de Educação, mas colocá-lo em prática naquele contexto era um desafio. Os alunos do bairro que estudavam na turma tinham o mesmo perfil: dispersos, desinteressados, agressivos, com idade bem superior à das demais crianças do período.

Foi um período de muita aprendizagem, e aos poucos fui pensando em projetos para dinamizar as estratégias. Quando a relação entre os alunos melhorou, íamos quinzenalmente com todo o grupo tomar café na casa de um dos alunos. Íamos de transporte coletivo, a bairros e contextos que eu não conhecia, e hoje reflito: se havia rivalidade entre os bairros, quanto risco corremos!

Tudo era validado pelos pais e pela diretora também visitávamos outras turmas de aceleração de outros bairros periféricos, utilizando transporte coletivo. Aos poucos as coisas foram melhorando, os alunos ficavam ansiosos para saber qual colega seria visitado em sua casa, ao final do mês. Tínhamos um combinado: só haveria atividade externa se todos tivessem compromisso com as atividades escolares.

Depois de dois anos o projeto acabou. Fui à sessão de atribuição na Secretaria de Educação e peguei uma turma em um bairro periférico e muito violento, para pesadelo da minha mãe. Lá permaneci por três anos, vi e vivi coisas inesperadas, na época em que a violência era maior. Dava aulas vendo a polícia correr atrás das pessoas em cima do telhado das casas ao redor. Também vivi a experiência de chegar para trabalhar, de manhã, e verificar que a escola estava interditada porque havia um morto na quadra.

Conheci pessoas maravilhosas, mães preocupadas em criar filhos naquele contexto, e também conheci pessoas que lideravam aqueles conflitos, achavam bonito amedrontar as pessoas, e crianças que queriam seguir o modelo dos líderes do tráfico. O grande desafio era mostrar àquelas crianças que as coisas poderiam ser diferentes, que havia outros caminhos.

Convivi com professores maravilhosos, outros professores iniciantes como eu, que estavam aprendendo a conhecer aquele contexto. Quando acabei a faculdade, cheia de sonhos, quis voltar para a rede Estadual. Como amante da Literatura, queria ter a oportunidade de falar de Camões, Machado de Assis, ensinar análise sintática. Era encantada com as aulas das professoras Sonia Sachs (*in Memoriam*) e da professora Eveline, e queria transmitir para as crianças e adolescentes tudo que havia aprendido.

Fui à sessão de atribuição e peguei aulas no período noturno em um bairro muito distante. Eram turmas do antigo colegial. Minha mãe tinha uma dupla preocupação: de manhã eu estava num bairro periférico e violento, em um município, e à noite, em outro município, em outro bairro distante e igualmente violento. Na ocasião, pegava dez ônibus por dia, para trabalhar nos dois municípios.

As experiências foram enriquecedoras. Trabalhava com alunos de todas as idades, alguns muito mais velhos. Aprendi a lidar com a indisciplina, com a falta de interesse de alguns, mas também conheci pessoas interessadas, embora vivessem em um bairro afastado dos centros das cidades, com características muito próprias e com muitos estigmas, por morarem naquelas comunidades.

Trabalhei na escola estadual por quase seis anos, metade como professora e metade como coordenadora pedagógica. Todos os professores eram jovens como eu, ou estudantes ou

recém-formados, porque geralmente os iniciantes começam a vida profissional onde os outros não quererem trabalhar. Concomitantemente, continuava na escola municipal, na cidade vizinha.

Passei no concurso da Rede Estadual e fui efetivada. Assim, comecei a trabalhar mais próximo de casa, um tempo em sala de aula como professora de ensino Médio e depois como Coordenadora Pedagógica.

Na rede municipal passei por algumas escolas, trabalhei com turmas de primeiro ano, tive que aprender a alfabetizar de forma construtivista, estudar muito, mudar concepções. Fui auxiliada por várias professoras, pois até aquele momento tinha aprendido a alfabetizar apenas pela forma tradicional.

Durante anos, enquanto trabalhava nas duas redes públicas, continuava estudando, primeiro fiz Pós-graduação em Leitura e Produção de Texto na UNITAU, depois, Pedagogia na Universidade de Guarulhos, fiz formações na área de Língua Portuguesa e participei das formações do Circuito Gestão.

Em 2002 fiz proposta para ser Orientadora Educacional em SJC (São José dos Campos), e em 2003 iniciei minha trajetória como Orientadora Educacional de uma escola municipal. Então, como não poderia ocupar dois cargos de gestão de gestão, deixei a função de orientadora pedagógica na Rede Estadual e continuei trabalhando como professora de Língua Portuguesa.

Assim, a partir de 2003, pude viver a experiência de ser Orientadora Educacional. Trabalhei em três escolas com perfis bastante diferentes. Na primeira escola, fui a primeira orientadora, visto que a escola foi inaugurada em dois mil e três. Acompanhei a construção, as primeiras matrículas, a formação do grupo de professores. Vivi todas as experiências de uma orientadora em início de carreira, e minha experiência como Coordenadora Pedagógica foi de grande valia.

Como orientadora educacional, trabalhava com orientação de estudos, adaptações curriculares, medição de conflitos, orientação aos professores, atendimento aos pais, alunos e professores, campanhas preventivas, liderança positiva, entre outras ações. É muito prazeroso, ver um prédio frio, vazio transformar-se se em uma comunidade. Permaneci por seis anos e meio nessa escola, e durante esse período algumas vezes me ofereceram o cargo de diretora de escola, mas o trabalho com os alunos, as famílias e a formação dos professores em HTC sempre foram meu foco.

No segundo semestre de 2009, por solicitação da chefia de Divisão do Ensino Fundamental, que tinha sido minha primeira diretora na prefeitura, passei para a Orientação de uma escola localizada na periferia, com altos índices de retenção, evasão e violência. Faltam-me palavras para descrever essa experiência. Eu nunca tinha enfrentado tão de perto a violência e algumas formas de exclusão social. Muito cedo as crianças se envolviam com as drogas, com o tráfico. Vi de perto como aquela realidade embrutece alguns professores, o que fazia com que algumas ações violentas fossem consideradas normais. O trabalho com valores, visando ao resgate da dignidade humana precisava ser constante.

Aprendi com experiências significativas, criei vínculos, sofri, chorei, amei e passei a perceber o quanto é difícil tirar aqueles meninos do tráfico, conscientizá-los de que podem ter uma trajetória diferente. Por mais que a escola tivesse um projeto pedagógico, ações e propostas voltadas à cultura de paz, tocar o coração de algumas crianças era muito difícil. Mas também vi verdadeiros milagres acontecerem: transformações no comportamento, na vida de muitas crianças, práticas pedagógicas de excelência, campanhas e projetos surpreendentes. Vivi experiências que me marcaram profundamente. Não pedia a Deus nada para mim, apenas pela escola, pelas crianças, pelos professores. Pedia a possibilidade de ter discernimento, mediante algumas situações complexas.

Em 2013, passei a ser Orientadora Educacional da terceira escola, que tinha um perfil socioeconômico e cultural muito diferente. Nem parecia que estávamos no mesmo município. Pude sentir na prática como o capital cultural de professores e pais influencia na aprendizagem dos alunos. Em todas essas experiências profissionais, considero a parceria dos professores fundamental para alcance de bons resultados. No entanto, apesar de estar em uma das melhores escolas do município, em que os alunos conseguem bons resultados no IDEB, em que vários alunos ganham bolsas de estudos em escolas conceituadas e que os ex-alunos passam em vestibulares de excelência, algumas inquietações foram crescendo dentro de mim. Uma delas era a vontade de estudar, aprofundar conhecimentos, de não me acomodar diante das mesmas experiências, do mesmo trabalho docente.

Assim, resolvi deixar a Orientação Educacional, retornar à sala de aula como professora da rede municipal e iniciar o mestrado. Atualmente trabalho como professora de Sala de Leitura na rede municipal, e na rede estadual trabalho como professora de Língua Portuguesa para adolescentes e jovens adultos. Posso dizer que voltei para a fase da descoberta, do entusiasmo inicial, porque, quando mudamos o público com o qual trabalhamos, é sempre um novo recomeço, um novo desafio.

Como afirma Marcelo (2009), a formação docente está além da formação, mas engloba adaptação às mudanças, com a finalidade de estarmos aberto _às novas práticas pedagógicas, a fim de melhorar os resultados dos alunos. Portanto, creio que esse autor representa bem as mudanças profissionais pelas quais passei e pelas quais estou passando.

Mantenho minha curiosidade sobre minhas turmas, valorizo os momentos de troca de experiências com os colegas e acredito que, como o mundo está em constante transformação, a formação docente deve ser permanente. Marcelo (2008) deixa isso em evidência, quando afirma que a docência fundamenta se no conhecimento e este do tem a função de tornar aprendizagem para os estudantes.

As experiências pelas quais passei em minha trajetória profissional e pelas quais venho passando constituem minha identidade profissional. Nesses anos de profissão docente tenho tentado ser um "professor perito", isto é, fazer com que minha prática sobre as teorias, os conteúdos e as estratégia se transformem em práticas mais próximas da eficácia. Isso porque, para o autor, o conhecimento do professor emerge da prática; para ele o professor aprende quando reflete sobre aquilo que faz, portanto está em constante aprendizagem.

Como no mundo há constantes transformações e desigualdade na forma como o capital econômico e cultural está distribuído, Gatti (2009) afirma que a educação envolve pessoas com níveis de conhecimento bastante diversificado que compartilham e constroem conhecimentos juntos.

Para a pesquisadora, a formação identitária do professor é bastante relevante na compreensão dessa diversidade de conhecimentos que há nas escolas, pois implica compreensão de estilos de vida, visto que na escola a educação formal entra em contato com as especificidades de cada aluno. Sendo assim, considera o professor imprescindível, nessa articulação entre o saber escolarizado e a cultura dos estudantes.

O que tem me movido a estudar é tentar compreender como a escola pode deixar de ser reprodutora das desigualdades sociais e passar a ser um espaço mais dinâmico para acolher as diferenças. Em vez de apenas continuar reproduzindo os conhecimentos dos poderosos, precisa compartilhar conhecimentos poderosos, a fim de que possam ocorrer mudanças na vida das pessoas.

4 DISCUSSÃO

Ao refletir sobre quais autores fundamentam e fundamentaram minha prática docente, logo pensei em Paulo Freire, e em seu livro "A importância do Ato de Ler", no qual explicita que "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra". A primeira vez que ouvi essa frase, ainda muito jovem, fazendo magistério, não tinha maturidade suficiente para compreendê-la. Alguns anos depois, como estudante de Letras, essas palavras continuaram me perseguindo.

Freire era um contador de histórias, e esse seu livro inicia ressaltando experiências de pessoas com a leitura, assim como timidamente faço neste memorial, porque relatar minhas experiências daria um livro. Conto aqui apenas algumas das tantas memórias docentes que tenho, todas elas frutos do ato de ler as palavras, o mundo, as pessoas.

No início de minha atuação docente, não tinha clareza sobre muitas coisas que facilitam a leitura de mundo. Talvez as palavras naquele momento fossem, para mim, desprovidas de significados, e por isso várias coisas que hoje fazem sentido e são relevantes na educação, no período da "descoberta profissional passavam despercebidos" (FREIRE, 1989. p. 13).

Imagine uma universitária, cursando Letras, alfabetizar usando o método "ta, ba, va", no qual primeiro as crianças só formam sílabas com a letra A "bala, paca, tala". Não havia, no mundo dos pequeninos em processo de alfabetização: peteca, pipa, piano... Hoje, o que me inquieta é saber que se segui modelos já estabelecidos, pois minha formação inicial não me ensinou a questionar, a buscar o diferente, alfabetizar, discutir letramento. Estávamos mais preocupados com Machado, Camões e tantos outros literatos, mas não discutíamos os menos favorecidos e de como lhes proporcionar formas de inclusão social.

Apesar de fazer a leitura da palavra, por meio de tantas leituras muitas mensagens não me atingiam. Se Freire falava dos excluídos, por que essa parcela da sociedade não era citada, nem discutida nas aulas, nem do magistério, nem na Pedagogia. Posso concluir que eu havia passado pela escola, mas a escola não havia passado por mim.

Naquele período éramos receptáculos e transmissores de comportamentos e atitudes, filhos e netos do militarismo. "Mas, do ponto de vista crítico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder, se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma e neutra" (FREIRE, 1989, p.16).

Aos poucos, por meio da leitura de autores consagrados fui percebendo que o mundo não era tão bonito como o "pintado" no magistério, quando nossa maior preocupação era pintar desenhos e montar pastas de datas comemorativas e brincadeiras. Meu Deus! Quanto tempo perdido com uma educação reprodutora da ideologia dominante!

Conforme as coisas iam avançando na faculdade, fui descobrindo a leitura em outra perspectiva, olhando o que há nas entrelinhas, o contexto de produção, o modo de viver naquela época. Meu livro de cabeceira passou a ser *História Concisa da Literatura Brasileira*, e passei a ser influenciada por BOSI (2003).

Ao ler sobre o Pré-modernismo, na obra de Alfredo Bosi, um fragmento no qual Monteiro Lobato descreve o caboclo, o homem do campo, como sendo "o ridículo e o patético", entendi que o autor fazia um retrato físico, buscava defeitos do corpo ou dos Assim, por meio da linguagem literária, de recursos semânticos e estéticos, são descritas as várias formas de exclusão.

Estudar Literatura tornou-me uma pessoa com olhar mais apurado aos sentimentos, aos pequenos detalhes do Brasil que às vezes estão ocultos. Poderia mencionar Baktin, Marcuschi Veríssimo, Drummond, entre outros, porque sou da mistura de poetas e teóricos, poetas e contistas. Ao mesmo tempo em que procurava ampliar meus conhecimentos, tornava-me uma pessoa inquieta. Passei pelo momento do susto, no início profissional, tendo que dar conta das questões de uma professora iniciante diante do encantamento por trabalhar com alguns de meus ex-professores. Isso fez com que em muitos momentos refletisse sobre minha prática e sobre a prática de alguns deles quando eram meus professores.

Posteriormente comecei a ter um olhar mais apurado para a formação em valores humanos e para a formação de professores, porque, como coordenadora pedagógica e depois como orientadora educacional, tinha a responsabilidade da formação de professores tão iniciantes quanto eu. Sendo assim, busquei formação junto aos teóricos, para compreender questões relativas a avaliação, aprendizagem e indisciplina, pois sempre que o assunto era aprendizagem, mudanças de estratégias, necessidade de fazer diferente, os professores mudavam o foco das reflexões, nos horários de trabalho coletivo.

Passei a buscar resposta para as questões da indisciplina dos adolescentes e das inquietações dos professores em Içami Tiba (2005) e Celso Antunes (2001). Foi um exercício que tive que aprender: lidar e conviver com as diferentes concepções pedagógicas dos professores, com o discurso que não condizia com a prática. Então, muito do que eu trazia sobre adolescência para discutir com os professores era o que eu também precisava mudar. "Se, desde o berço, o homem aprendesse mais a conhecer os diferentes e desconhecidos do que considerá-los perigosos, inimigos ou inferiores, mais sábios, ricos e felizes seríamos todos nós" (TIBA, 2005, p. 136). Foi a diversidade e o efeito que ela surte na aprendizagem que me constitui na professora que sou.

Percebi que não bastava o conhecimento teórico de cada professor. Se não houvesse o lado humano, não cativaria, não ensinaria, foi então que conheci Leonardo Boff (1999), com seu olhar apurado para as questões sociais, apontando o ser humano como um ator social, um sujeito histórico em um contexto histórico e capaz de tornar as relações humanas mais justas, solidárias.

Ao longo da minha experiência profissional fui descobrindo e aprendendo a importância de trabalhar os valores humanos, a trazer para a escola reflexões sobre as dores e alegrias dos seres humanos. Quando entramos na sala de aula, estamos divididos entre a utopia e a história. A utopia são nossos sonhos iniciais, o repertório que acumulamos ao longo da nossa formação, e a história é a realidade de cada sujeito em sala de aula, em todo contexto escolar e no mundo que.

Boff (1999) foi significativo nas reflexões que fiz e faço sobre o tempo que uma precisa para aprender, para dar as respostas esperadas. Além disso, compreendi que, muitas vezes, a mudança precisa acontecer em mim, e não no outro.

> O ser humano constrói sua existência no tempo. Precisa de tempo para crescer, aprender, maturar, aprender, ganhar sabedoria e até para morrer. No tempo vive a tensão entre a utopia que o anima a sempre olhar para cima e para frente e a história real o obriga a buscar mediações, dar passos concretos e olhar com atenção para o caminho (BOFF, 1999, p. 82).

Quando iniciei minha trajetória como Orientadora Educacional, minha preocupação era garantir os direitos daqueles alunos, pois muitos deles não recebiam o cuidado essencial necessário para se desenvolverem adequadamente. Essa preocupação somava-se à do cuidado com o professor, pois o docente precisa estar bem no contexto escolar, acolhido, para que possa acolher com qualidade.

"Cuidar do outro é zelar para que esta dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinergética e construtora de aliança perene de paz e amortização" (BOFFI, 1999, p. 139). Era preciso cuidar e ser cuidada, formar e ser formada; é o conhecimento construído por meio da prática, do contato com as massas e as maçãs. Com as dores e as delícias de ser professor.

Nesse processo fui alimentada por autores que merecem ser mencionados, como Perrenoud, Vygotsky, Piaget e Zaballa, e tantos outros. Apesar de ser Orientadora Educacional, a parceria e as formações com a Orientadora Pedagógica e demais membros da equipe gestora eram enriquecedoras e desafiadoras. "Existe o saber verdadeiro, o saber comum

e o saber falso", portanto temos que indagar sobre tudo e sobre como acontece nossa prática, sobre o que é possível fazer para aprimorar. "A concepção de professor é elaborada a partir de discursos sociais, de posições culturais e de hábitos" (PERRENOUD, 2001, p. 40).

De acordo com o autor, do qual há muito em minha concepção pedagógica, a concepção que temos de professor é composta pela visão que temos de muitos outros professores. Portanto, como orientadora e coordenadora que fui por um tempo, sempre senti a necessidade de formar e informar pelo exemplo, do gosto pela leitura, pela curiosidade que me instiga e que me move. Acredito que consegui transmitir um pouco disso para muitos de meus colegas e parceiros de trabalho, e também para alunos e ex-alunos.

Zaballa (1998) discorre sobre conteúdos atitudinais e afirma que é fundamental considerar os valores explícitos e implícitos durante nossas exposições, trabalhos e debates. É preciso considerar o currículo oculto. Afirma também que os valores, quando são vividos de forma natural são mais fáceis de serem ensinados no ambiente escolar. Hoje estou vivendo outras descobertas, e a chegada ao mestrado é um misto de alegria e muita dor. Conceitos enraizados precisam ser, em alguns momentos, enriquecidos ou substituídos por outros. A vontade de ler, aprender e escrever é grande, mas o tempo muitas vezes é pequeno, devido à demanda do trabalho, da família, dos amigos.

Algumas vezes vejo-me nos textos de Bourdieu (1991): "uma excluída no interior", com pouco capital cultural e lutando para realmente aprender, para as coisas fazerem sentido, para que meu diploma não seja "esvaziado de sentido". Talvez esse autor me represente e ele me inspire, neste início de mestrado, que já foi de risos, de reflexões e de aprendizagem, de contentamento por estar em um grupo com colegas maravilhosos, professores acolhedores.

Mas também choro, às vezes, e verbalizo minhas angústias quando, por tantas vezes, as pessoas olham para o meu problema de pesquisa e dizem que não é problema, quando os objetivos não conversam entre si, quando penso que consigo fazer menos do que deveria. Estou no momento de aprender a lidar com as minhas misérias, com os meus fracassos, com as minhas frustrações, mas também de aprender a reaprender e perceber que todo dia é um recomeço, e que estar aqui já é uma vitória, pois quantas mulheres negras pararam no meio do caminho ou simplesmente não tiveram a oportunidade de ver seus sonhos realizados. Ao realizar estas reflexões, fica evidente para mim o quanto todas as leituras realizadas até o momento, no mestrado, se completam, se entrelaçam e constituem um todo significativo, visando descortinar o olhar dos pesquisadores para a profissão docente, tanto no sentido de refletir sobre o processo de formação dos professores, quanto no sentido de pensar como a

escola ao longo do tempo tem servido de veículo para exclusão social, ao passo que deveria ser o local onde as interações humanas acontecem verdadeiramente. Tardif (2010, p. 23) afirma que, sem essas interações entre professores e alunos, a escola não é nada mais do que uma concha vazia. Porém, essas relações profissionais entre trabalhadores e sujeitos chamados por ele de "objeto de trabalho", são relações norteadas por currículos, estratégias pedagógicas, escolha de conteúdos, e isso tudo requer uma intencionalidade, condições adequadas, disponibilidade para o enfrentamento das dificuldades, como o excesso de horas de trabalho, a falta de recursos materiais, os textos da Disciplina Profissão Docente.

Essa obra reflete sobre o que a sociedade nos faz pensar sobre o professor, pois muitas vezes coloca em nossos ombros um peso bem maior do que o que nos compete como profissionais, reforçando a visão missionária do professor, por meio da ideia do sacerdócio, do fazer por amor, da possibilidade de mudar e salvar a sociedade por meio do trabalho docente.

O pior de tudo isso é que, por muito tempo, como professora eu me senti assim, como se tivesse em minhas mãos a transformação, a mudança de todos que passaram pelas turmas que trabalhei. No entanto, há um contexto histórico e é preciso considerar as condições sociais e toda uma política imposta pelos governos, além da disposição dos alunos para aprender.

Por meio das aulas e das reflexões realizadas em grupo pude perceber o que há de implícito nessa ideologia, o quanto os governos, para ocultar o que lhes compete, incutem na cabeça dos professores e de toda sociedade a responsabilização dos profissionais da educação pelas deficiências do ensino. E pouco se discute sobre desvalorização do professor, falta de investimento em recursos didáticos, jornada de trabalho exaustiva, formações, tanto inicial, quanto a continuadas, que muitas vezes não atendem às necessidades dos educadores.

Apesar de desvendar nosso olhar para o discurso político de culpabilização dos professores para com os problemas educacionais e sociais, isso não acontece de forma pessimista, mas tira um peso das costas do professor. Hoje sinto como se todos os problemas sociais e educacionais estivessem nas costas do professor, porém o teórico nos empodera a fazer mais, a buscar mais, a fazer de forma diferente, a buscar parcerias para tornar a escola um espaço inovador, mas sem culpas.

A leitura de Huberman (2013) levou-me a refletir sobre minha trajetória profissional e sobre a de tantos outros professores, sobre o choque com a realidade pelo qual passei e pelo qual tantos outros colegas passam ao sair da faculdade e deparar com alunos de ensino médio com sonhos e expectativas tão diversos. Sobrevivi a esse impacto em um período em que não

havia progressão continuada e em que muitos alunos tinham idade bem próxima à minha. Vivi as descobertas da profissão, a sensação de responsabilidade pela sala de aula, o medo de falhar frente aos professores mais experientes, e aos poucos as coisas foram mudando. Passei pela estabilização, adquiri minha identidade profissional, mais confiança, ao ponto de poder lançar mão do repertório já adquirido ao longo dos anos. No entanto, nesta sociedade em constante transformação a cada dia surgem novos desafios, novas exigências profissionais que fazem com que cada vez mais eu sinta necessidade de buscar, de aprender, de ultrapassar limites.

> A reflexividade é a capacidade de voltar a sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, P, 1999, p. 29).

O professor que reflete sobre sua prática e estuda dia após dia para engrandecer o campo teórico, melhora sua ação pedagógica. Segundo Huberman (2013), estou na época da serenidade e do distanciamento efetivo, que compreende o grupo de profissionais entre 45 e 55 anos, época caracterizada como o tempo das lamentações e de diminuição dos investimentos na educação. Apesar de estar nessa faixa etária e com 25 anos de profissão, não quero entrar no grupo das lamentações, dos profissionais que acreditam que têm respostas prontas e acabadas, que têm cartas nas mangas para todas as situações, porque o que me move e me inquieta são as incertezas da vida, as necessidades desses alunos cada vez mais diversos, dinâmicos e inquietos, que possuem muito a ensinar e que exigem uma nova dinâmica para aprender, novos recursos, novas tecnologias e um novo olhar.

5 CONCLUSÃO

Durante a elaboração do memorial tive a oportunidade de resgatar alguns momentos de minha vida profissional que foram marcantes e me fizeram a profissional que sou hoje. Ao escrevê-lo percebi o quanto minha pesquisa tem relação com aspectos de minha própria história, de meus pais e de meus avós, quanto aos fatores de inclusão e exclusão social, uma vez que meus avós paternos não tiveram acesso à escola e meus pais não concluíram o ensino fundamental.

A pesquisa também me proporcionou realizar uma análise de minha trajetória profissional, da forma como ocorrem as relações das pessoas com o conhecimento e do quanto isso pode levar ao sucesso ou proporcionar marcas muito profundas em todos os envolvidos.

Passei a refletir sobre como as políticas públicas podem proporcionar às crianças, adolescentes e aos jovens e adultos o acesso à escolarização; no entanto, apesar dos avanços em termos de inclusão social e educacional, ainda há muito a fazer para que todas as pessoas, independentemente da origem ou da classe social, tenham seus direitos garantidos.

O estudo também reafirmou em mim a crença de que as mudanças ocorrerão somente por meio do conhecimento, da busca individual, da formação dos professores, da conscientização dos pais sobre a importância de perceberem seus filhos como pessoas capazes de aprender, de adquirir conhecimento por meio da participação, interação social e do acesso às diferentes formas de estímulos.

Quero concluir lembrando de meus tempos de menina, dos livros comprados por meus pais, do controle e do acompanhamento da minha mãe nos estudos, do incentivo dado por meus professores, dos alunos com os quais trabalhei e trabalho, tanto na rede estadual, quanto na municipal, dos meus companheiros de mestrado, do corpo docente do Mestrado Profissional em Educação, especialmente a minha orientadora Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos, e de tantas outras pessoas que estiveram comigo durante este longo percurso. Sinto que a luta foi árdua, e que todo sacrifício vale a pena, principalmente quando vejo aqueles adultos que nem o nome conseguiam escrever e que aos poucos vão se apropriando da leitura, descobrindo novos horizontes, percebendo -se capazes de aprender e de realizar sonhos pessoais e profissionais.

Reflito bastante sobre inclusão na rede municipal, sobre minha percepção dos avanços das crianças e adultos com os quais trabalho, compará-los às borboletas saindo do casulo e

despertando para a vida. Essa metáfora representa meu crescimento pessoal e profissional; acho que também saí do casulo e que o mestrado me ajudou, pois desvendou meu olhar para coisas sobre as quais nunca havia refletido,

Quero manter vivo meu encanto por buscar novas estratégias para que os alunos avancem. Tenho vontade de estar no meio dos alunos, compartilhando, buscando informações. Por isso a pesquisa me proporcionou imenso prazer, apesar de ser uma pesquisadora iniciante, que teve dificuldade para escrever cientificamente e pouco tempo para dar conta de tantas atribuições. Entretanto, sei o quanto minha pesquisa poderá ser útil para reflexão dos professores sobre cultura, diversidade e inclusão.

Meu desejo é que a inclusão das pessoas com deficiência matriculadas na EJA seja cada vez mais a inclusão educacional, que a escola não seja apenas um paliativo frente à escassez de políticas públicas para as pessoas com deficiência, e que essas pessoas possam verdadeiramente ter voz e vez, em nosso pais.

Transformar esses sonhos em realidade passa pela profissão docente, (IMBERNÓN, 2011, p. 50), O autor destaca a importância da formação permanente do professor, essa formação permanente que me constituiu como professora preocupada com as mudanças pelas quais passa a sociedade e com as diferenças de oportunidades que há entre as pessoas que tiveram acesso à educação formal e aqueles que não tiveram esses direitos assegurados.

Para o teórico, a formação permanente do docente passa pela reflexão prático-teórica, pela troca de experiência entre os iguais, pela união dos professores em torno de um projeto, pela formação como um estímulo crítico das práticas. Tal conceito parte da ideia de que o profissional de educação é ao mesmo tempo construtor e crítico de sua prática, portanto descobre, organiza, fundamenta, revisa e constrói teorias sobre a prática que produz.

Partindo deste pressuposto, segundo Imbernón (2011) é preciso deixar a concepção apenas técnica do professor e assumir uma visão crítico-reflexiva, em que haja o desenvolvimento da capacidade de processar a informação, analisá-la e refletir criticamente, tomar decisões, avaliar o processo e replanejar ações.

Acredito que todos esses anos de prática docente me deram algumas das características citadas: experiência, abandono do individualismo, visão crítica sobre a prática, busca pela formação adequada, busca pelo significado das ações educativas, formação como processo de definição de princípios e elaboração de um projeto educativo coletivo, participação das formações no lugar em que trabalho.

Associar a teoria e os autores estudados neste memorial tem sido uma oportunidade de reflexão sobre os conceitos aprendidos e discutidos no mestrado, bem como sobre a importância de tais conceitos para a realização da minha pesquisa para produção da dissertação e para as transformações em minha prática docente. Essas leituras me tornarão uma pessoa totalmente diferente da professora que eu era, quando cheguei à UNITAU.

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, M. D. L. e ARCOVERDE, R. D. L. **Produzindo gêneros textuais**: o memorial. Campina Grande/Natal: Editora da UFRN, 2007.

BOFF L. **Saber cuidar**. Ética do ser humano: compaixão pela Terra. 8. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

BOSI, A. (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo.** 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.p 293

ESPOSITO, I**. Repercussões da fadiga psíquica no trabalho e na empresa**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, v. 8, n. 32, p. 37-45, out./dez. 1979.

_____. A. **História concisa da literatura brasileira**. 2. ed. 5ª impressão. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

BOURDIEU, P. **A doxa e a vida cotidiana**: uma entrevista. *In*: **Um Mapa da Ideologia.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

DIDI-HUBERMAN, G. **Diante da imagem**: questão colocada aos fins de uma história da arte. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

FREIRE, P. A **Importância do Ato de Ler**: **em três artigos que o compõem**. 23. ed São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989. (Coleção Polêmica do nosso Tempo)

_____. P. **A Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LISPECTOR, C. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1971.

NOGUEIRA, D. P. F. *In*: FUNDACENTRO. **Curso de médicos do trabalho.** São Paulo, 1974. v.3, p. 807-813.

RODRIGUES, M. V. **Qualidade de vida no trabalho.** 1989. 180f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. M. V. **Uma investigação na qualidade de vida no trabalho**. *In*: Encontro anual da ANPAD, 13, Belo Horizonte, 1989. Anais Belo Horizonte: ANPAD, 1989. 500 p. p. 455-468.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. R. ROJO e G. S. CORDEIRO. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TIBA, I. **Quem ama Educa adolescentes**. São Paulo: Integrare, 2005.

ZABALLA, A. **A prática Educativa: como ensinar**. Trad de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre**: Artmed, 1998.**

ANEXO A

UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Perspectivas escolares e inclusão social

Pesquisador: ELAINE APARECIDA POLICARPO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83599417.3.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.535.712

Apresentação do Projeto:

Nesta pesquisa o objetivo é analisar a realidade da Educação de Jovens e Adultos na ótica do aluno com deficiência e a relação que estabelecem entre essa modalidade de ensino e a sua inclusão social. A metodologia aplicada nessa pesquisa será de natureza qualitativa do tipo exploratória, serão realizadas análise documental e entrevista semiestruturada. Como referencial teórico será utilizado Jannuzzi e Bueno para o levantamento do histórico da Educação Especial, Goffman na reflexão sobre identidade, Bourdieu na análise do capital cultural e da desigualdade escolar e social, Jannuzzi e Candau nos estudos sobre Escola, Educação e Diversidade. A análise de dados será realizada utilizando a análise de conteúdo com base em Bardin 2011. Os sujeitos da pesquisa serão oito alunos com deficiência matriculados no 4° termo da EJA II, em uma escola pública, localizada em um município da região metropolitana do Vale do Paraíba - SP. Espera-se com esta pesquisa contribuir para a reflexão sobre o tema, produzir material científico sobre Educação de Jovens e adultos e fornecer matérias que auxiliem na formação continuada dos sobre o tema. (transcrito do projeto)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a realidade da EJA na ótica dos alunos com deficiência e a relação que estabelecem entre essa modalidade de ensino e sua inclusão social.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

ANEXO B

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica - DEGEB
Centro de Atendimento Especializado – CAESP
Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE

PROCESSO Nº 6299-1057-2017
ASSUNTO: Pesquisa de Mestrado
INTERESSADO (A): Elaine Aparecida Policarpo, RG 21.739.695

O presente expediente apresenta a pesquisa de mestrado intitulada "Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Perspectivas Escolares e Inclusão Social", retificado, conforme consta às fls. 114, da Professora Elaine Aparecida Policarpo, e por meio do Ofício PPGEDH – 118/2017 da Universidade de Taubaté, solicita permissão de pesquisa pela referida aluna a ser realizada em uma escola estadual localizada no município de Jacareí.

A pesquisa tem por objetivo *"analisar a realidade da EJA na ótica dos alunos com deficiência, ou seja, a relação que estabelecem entre seus projetos de vida e as possíveis contribuições dessa modalidade de ensino. O trabalho justifica-se como uma forma de conhecer o percurso percorrido pelos alunos com deficiência rumo ao EJA, bem como suas expectativas em relação aos projetos futuros que possuem. Também visa caracterizar dos alunos considerando o perfil socioeconômico e cultural, além de mapear particularidades dos discentes com deficiência matriculados na EJA [...]"*, conforme consta às fls. 08.

Assim como o Centro de Educação de Jovens e Adultos – EJA, este Centro considera a pesquisa relevante para a área educacional, e entende também que cabe à Diretoria de Ensino Região de Jacareí, ou à Direção da Escola Estadual onde a pesquisa será realizada, a permissão para a concretização da pesquisa citada.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica - DEGEB
Centro de Atendimento Especializado – CAESP
Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE

Diante do exposto, o Centro de Atendimento Especializado – CAESP, por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado-CAPE, **propõe o encaminhamento do processo à Diretoria de Ensino Região de Jacareí, para conhecimento.**

São Paulo, 28 de março de 2018

Glenda Araujo
Equipe Técnica do CAPE

Denis da Costa Pereira Filho
Diretor do CAPE

Nadine de Assis Camargo
Diretora do CAESP

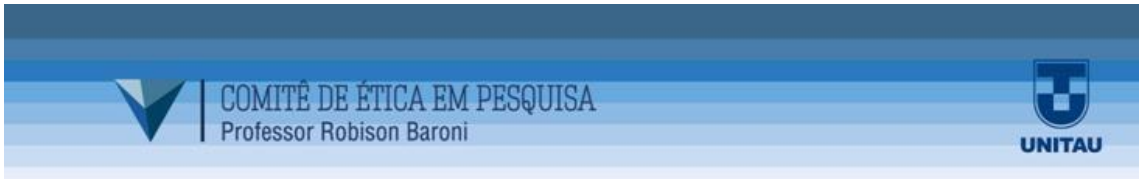
De acordo. Encaminhe-se ao Gabinete da Coordenadora.
São Paulo, 29/03/2018

Jane Rubia Adami da Silva
Diretora do DEGEB

De acordo. Encaminhe-se como proposto.
São Paulo, 29/03/2018

Rosangela Ap. de Almeida Valim
Coordenadora da CGEB

ANEXO C



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a)_____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "**ALUNOS COM DEFICIÊCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Perspectivas escolares e Inclusão social**". Nesta pesquisa pretendemos **"Analisar a realidade da EJA no atendimento às expectativas de inclusão social na perspectiva e na voz dos alunos com deficiência".**

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos; **"Pesquisa Qualitativa de cunho exploratório cuja coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada e análise documental"**

RISCOS, BENEFÍCIOS E RESSARCIMENTO:

Para participar deste estudo o Sr. (a)_____ não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome e o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

O (A) Sr. (a)_____ não será identificado em nenhuma publicação total ou parcial desta pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento foi impresso em duas vias: uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será entregue ao senhor.

NOME DO PESQUISADOR: Elaine Aparecida Policarpo
ORIENTADORA: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos
TELEFONE 39531435 - INCLUSIVE LIGAÇÕES A COBRAR
E-MAIL elaine_policarpo@yahoo.com.br

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **"ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Perspectivas escolares e inclusão social"**, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2017.

_____

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE A – PANORAMA DA PESQUISA

TÍTULO	*AUTOR*	TIPO	INSTITUIÇÃO	ANO
Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual: escolarização em debate.	*Almeida, M. E. C.*	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	2017
Adultos com deficiência Intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem	*Bins, K. L. G*	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2013
Diálogos entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de formação continuada para atuar com pessoas com deficiência intelectual.	*Cardozo, D. M. C. M. M*	Dissertação	Universidade Federal Fluminense	2015
Tessitura de muitas vozes: as interações sociais de jovens e adultos com deficiência intelectual	*Carvalho, M. de. N,*	Dissertação	Universidade Federal do Estado do Pará	2017
A inclusão do aluno com deficiência intelectual: articulação necessária	*Cota, F. S.*	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2016
A inclusão do aluno com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Santo André	*Cunha, V. L.*	Dissertação	Universidade de São Paulo	2015
Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: interfaces no processo de escolarização.	*Freitas, M. A. S.*	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	2014
Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros	*Gonçalves, T. G. G. L.*	Dissertação	Universidade Estadual De Londrina	2012
Narrativas e percursos escolares> isso me lembra uma história	*Hass, C.*	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013
Ministério Público de São Paulo: atuação frente a pessoa com deficiência na inclusão escolar	*Lago, S. R. S.*	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	2013
Inclusão escolar e deficiência intelectual: um estudo sobre relação, família, escola e trajetórias escolares sobre relação, família, escola tirar o	*Leite, E. A.*	Defesa	Universidade de Taubaté	2016
Experiências inclusivas na Educação de Jovens e Adultos em um município do interior paulista	*Lima, F. O.*	Dissertação	Universidade Paulista Júlio de Mesquita	2015

Inserção de Alunos com Deficiência na Escola: um estudo de caso sobre formação e práticas docentes	*Marioto, S. R.*	Dissertação	Universidade de Taubaté	2013
Inclusão escolar na Educação de	*Mendanã, D. T*			
Jovens e Adultos: os projetos como opção metodológica		Dissertação	Universidade de Taubaté	2016
EJA: O Lugar da escola na Vida dos Jovens	*Reis, M. C. dos*	Dissertação	Pontifícia universidade de São Paulo	2017
Inclusão de alunos diferentes em classes regulares: dizeres de professores e pais de alunos	*Rosa, L. E. C*	Dissertação	Universidade de Taubaté	2014
A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano - Bahia	*Santos, M. C. P*	Dissertação	Universidade Estadual de Feira de Santana	2015
A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária.	*Santos, R. A. dos*	Dissertação	Universidade do Rio Grande do Norte	2017
Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: experiências de Inclusão na escola pública.	*Santos, T. M. D.*	Dissertação	Universidade Federal Fluminense	2014
Educação de jovens e Adultos: hiatos e assimetrias de universos simbólicos de disputa	*Silva, R. C. S*	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2016
Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da inclusão: o olhar das professoras	*Souza, S. M*	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	2013

APÊNDICE B

Roteiro para levantamento do perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa PARTE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOCIOECONÕMICA ECULTURAL
Entrevistado nº .....Idade.....
Sexo..... Data da entrevista.....

1-Quantas pessoas moram com você?

2-O que você faz como atividade de lazer?

3- A casa onde você mora é ....

4- Qual é o nível de escolaridade dos seus pais?

5-Qual é, aproximadamente, a renda mensal de sua família, somando o salário de todos que trabalham?

6- Qual é a sua renda mensal?

APÊNDICE C

Roteiro para entrevista semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA – questões relativas ao estudo na EJA
Entrevistado nº .....Idade.....
Sexo.....
Data da entrevista.....

1- Há quanto tempo você estuda na EJA?
2- Por quais motivos frequenta a EJA?
3- Conte-me sua trajetória educacional até o presente momento.
4- Em quais escolas você estudou?
5- Quais são suas lembranças dos primeiros anos de escolarização?
6- Sua família se interessa pela sua escola?
7- Na sua família, quem ajuda você nas tarefas e deveres?
8- O que a escola representa para você?
9- Como você define sua escola?
10- Como é sua relação com seus professores e colegas?
11- Você gosta da escola? Sente-se bem nela?
12- Em sua opinião, qual é a coisa mais importante nesta escola?
13- Sente-se feliz e acolhido nesta escola?
14- A EJA ajudou você na superação de dificuldades? Quais?
15- Sente-se incluído nas atividades realizadas pela escola?
16- Quais ações da escola fazem com que você se sinta incluído e favorecem sua aprendizagem?
17- Após a conclusão da EJA Ensino fundamental pretende continuar os estudos?
18- O que a escola ensina dá condições a você para continuar os estudos?
19- Tem tempo para estudar em casa?
20- Usa o computador para auxiliar seus estudos?
21- Sente-se acolhido na EJA?
22- Você já frequentou outra instituição, além da escola?

Quadro de acompanhamento escolar dos participantes da pesquisa

Nome	Data de nascimento	Matrícula Inicial	Última Matrícula	Ed Inf.	Ensino Fundamental			Educação Especial				EJA		EM EJA		EM Regular		Retenção	Evasão
					1°	2°	3°	Matrícula inicial	Insti-tuição	SR	Classe especial multisseriada	EF I	EF II	1°	2°	1°	2°		2
Alice	O6/04/1999	2005	2018	1 ano	1	--	--	2007	7anos	X	1 ano	2	3	-	-	-	-		2
Arthur	12/12/1998	2004	2019	1 ano	1	1	---	2007	9 anos	X	1 ano	2	2	X	X	-	-	0	0
João Vitor	05/09/1979	2003	2019	-	-	-	-	-	-	X	---	4	2	X	X	X AEE	X AEE	2 anos	9
Letícia	07/06/1976	1985	2019		2	2	3	2004	8 anos	X	5 anos	1	2	X	X	-		7 anos	4
Lucas	23/06/2000	2004	2019	4 anos	1	--	1	2009	7anos	X	3 anos		4	4	-	X AEE	X	1 ano	0
Teresa	14/10/1970	2014	2019	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	X	X	-	-		
Thiago	06/03/1985	1997	2003	-	-	-	-	1997	6 anos	X	6 anos	4	5	X	X	-	-	4 anos	4
Silvio	13/11/1968	2013	2019	-	-	-	-	1995	10 anos	X	5anos	3	2	X	X			2 anos	12

Elaborado pela pesquisadora (2019)

Legenda

EF-I Ensino fundamental- anos iniciais

EF -II Ensino Fundamental anos finais

AEE- Atendimento Educacional Especializado

Instituição - Especializada para pessoas com deficiência