

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

FABIANA DE OLIVEIRA LIMA

**EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM
MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA**

Marília

2015

FABIANA DE OLIVEIRA LIMA

**EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM
MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva.

Marília

2015

Lima, Fabiana de Oliveira.

L732e Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos
em um município do interior paulista / Fabiana de Oliveira
Lima. – Marília, 2015.
109 f. ; 30 cm.

1. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 90-98

Orientador: Nilson Rogério da Silva.

1. Educação de adultos. 2. Educação especial. 3.
Inclusão em educação. 4. Deficientes. 5. Mercado de
trabalho. I. Título.

CDD 371.9

FABIANA DE OLIVEIRA LIMA

**EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM
MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, Campus de Marília.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Membros componentes da banca examinadora:

Orientador: _____

Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva

Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília

2º Examinador: _____

Prof. Dr. José Carlos Miguel

Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília

3º Examinador: _____

Prof. Dr. Antonio Francisco Marques

Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Bauru

Marília, 03 de março de 2015.

*Dedico este trabalho a meu pai,
Adonias, in memoriam, um
exemplo de homem, pessoa que sempre
me incentivou a estudar e quem mais
vibrou por cada vitória em minha
vida.*

AGRADECIMENTOS

Cada passo dado, cada etapa cumprida, cada batalha vencida, nada foi realizado sozinha. Em todos os momentos, para alcançar cada objetivo, encontrei anjos a me estender a mão. Por isso, gostaria de agradecer imensamente:

À Deus, meu Senhor, meu rochedo e proteção, que iluminou cada passo meu e abençoou cada momento vivido até aqui;

À minha querida mãe, que em muito me apoiou e me ajudou em todas as minhas escolhas e decisões, auxiliando-me no que foi preciso;

Ào meu amado esposo, Sérgio, que com seu amor, compreensão e companheirismo, me incentivou em cada etapa destes dois anos de estudo;

À minha família, em especial, meus irmãos, Patrícia e Diego, que sempre incentivaram as minhas opções;

Ào meu professor e orientador Dr. Nilson Rogério da Silva, por ter me escolhido como orientanda em meio a tantos outros candidatos, ter acreditado em meu potencial e apostado nesta pesquisa. Muito obrigada pelas contribuições e ensinamentos que me proporcionou nestes dois anos;

À banca examinadora, pela disponibilidade e contribuições que agregaram ao estudo;

Àos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília, com quem muito aprendi, cresci e ampliei conhecimentos e experiências;

Àos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Político-Pedagógicas em Inclusão – GEPPI, pelos momentos de estudo, pesquisa, discussão e enriquecimento;

Àos colegas de jornada com quem pude dividir as angústias e alegrias, com quem também muito aprendi. Meu carinho e amizade a todos;

À Secretaria Municipal de Educação de Lins, pela dispensa do trabalho nos momentos em que foi necessário me ausentar para cumprir as atividades do mestrado, concedendo-me a licença especial, e pelo apoio dos que acreditaram neste meu sonho e me incentivaram nesta busca;

À equipe escolar envolvida na pesquisa que muito contribuiu para a realização deste estudo.

"Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. É ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas.

*A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas **saber que vivia, mas saber que sabia** e, assim, saber que podia saber mais."*

Paulo Freire

RESUMO

Os movimentos de Educação para Todos e a luta por igualdades de oportunidades, equidade e universalidade vêm contribuindo para a crescente procura pela inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. Este processo tem se repetido em todas as modalidades de ensino, inclusive na Educação de Jovens e Adultos. Estes jovens e adultos com deficiência buscam uma inserção não só na escola comum, mas também no mercado de trabalho formal. Diante deste cenário, o presente estudo teve como objetivos caracterizar o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos em um município do interior paulista, entre os anos de 2011 e 2013 e descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos do município do interior de São Paulo. O estudo adotou uma abordagem qualitativa e para a coleta de dados foram utilizados; 1) um roteiro de caracterização dos alunos, preenchido a partir dos dados coletados no sistema de cadastro de alunos; 2) um roteiro de caracterização dos professores, preenchido pelos participantes da pesquisa que foram professores da Educação de Jovens e Adultos Primeiro Segmento que possuíam alunos jovens e adultos com deficiência matriculados em suas turmas; 3) entrevista semi-estruturada realizada com os mesmos professores participantes do estudo. Os dados coletados foram organizados, analisados e apresentados em tabelas. As entrevistas foram transcritas na íntegra e os dados examinados por meio de análise temática. Os resultados apontam que a procura pela Educação de Jovens e Adultos foi predominantemente por mulheres e idosos. O número de alunos com deficiência vem aumentando e ao se analisar apenas esta parcela de alunos, no entanto, observa-se que ocorre o oposto, sendo que a procura maior ocorre por pessoas do sexo masculino e jovens. Constatou-se também que a maioria dos alunos com deficiência apresenta Deficiência Intelectual. Diante dos desafios que lhes são apresentados, os professores vêm buscando por formação específica, atualizando-se e especializando-se, o que tem se refletido em suas práticas pedagógicas. Neste processo de inserção educacional e social do jovem e do adulto com deficiência a escola exerce um papel fundamental, podendo contribuir com a formação deste aluno e favorecer seu preparo e inserção no mercado de trabalho competitivo. Para que isso ocorra de forma eficaz é necessário, no entanto, repensar e replanejar as propostas de ensino da Educação de Jovens e Adultos, atendendo aos objetivos e necessidades deste novo público que a ela recorre como alternativa de escolarização e profissionalização.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial, Inclusão Educacional; Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

The Education for All movements and the struggle for equality of opportunity, equity and universality are contributing to the growing demand for the inclusion of people with disabilities in regular schools. This process has been repeated in all types of education, including the Youth and Adult Education. These young people and adults with disabilities seeking an insert not only in regular schools, but also in the formal labor market. Against this background, the present study aimed to characterize the profile Youth and Adult Education of the student in a city in the interior, between the years 2011 and 2013 and describe the pedagogical practices developed with students with disabilities enrolled in Education Youth and Adults in the interior of São Paulo. The study adopted a qualitative approach and data collection were used; 1) a roadmap to characterize the students, filled from the data collected in the student registration system; 2) a roadmap to characterize the teachers, completed by research participants who were teachers of the Youth and Adult Education First segment that had young students and adults with disabilities in their classes; 3) semi-structured interviews with the same teachers participating in the study. The data collected were organized, analyzed and presented in tables. The interviews were transcribed and the data examined by means of thematic analysis. The results show that the search for Youth and Adult Education was predominantly of women and the elderly. The number of students with disabilities is increasing and when analyzing only this portion of students, however, it is observed that the opposite occurs, with the greatest demand is for males and young people. It was also found that the majority of students with disabilities presents Intellectual Disabilities. Faced with the challenges presented to them, teachers are looking for specific training, updating itself and specializing, which has been reflected in their teaching. In this process of educational and social inclusion of young and adult with disabilities to school plays a key role, contributing to the formation of this student and encourage their preparation and insertion in the competitive job market. For this to happen effectively is necessary, however, rethink and redesign the educational proposals of the Youth and Adult Education, meeting the goals and needs of this new audience that she uses as an alternative to schooling and vocational training.

Keywords: Youth and Adult Education; Special Education, Educational Inclusion; Insertion of Disabled People in the Labour Market.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo explicativo das Normas de Marcuschi (1986)	54
Quadro 2 – Quadro representativo das falas dos participantes nos diferentes subtemas encontrados no tema 1 – Estratégias Pedagógicas.....	76
Quadro 3 – Quadro representativo das falas dos participantes nos diferentes subtemas encontrados no tema 2 – Recursos Didáticos.....	81
Quadro 4 – Quadro representativo das falas dos participantes nos diferentes subtemas encontrados no tema 3 – Preparação para o Mercado de Trabalho.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem de Pessoas com Deficiência (PcD's) a serem contratadas pelas empresas, segundo a Lei de Cotas.....	45
Tabela 2 - Temas e Subtemas encontrados	55
Tabela 3 – Total de matrículas na EJA entre os anos de 2011 e 2013.....	57
Tabela 4 – Número de transferências, abandonos e falecimentos de alunos da EJA, entre os anos de 2011 e 2013	58
Tabela 5 – Número de alunos, por gênero, matriculados entre os anos de 2011 e 2013	58
Tabela 6 – Faixa etária dos alunos matriculados na EJA entre os anos de 2011 e 2013	59
Tabela 7 – Total de matrículas na EJA e matrículas de alunos com deficiência, entre os anos de 2011 e 2013	60
Tabela 8 – Número de alunos matriculados na EJA, por tipo de deficiência, entre os anos de 2011 e 2013	61
Tabela 9 - Número de transferências, abandonos e falecimentos de alunos da EJA, com deficiência, entre os anos de 2011 e 2013	62
Tabela 10 - Número de alunos com deficiência, por gênero, matriculados entre os anos de 2011 e 2013	62
Tabela 11 - Faixa etária dos alunos com deficiência matriculados na EJA entre os anos de 2011 e 2013	63
Tabela 12 – Caracterização do professor da EJA	65
Tabela 13 – Datas, locais de realização e ocasiões em que foram realizadas as entrevistas	69
Tabela 14 – Alunos atendidos pelos professores participantes da pesquisa	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- População com deficiência no Brasil	43
Figura 2– População com deficiência no Estado de São Paulo	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

BPC – Benefício de Prestação Continuada.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

FESTEJA – Festa e Exposição Sócio Tecnológica da Educação de Jovens e Adultos.

FREPOP – Fórum Regional de Educação Popular do Oeste Paulista.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

GT – Grupo de Trabalho.

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.

ONG's – Organizações Não- Governamentais.

P1 – Participante 1.

P2 – Participante 2.

P3 – Participante 3.

P4 – Participante 4.

PcD's – Pessoas com Deficiência.

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

PROAJA – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos.

PRODESP – Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo.

RAIS – Relação Anual de Informações Sociais.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

SNC – Sistema Nervoso Central.

SP – São Paulo.

TV – Aparelho de Televisão.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	19
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS APONTAMENTOS.....	23
2.1 Breve Histórico da EJA	23
2.2 Formação de Professores de EJA	30
2.3 As Práticas Pedagógicas em EJA	32
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE INCLUSÃO.....	36
3.1 Jovens e Adultos com Deficiência	36
3.2 A Inclusão e a Formação de Professores	37
3.3 Práticas Pedagógicas Inclusivas	38
4 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O MERCADO DE TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA EJA.....	43
4.1 O Ingresso da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho	43
4.2 O Papel da Escola	47
5 MÉTODO	49
5.1 Ambiente de coleta	49
5.2 Participantes	50
5.3 Instrumentos utilizados	50
5.4 Procedimentos	53
5.4.1 Coleta de Dados	53
5.4.2 Tratamento e Análise dos Dados Coletados	53
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
6.1 Caracterização dos Alunos da EJA	57
6.2 Caracterização do Professor da Educação de Jovens e Adultos.....	65
6.3 Práticas Pedagógicas em EJA.....	69
6.3.1 Estratégias Pedagógicas	72
6.3.2 Recursos Didáticos	77

6.3.3 Preparação para o Mercado de Trabalho	82
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	90
ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	99
APÊNDICE A - Roteiro de Caracterização dos Alunos	101
APÊNDICE B - Carta Convite aos juízes do Roteiro de entrevista	103
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista semi-estruturada	105
APÊNDICE D - Roteiro de Caracterização dos Professores	108

APRESENTAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a fazer parte de minha vida e da minha história ainda durante o curso de Pedagogia, quando tive uma disciplina sobre a temática com uma professora que me fez ficar apaixonada pela EJA. Logo após concluir a faculdade, iniciei um trabalho voluntário, no ano de 2001, no PROAJA, Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, ligado à faculdade na qual me formei e coordenado por esta mesma professora que me apresentou este universo. Foram quatro anos de muito aprendizado com os educadores do PROAJA e com os alunos que passaram pela minha sala de aula.

Em 2005, tive a oportunidade de atuar em uma sala de EJA como professora contratada pela Prefeitura do município em que resido, onde vivi outra experiência marcante em minha vida.

Três anos depois, participei de um concurso público para coordenador pedagógico e fui aprovada. Ao ser nomeada, a vaga que estava sendo oferecida era justamente para atuar na escola sede da Educação de Jovens e Adultos do município. Mais uma experiência encantadora em minha vida profissional.

Pude atuar diretamente com a formação dos professores da EJA e com o acompanhamento pedagógico de todo o grupo. Foram dois anos muito felizes, de crescimento profissional, aprendizado e alguns questionamentos também.

Comecei a me questionar sobre os caminhos que a EJA vinha tomando, comparando a realidade daquele momento com o período em que atuei na sala de aula. Nos cinco anos em que atuei como educadora de EJA via-se poucos alunos com deficiência nas salas de aula. Ao atuar como coordenadora pedagógica observei este número aumentar de forma rápida, principalmente nas salas diurnas.

Os professores começaram a se sentir perdidos, sem saber como trabalhar com estes alunos, que tipos de atividades oferecer, que estratégias utilizar. Perguntavam-se como fazer com que estes alunos aprendessem, como lidar com alguns comportamentos e atitudes, como atender da melhor forma este novo público que se apresentava nas salas de aula comuns.

Fomos juntos buscando soluções, respostas a tantas dúvidas, estudando nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo e participando de formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Mais dois anos se passaram, outras oportunidades profissionais surgiram e eis que em 2011 fui nomeada, após outra aprovação em concurso público, agora para supervisora de ensino. Dentre as minhas diversas atividades de supervisão, foi colocado o acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos no município. Em 2013, passei a supervisionar também a Educação Especial.

Diante da minha trajetória profissional e da realidade em que vivi, sempre ligada à EJA e à Educação Especial, dos meus questionamentos, anseios e interesses é que surgiu a ideia de se aprofundar nestas temáticas em um curso de mestrado e realizar uma pesquisa envolvendo estas duas modalidades de ensino. Com base na experiência que vivo a cada dia em meu trabalho é que nasceu a vontade de escrever algo sobre a inclusão de jovens e adultos.

Com este novo cenário que se apresenta à Educação de Jovens e Adultos o presente estudo buscou levantar o seguinte problema: qual a prática pedagógica desenvolvida com os alunos que possuem deficiência, nas classes de Educação de Jovens e Adultos do Primeiro Segmento?

Assim, a presente pesquisa faz inicialmente um levantamento do perfil do aluno da EJA nos dias atuais, utilizando para tanto um roteiro de caracterização dos alunos atendidos no município pesquisado, bem como dados do Sistema de Cadastro de alunos.

Além disso, o estudo faz uma discussão sobre o educador de jovens e adultos, sua formação e perfil, com base nos dados coletados com a utilização de um roteiro de caracterização dos professores, preenchidos pelos próprios professores participantes da pesquisa.

Por fim, são apresentados os dados referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Educação de Jovens e Adultos com os alunos com deficiência que estão matriculados nas classes regulares de EJA. Para esta última parte da pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos, em classes regulares de EJA que possuíam alunos com deficiência matriculados.

Os dados das entrevistas foram organizados em três temas, sendo o primeiro Estratégias Pedagógicas, o segundo Recursos Didáticos e o terceiro Preparação para o Mercado de Trabalho e cada tema foi subdividido em subtemas. Nas Considerações Finais é apresentada uma reflexão sobre o papel da EJA na vida destes alunos, sua preparação para o convívio na sociedade e no mundo do trabalho.

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional e social da atualidade, em que alguns enfrentamentos se fazem necessários com o propósito de garantir o direito de formação humana ao longo da vida, a igualdade de oportunidades a todo e qualquer cidadão, independentemente de sexo, raça, cor, condição social, opção religiosa ou qualquer outro fator, a escola exerce um papel fundamental.

A Educação de Jovens e Adultos vem de encontro a esse propósito, visto que, justamente nesta modalidade de ensino encontra-se um grande número de pessoas excluídas socialmente, marginalizadas, as quais não tiveram acesso à educação em idade “adequada” e buscam na escola uma oportunidade de melhoria da qualidade de vida, de igualdade social e de ascensão profissional.

A Constituição Federal de 1988 garante no artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 208 garante o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, afirma em seu artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Nesse contexto, ainda é necessário mencionar a Educação Especial, modalidade da educação escolar cujo público-alvo, entre outros, é formado pelas pessoas com deficiência que por longos anos estiveram longe dos bancos escolares, principalmente das escolas de ensino regular.

Analisando a Constituição Federal de 1988, no que diz respeito à Educação Especial, observa-se como um dos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Em seu artigo 205, afirma a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, como já citado. No artigo 206, coloca como princípios do ensino, a igualdade de condições de acesso e

permanência na escola; no artigo 208 garante a oferta, pelo Estado, do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, estabelece no capítulo V, o oferecimento desta modalidade de educação escolar na rede regular de ensino para os educandos com necessidades educacionais especiais. Já o Decreto nº 3.298/99 define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Enquanto isso, a Resolução nº 02/2001, no artigo 2º, diz:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b).

Levando em consideração a lógica da natureza do ser humano, do seu processo de vida (nascer – crescer – reproduzir – morrer), a criança com deficiência cresce, torna-se adulta e carrega consigo marcas da deficiência. Muitas dessas crianças crescem sem saber o que é uma escola, sem viver uma experiência de sala de aula. Nos últimos tempos, com a crescente preocupação e os movimentos no sentido de oferecer a educação para todos, com estudos e debates como a Conferência de Jomtiem (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), entre outros, a busca por direitos e igualdades desses indivíduos e de suas famílias fez com que a procura destes pela escola aumentasse consideravelmente. O número de matrículas de alunos especiais no ensino regular vem crescendo de forma surpreendente.

Dados do Censo da Educação Básica 2012 revelam que foram matriculados 620.777 alunos com algum tipo de deficiência em classes comuns. Comparando os dados referentes à 2012 com os dados referentes à 2007, cujo número de matrículas era de 306.136, observa-se que em 5 anos houve um aumento de mais de 100% nas matrículas de alunos especiais em classes comuns no Brasil.

Em contrapartida o mesmo Censo revela que em 2012 o número de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência em classes especiais e escolas exclusivas foi de 199.656 alunos. Em 2007, este número foi de 348.470 alunos. Observa-se então, um declínio no número de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas, que de 2007 para 2012 teve uma queda de 57%.

Nesse cenário a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial se encontram em um processo duplamente inclusivo. O número de jovens e adultos com deficiência é significativo, constituindo uma ampla parcela de nossa população. São jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em idade “apropriada” e agora, procuram os bancos escolares, direitos de igualdade de oportunidades educacionais e mudam o perfil da clientela da Educação de Jovens e Adultos.

Viver o cotidiano da Educação Especial no contexto da Educação de Jovens e Adultos permite-nos uma análise destas duas modalidades de educação de forma a perceber como acontece o processo de inclusão de cidadãos duplamente excluídos socialmente, ou melhor, cidadãos que ao longo de suas histórias de vida lutam contra a situação de marginalizados e objetivam suas inserções na sociedade, assumindo o lugar que lhes cabe como protagonistas de suas próprias histórias (BASTOS, 2009, p.25).

São jovens e adultos com paralisia cerebral, autismo, Síndrome de Down e tantas outras deficiências, que viveram a infância enclausurados em seus lares ou em instituições e agora querem descobrir um novo mundo, encontrando na escola uma esperança para a mudança.

A EJA e a deficiência, segundo FERREIRA (2009a), constituem áreas nas quais os indivíduos por elas atendidos são membros de grupos sociais expostos à vulnerabilidade, sendo urgente e necessário que este tema seja incluído na agenda das políticas públicas. A escassez de literatura na área específica faz com que seja fundamental promover espaços de aprendizagem internas e externas, envolvendo nesse processo representantes das instâncias governamentais e sociais, construindo uma política pública compatível com a demanda social atual. Para a autora, é necessário que se conheçam experiências nacionais e internacionais exitosas, que possam oferecer subsídios para uma reflexão mais substanciada acerca da realidade brasileira, seus desafios e possibilidades futuras.

A inclusão de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos é um tema ainda novo para muitos e nota-se pouca literatura existente sobre o assunto, tornando-o além de relevante nacionalmente, oportuno no contexto de construção do cenário educacional atual de escolas inclusivas para todos, bem como importante para essa população, suas famílias, educadores, pesquisadores da área, agentes de políticas públicas e a sociedade como um todo.

O presente estudo tem como objetivos caracterizar o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos em um município do interior paulista, entre os anos de 2011 e 2013 e

descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos do município pesquisado.

O trabalho foi organizado em capítulos, de modo que os primeiros, logo após a Introdução, foram destinados à revisão e discussão da literatura. No Capítulo 2, intitulado A Educação de Jovens e Adultos: Alguns Apontamentos, são apresentadas informações gerais sobre a EJA no Brasil, com um breve histórico desta modalidade e uma discussão sobre os alunos da EJA, os professores e sua formação, além da prática pedagógica a ser desenvolvida nesta modalidade.

No Capítulo 3, A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Inclusão, a discussão refere-se ao aluno com deficiência e sua inclusão em classes regulares de EJA, apresentando informações sobre o público que vem buscando as classes regulares da modalidade em questão, a formação dos professores que atuam com estes alunos e a prática pedagógica a ser pensada levando em consideração este novo público.

No Capítulo 4, A Pessoa com Deficiência e o Mercado de Trabalho: Contribuições da EJA, é discutida a questão do ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, passando pela criação e aplicação da Lei de Cotas no Brasil e finalizando com uma discussão sobre o papel da escola neste processo.

No Capítulo 5, Método, é apresentada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, incluindo a descrição do ambiente de coleta, dos participantes, dos instrumentos utilizados, dos procedimentos de coleta dos dados e dos procedimentos de tratamento e análise dos mesmos.

Em seguida, no Capítulo 6, Resultados e Discussão, descreve-se a categorização dos dados, organizados em três partes, a saber: 1) Caracterização dos Alunos da EJA; 2) Caracterização do Professor da Educação de Jovens e Adultos; 3) Práticas Pedagógicas em EJA. Este último subdivide-se ainda em: Estratégias Pedagógicas, Recursos Didáticos e Preparação para o Mercado de Trabalho.

Por fim, são apresentadas as Considerações Finais que visam indicar alternativas para uma melhor oferta de ensino de qualidade para o jovem e o adulto com deficiência, em um trabalho voltado para uma inclusão não somente escolar, mas também social garantida por uma formação integral do aluno.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS APONTAMENTOS.

2.1 Breve Histórico da EJA

A alfabetização passou a ser difundida no Brasil apenas no século passado. Até então, as oportunidades de escolarização eram extremamente restritas, sendo acessíveis somente à elite, que representava a minoria da população.

Conforme Unesco (2008), devido a esta restrição no acesso à escolarização, mais da metade da população brasileira era analfabeta na década de 1950. A partir de 1947, surgiram as primeiras políticas públicas nacionais destinadas à escolarização de jovens e adultos, momento em que foi estruturado o Serviço de Educação de Adultos do então chamado Ministério da Educação e Saúde e iniciou-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Segundo o mesmo autor, nos anos 60, a alfabetização serviu como estratégia de ampliação das bases eleitorais e como sustentação política das reformas que o governo tinha intenção em realizar. Em meio ao agitado cenário político, os movimentos de educação e cultura popular puderam experimentar novas práticas de alfabetização.

A EJA foi se desenvolvendo também por meio destes movimentos sociais, fora do espaço estatal e no interior das associações de bairro, dos sindicatos, das cooperativas, dos movimentos pela terra, sendo que essas experiências foram mais tarde adotadas pelo estado, como ocorreu com o MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, iniciado em São Paulo e que se expandiu, chegando a ser difundido em nível nacional, com o MOVA Brasil.

O projeto do MOVA – SP, cujo início efetivo se deu em janeiro de 90, teve grande repercussão tanto na cidade de São Paulo como em outros Estados, pela proposta de fortalecimento dos movimentos populares sem atrelá-los ao Estado. É um dos raros exemplos de parceria entre a sociedade civil e o Estado. É evidente que nessas circunstâncias a relação não é sempre harmoniosa. Ela é perpassada por tensões. Mas essa é a condição necessária para um trabalho paritário entre o Estado e os movimentos populares (Gadotti e Romão, 2001, p.93).

A maioria adotou a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire.

O próprio Paulo Freire, em entrevista concedida à jornalista Marta Luz em 1983 e republicada por Gonçalves, Araújo e Urpia (2014), na Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, afirmou que o método Paulo Freire trata-se mais de certa compreensão geral da educação, de uma maneira de praticar a educação, do que propriamente um método.

Considera, no entanto, que nessa compreensão geral da educação existe um método, cujo elemento principal a ser destacado é a liberdade do educando e do educador.

Unesco (2008) afirma ainda que em 1971, a escolarização de jovens e adultos passa a ser oferecida como ensino supletivo. Neste mesmo ano foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, mais conhecido como Mobral, que se expandiu por todo o país, mas não conseguiu atingir o objetivo de erradicar o analfabetismo durante aquela década, sendo extinto em 1985 e substituído pela Fundação Educar.

Nesta mesma época, movimentos de educação popular, filiada às concepções Freireanas, desenvolveram ações educativas, incluindo a alfabetização de jovens e adultos. Comunidades eclesiais de base, associações de moradores, organizações de trabalhadores urbanos e rurais estavam entre os agentes deste movimento.

Para Gadotti e Romão (2001) esses movimentos são as verdadeiras forças formadoras da nova sociedade e trazem uma nova concepção de educação popular e do Estado, com enfrentamentos em diversos campos tais como a luta pela terra, os direitos civis, os direitos humanos, a alfabetização, a luta das mulheres, daqueles que buscam reconstruir as raízes africanas de suas culturas, novos movimentos de religiosidade popular, movimentos ecológicos, da luta por moradia, pela defesa dos meninos de rua, entre outros. Os autores afirmam também que os movimentos populares dos anos 60 e 70 entendiam o Estado como organizador do bem estar social e buscavam pressioná-lo para obter dele as demandas, enquanto que hoje a visão baseia-se na ideia de construir novas alianças das quais os movimentos não querem apenas receber benefícios sociais, e sim participar, ser parceiros na definição de políticas públicas.

Segundo Haddad (2009), sob a influência do pensamento de Paulo Freire, esses processos educativos junto aos adultos tinham por objetivo avançar na compreensão das condições de vida da população usuária do serviço, de forma a promover reflexão crítica e propor estratégias de intervenção na sociedade. O mesmo autor afirma que a atuação da sociedade civil ajudou a definir os temas da desigualdade e da diversidade para além da democracia formal de respeito aos direitos individuais e políticos durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira.

Para Arroyo (2011) os Movimentos de Educação Popular e os pensamentos de Paulo Freire não se limitaram a repensar métodos de alfabetização e de educação de jovens e adultos, mas fizeram uma re colocação das bases e teorias da educação e da aprendizagem, afirmando que a EJA tem sido um campo de interrogação do pensamento pedagógico.

Dessa forma, o conceito de direitos humanos foi ampliado e passou a englobar os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. A sociedade civil se envolveu ainda na luta pela construção de um ensino público de qualidade, inclusive para os jovens e adultos.

Em 1988, a Constituição Federal concedeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo. A Carta Magna define, em seu artigo 208, o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, o que se estende à Educação de Jovens e Adultos.

Brasil (2000) afirma que sendo direito público subjetivo, o titular deste direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular é qualquer cidadão de qualquer idade que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. É uma regra jurídica que regulamenta a competência, as obrigações e os interesses dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os indivíduos têm quanto aos serviços públicos. Na prática significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo.

O documento afirma ainda a inserção da EJA como direito público subjetivo, sendo uma conquista e avanço cuja efetivação representa um caminho no âmbito da colaboração recíproca e na necessidade de políticas integradas, envolvendo todas as esferas do governo e a sociedade civil a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino.

O Brasil assume compromisso internacional ao participar, em 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, na busca por satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, a começar pela alfabetização.

A prioridade nesta década fica a cargo da universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental, ficando os demais níveis e modalidades de ensino em segundo plano. O FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, atendia apenas ao ensino fundamental e não aos outros níveis e modalidades de ensino. Com este fundo, a prioridade de financiamento passou a atingir a escolaridade obrigatória, ou seja, dos sete aos 14 anos, ficando à margem e sem receber os referidos recursos a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Essa restrição do direito à educação apenas a crianças de 7 à 14 anos deixou de fora o direito da infância, dos jovens-adultos, da formação profissional

dos trabalhadores, da educação de portadores de necessidades especiais. O FUNDEF como responsabilidade do Estado é um marco nessa estreiteza de reconhecimento do direito à educação e do dever do Estado apenas à idade de 7 à 14 anos. E os outros tempos não são também tempos de direitos? Essa estreita visão do direito à educação legitimou que os tempos da juventude e vida adulta fossem reconhecidos como tempos de suplência porque esses jovens-adultos não teriam sido escolarizados quando estavam com 7-14 anos (ARROYO, 2011, p. 27).

Segundo Brasil (2000) o FUNDEF se aplica apenas ao ensino fundamental no momento em que muitos trabalhadores e mães de família, após longos anos afastados dos estudos, pressionam por uma entrada ou retorno ao ambiente escolar, buscando uma melhoria da renda familiar e da mobilidade social. O aluno da EJA, integrante da etapa correspondente ao ensino obrigatório, não é computado para o cálculo dos investimentos próprios deste fundo, havendo necessidade de retomar a equidade também sob o foco da alocação de recursos com rigor, eficiência e transparência, contemplando as demandas dessa modalidade de ensino.

Ainda em 1990, a Fundação Educar foi extinta e a alfabetização de jovens e adultos ficou a cargo dos municípios e das organizações sociais, em uma política de descentralização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, garante em seu artigo 37 que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Haddad (2009) afirma que a eleição de um presidente civil em 1985, a Constituição Federal de 1988 e a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, marcam um período de forte participação da sociedade civil no campo da EJA. O número de adeptos e interessados nessa temática ampliou-se e, no campo acadêmico, educadores e pesquisadores da EJA passaram a trabalhar em atividades que resultaram nas informações necessárias para embasar as novas e antigas experiências nos sistemas públicos de educação de jovens e adultos.

Ao mesmo tempo ocorre a criação dos fóruns de EJA, outra marca do movimento social, sendo realizados diversos encontros estaduais, regionais e em âmbito nacional para se discutir o campo da EJA e ampliar o desenvolvimento desta modalidade de ensino. Esse movimento promoveu a mobilização dos diversos estados brasileiros, estando os fóruns presentes hoje em todos eles e no Distrito Federal, sendo em alguns organizados de forma descentralizada em vários fóruns regionais. Um exemplo é o FREPOP, Fórum Regional de Educação Popular do Oeste Paulista, realizado há mais de 12 anos e que já se tornou um evento internacional.

Estes fóruns agregam representantes de universidades, movimentos populares, redes públicas de ensino, conselhos de educação municipais e estaduais, sindicatos, organizações não governamentais, educadores e educandos, que se mobilizam em um debate em torno da política pública voltada para a educação de jovens e adultos.

Em 1999 foi consolidado o Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, o GT 18, da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, uma organização da sociedade civil que reúne pesquisadores desde 1976 na busca do desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil e que investiga assuntos especificamente relacionados à EJA.

O Conselho Nacional de Educação, segundo Cunha e Silva (2004), promulgou no ano de 2000 a resolução que regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, atribuindo aos sistemas de ensino a responsabilidade da organização e do funcionamento dos cursos de EJA, porém, o parecer que deu origem à resolução não atribui à União responsabilidade alguma pelo financiamento desta modalidade de ensino.

O Parecer CNE/ CEB nº 11/2000 coloca a EJA como uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. Segundo o parecer, a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social para com os que não tiveram acesso à escola e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, dívida esta que precisa ser reparada.

Desse modo, a EJA, com suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, estabelecidas no Parecer CNE/ CEB nº 11/2000, apresenta-se como um caminho para quitar essa dívida social, que faz parte da história e da vida de tantos indivíduos. Pode ser considerada reparadora no sentido de garantir não só o direito a uma escola de qualidade, mas também de reconhecer a igualdade de toda e qualquer pessoa; equalizadora por garantir a igualdade de oportunidades, de participação, possibilitando a essas pessoas novas inserções no mercado de trabalho e na sociedade e qualificadora, que é o próprio sentido da EJA, com o objetivo de educar e reeducar-se, por toda a vida, em uma sociedade voltada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

De acordo com Haddad (2009) a LDBEN de 1996 não garantiu a amplitude dos direitos à escolarização de jovens e adultos, conquistados através da promulgação da Constituição Federal em 1988, o que se confirma com o fato de a modalidade EJA não ter sido contemplada no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e

Valorização do Magistério (FUNDEF), principal fonte de financiamento da educação nessa década.

Em 2003, é lançado o Programa Brasil Alfabetizado e em 2007 a Educação de Jovens e Adultos é incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que parece apontar para uma nova posição da EJA na agenda das políticas públicas nacionais.

Para Rummert e Ventura (2007) nos anos de 1990, a LDBEN 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/97, redefiniram os rumos da política educacional, apesar de a Constituição Brasileira de 1988 ter reconhecido o direito de todos à educação, afirmando o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, independentemente da idade. Isto significou um retrocesso da Educação de Jovens e Adultos, confirmando seu lugar secundário no conjunto das políticas educacionais.

Segundo Haddad (2007) o governo federal passou a desempenhar um importante papel junto aos governos estaduais e municipais, com orientações pedagógicas e uma política que induzia a descentralização da EJA, ampliando sua responsabilidade por programas nacionais de alfabetização enquanto os governos municipais passaram a atuar nos quatro primeiros anos do ensino fundamental e os governos estaduais assumiram os quatro últimos anos do ensino fundamental e o ensino médio.

Giotto (2010) afirma que com os recursos disponíveis nas administrações municipais e o compromisso político de cada governo com a educação de jovens e adultos têm determinado uma maneira não uniforme da tendência à municipalização da oferta destes serviços.

Para Gadotti e Romão (2001) não se pode perder a oportunidade de se definir, de forma categórica, a educação de jovens e adultos como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido da prioridade de que ele deve ser alvo, com todos seus componentes estruturais, por parte das autoridades e da população. Por outro lado, deve-se destacar a qualidade como premissa da educação de jovens e adultos, não podendo ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória ou complementar, mas como modalidade de ensino voltada para uma clientela específica.

Segundo Ribeiro (2001) os jovens e adultos voltam à escola geralmente para conseguir um emprego melhor, porém, suas motivações não se limitam a apenas este aspecto, pois manifestam também o desejo de “entender melhor as coisas”, “se expressar melhor”, de “ser

gente”, de “não depender sempre dos outros”. As mulheres referem muitas vezes o desejo de ajudar os filhos com as atividades escolares e de ser um exemplo para eles.

Problematizando as práticas de exclusão construídas historicamente, Cunha e Silva (2004) ressaltam a importância de os indivíduos envolvidos no processo educativo estarem no centro das ações pedagógicas, afirmando que uma prática inclusiva das dimensões humanas dos jovens e adultos na diversidade cultural subentende as relações de gênero, raça e geração. Nestas relações, têm-se homens e mulheres, convivendo juntos, independente de suas lutas, suas crenças, seus hábitos e interesses. Da mesma forma, brancos, negros, índios, descendentes de uma sociedade de desigualdades raciais buscam a escola como espaço de superação dessas desigualdades de oportunidades, assim como adolescentes, jovens, adultos e idosos, formando diferentes gerações que convivem em um mesmo espaço escolar e são obrigados a aprender a conviver com os interesses e necessidades diversos entre uns e outros.

Segundo Gomes (2011) o gênero, a raça, a sexualidade e a subjetividade expressam-se na vida e nas relações existentes entre os diversos sujeitos sociais que fazem parte da EJA, sendo entendidos como processos e dimensões integrantes da mesma. O autor afirma ainda que assim é possível compreender que os jovens e adultos negros e brancos lidam de diversas formas com o seu pertencimento étnico-racial, estando isto relacionado às representações sobre o negro, vividas e aprendidas na infância, na adolescência, dentro do ambiente familiar e nos processos de educação escolar ou outro que ocorra fora dela.

Para o mesmo autor, compreender a realidade da EJA é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros que vivem processos de exclusão social e racial. Por isso, o movimento negro hoje vem se organizando politicamente de diversas maneiras e cobrando uma postura explícita da escola, das políticas educacionais e dos programas sociais e culturais já existentes, considerando a importância da raça e desenvolvendo projetos e políticas de inclusão social e também racial. A compreensão e o aprofundamento desta questão vêm sendo construídos aos poucos, na articulação com os processos sociais de classe, gênero, idade e cultura, podendo ser considerado o maior desafio da produção teórica sobre negro, EJA e educação no Brasil.

Giovanetti (2011) afirma que o processo de exclusão social, advindo do agravamento da desigualdade social expressa na falta de moradia, saúde, emprego e acesso à educação, é uma experiência marcante para os seres humanos: jovens e adultos que vão construindo uma auto-imagem marcada pela falta e pela negatividade ao longo da vida. Quando os alunos da EJA vivenciam, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação, seja ela cultural, espacial, étnica, bem como das desigualdades econômicas, experimentam a

deestrutura de seu sentimento de pertencimento social e o bloqueio de perspectivas de futuro social.

A importância de se investir na Educação de Jovens e Adultos, segundo Girotto (2010), está no fato de ser uma ação afirmativa para se superar as desigualdades, implicando em reconhecer sua particularidade no contexto da universalização do direito humano à educação, o que significa reconhecer a condição de exclusão desse grupo social, a ausência da oferta dos serviços escolares e de liberdade para realizar-se como ser humano e exercer seus direitos de cidadão.

Nota-se um aumento gradativo do número de matrículas de alunos na EJA. O Censo da Educação Básica 2012 revela que foram matriculados na EJA – Ensino Fundamental 2.561.013 alunos e na EJA – Ensino Médio mais 1.345.864 alunos.

Para suprir a esta demanda e ofertar um ensino de qualidade, além da ampliação do acesso, são necessários profissionais com formação específica e adequada, levando-se em consideração que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino com características peculiares e com um público bastante diversificado.

2.2 Formação de Professores de EJA

Estudos vêm demonstrando a fragilidade na formação dos docentes no Brasil e formar-se professor constitui ainda um grande desafio. Os cursos de formação de professores apresentam muitas lacunas na qualificação dos egressos e estes ingressam na profissão docente sem uma base sólida suficiente para as necessidades do mercado de trabalho (DALL'ACQUA, 2010).

No contexto histórico de luta em defesa da educação como direito de todos, algumas mudanças foram surgindo, a partir da Constituição Federal de 1988 até chegar à LDBEN nº 9.394/96, em um processo de busca pela eliminação das marcas negativas deixadas pelos baixos resultados do Mobral e do ensino supletivo. A mudança de paradigma de ensino supletivo para educação de jovens e adultos deixa clara a nova concepção de educação como direito e ao longo de toda a vida, o que reflete na formação dos professores, como afirma Machado (2008).

A formação de professores para qualquer nível ou modalidade de ensino deve considerar o que prevê o artigo 22 da LDBEN, no qual é estipulado que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável

para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A garantia de acesso à educação deve estar ligada à garantia de permanência do aluno na escola e para isto é fundamental que o professor trabalhe de modo diferenciado, com conteúdos, métodos e tempos pensados para atender ao perfil deste estudante. O trabalho didático precisa estar de acordo com as especificidades da EJA e para assegurar essa condição é preciso que se tenham propostas curriculares voltadas para esta modalidade de ensino. Os fóruns de EJA têm um importante papel neste contexto, já que nestes encontros acontecem mobilizações e reivindicações em busca da elaboração de propostas e diretrizes específicas.

O Parecer CNE/ CEB nº 11/ 2000 estabelece que a atuação na EJA deve ser pautada por uma formação adequada de seus professores. O mesmo documento afirma que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir não só as exigências formativas para todo e qualquer professor, mas também aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino, devendo este profissional estar preparado para interagir com estes estudantes e de estabelecer entre eles o diálogo. No entanto, nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, dificilmente são oferecidas disciplinas e oportunidades de estudos relacionados à educação de jovens e adultos.

Segundo Di Pierro (2008) os governos deveriam incentivar as instituições de ensino superior a ampliar a capacidade de habilitar professores para o ensino de jovens e adultos, superando este déficit, além de proporcionar também aos profissionais em exercício novas oportunidades de elevação de escolaridade, certificação e aperfeiçoamento profissional.

Moraes (2009) afirma que no Brasil, ao longo dos anos, a Educação de Jovens e Adultos tem sido considerada e entendida como uma modalidade de educação que não necessita de um profissional com formação específica para tal atuação. Com isso, é comum encontrar até mesmo voluntários nas salas de aula, como se o exercício da docência, nesta modalidade de ensino, se mantivesse apenas com boa vontade e disposição de seus ‘professores’.

Freire (2007) considera que a natureza formadora da docência não se resume apenas a um processo técnico e mecânico, sendo importante um ensino que considere necessidades e anseios dos educandos e ao mesmo tempo também preserve os direitos do docente de autoridade, de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. O autor afirma que para melhorar a qualidade da educação é preciso investir na formação permanente dos educadores, fundamentada na reflexão da prática, perceber embutida na

prática uma teoria ainda pouco ou não percebida ou que já foi identificada, mas não necessariamente assumida.

Para atender as necessidades dos educandos da EJA, Ribeiro (2001) afirma que o educador terá de buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente, refletindo permanentemente sobre sua prática e buscando os meios de aperfeiçoá-la.

A formação/qualificação constitui-se como elemento norteador das práticas pedagógicas, com implicação direta para o aprendizado dos alunos. É a teoria que irá embasar a prática pedagógica deste professor. Nesse sentido, revela a necessidade de se investir em formação, tanto inicial quanto continuada, para os professores de Educação de Jovens e Adultos, visto que esta norteará as práticas educacionais nas salas de aula da EJA.

2.3 As Práticas Pedagógicas em EJA

As experiências em Educação de Jovens e Adultos vêm mostrando o quanto é necessário ter flexibilidade para ajustar as políticas e os programas aos contextos e à diversidade do público a ser atendido por esta modalidade. O ensino e a aprendizagem devem ser estruturados de acordo com o ambiente, a cultura, a forma de organização social, de modo a atender as necessidades de aprendizagem específicas de cada grupo.

Arroyo (2006) afirma que a juventude e a vida adulta trazem consigo um tempo de marcas de socialização e de sociabilidade, de formação e intervenção. Dessa forma, esses “tempos de vida” do jovem e do adulto devem ser tratados como “tempo de direito”, culminando na urgência de se elaborar e implementar políticas públicas dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na sociedade.

As mudanças socioculturais e as mobilizações sociais já descritas transformaram a compreensão sobre o processo de aprendizagem, atualizando as orientações didáticas e as políticas públicas favorecendo o alcance de resultados do processo de alfabetização.

O aluno jovem e adulto não pode ser alfabetizado da mesma forma que uma criança, pois possui uma história de vida, uma experiência externa à escola, uma vivência e espera uma aplicação imediata do que está aprendendo. Além disso, muitas vezes, apresenta-se temeroso, envergonhado, ameaçado e precisa ser estimulado, ter sua auto-estima aumentada e sua auto-imagem reconstruída (GADOTTI e ROMÃO, 2001).

Segundo Ribeiro (2001) o educador precisa ajudar os educandos a reconstruir sua imagem da escola, das aprendizagens escolares e de si próprios, já que as experiências de fracasso e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma auto-imagem negativa. Nos mais velhos, essa baixa auto-estima se revela por meio da timidez, insegurança, bloqueios e nos mais jovens, a baixa auto-estima é normalmente traduzida em indisciplina e auto-afirmação negativa.

De acordo com Gadotti e Romão (2001) a educação para adultos revela uma realidade diferente das demandas da criança, mas esse princípio ainda não foi incorporado em nossas metodologias. Segundo Arroyo (2011) a Educação de Jovens e Adultos deve partir da especificidade desses tempos de vida, ou seja, da juventude e da vida adulta, e da especificidade do sujeito concreto histórico que vivencia esse tempo. A visibilidade desses jovens vem de sua vulnerabilidade e sua presença enquanto sujeitos sociais e culturais que vivenciam tempos de vida sobre os quais incidem o desemprego e a falta de horizontes, sendo estes vítimas da violência, da opressão e da exclusão social. O autor afirma ainda que as políticas educativas e a EJA se afirmam numa direção preventiva contra a violência, a droga, a prostituição, o desespero diante da falta de horizontes de sobrevivência e de emprego.

Para Oliveira (1999) o adulto traz consigo uma história de vida, muitas experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas, estando inserido no mundo do trabalho e das relações humanas de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Essas peculiaridades da etapa de vida em que o adulto se encontra fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades nos momentos de aprendizagem escolar (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Freire (2007) afirma que um dos obstáculos à prática está em ir às áreas populares com esquemas teóricos montados e não se preocupar em conhecer esses indivíduos, seus saberes e forma de aquisição de seus conhecimentos. Paulo Freire propõe maior diálogo entre educador e educando e condena conteúdos e métodos de ensino desconexos da vida das classes populares.

As decisões sobre como conduzir o processo de alfabetização envolvem, portanto, um conjunto de procedimentos pertinentes à preparação do ambiente físico e social do centro educativo ou escola e das turmas de alfabetização, de planejamentos e de rotinas necessários à aprendizagem da leitura, escrita e de seus usos por pessoas jovens e adultas. Implica também a reavaliação da prática à luz das orientações teórico-metodológicas sugeridas

pela produção acadêmica, a seleção de livros e materiais didáticos que apoiem de forma consistente o trabalho pedagógico; a formação permanente de alfabetizadores; o diagnóstico dos saberes e necessidades dos estudantes, bem como a análise dos processos de aprendizagem por eles vivenciados (UNESCO, 2008, p. 67).

Gadotti e Romão (2001) afirmam que a produção, a disseminação e a avaliação de material didático próprio à educação de jovens e adultos são insuficientes, dificultando as ações dos diversos setores envolvidos.

Os fóruns de EJA, segundo Haddad (2009) vêm exigindo de autoridades educacionais a adesão ao paradigma da educação continuada ao longo da vida e à concepção ampliada de alfabetização, reivindicando processos de aprendizagem mais ricos e alongados que garantam conhecimentos para além do funcionamento do sistema de escrita e das técnicas de cálculo e assegurem o letramento.

As aprendizagens previstas em programas de alfabetização deveriam contribuir para o desenvolvimento humano e, simultaneamente, colaborar para a investigação e busca de soluções para problemas do contexto em que se vive e para a participação em atividades relacionadas ao mundo do trabalho, à atividade política, ao ambiente doméstico, às esferas da cultura e do lazer (UNESCO, 2008, p. 69).

Para Arroyo (2008) os sujeitos da EJA são os trabalhadores das camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. Assim, os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA passaram a ser constituídos por essa realidade de opressão e de exclusão vivida pelos próprios alunos.

Segundo Freire (2011), para o educador-educando, dialógico e problematizador, o conteúdo programático da educação não deve ser uma doação ou uma imposição e sim consistir em uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada de elementos que a estruturam. Afirma ainda que educação autêntica se faz de forma compartilhada entre os sujeitos envolvidos mediatizados pelo mundo.

De acordo com Ribeiro (2001) Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido em uma frase sua que ficou célebre: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Prescindindo da utilização de cartilhas, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como método Paulo Freire. Ele previa uma etapa preparatória, quando o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar. Após esta etapa, eram selecionadas palavras deste universo, carregadas de sentido para o grupo e que formassem um conjunto silábico variado. Denominadas de Palavras Geradoras, estas

passavam a formar a base para o estudo da escrita, da leitura e ainda da realidade, vinculando a prática alfabetizadora às problemáticas que envolviam aquele grupo, à participação política, ao desvelamento dos processos de opressão e dominação e de desigualdades das condições de vida entre os brasileiros.

O denominado método Paulo Freire, de acordo com Freire (2011), é muito mais uma compreensão dialética da educação do que um método de alfabetização e está preocupado com um processo de conhecer no qual educadores e educandos devem assumir o papel crítico de sujeitos com autonomia no seu processo de conhecimento.

Esses aspectos mencionados apresentam especificidades quando se trata do ingresso de pessoas com deficiência na EJA. É preciso pensar na prática pedagógica que garanta o atendimento da diversidade apresentada pelos seus sujeitos e para tanto exige também do professor uma formação pautada na inclusão educacional.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE INCLUSÃO.

3.1 Jovens e Adultos com Deficiência

Parte da população brasileira considerada analfabeta é formada por jovens e adultos com deficiência, que não tiveram oportunidade de acesso à educação escolar em idade própria ou a tiveram, mas de forma a não atingir os objetivos mínimos exigidos para a conclusão.

Dados do Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua / IBGE 2011 (INEP, 2013b) mostram que o Brasil possui 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não possuem o ensino fundamental completo. A matrícula na EJA – Anos Iniciais do Ensino Fundamental totalizou 870.181 alunos, segundo o Censo da Educação Básica 2012. Com a implantação e expansão da Educação de Jovens e Adultos, a partir da LDBEN, e a ampliação do acesso dos jovens e adultos analfabetos para o interior da escola, pode-se considerar que a inclusão já vem acontecendo.

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, afirma que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, podendo-se entender que todas as pessoas com deficiência que estiverem nesta mesma condição de não terem sido atendidas pela educação escolar em idade adequada são público-alvo da EJA. A mesma lei afirma que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

De acordo com Garcia (2010) as redes municipais de ensino vêm sendo confrontadas com a perspectiva da escola inclusiva, o que leva à necessidade de reorganização, proposição de novas demandas e redefinição de competências e habilidades.

Calado (2008) afirma que na educação para o aluno com necessidades educacionais especiais é necessário encontrar mecanismos para superar as dificuldades, desenvolver as potencialidades de cada aluno, seja ele jovem ou adulto, com necessidades especiais ou não, permitindo-lhe o total exercício da cidadania.

Segundo Mittler (2003) a inclusão envolve um processo de reestruturação de toda a escola e uma reforma cujo objetivo é a garantia de acesso de todos os alunos às oportunidades educacionais e sociais que a escola pode oferecer, incluindo o currículo, a avaliação, os registros dos progressos dos alunos, as decisões quanto aos agrupamentos de alunos e as práticas de sala de aula.

Para Bastos (2008), na própria concepção inclusiva da EJA encontram-se contradições, pois dentre esses excluídos em processo de inclusão, existe um processo duplamente inclusivo e promover a inclusão neste contexto torna-se mais difícil.

De acordo com Costa (2009) nem sempre esses alunos aprendem os diversos conteúdos curriculares estabelecidos para a sua faixa etária no processo de escolarização, o que não impede de realizarem atividades diretamente relacionadas aos mesmos conteúdos com os quais os seus colegas estejam trabalhando.

Para tanto, é preciso que se utilizem meios de ensino/aprendizagem diferenciados, como ensino em diferentes níveis, flexibilização, adaptação do meio ou diversificação de recursos de apoio, conhecimentos que podem ser construídos e adquiridos pelos profissionais da educação ao longo de sua formação.

3.2 A Inclusão e a Formação de Professores.

As reformas educacionais ocorridas nos últimos tempos apontaram, como afirma Barreto (2010), a necessidade de oferta de uma educação básica de qualidade para todos, ampliando-se os anos de escolarização e reorientando o sentido dos conteúdos escolares, as ênfases curriculares, as abordagens pedagógicas e outros elementos que fazem parte da formação do professor e do pedagogo. O mesmo autor afirma ainda que o sistema educacional, ao considerar a perspectiva de oferta de um ensino de qualidade, deve investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e reconhecer que em todos os níveis e modalidades da educação há alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Deste modo, a formação de professores deve ser coerente com a política educacional na garantia da inclusão de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular.

Segundo Prieto (2010), o conhecimento das bases políticas, filosóficas e pedagógicas devem ser conteúdos dos cursos de formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação. Sua formação deve garantir que compreendam o fenômeno como um todo e se formem profissionais que sejam, de fato, agentes de mudança.

De acordo com Barreto (2010) a formação em educação especial deve complementar e aprofundar a formação básica do professor, favorecendo a produção de conhecimentos nesta área. Para os professores que já estejam atuando é necessária a oferta de cursos de formação continuada sobre educação especial, sendo o tema objeto de estudo e reflexão.

Para Prieto (2010) os professores, por desconhecerem as intenções ao se estabelecer certos princípios e diretrizes e não outros, podem se sentir como meros executores de decisões políticas tomadas por seus superiores e, por isso, se distanciarem da responsabilidade e do compromisso com os seus impactos, não se envolvendo com o processo de atendimento do público com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Ainscow (2009) afirma que inclusão em educação pode ser vista como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores.

De acordo com Ropoli et al. (2010) é ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar.

Segundo Fleuri (2009) muitos professores acreditam que devem receber de fora uma preparação para trabalhar com estudantes com deficiência e esperam que esta formação dê a eles autonomia para atuar. Como afirma o mesmo autor, a formação, a preparação e a conscientização profissionais são fundamentais para ajudar os professores a enfrentarem o próprio medo, a insegurança e a desestabilização diante do novo. Assim, para saber como desenvolver a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, o educador precisa tornar-se produtor de seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, o professor pode contar com o apoio de especialistas na proposta de ações e estratégias para a promoção do aprendizado do aluno. O trabalho em parceria formando as chamadas redes de apoio auxilia na inclusão do aluno com deficiência e no êxito de práticas pedagógicas inclusivas.

3.3 Práticas Pedagógicas Inclusivas.

Ao se referir a uma escola inclusiva focada na diversidade, Ropoli et al. (2010), consideram importante abolir com a ideia de inclusão escolar pautada no agrupamento de alunos pelas marcas da deficiência, pois tal arranjo favorece alguns em detrimento de outros, mantendo a separação entre escolas comuns e especiais.

Para Pacheco et al. (2007) as abordagens inclusivas convidam os alunos a aprenderem dentro do contexto social da sala de aula, de modo que diferentes maneiras possam coexistir

na mesma tarefa e que as diferenças pessoais e a diversidade dos meios de aprendizagem não se tornem obstáculos. As diferenças são valorizadas e vistas como oportunidades, sendo garantido o acesso dos alunos ao currículo.

A pedagogia para a inclusão, de acordo com Miranda (2010) evita separar o conhecimento, os espaços e os papéis sociais de alunos e professores, negocia regras, os controles são democráticos, põe em prática uma atividade que não está centrada na palavra do professor ou no livro didático. Deve ser uma atividade que se transforma em aprendizagem significativa, por ser vivida e experimentada na escola e não em outro meio sociocultural do aluno, como a família.

Ropoli et al. (2010) afirmam que a educação inclusiva entende a escola como um espaço de todos, onde os alunos constroem o conhecimento de acordo com suas capacidades, expressam suas ideias, participam ativamente das atividades de ensino e se desenvolvem como cidadãos, independente de suas diferenças.

Para Anache (2010) é no coletivo que a pessoa aprende a conhecer, a conceituar, a elaborar e a significar o mundo. Assim, a pessoa com deficiência ou não necessita de mediadores externos e dependendo do modo como a pessoa que conduz o processo de ensino realiza as mediações na participação dos alunos, pode favorecer ou não o processo de aprendizagem, uma vez que a abstração constitui-se como função mental no contexto das práticas sociais.

Vygotsky (1997) focou questões sobre a formação da pessoa com deficiência em seus estudos e apontou críticas às concepções de sua época, que eram pautadas na ideia de redução ou falta de capacidade em decorrência da presença de um defeito, associada a uma imagem negativa, de débito do desenvolvimento. O autor defendeu outras maneiras de entender o funcionamento dos indivíduos e argumentou que o desenvolvimento destes é guiado pelas mesmas leis gerais que regem os de intelecto normal, porém, em termos qualitativos, existem peculiaridades em sua organização sociopsicológica que afetam seus processos e requerem a efetivação de caminhos alternativos de formação pessoal. Nesse sentido, a visão da falta é substituída pela ideia do funcionamento diferente.

Miranda (2010) afirma que se o currículo quiser atender às novas demandas precisa estabelecer uma proposta curricular única e flexível, adaptada às necessidades e interesses de cada contexto, à atenção à diferença dos alunos, à gestão participativa, à cultura da colaboração, etc. Trata-se de criar e potencializar um modelo de currículo que propicie não apenas um discurso e alguns conteúdos claros, mas, além disso, que esteja configurado para

apostar na inovação e na esperança, aberta ao compromisso e ao respeito à singularidade de cada estudante e docente, bem como fundamentado em uma visão global e colaborativa.

Pacheco et al. (2007) esclarecem que a adaptação curricular refere-se às mudanças e adequações dos objetivos de estudo, do material, dos métodos e do ambiente em sala de aula, de modo que possa atender às necessidades dos alunos. Isso se relaciona a métodos de ensino, escolha de situações como trabalho individual, trabalho em pares, trabalho em grupos ou ensino para a turma toda.

Segundo Ferreira (2009a) uma orientação didático-pedagógica inclusiva considera, em linhas gerais, que os professores devem aprender a reconhecer as diferenças entre cada aluno, planejando suas aulas e levando em conta essas diferenças entre ritmos e estilos de aprendizagem entre os alunos, bem como incentivando a trabalhar cooperativamente, apoiando-se mutuamente. Trata-se de um modelo educacional que utiliza a diversidade humana como um recurso valioso para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos. O mesmo autor afirma ainda que em vez de usar a segregação e o isolamento para atender a uma necessidade específica, o docente precisa refletir sobre as estratégias de ensino e didática utilizadas, os recursos humanos e materiais que usa e como utiliza na sala de aula, na busca por alternativas para que o aluno em questão possa superar barreiras.

De acordo com Ropoli et al. (2010) a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é necessária a atualização e o desenvolvimento de novos conceitos, além da redefinição e aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais que estejam de acordo com a ideia de inclusão.

As práticas pedagógicas inclusivas, segundo UNESCO (1993), devem fundamentar-se nos cinco princípios pedagógicos orientadores da inclusão, a saber: 1) Aprendizagem ativa e significativa; 2) Negociação de objetivos; 3) Demonstração, prática e *feedback*; 4) Avaliação contínua; 5) Apoio e colaboração.

De acordo com Miranda (2010) a concepção curricular que torna efetivo o princípio de equidade de oportunidades na prática educacional é a que promove acessibilidade de todos os alunos ao conhecimento e o desenvolvimento e a interação entre todos os membros da escola. É necessário, para isso, levar em consideração aspectos como espaço, tempo, objetos e relações com o outro e com as tarefas escolares.

Pacheco et al. (2007) afirmam a importância do plano educacional individualizado como uma forma de organizar e articular o trabalho dos agentes envolvidos na educação de cada sujeito. Os planos individualizados devem abranger as necessidades globais dos alunos, descrever como essas demandas serão atendidas, identificar os objetivos e procedimentos de avaliação.

Para Ropoli et al. (2010) ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações.

De acordo com Costa (2009) quando o aluno realiza atividades que são próprias da sua idade, mesmo que parcialmente ou com ajudas diversas, o docente estará promovendo a autonomia e a inserção social deste indivíduo e preparando sua futura transição para uma vida ativa e independente.

Segundo Pacheco et al. (2007) as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional.

Garcia (2010) afirma que especificamente em relação aos alunos com deficiência, as práticas inclusivas são seguidamente relacionadas a serviços ou atendimentos especializados.

Ferreira (2009a) aponta que na Resolução CNE/ CEB nº 04/ 2009 não há artigo algum ou parágrafo que trate do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência matriculados em turmas de EJA. Ao mesmo tempo pode-se perceber que não há regulamentação legal proibindo ou impedindo a oferta de tal atendimento pelos sistemas educacionais aos alunos desta modalidade de ensino.

É inconcludente, de acordo com Calado (2008) pensar em uma escola em que não haja preocupação em diferenciar o sujeito na sua singularidade, em que o processo de inclusão não seja percebido de forma consciente pelos diversos segmentos da escola, principalmente no processo ensino aprendizagem de todas as modalidades e, em particular, na educação de jovens e adultos.

A EJA ocupa papel relevante na construção do conhecimento de pessoas que tardiamente ingressaram na escola, de forma a permitir e promover condições de desenvolvimento, considerando as implicações de natureza social e cognitiva. A teoria Histórico-Cultural e a teoria de Emília Ferreiro, com a Psicogênese da Língua Escrita trazem grandes contribuições para esse processo, implicando na organização de problemas de ensino,

na constituição dos sujeitos, na construção e na sistematização dos conhecimentos desses mesmos sujeitos.

O combate à discriminação de pessoas com deficiência no espaço escolar, segundo Ferreira (2009b) só será possível por meio de ações pedagógicas participativas que privilegiem as vozes daqueles que as experienciaram: os próprios estudantes e suas famílias. A autora afirma ainda que tais ações devem ocorrer com o objetivo de conscientizar a comunidade escolar e promover seu envolvimento no processo de construção da cultura inclusiva. Desta forma, os membros da comunidade passariam a acreditar na inclusão e a compreender a importância de todos serem valorizados e reconhecidos como iguais, apoiando-se e colaborando entre si, encontrando as mesmas oportunidades de formação humana, aprendizagem e participação na vida escolar e na vida adulta, tornando-se cidadãos ativos na sociedade em que vivem.

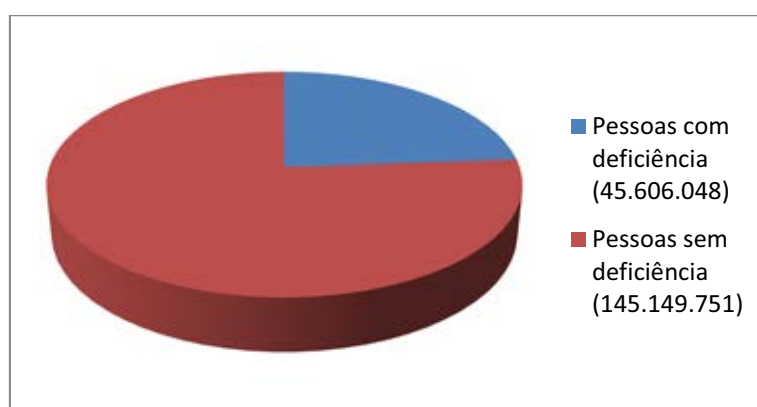
Como afirmam Pacheco et al. (2007) ao mesmo tempo em que se reconhece que os alunos têm muitas características em comum, também se reconhece que cada um é único e apresenta necessidades de aprendizagem específicas, tem seu estilo, ritmo, talento e preferências de aprendizagem. A escola inclusiva aceita esse ponto de vista e contempla a diversidade, responde à heterogeneidade, valoriza as diferenças e elogia a autonomia. A classe inclusiva é o fórum para atender às várias necessidades de todos os alunos.

Nesse contexto, não se pode desconsiderar as contribuições da EJA para o ingresso de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

4 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O MERCADO DE TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA EJA.

4.1 O Ingresso da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho.

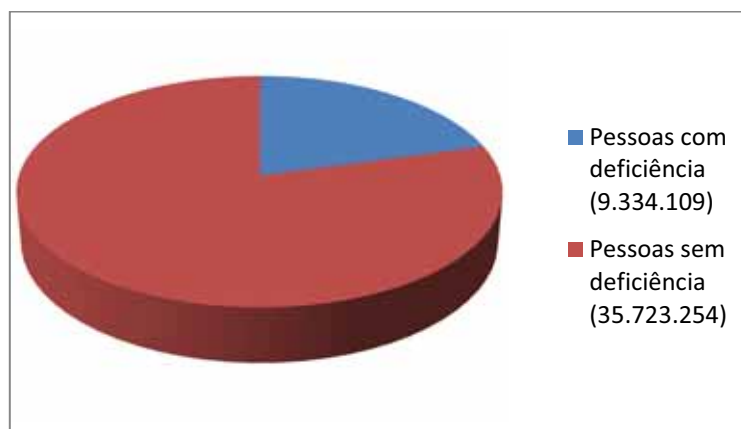
Dados do Censo do IBGE 2010 revelam que cerca de 46 milhões de pessoas no Brasil possuem algum tipo de deficiência, afetando suas capacidades mental, física ou sensorial. Os números podem ser visualizados na Figura 1.



Fonte: CENSO do IBGE 2010.

Figura 1- População com deficiência no Brasil.

No Estado de São Paulo, são mais de 9 milhões de pessoas, como pode ser visualizado na Figura 2.



Fonte: CENSO do IBGE 2010.

Figura 2 – População com deficiência no Estado de São Paulo.

A profissionalização da pessoa com deficiência é um tema que vem sendo amplamente discutido na área da Educação Especial.

Diversos autores (AMARAL, 1994; FERREIRA, 1994; GIORDANO, 1994; GLAT, 1989; GOYOS, 1995; MELETTI, 2001) afirmam que o trabalho constitui via de integração e deve ser compreendido como uma realidade social e atividade humana que está inserida nas relações sociais possibilitando ao indivíduo satisfazer suas necessidades econômicas, sociais, psicológicas, etc.

A profissionalização também parece ser significativa enquanto forma de reconhecimento pessoal e familiar, pois estar participando de um programa de profissionalização pode significar o reconhecimento de suas potencialidades e capacidades (MELETTI, 2001).

De acordo com Nascimento e Miranda (2007) a constatação e a compreensão de que a deficiência não significa impossibilidade para o exercício de atividades profissionais revelam a necessidade de mudanças na forma como se trata as pessoas com deficiência em relação ao preconceito e discriminação para seu ingresso no mercado de trabalho.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece o direito ao trabalho como fundamental para todo ser humano, em seu artigo 23, inciso I, ao dizer que todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, à condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

A Constituição Federal de 1988 também garante o acesso ao trabalho às pessoas com deficiência e proíbe, em seu artigo 7º, qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência.

Segundo Meletti (2001), a pessoa com deficiência estar inserida no mercado de trabalho significa entrar no universo das relações de produção e consumo, passar a ter uma ocupação, a receber uma remuneração pelo seu trabalho, possuir maior poder de compra, de consumo, reconhecimento pessoal, familiar e profissional. Ainda, para a mesma autora, a profissionalização auxilia na continuidade do atendimento educacional iniciado na família e na escola e amplia as possibilidades de adquirir bons comportamentos e boa conduta, dentro daquilo que é melhor aceito no convívio social.

Na tentativa de se assegurar igualdade de oportunidades de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho surgiu a necessidade de se criar mecanismos para tal acesso, o que faz parte de um processo maior de inclusão social dessas pessoas.

O Brasil possui uma legislação ampla e que garante o acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. A Constituição Federal de 1988 além de vetar a

discriminação no tocante a salários e critérios de admissão para os trabalhadores que possuem deficiência, garante a reserva de 20% dos cargos e empregos públicos para pessoas com deficiência, em seu artigo 37.

A Lei nº 8.213/ 91, conhecida como Lei de Cotas, estabelece que todas as empresas privadas com mais de 100 funcionários devem reservar uma parcela de suas vagas para pessoas com deficiência. A Tabela 1 mostra a porcentagem de vagas a serem reservadas pelas empresas, de acordo com o número de funcionários que possuem.

Tabela 1 – Porcentagem de Pessoas com Deficiência (PcD's) a serem contratadas pelas empresas, segundo a Lei de Cotas.

Quantidade de empregados	Vagas que devem ser reservadas às PcD's
De 100 a 200 empregados	2%
De 201 a 500	3%
De 501 a 1000	4%
De 1001 em diante	5%

Fonte: Lei nº 8.213/ 91.

Araujo e Schmidt (2006) afirmam que o princípio norteador dessas ações afirmativas é a tentativa de assegurar a igualdade de oportunidade de acesso ao mercado de trabalho a essas pessoas.

Segundo Sassaki (1997) a inclusão se constitui em um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, tomar decisões para sua solução e tornar realidade a equiparação de oportunidades para todos.

Como os demais cidadãos, as pessoas com deficiência precisam buscar se qualificar continuamente, ser valorizados pelos seus acertos e cobrados pelos resultados do seu trabalho (SÃO PAULO, 2013).

No entanto, Araujo e Schmidt (2006) explicam que a existência desses instrumentos legais e conhecimentos não garantem que a inclusão esteja, de fato, ocorrendo. As ações de implantar programas de formação e cumprir políticas de ação afirmativa esbarram em dificuldades que nem sempre são identificadas ou estudadas a tempo pelos agentes envolvidos.

Tanaka e Manzini (2005) confirmam a existência de dificuldades de acesso e permanência da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, apontando fatores que precisam ser analisados para a inserção efetiva dessas pessoas, ou seja, preparo profissional e social da pessoa e também condições estruturais, funcionais e sociais do ambiente que irá recebê-la.

Leão e Pires (2009) relatam em sua pesquisa, realizada em um programa social de atendimento de jovens com deficiência de Belo Horizonte, que a maioria deles declarou não estar empregado, mas todos manifestaram o desejo de trabalhar, indicando a forte presença da dimensão trabalho na construção de sua identidade.

Diante da dificuldade de se conseguir colocação e manutenção no mercado de trabalho competitivo devido à baixa escolarização, muitas pessoas com deficiência e suas famílias recorrem como alternativa para a obtenção de renda, ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), benefício social ofertado pelo governo federal às pessoas com deficiência.

Para Santos (2011) não se pode negar que a política social que instaurou o BPC tem o objetivo de atender aos direitos de cidadania das pessoas pobres com deficiência que necessitam de assistência social. Assim, o BPC representa um benefício para a pessoa com deficiência em situação de pobreza e exclusão. Por outro lado, pode interferir no processo de inclusão profissional das pessoas com deficiência, já que muitos têm condições de exercer uma atividade remunerada, mas revelam receio de trocar o benefício por uma colocação no mercado formal de trabalho, visto que como todo empregado, em qualquer tempo pode ser demitido. O receio existe mesmo após as novas regras impostas pelo governo que passou a garantir o retorno imediato do benefício à pessoa com deficiência que perder o emprego.

Segundo dados da RAIS (BRASIL, 2012), no ano de 2011, 325.291 pessoas com deficiência estavam trabalhando no mercado formal brasileiro, havendo registros de um crescimento equivalente a 6,30% no número de pessoas com deficiência empregadas com relação ao ano de 2010.

Mesmo diante da evolução do número de contratação de pessoas com deficiência no trabalho, a visão que os empregadores possuem é muitas vezes distorcida pelo preconceito e pela falta de informação. Em geral, as pessoas com deficiência são vistas como vítimas, como incapazes e tais estereótipos atrapalham em muito a relação entre o empregado e o empregador e seus colegas, sendo que sua contratação, muitas vezes, pode estar pautada no assistencialismo, no protecionismo, no cumprimento da Lei de Cotas, conforme constatado no estudo de Tanaka e Manzini (2005). Neste mesmo estudo, constatou-se que os empregadores acreditavam que as pessoas com deficiência tinham condições de exercer o trabalho a elas

destinado, mas relataram diversas dificuldades neste processo, como a falta de escolarização, de interesse e de preparo profissional e social. Além disso, apontou-se que as pessoas com deficiência não têm sido preparadas de forma compatível com as necessidades do mercado de trabalho.

Para Leão e Pires (2009) se a cidadania fosse entendida como a chave dos direitos, esses jovens seriam priorizados nas ações públicas de promoção da igualdade de acesso à educação, saúde, cultura, lazer, trabalho e outros bens dos quais foram excluídos.

É neste contexto que a escola pode exercer um papel imprescindível, sendo o elo na relação de preparação e inserção da pessoa com deficiência no mercado formal de trabalho.

4.2 O Papel da Escola.

Para o ingresso no mercado de trabalho, as pessoas com deficiência precisam, como qualquer outra, ter qualificação para ocupar as vagas a elas destinadas.

Tanaka e Rodrigues (2003) afirmam que o preparo de pessoas com necessidades especiais para o mercado de trabalho requer a estruturação de programas específicos, com o objetivo principal de adotar práticas que possibilitem a inserção dessas pessoas neste universo, de forma competitiva.

A falta de escolaridade das pessoas com deficiência tem sido apontada por diversos autores (NASCIMENTO; MIRANDA, 2007; ARAÚJO; SCHMIDT, 2006; SASSAKI, 1997; TANAKA; MANZINI, 2005) como um dos principais entraves para a contratação pelas empresas.

Segundo Brasil (2000) muitos jovens desempregados, empregados em ocupações precárias e informais, no entanto, podem encontrar na EJA um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles, seja por conta das funções da EJA de reparação, seja de equalização ou de qualificação. O autor afirma ainda que o expressivo número de jovens e adultos é o destinatário principal da Educação de Jovens e Adultos. Muitos já estão trabalhando e outros querendo e precisando ingressar no mercado de trabalho e cabe aos sistemas de ensino assegurarem a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização universal obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas.

Segundo Maffezol e Góes (2009) a ação social e os programas educacionais têm sido pautados pela visão da impossibilidade e da subestimação que marcam questões desde a

alfabetização e o desdobramento da escolaridade até a preparação para o mercado de trabalho nos programas de profissionalização.

Para Meletti (2001) o indivíduo que participa de um programa de profissionalização passa a ter condições de produzir, receber por sua produção e, conseqüentemente, consumir. Além disso, a remuneração recebida por ele proporciona sua participação ativa nas relações econômicas de sua família.

Na experiência relatada por Meletti (2001), o programa de profissionalização ensina habilidades específicas e enfatiza o treino de comportamentos considerados adequados para o trabalho, o que mostra que a preparação para o trabalho objetiva também a minimização de comportamentos considerados desviantes.

Neste contexto, a escola exerce um papel fundamental, visto que nela o indivíduo tem suas primeiras experiências coletivas, sendo obrigado a se ajustar às regras, à uma rotina e horários pré-determinados. No convívio com outras pessoas, o indivíduo se vê obrigado a respeitar o espaço e os limites do outro e a aprender os próprios.

Além disso, a escola deve exercer seu papel de ensinar a ler e a escrever, a se comunicar, a se expressar, habilidades fundamentais numa sociedade letrada.

O que deve ser evitado é que a profissionalização se restrinja ao treino de habilidades específicas que são repetitivas, monótonas e voltadas somente para a produção e manutenção dos subcontratos firmados entre as instituições. Ao invés de serem profissionalizados, os aprendizes são treinados para reproduzir e executar sempre as mesmas tarefas, como afirma Meletti (2001).

Para Brasil (2000) o trabalho merece especial destaque, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional. A busca pela alfabetização ou complementação de estudos faz parte de um projeto mais amplo de cidadania que propicie aos alunos a inserção profissional e a busca na melhoria das condições de existência. Assim, os conteúdos escolares devem estar ligados à vivência do trabalho e à expectativa de melhoria de vida, em um contexto no qual se deve pensar e repensar o elo entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares. A EJA, então, representa uma possibilidade, um caminho de preparação de jovens e adultos com deficiência para o mercado de trabalho e o convívio social de forma integrada, em um processo de inclusão total, pleno, com a inserção e participação da pessoa com deficiência em todos os espaços sociais frequentados por todo e qualquer cidadão, garantindo ainda a participação ativa destes indivíduos na comunidade da qual fazem parte.

5 MÉTODO

5.1 Ambiente de coleta

O município pesquisado, segundo o CENSO do IBGE realizado em 2010, possui 71.432 habitantes. Destes, 57.622 são pessoas acima de 15 anos de idade e 24.839 são pessoas acima de 10 anos de idade que não concluíram a escolaridade mínima obrigatória. Destes, 2.400 são pessoas acima de 15 anos que nunca frequentaram creche ou escola.

A Educação de Jovens e Adultos no município começou a ser oferecida em Programas organizados por instituições religiosas e pela sociedade civil por volta do ano de 1997, recebendo logo o apoio do poder público local que no ano de 1998 passou a organizar salas de EJA em diversos bairros da cidade, de modo que as aulas pudessem ser ministradas em local o mais próximo possível do local de residência dos alunos.

Em 2003, foi inaugurado um Centro de Educação Popular que passou a ser a escola sede da Educação de Jovens e Adultos no município, atendendo alunos do Primeiro Segmento da EJA.

A escola é a única municipal que oferece a EJA - Primeiro Segmento, em salas de aula na própria escola sede e em salas descentralizadas, funcionando nos períodos matutino, vespertino e/ou noturno, em outras escolas, igrejas, hospitais e instituições que cedem um espaço para o funcionamento das mesmas.

Em 2013, a escola atendeu a 13 turmas. Destas, apenas 03 funcionaram no prédio da própria escola. As demais funcionaram nas chamadas salas descentralizadas.

Ainda em 2013, a Secretaria Municipal de Educação e a escola passaram a oferecer uma nova proposta de atendimento aos jovens e adultos com deficiência matriculados na EJA, criando um projeto no formato de Oficinas Pedagógicas. Preocupados com o grande número de jovens e adultos com deficiência que procuravam a escola para se matricular e com o fato de a maioria das famílias não aceitar matriculá-los em salas noturnas, uma alternativa para atender da melhor forma possível essa clientela foi Oficinas Pedagógicas. Tais oficinas surgiram como uma forma de trabalhar o currículo da Educação de Jovens e Adultos adaptado às necessidades e interesses destes alunos e seu funcionamento ocorre no período diurno.

O estudo em questão foi realizado enfocando a realidade experienciada pelos professores das salas noturnas, em especial, daqueles que tiveram o desafio de ter em suas turmas, jovens e adultos com deficiência matriculados.

5.2 Participantes

Participaram da pesquisa 04 Professores de Educação Básica I que atuavam com a Educação de Jovens e Adultos no município, nas salas do período noturno e possuíam alunos com deficiência matriculados em suas turmas no ano de 2013.

Para a realização do estudo foi necessário identificar estes professores das salas de Educação de Jovens e Adultos que possuíam alunos com deficiência matriculados em suas turmas. A Secretaria Municipal de Educação informou uma relação de 15 professores que atuaram na EJA no município, em 2013, e destes, apenas 06 preenchiam os critérios da pesquisa.

A escolha pelos professores das salas noturnas foi definida em função da pesquisa ter como objetivo analisar a prática pedagógica do professor que atua em sala comum de EJA, com alguns alunos em processo de inclusão, fato este observado nas salas noturnas. Nas salas diurnas, a grande maioria dos alunos são pessoas com deficiência e para estes, a escola passou a oferecer as já citadas Oficinas Pedagógicas.

Dentre os 06 professores, dois não participaram da pesquisa por ser constatado no primeiro contato com a escola que os alunos com deficiência matriculados nestas turmas abandonaram os estudos no decorrer do ano, restando assim, uma amostra composta por 04 professores, número significativo se for levado em consideração que o instrumento escolhido para a coleta dos dados foi a entrevista.

5.3 Instrumentos utilizados

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, envolvendo a obtenção de dados descritivos, coletados mediante contato presencial do pesquisador com a situação estudada.

Segundo Bogdan e Biklen (1982), citado por Lüdke e André (2013) a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas: tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, que tenta capturar a perspectiva dos participantes; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para a realização da coleta de dados sobre a clientela atendida pela EJA foi utilizado um Roteiro de Caracterização dos Alunos (Apêndice A) que abordou os seguintes aspectos: total de matrículas por ano; números de transferências, abandonos e falecimentos; gênero; faixa etária; número de alunos com deficiência; número de alunos por tipos de deficiência; gênero dos alunos com deficiência; faixa etária dos alunos com deficiência e número de alunos com deficiência que foram transferidos, que abandonaram os estudos ou faleceram.

Para a coleta de dados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA optou-se pela realização de entrevistas, uma vez que a mesma possui como foco a visão que os próprios sujeitos entrevistados têm sobre o problema a ser investigado e sobre o contexto em que estão inseridos (MOREIRA, 2002).

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 04 professores do Curso de Educação de Jovens e Adultos Primeiro Segmento, da escola municipal que atende a esta modalidade de ensino. Para tanto, foi elaborado um Roteiro de Entrevista. Manzini (1991) afirma que a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Segundo Manzini (2003), um roteiro terá como função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido.

Triviños (1987) afirma que este tipo de entrevista, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação, sendo considerado um dos principais meios de coleta de dados nas pesquisas qualitativas.

Após a elaboração do Roteiro de Entrevista, este foi encaminhado para 03 (três) juízes, que realizaram a apreciação do mesmo e sugeriram as adequações necessárias. A escolha dos

juízes seguiu os critérios elencados por Manzini (2003), segundo o qual os juízes devem ser pessoas experientes na arte de entrevistar e na elaboração de roteiros e, de preferência, que tenham afinidade com o tema que está sendo investigado. Os três juízes receberam uma Carta Convite, que pode ser visualizada no Apêndice B, além de todas as informações necessárias sobre a pesquisa e uma cópia do Roteiro para apreciação. Feitas as apreciações, os juízes enviaram seus pareceres para a pesquisadora, que realizou as adequações necessárias, chegando à versão final do Roteiro de Entrevista, que pode ser visualizado no Apêndice C.

O Roteiro de Entrevista foi composto por objetivo, preâmbulo e 18 (dezoito) perguntas. Quanto ao preâmbulo, Manzini (2003) afirma que escrever as explicações que serão fornecidas para os entrevistados antes de coletar as informações é um procedimento que visa a minimizar possíveis distorções ou vieses por parte do entrevistador no momento de apresentar o porquê de se fazer a entrevista e seria, também, uma forma de uniformizar as informações para todos os entrevistados. Segundo Goode e Hatt (1979) apud Manzini (1991), p.151, explicar a finalidade da entrevista, a qual instituição o entrevistador está vinculado, a importância que os dados têm para a comunidade e o caráter sigiloso da informação são elementos que podem ajudar a iniciar uma comunicação positiva.

As perguntas do Roteiro foram organizadas de modo a atingir os objetivos da pesquisa. Assim, as mesmas foram agrupadas em 3 (três) temas a saber: 1) Estratégias Pedagógicas, 2) Recursos Didáticos e 3) Preparação para o Mercado de Trabalho. Manzini (2003) afirma que é conveniente fazer blocos temáticos de perguntas que objetivam o mesmo assunto. Os blocos temáticos podem auxiliar o entrevistador na finalização da coleta para aquele conceito a ser pesquisado. As entrevistas foram gravadas, utilizando-se de um minigravador digital Sony ICD-PX 312. O uso do gravador, conforme Manzini (1991), é comum a este tipo de entrevista.

Além disso, os entrevistados preencheram um Roteiro de Caracterização dos Professores que abordou aspectos como idade, sexo, formação inicial do professor e continuada, tempo de formação, tempo de atuação docente, tempo de atuação em EJA, tempo de experiência no trabalho com alunos com deficiência, número de alunos matriculados em sua turma atual, número de alunos que possuem alguma deficiência e tipo de deficiência que o aluno apresenta, podendo ser visualizado no Apêndice D.

5.4 Procedimentos:

5.4.1 Coleta de Dados

Primeiramente foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) para apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para a realização da mesma.

De posse da autorização da SME e demais documentos necessários, o projeto de pesquisa foi enviado para submissão do Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovado e homologado através do Parecer nº 0859/2013, de 04 de dezembro de 2013.

Na sequência, foi feito agendamento de dias e horários para a seleção de documentos para coleta e análise de dados sobre os alunos atendidos na Educação de Jovens e Adultos no município.

Os dados referentes ao perfil dos alunos foram coletados na Secretaria Municipal de Educação, através do Sistema de cadastro de alunos / Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP), visto que, assim, garantiu-se a coleta de dados que sejam os oficiais.

Em seguida, foi realizado o contato com a direção da escola e os docentes, para apresentação dos objetivos da pesquisa e a autorização da Secretaria Municipal de Educação.

Logo depois, foi feito o agendamento do local, dias e horários em que seriam realizadas as entrevistas, que foram gravadas em áudio.

Todos os dados foram coletados com a presença do pesquisador, garantindo assim, a confiabilidade dos mesmos. Os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo suas identidades preservadas, não sendo divulgados nomes ou quaisquer outras informações que possam identificá-los.

5.4.2 Tratamento e Análise dos Dados Coletados

Os dados coletados na Secretaria Municipal de Educação sobre o perfil dos alunos matriculados na EJA do município entre os anos de 2011 e 2013 foram organizados, analisados e apresentados em Tabelas.

Os dados coletados com o preenchimento do Roteiro de Caracterização pelos professores foram analisados e organizados em forma de Tabela.

Para a análise dos dados qualitativos coletados por meio das entrevistas realizadas com os professores estas foram transcritas, sendo utilizada a Transcrição Integral (com ajustes) / Normas Ortográficas/ Tratamentos das falas com citação direta dos autores (ABNT), seguindo as normas de Marcuschi (1986), que criou um sistema composto por 14 categorias com sinais diferentes para auxiliar o pesquisador na transcrição das falas coletadas. O Quadro 1 descreve resumidamente as 14 categorias e seus respectivos sinais:

Quadro 1: Resumo explicativo das Normas de Marcuschi (1986)

Categorias	Sinais	Descrição das categorias
1. Falas simultâneas	[[	Usam-se colchetes para dois falantes que iniciam ao mesmo tempo um turno.
2. Sobreposição de vozes	[	Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.
3. Sobreposições localizadas	[]	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.
4. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo .
5. Dúvidas ou sobreposições	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>inaudível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.
6. Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade pode-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.
7. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílaba ou palavras pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.
8. Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração, os dois pontos podem ser repetidos.
9. Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.
10. Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hifens indicando a ocorrência.
11. Sinais de entonação	” ’ ’	<i>Aspas duplas</i> para subida rápida. <i>Aspas simples</i> para subida leve (algo como um vírgula ou ponto e vírgula). <i>Aspas simples abaixo da linha</i> para descida leve ou simples.
12. Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.
14. Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../	O uso de reticências <i>no início e no final</i> de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. <i>Reticências entre duas barras</i> indicam um corte na produção de alguém.

Queiroz (1983) afirma que a transcrição é a reprodução de um documento, em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique; é aplicado tanto a documentos escritos, quanto a documentos orais. Segundo o mesmo autor, a definição de transcrição indica já como preferencial a execução da tarefa pelo próprio

pesquisador que realizou a coleta da história de vida ou do depoimento pessoal; pois ele, em princípio, é que está apto a realizar o trabalho de maneira que a escrita reproduza, o mais fiel possível, a gravação. O mesmo autor afirma ainda que a análise, em seu sentido essencial, significa decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca.

Os dados transcritos foram examinados por meio de análise temática, técnica empregada pela análise de conteúdo de Bardin (2002). Segundo o autor, a análise de conteúdo caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Com a utilização da análise temática, foi possível classificar os dados transcritos em temas e subtemas, conforme apresentado na Tabela 2. Este tipo de classificação, de acordo com Bardin (2002), é geralmente mais utilizado para estudar opiniões, atitudes, entrevistas individuais ou em grupo, dentre outras espécies.

Tabela 2: Temas e Subtemas encontrados.

TEMAS	SUBTEMAS
Tema 1 – Estratégias Pedagógicas	Interação do aluno com deficiência. Adaptação curricular. Estratégias mais utilizadas. Planejamento/ Avaliação/ Replanejamento (Ação/ Reflexão/ Ação) das estratégias pedagógicas.
Tema 2 – Recursos Didáticos	Tipos de recursos mais utilizados. Frequência com que utilizam os recursos. Modo como os recursos são utilizados. Adequação/ adaptação de materiais. Atendimento aos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais.
Tema 3 – Preparação para o Mercado de Trabalho.	Percepção do professor sobre o ingresso dos alunos no mercado de trabalho. Encaminhamentos da escola para que o aluno ingresse no mercado de trabalho. Parcerias da escola para encaminhar o aluno para o mercado de trabalho. Abordagem de temas relacionados ao mercado de trabalho durante as aulas.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Após a transcrição e categorização das entrevistas, as falas dos participantes são apresentadas nos resultados por meio da inserção de trechos ilustrativos de acordo com as categorias de respostas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.

Primeiramente serão apresentados os dados referentes à caracterização do perfil dos alunos da EJA entre os anos de 2011 e 2013, identificando número total de matrículas, de transferências, abandonos e falecimentos no período estudado, gênero, faixa etária, número de alunos com deficiência, tipos de deficiência apresentadas, número de transferências, abandonos e falecimentos entre os alunos com deficiência, gênero dos alunos com deficiência e faixa etária destes.

Em seguida serão apresentados os dados referentes à caracterização dos professores que participaram da pesquisa.

E por fim, os dados referentes ao Roteiro de Entrevista, o qual será apresentado da seguinte forma: Estratégias Pedagógicas, Recursos Didáticos e Preparação para o Mercado de Trabalho.

6.1 Caracterização dos alunos da EJA

Inicialmente, são apresentados os resultados referentes ao número de matrículas totais, entre os anos de 2011, 2012 e 2013, na Educação de Jovens e Adultos – Primeiro Segmento, no município participante da pesquisa.

Tabela 3 – Total de matrículas na EJA entre os anos de 2011 e 2013.

Ano	Total de matrículas
2011	199
2012	225
2013	216

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

A partir dos dados apresentados na Tabela 3, é possível observar que houve um aumento de 13% no número de matrículas totais na EJA do ano de 2011 para o ano de 2012 e uma pequena queda (4%) no número de matrículas em 2013 se comparado a 2012.

Na Tabela 4 são apresentados dados referentes às situações de transferência de alunos, abandono, algo bastante comum nesta modalidade de ensino, e número de falecimentos, algo que ocorre com mais frequência entre os alunos de EJA, justamente pela faixa etária que esta modalidade atende, que inclui além de jovens e adultos, os idosos.

Tabela 4 – Número de transferências, abandonos e falecimentos de alunos da EJA, entre os anos de 2011 e 2013.

Ano	Transferências	Abandonos	Falecimentos
2011	01	00	00
2012	00	49	01
2013	01	35	00

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Observa-se o registro de apenas duas transferências durante o período pesquisado, sendo uma em 2011 e uma em 2013. O número de falecimento também é pequeno, sendo registrado apenas um caso, no ano de 2012. Com relação ao abandono, observa-se que não há registros sobre este item na EJA, no município pesquisado, durante o ano de 2011. Não foi possível, porém, identificar os motivos da falta deste dado. Já em 2012, houve o considerável número de 49 casos de abandono, o que equivale a 21,77% do total de matrículas. Em 2013, foram registrados 35 casos de abandono, o que equivale a 16,20% do total de matrículas deste ano, taxas significativas.

A Tabela 5 apresenta os dados referentes ao número de alunos matriculados, por gênero, em cada ano do período pesquisado.

Tabela 5 – Número de alunos, por gênero, matriculados entre os anos de 2011 e 2013.

Ano	Total de matrículas	Homens	Mulheres
2011	199	83	116
2012	225	105	120
2013	216	88	128

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Em 2011, do total de 199 alunos matriculados, 83 (41,7%) são do sexo masculino e 116 (58,3%), do sexo feminino. Em 2012, do total de 225 alunos matriculados, 105 (46,6%) são do sexo masculino e 120 (53,4%) do sexo feminino. Já em 2013, dos 216 alunos matriculados, 88 (40,7%) são do sexo masculino e 128 (59,3%) do sexo feminino. Os dados mostram, portanto, que na Educação de Jovens e Adultos – Primeiro Segmento, a predominância é de alunos do sexo feminino, visto que em todos os anos pesquisados o número de mulheres matriculadas é sempre superior ao número de homens.

Os resultados referentes à faixa etária dos alunos matriculados na EJA, no município pesquisado, entre os anos de 2011 e 2013 estão apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 – Faixa etária dos alunos matriculados na EJA entre os anos de 2011 e 2013.

Ano	15 a 21 anos	22 a 40 anos	41 a 60 anos	Acima de 61 anos
2011	23	39	65	72
2012	29	42	74	80
2013	20	39	73	84

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Em 2011, observa-se que dos 199 alunos matriculados, 23 (11,55%) encontravam-se na faixa etária entre 15 e 21 anos de idade, 39 (19,60%) alunos entre 22 e 40 anos, 65 (32,66%) alunos entre 41 e 60 anos e 72 (36,18%) alunos acima de 61 anos. Em 2012, dos 225 alunos matriculados na EJA, 29 (12,89%) alunos encontravam-se na faixa etária entre 15 e 21 anos de idade, 42 (18,66%) alunos entre 22 e 40 anos, 74 (32,89%) alunos entre 41 e 60 anos e 80 (35,56%) alunos acima de 61 anos de idade. Em 2013, observa-se que dos 216 alunos matriculados, 20 (9,26%) encontravam-se na faixa etária entre 15 e 21 anos de idade, 39 (18,05%) alunos entre 22 e 40 anos, 73 (33,80%) alunos entre 41 e 60 anos e 84 (38,89%) alunos acima de 61 anos de idade.

Fica evidente que o número de jovens na EJA vem diminuindo, equivalendo a 11,55% da população atendida em 2011, 12,89% em 2012 e 9,26% em 2013. Em contrapartida, constata-se que, em 2011, 36,18 % dos alunos matriculados na EJA eram idosos. Em 2012, os idosos somavam 35,56% dos alunos matriculados na EJA e em 2013, este percentual subiu

para 38,89%. Portanto a população da EJA hoje é composta por sua grande maioria de adultos e idosos e bem poucos jovens.

De acordo com Arena (2009) o homem e a mulher acima dos sessenta anos vão às salas de alfabetização com objetivos de minimizar as perdas, recuperar prestígio familiar e social, avançar no domínio relativo e precário da tecnologia da escrita, para com ela se humanizar, no sentido que a escola de Vygotsky dá a esse conceito.

Gonçalves (2012) afirma que um dos desafios dos docentes da EJA é a questão da diferença etária em uma mesma sala de aula, pois, cada aluno vem em busca de um objetivo.

Quanto à inclusão de jovens e adultos com deficiência em classes regulares de EJA – Primeiro Segmento é possível observar na Tabela 7 a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência no período estudado.

Tabela 7 – Total de matrículas na EJA e matrículas de alunos com deficiência, entre os anos de 2011 e 2013.

Ano	Total de matrículas	Alunos com deficiência
2011	199	31
2012	225	61
2013	216	43

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Em 2011, dos 199 alunos matriculados, 31 (15,57%) eram alunos com algum tipo de deficiência. Em 2012, dos 225 alunos matriculados na EJA do município, 61 (27,11%) eram alunos com deficiência. Em 2013, dos 216 alunos matriculados na EJA, os com deficiência somavam 43 (19,90%).

A procura de pessoas com deficiência que desejam matricular-se na EJA aumentou nos últimos anos, mesmo com oscilações de um ano a outro. De acordo com dados do Inep (2013b) observa-se um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência na EJA em âmbito nacional, pois em 2007 haviam 28.295 matriculados e em 2012 este número passou para 50.198 alunos, um acréscimo de 94,4% no referido período.

Freitas (2010), afirma em sua pesquisa que uma educação que busca adequar-se às necessidades dos educandos, possui grandes possibilidades de garantir o direito à educação a diferentes segmentos sociais, como as pessoas com deficiência.

A Tabela 8 nos revela dados referentes ao número de alunos matriculados nesta modalidade, por tipo de deficiência, entre o período estudado.

Tabela 8 – Número de alunos matriculados na EJA, por tipo de deficiência, entre os anos de 2011 e 2013.

Ano	Física	Auditiva	Visual	Intelectual	Múltipla	Total
2011	02	00	00	26	03	31
2012	05	00	00	45	11	61
2013	04	00	00	31	08	43

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

É possível observar na Tabela 8, do total de alunos com deficiência matriculados em cada ano do período estudado, quantos possuíam determinado tipo de deficiência. Assim, observa-se que em 2011, dos 31 alunos com deficiência matriculados na EJA, 02 possuíam Deficiência Física, 26 possuíam Deficiência Intelectual e 03 possuíam Deficiência Múltipla. Em 2012, dos 61 alunos com deficiência matriculados na EJA, 05 possuíam Deficiência Física, 45 possuíam Deficiência Intelectual e 11 possuíam Deficiência Múltipla. Em 2013, dos 43 matriculados, 04 possuíam Deficiência Física, 31 possuíam Deficiência Intelectual e 08 possuíam Deficiência Múltipla. Nenhum aluno matriculado foi identificado como pessoa com Deficiência Auditiva, ocorrendo o mesmo quanto à Deficiência Visual. Fica evidente com esses dados, que ocorre uma predominância de alunos com Deficiência Intelectual dentre estes matriculados na EJA.

A pesquisa de Freitas (2010) mostra que no município de São Paulo ocorre o mesmo fato. A autora afirma que, referendando uma tendência nacional, a deficiência intelectual é a área que mais destaca, sendo responsável por mais da metade das matrículas de pessoas com deficiência. Ferreira (2009a) realizou sua pesquisa em João Pessoa e Porto Alegre e nestas duas capitais o mesmo fato foi constatado, mostrando que a ampla maioria dos estudantes com deficiência matriculados em turmas de EJA são pessoas com deficiência intelectual.

Ao analisar os dados referentes apenas ao grupo de alunos matriculados na EJA e que possuem algum tipo de deficiência, os resultados são apresentados nas tabelas a seguir. A Tabela 9 mostra o número de alunos com deficiência matriculados na EJA, entre os anos de 2011 e 2013, quanto às taxas de transferências, abandonos e falecimentos.

Tabela 9 - Número de transferências, abandonos e falecimentos de alunos da EJA, com deficiência, entre os anos de 2011 e 2013.

Ano	Transferências	Abandonos	Falecimentos
2011	00	00	00
2012	00	02	00
2013	00	02	00

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Neste grupo de alunos, não foram encontrados no período estudado, casos de transferências e falecimentos, sendo registrados apenas 02 (dois) casos de abandono em 2012 e outros 02 (dois) em 2013, números bem pequenos se comparados às taxas de abandono quando foram analisados os dados do número de matrículas totais da EJA registradas no período.

Já a Tabela 10 apresenta dados referentes ao gênero dos alunos com deficiência matriculados na EJA durante o período estudado.

Tabela 10 - Número de alunos com deficiência, por gênero, matriculados entre os anos de 2011 e 2013.

Ano	Total de alunos com deficiência	Homens	Mulheres
2011	31	23	08
2012	61	43	18
2013	43	28	15

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Dos 31 alunos com deficiência matriculados em 2011, 23 (71,2%) eram homens e 08 (28,9%) mulheres. Em 2012, eram 43 (70,5%) homens e 18 (29,5%) mulheres, dos 61 alunos com deficiência matriculados. No ano de 2013, havia 43 alunos com deficiência matriculados na EJA, sendo 28 (65,1%) homens e 15 (34,9%) mulheres. Observa-se que os dados comprovam o oposto do que se evidenciou na análise dos dados das matrículas totais. Quanto ao gênero, os dados mostram que a maioria dos alunos com deficiência que frequentam a EJA é do sexo masculino, fato comprovado em todos os anos do período estudado, diferentemente dos dados gerais de gênero que teve predomínio de mulheres.

Resultados similares foram encontrados no estudo de Ferreira (2009a), o perfil do estudante quanto ao gênero, o qual revelou que do total de 140 estudantes com deficiência, 87 (62,1%) são do sexo masculino e 52 (37,1%) do sexo feminino.

Quanto à faixa etária dos alunos com deficiência matriculados na EJA entre 2011 e 2013, os dados são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11 - Faixa etária dos alunos com deficiência matriculados na EJA entre os anos de 2011 e 2013.

Ano	15 a 21 anos	22 a 40 anos	41 a 60 anos	Acima de 61 anos
2011	16	05	08	02
2012	25	16	11	09
2013	15	12	08	08

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Observa-se na Tabela 11 que em 2011, dos 31 alunos, 16 (51,61%) possuíam entre 15 e 21 anos de idade, 05 (16,13%) alunos entre 22 e 40 anos de idade, 08 (25,80%) alunos entre 41 e 60 anos e apenas 02 (6,45%) alunos acima de 61 anos. Em 2012, dos 61 alunos com deficiência, 25 (40,99%) possuíam entre 15 e 21 anos de idade, 16 (26,23%) possuíam entre 22 e 40 anos de idade, 11 (18,03%) entre 41 e 60 anos e 09 (14,75%) acima de 61 anos. Em 2013, dos 43 alunos com deficiência matriculados, 15 (34,88%) possuíam entre 15 e 21 anos de idade, 12 (27,90%) entre 22 e 40 anos, 08 (18,60%) tinham idade entre 41 e 60 anos e 08 (18,60%) estavam acima dos 61 anos.

Fica evidente que, entre os alunos com deficiência, a maioria são jovens, seguidos de adultos, sendo poucos os idosos. Em 2011, os jovens com menos de 21 anos de idade, correspondiam a 51,61% dos alunos com deficiência matriculados. Em 2012, era de 40,99% e em 2013, 34,88% dos alunos com deficiência matriculados na EJA, diferentemente dos dados gerais em que há predomínio de idosos.

Ferreira (2009a) apresenta em sua pesquisa dados que confirmam o evidenciado, sendo que dos alunos com deficiência, 60,7% (85) são jovens com idade entre 14 e 29 anos de idade.

6.2 Caracterização do Professor da Educação de Jovens e Adultos.

Primeiramente, apresenta-se a caracterização dos professores participantes da pesquisa, como mostra a Tabela 12, por meio dos dados coletados pelo roteiro de caracterização. Os mesmos serão denominados P1, P2, P3 e P4.

Tabela 12 – Caracterização do professor da EJA.

	P1	P2	P3	P4
Idade	51 anos	43 anos	28 anos	36 anos
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Formação inicial	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia
Tempo de Conclusão	29 anos	05 anos	04 anos	09 anos
Formação Complementar	Habilitação em Educação Especial – Deficiência Intelectual	Não possui	Não possui	Licenciatura em História
Tempo de atuação docente	29 anos	04 anos	08 anos ¹	09 anos
Tempo de atuação na EJA	05 anos	02 anos	03 anos	04 anos
Tempo de atuação com alunos com deficiência em sala comum	05 anos	01 ano	04 anos	04 anos

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Os dados apresentados na Tabela 12 mostram que a faixa etária dos professores que participaram da pesquisa varia entre 28 e 51 anos de idade. Unesco (2004) afirma que a média de idade dos docentes brasileiros é de 37,8 anos o que, considerado o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens.

¹Apesar de a participante P3 ter declarado que possui apenas 04 anos de formada, a mesma declarou possuir 08 anos de atuação docente. Isto aconteceu pelo fato de a mesma ter considerado, ao preencher o Roteiro de Caracterização do Professor, a Licenciatura em Pedagogia como sua formação inicial, mas esta possui também o curso de Magistério, em nível médio, que lhe deu o direito de atuar antes mesmo de concluir o ensino superior.

Quanto ao gênero, dos quatro participantes, três são do sexo feminino e um é do sexo masculino. De acordo com Unesco (2004) 81,3% dos professores brasileiros são mulheres e 18,6% são homens.

Com relação à formação destes professores, todos possuem Licenciatura Plena em Pedagogia como formação inicial, apenas dois declararam possuir formação complementar e destes dois, apenas um referiu possuir formação na área de Educação Especial. Nenhum dos participantes declarou possuir alguma formação específica para a atuação em Educação de Jovens e Adultos. Freitas (2010) aponta em sua pesquisa, como um dos problemas da EJA no município de São Paulo, a formação docente voltada ao atendimento de crianças e adolescentes, não a jovens e adultos, confirmando a tendência apontada.

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, afirma em seu artigo 61 que a formação dos profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. Em seu artigo 22, a mesma lei estipula que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Segundo Santos (2012) a formação dos professores hoje no Brasil, em geral, tem sido alvo de inúmeras críticas e questionamentos. No caso do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos a questão torna-se ainda mais complexa, considerando que o perfil do educando de EJA é por si só de uma especificidade considerável, o que exige aproximar-se minimamente das condições pedagógicas necessárias a este público.

De acordo com Brasil (2000) o professor de EJA deve estar preparado para interagir com seus alunos jovens e adultos. O preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir as exigências formativas para todo e qualquer professor, além daquelas que se referem à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Deve ser um docente com uma formação geral, complementada pelas especificidades que a habilitação como formação sistemática requer e não um professor motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista.

Santos (2012) afirma que esse profissional precisa ter consciência de que não é só ensinar para a obtenção de um certificado de conclusão, mas sim preparar e formar o cidadão para o mercado de trabalho, para viver em sociedade com qualidade de vida. O profissional da

EJA deve estar preparado para lidar com a diversidade de comportamentos e necessidades do jovem e do adulto.

Com relação ao tempo de formados, a Tabela 11 indica que um participante é formado há quase trinta anos, enquanto os demais são formados há menos de 10 anos, ou seja, os quatro participantes possuem tempos de formação bem destoantes. Quanto ao tempo de atuação docente, os dados se repetem, tendo um participante mais de 20 anos de atuação no magistério e os demais, menos de 10 anos.

Ao se comparar o tempo de atuação destes docentes na Educação de Jovens e Adultos observa-se que os tempos de atuação são muito próximos, demonstrando maior linearidade, com variação entre 02 e 05 anos.

Quanto ao tempo de atuação com alunos com deficiência em sala de aula regular verifica-se que P1 atua há 05 anos, tendo o mesmo tempo de atuação em EJA e em salas com alunos com deficiência incluídos. P2 declarou ter apenas 01 ano de tempo de atuação em sala de aula regular com alunos com deficiência incluídos, enquanto possui 02 anos de atuação em EJA. P3 declarou possuir 04 anos de tempo de atuação em sala de aula regular com alunos com deficiência incluídos, apesar de declarar ter apenas 03 anos de atuação em salas de EJA, fato justificado por ter passado pela experiência de inclusão em anos anteriores em que atuou com crianças do Ensino Fundamental. P4 declarou possuir 04 anos de atuação em sala de aula regular com alunos com deficiência, mesmo tempo declarado na atuação em classes de EJA. Fica evidente que todos os participantes possuem tempo de atuação muito próximo tanto no trabalho com o aluno com deficiência incluído em sala de aula regular, quanto no tempo de experiência docente na Educação de Jovens e Adultos.

Durante a entrevista realizada com os professores, estes fizeram algumas declarações sobre sua própria formação. P2 afirmou que:

A minha preocupação com os alunos é que quando a gente recebe o aluno com deficiência, muitas vezes o professor não está preparado, ele não espera. Então, eu vejo isso como uma dificuldade. (...) eu fui atrás de alguns cursos pra poder assim, ajudá-lo a caminhar dentro do espaço da sala de aula.

P3 também fez algumas declarações a respeito de sua formação inicial, afirmando que não teve formação alguma em Educação Especial: “... mas eu tive que buscar muito, eu tive que aprender bastante. Porque eu não tinha nenhuma formação em Educação Especial”.

Segundo Silva (2009) os professores entendem que os cursos de formação são de grande relevância para que eles possam se sentir mais seguros para o exercício profissional. O autor afirma em sua pesquisa que apenas 25 % dos professores relataram ter participado de cursos de capacitação sobre inclusão, sendo predominantes os relatos de ausência ou insuficiência de curso, orientações/treinamentos com profissionais especializados para manuseio dos alunos e para utilização dos recursos.

6.3 Práticas Pedagógicas em EJA.

Primeiramente, a Tabela 13 apresenta as informações obtidas na realização das entrevistas com os 04 professores participantes, indicando a data da entrevista, o local de realização e a ocasião em que as mesmas foram realizadas. Cada entrevista teve uma duração em torno de 40 minutos.

Tabela 13 – Datas, locais de realização e ocasiões em que foram realizadas as entrevistas.

Participantes	Data da entrevista	Local de realização	Ocasião em que a mesma foi realizada
P1	11/12/2013	Sala de aula vazia, da EMEF onde a sala funciona.	Durante a aula de Informática (os alunos têm esta aula com professor especialista)
P2	12/12/2013	Sala da Direção, na escola sede.	Durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)
P3	12/12/2013	Sala da Direção, na escola sede.	Durante o HTPC
P4	12/12/2013	Sala da Direção, na escola sede.	Durante o HTPC

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

A Tabela 14 revela dados referentes aos alunos que são atendidos nas salas de EJA do município pesquisado, onde cada um dos professores participantes da pesquisa atua, sendo os dados informados por estes últimos.

Tabela 14 – Alunos atendidos pelos professores participantes da pesquisa.

Professor	Número de alunos da turma	Número de alunos com deficiência	Tipos de deficiência
P1	15	02	Deficiência Intelectual
P2	15	02	Deficiência Física Deficiência Múltipla
P3	16	02	Deficiência Intelectual Deficiência Múltipla
P4	23	07	Deficiência Física (1) Deficiência Intelectual (4) Deficiência Múltipla (1) Síndrome de Moyamoya (1)

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Na turma do professor P1, dos 15 alunos matriculados 02 possuem algum tipo de deficiência, sendo os dois alunos pessoas com Deficiência Intelectual. Na turma de P2, encontramos também 15 alunos matriculados e 02 com deficiência, sendo, porém, um com Deficiência Física e o outro com Deficiência Múltipla. Já na turma de P3, são 16 alunos matriculados e 02 com algum tipo de deficiência, sendo um com Deficiência Intelectual e um com Deficiência Múltipla. Por fim, na turma de P4 dos 23 alunos matriculados, 07 possuem algum tipo de deficiência, sendo 04 com Deficiência Intelectual, 01 com Deficiência Física, 01 com Deficiência Múltipla e 01 com Síndrome de Moyamoya.

O participante declarou como deficiência a Síndrome de Moyamoya, porém, segundo Junior, Paradela e Horigushi (2001) esta síndrome é uma doença cerebrovascular oclusiva crônica que acomete as artérias do sistema nervoso central (SNC), provocando trombozes, isquemias transitórias de repetição e hemorragias intraparenquimatosas; acomete com maior frequência pessoas de origem japonesa, mas tem distribuição universal, iniciando-se em idade pré-escolar. Há obstrução das artérias carótidas internas por defeito na camada íntima que, com o tempo, provoca neoformações vasculares de fino calibre e pouco eficientes; estes novos vasos apresentam na angiografia cerebral um padrão diagnóstico típico descrito na literatura como “fumaça” (aspecto nebuloso, moyamoya).

Ao serem perguntados, logo no início da entrevista sobre como tem sido a experiência de atuar com alunos com deficiência matriculados em salas comuns de Educação de Jovens e Adultos, os professores responderam de acordo com a vivência que possuem desta realidade. O participante P1 declarou:

Eu faço o atendimento assim: são todos meus alunos e cada um no seu ritmo de aprendizagem. O aluno portador de deficiência, que o meu seria mental (sic), participa de tudo, mas no nível dele.

Para o participante P2, a experiência não vem se mostrando muito positiva, o que pode ser percebido em suas palavras, conforme segue:

Muito difícil. Muito difícil mesmo. Porque eles estão fora do espaço deles, eles não se encaixam. (...) Então, torna-se muito difícil esse item, mas aí a gente acaba encaixando uma matéria diversificada, pra escola tornar interessante, pra eles terem estímulo pra ir pra escola.

Já o participante P3, demonstrou ter uma visão mais positiva de sua experiência em atuar com alunos com deficiência incluídos em sala de aula regular. P3 declarou:

Atuar com os alunos com deficiência foi uma experiência nova na minha carreira. Porque até então, eu trabalhava com as crianças do Ensino Fundamental I, alfabetização, e não tinha tido contato com as diferentes deficiências que eu tive, porque trabalhando aqui na EJA eu recebi alunos com Deficiência Intelectual, com Síndrome de Down, Deficiente Físico e foi assim uma experiência muito significativa. (...) E foi bem significativo porque eu aprendi bastante e acho que pude contribuir bastante também pra eles.

P4 também revela sua visão sobre a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula regular. Este declarou:

A experiência ao meu primeiro momento, quando ele chega, eu percebi e aprendi que eles precisam ser acolhidos. (...) O que eu faço é inseri-los no cotidiano da sala de aula e as atividades desenvolvidas são sobre a mesma temática pra todo mundo, porém com objetivos diferentes.

A falta de formação específica para trabalhar com pessoas com deficiência pode acarretar insegurança ao professor que atua na Educação de Jovens e Adultos frente à necessidade de lidar com a diversidade e as características peculiares dos alunos nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, os sistemas educacionais devem assegurar a estes profissionais formação continuada em educação especial na perspectiva inclusiva, garantindo-lhes os conhecimentos mínimos para que seja realizada uma inclusão efetiva e que se tenham relatos de sucesso.

Na presente pesquisa, os participantes demonstraram ter vivenciado experiências bem distintas com relação à inclusão de jovens e adultos com deficiência em suas turmas regulares. No entanto, a maioria vê a experiência como algo positivo para si mesmo e para os alunos, enquanto apenas um define sua experiência de forma negativa.

A seguir, serão apresentados os resultados encontrados em cada tema e subtema da entrevista.

6.3.1 Estratégias Pedagógicas.

Neste primeiro tema foram encontrados os seguintes subtemas: Interação do aluno com deficiência, Adaptação curricular, Estratégias mais utilizadas e Planejamento/ avaliação/ replanejamento (ação/ reflexão/ ação) das estratégias pedagógicas.

Interação do aluno com deficiência

Com relação à Interação do aluno com deficiência, o participante P1 afirma que os alunos se sentem integrados. P2 declarou que no decorrer da aula e com o direcionamento os alunos acabam interagindo bem, mas ressalta que o preconceito existe.

Existe preconceito tanto do próprio aluno que tem uma deficiência, quanto dos demais. Então, o preconceito existe. (...) Com o direcionamento entre eles mesmos acaba interagindo bem. Mas, num primeiro momento existe preconceito, de ambas as partes (Participante P2).

P3 e P4 declararam na mesma direção de P1, indicando que trabalham o mesmo assunto nas aulas, mas respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos, as dificuldades apresentadas e fazendo algumas adaptações.

Então a interação ocorre de forma assim, constante, significativa, eles compreendem o que eu estou tentando passar pra eles e eu compreendo também o que eles necessitam (Participante P3).

Eles são inseridos como comuns. (...) é um combinado da sala que cada um tem as suas dificuldades e elas são respeitadas e eles também respeitam isso, os colegas que não possuem deficiência (Participante P4).

Adaptação curricular

Quanto à Adaptação curricular, P1 declarou que trabalha a mesma atividade com todos, mas explica quantas vezes for necessário para os alunos com deficiência e procura estar ao lado deles, auxiliando-os na realização das mesmas. P2 declarou que as atividades de rotina são feitas de forma igual para todos, mas as demais atividades são realizadas de forma diferente para o aluno que tem Deficiência Múltipla. O outro aluno possui Deficiência Física e consegue realizar as mesmas atividades do grupo. Segundo P2, em um primeiro momento, o cabeçalho, o aviso, a roda de conversa, é o mesmo para todos e as demais atividades são desenvolvidas com estratégias de ensino diferentes.

P3 afirmou trabalhar linguagem oral e escrita em temas ligados ao dia a dia dos dois alunos com deficiência matriculados em sua turma, como Amigos, Família, Identidade, Supermercado, etc. Segundo Ribeiro (2001), um princípio pedagógico já bastante assimilado entre os que se dedicam à educação básica de adultos é o da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa.

Por outro lado, P4 declarou trabalhar um mesmo tema com todo o grupo e delegar algumas tarefas para cada aluno, deixando atividades que envolvam coordenação motora para o aluno com deficiência.

Estratégias mais utilizadas

No subtema Estratégias mais utilizadas, os participantes afirmaram o que segue: P1 declarou utilizar constantemente materiais concretos, como material dourado, alfabeto móvel, fichas, tampinhas, etc.

A diferenciação que eu acho entre um aluno portador de necessidade especial e os outros é o concreto. Ele aprende muito bem, mas se eu mostrar o concreto pra ele. Então, matemática, língua portuguesa, tem que ter é fichinha, é letrinha, é material dourado, é tampinha, é tudo pra ele pegar e ver a diferença do que ele está trabalhando (Participante P1).

P2 declarou que acredita no convívio entre o aluno com deficiência e os outros, que eles aprendem muito mais observando a atitude de cada aluno. P3 utiliza-se de Círculos de conversa, atividades com letras móveis, elaboração de textos coletivos e, na alfabetização, utiliza um material preparado por ela mesma.

No momento da alfabetização em si, eles têm esse material (mencionado acima) que foi preparado pra eles, mas não só para eles por terem a deficiência, para os que estão em processo de alfabetização (Participante P3).

Ribeiro (2001) afirma que o professor de jovens e adultos deve ter um cuidado especial com a busca e seleção de textos para trabalhar com os alunos, já que ele não conta com a abundância de materiais didáticos já elaborados disponíveis para a educação infantil. Além dos textos literários, outros podem ser usados em sala de aula: receitas culinárias, textos jornalísticos, artigos de divulgação científica, textos de enciclopédias, cartas, cartazes, folhetos informativos ou textos elaborados pelos próprios alunos. O professor deve dispor de uma boa coletânea de textos, organizar pequenas bibliotecas na sala de aula ou levar seus alunos a bibliotecas.

Já P4 declarou que opta pelo uso de agrupamentos e dos ajudantes de mesa.

Em algumas atividades eles são agrupados. Então, tem sempre aqueles que têm mais afinidades. Então, fica uma senhora que é mais idosa, alguém que é mais novo, um que possui deficiência, um outro que é mais calado, que está ainda em fase de alfabetização, junto àquele grupo; aí eu pego uma aluna que já está em nível de quarto ano, quinto ano, e ela ajuda naquele grupo ali, então aquele grupo também tem um objetivo final e cada um dentro da sua especificidade, da sua aprendizagem, vai desenvolvendo (Participante P4).

Uma fala comum a todos os participantes foi quanto ao apoio individualizado que oferecem aos alunos com deficiência. Todos afirmaram oferecer maior atenção aos alunos com deficiência, explicando o conteúdo, as atividades quantas vezes for necessário e auxiliando na execução das atividades sempre que preciso, direcionando-os.

Todos os tipos de atividades tem que ser explicados e esse material concreto está lá junto com ele. (...) É o apoio (...). Tem que estar sempre direcionando (Participante P1).

Com certeza, é uma atenção maior pra esse aluno. As atividades têm que ser direcionadas diretamente para os alunos, com qualquer tipo de deficiência (Participante P2).

Eles necessitam da conversa, olhando pra eles. (...) Eu tenho que sentar ali do lado, explicar, conversar com ele, perguntar se ele entendeu e em vários momentos eu tenho que estar junto sim (Participante P3).

Eu sempre estou perto, eles ficam mais perto de mim, na verdade, eles sentam na primeira fileira (Participante P4).

O apoio favorece o desenvolvimento das potencialidades do aluno, pode trazer mais segurança e o uso de materiais concretos ao longo do trabalho facilita o aprendizado em qualquer faixa etária. A relação entre concreto e abstrato pode levar o aluno a uma compreensão mais clara e objetiva dos conteúdos, visto que na interação entre ambos é que se dá o conhecimento, numa mediação dialética em que um completa o outro e a construção de significados se faz acontecer.

Planejamento/ avaliação/ replanejamento das estratégias pedagógicas

No subtema Planejamento/ avaliação/ replanejamento das estratégias pedagógicas, P1 afirmou que faz lembretes, anotando em papéis as dificuldades que observa dos alunos e no final de semana retoma as anotações para planejar as aulas da semana seguinte, planejando as aulas semanalmente e fazendo registros diariamente, mas de maneira informal.

Já P2 e P3 afirmaram que fazem seu planejamento semanalmente em uma planilha, na qual registram o conteúdo a ser trabalhado. Além disso, fazem relatórios registrando comentários sobre a interação dos alunos, suas dificuldades, se houve modificação nas atividades, alguma observação sobre os alunos com deficiência.

O participante P4, no entanto, afirmou que faz seus registros diariamente em um caderno de planejamento, onde anota as adequações de conteúdo e as mudanças no que foi planejado.

Assim, resumidamente, tem-se o que é apresentado no Quadro 2:

Quadro 2: Quadro representativo das falas dos participantes nos diferentes subtemas encontrados no tema 1 – Estratégias Pedagógicas.

Quanto à interação do aluno com deficiência.	P1, P3 e P4 = os alunos se sentem integrados; P2 = alunos acabam interagindo bem, mas ainda existe o preconceito.
Quanto à adaptação curricular.	P1 = trabalha a mesma atividade com todos, mas explica quantas vezes for necessário para os alunos com deficiência; P2 = as atividades de rotina são feitas de forma igual para todos, mas as demais atividades são diferentes para o aluno que tem Deficiência Múltipla; P3 = trabalha linguagem oral e escrita em temas ligados ao dia a dia dos dois alunos com deficiência; P4 = trabalha um mesmo tema com todo o grupo e delega algumas tarefas para cada aluno.
Quanto às estratégias utilizadas.	P1 = atividades com materiais concretos, como material dourado, alfabeto móvel, fichas, tampinhas, etc. P2 = acredita no convívio entre o aluno com deficiência e os outros, que eles aprendem muito mais observando a atitude de cada aluno. P3 = Círculos de conversa, atividades com letras móveis, elaboração de textos coletivos e, na alfabetização, utiliza um material preparado por ela mesma. P4 = agrupamentos e ajudantes de mesa.
Quanto ao planejamento/ avaliação/ replanejamento.	P1 = planeja as aulas semanalmente e faz registros diariamente, mas de uma forma informal. P2 e P3 = fazem seu planejamento semanalmente em uma planilha, em que registram o conteúdo a ser trabalhado. P4 = faz seus registros diariamente em um caderno de planejamento, onde anota as adequações de conteúdo e as mudanças no que foi planejado.

Percebe-se, então, que a prática pedagógica realizada pelos participantes da pesquisa busca a interação de todos os seus alunos. Além disso, a maioria deles procura realizar as mesmas atividades com todos, sempre que possível, oferecendo atividades diferenciadas quando é o caso, utilizando materiais diversos na aplicação das estratégias pedagógicas, registrando periodicamente, seja diária ou semanalmente, seu planejamento e avaliação da própria prática.

6.3.2 Recursos Didáticos.

No segundo tema foram encontrados os subtemas a seguir: Tipos de recursos mais utilizados, Frequência da utilização dos recursos, Modo como são utilizados, Adequação/adaptação de materiais e Atendimento aos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Tipos de recursos mais utilizados

Sobre os Tipos de recursos mais utilizados o participante P1 mencionou as Letras Móveis, Bingos (de letras, de palavras e de números), Jogo da Memória e Dominó. De acordo com Ribeiro (2001), é necessário que o aluno conheça as letras e compreenda a relação entre as letras e os sons da fala, para dominar o mecanismo de funcionamento da escrita. Para cada fonema existe uma representação gráfica (é por isso que nosso sistema de representação escrita é chamado de alfabético). A partir do momento em que o aluno consegue estabelecer uma relação fonográfica e compreender suas regularidades e irregularidades, este passa a dominar o sistema alfabético.

P2 afirmou que utiliza mais o Livro Didático, fazendo atividades de leitura, escrita e interpretação de textos, além de trabalhar bastante a oralidade. Já P3 declarou utilizar mais Letras Móveis, Músicas, Textos Coletivos, Cartazes, Revistas e Jornais. Ribeiro (2001) declara que essas orientações do trabalho com a língua escrita começaram recentemente a se fazer presentes nas propostas pedagógicas para adultos. Para a fase inicial da alfabetização, algumas experiências abandonaram as palavras geradoras como pontos de partida, introduzindo outros procedimentos como o trabalho com os nomes dos alunos ou os chamados textos coletivos, grafados pelo alfabetizador a partir de sugestões ditadas pelos alfabetizandos.

A realidade de P4 permite que este utilize um kit Multimídia, com TV conectada à internet e computador, *Power Point*, Vídeos, Laboratório de Informática, graças à parceria existente entre a instituição que cedeu o espaço para o funcionamento da sala de aula. Além disso, este utiliza bastante a lousa e textos impressos, sendo estes últimos adaptados para os alunos que necessitam.

Para entrar em contato com os textos, os alunos que não são capazes ainda de ler com autonomia dependerão da ajuda do professor, que deve criar as estratégias para apoiar seus alunos nesse sentido (RIBEIRO, 2001).

Frequência com que utilizam os recursos

Ao serem perguntados sobre a Frequência com que utilizam os recursos citados anteriormente, P1 afirmou que os utiliza diariamente, P2 o tempo todo, P3 de três a quatro dias por semana e P4 ao menos uma vez por semana.

Modo como os recursos são utilizados

No subtema Modo como os recursos são utilizados, P1 declara que utiliza no decorrer das aulas, conforme são percebidas as dificuldades do aluno, sendo usado com o apoio e o direcionamento do professor. P2 declarou que utiliza mais oralmente, mas também na escrita. P3 agrupa os alunos em duplas, em grupos maiores ou, em alguns momentos, individualmente, com a intervenção da professora. P4 utiliza-os no cotidiano da sala de aula, fazendo também agrupamentos, como já citado anteriormente, com o auxílio dos ajudantes de mesa.

Adequação/ adaptação de materiais

Quanto ao subtema Adequação/ adaptação de materiais, P1 afirmou que utiliza os mesmos materiais para todos, mas de forma diferente, porque cada um está em um nível de aprendizagem.

(...) eles usam os mesmos recursos, mas de forma diferente. (...) não é porque ele é deficiente que ele não vai usar; ele vai usar. O outro vai ter que usar também (...) todos no seu nível (Participante P1).

O participante P3 afirmou que os alunos não utilizam os mesmos materiais e recursos. O aluno que está em processo de alfabetização faz uso de material específico para esta fase, tendo ele deficiência ou não. Quem já é alfabetizado utiliza outro material.

O material (...) é o mesmo pra todos que estão neste processo de alfabetização, porém, os que já não estão mais neste processo utilizam outro material, como o livro didático, ou alguns textos que eu preparo, fora desse material já pronto (Participante P3).

P4 também afirmou que os alunos não utilizam os mesmos materiais e recursos o tempo todo; em alguns momentos o material é o mesmo para o grupo todo e em outros, em que a atividade é individualizada, os recursos utilizados são diferentes. Já P2 não utiliza adaptação de materiais para seus alunos e afirmou que conseguem dominar os assuntos tratados com o grupo todo, mesmo tendo deficiência.

Atendimento aos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais

No subtema Atendimento aos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais todos os participantes declararam que os alunos com deficiência não frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais ou qualquer outro tipo de atendimento oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, que possui um Núcleo de Apoio Integrado ao Atendimento Educacional Especializado. Apesar dos serviços serem oferecidos aos alunos estes não frequentam, uns porque trabalham o dia todo, outros porque as famílias alegam não ter quem os transporte para os atendimentos, outros três porque optaram em frequentar os atendimentos da APAE que já os atendia antes de se matricular na EJA e um professor declarou que por desinteresse do aluno.

O M. diz que é difícil pra ele, por ele ser cadeirante; ele teria que ter uma pessoa pra acompanhá-lo, então ele usa esse argumento. O F. eu acredito que é por falta de conhecimento, falta de informação que ele possa estar frequentando outro tipo de atividade (Participante P2).

O M. não frequenta é, eu penso que, por causa da escolha da família mesmo. O D. frequenta a APAE fora do horário de trabalho, além da escola (Participante P3).

O Núcleo de Apoio possui uma equipe multiprofissional, formada por pedagogos, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, educador físico, musicoterapeuta e enfermeiro. Tais profissionais fazem o atendimento aos alunos, bem como orientação e apoio às Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino. No entanto, este

apoio é solicitado na maioria das vezes pelos professores das salas diurnas, que atendem um número maior de alunos com deficiência, não sendo o serviço procurado pelos professores das salas noturnas, participantes da pesquisa.

Estes últimos acabam contando apenas com a orientação da equipe gestora da escola, não procurando o serviço especializado por motivos diversos, entre eles o fato de atuarem à noite nas salas de aula de EJA e terem seus horários diurnos tomados por outro emprego, não restando tempo compatível para momentos de orientação com a equipe do Núcleo de Apoio. Observa-se que o serviço não é utilizado pelos professores, o que poderia ser feito com mais frequência, solicitando à equipe multiprofissional a possibilidade de serem atendidos em horário diferenciado, já que atuam no período noturno.

Assim, resumidamente, tem-se o que é apresentado no Quadro 3:

Quadro 3: Quadro representativo das falas dos participantes nos diferentes subtemas encontrados no tema 2 – Recursos Didáticos.

Quanto aos tipos de recursos mais utilizados.	P1 = Letras Móveis, Bingos (de letras, de palavras e de números), Jogo da Memória e Dominó. P2 = Livro Didático, fazendo atividades de leitura, escrita e interpretação de textos, além de trabalhar bastante a oralidade. P3 = Letras Móveis, Músicas, Textos Coletivos, Cartazes, Revistas e Jornais. P4 = kit Multimídia, com TV conectada à internet e computador, Power Point, Vídeos, Laboratório de Informática, graças à parceria que possuem com a instituição que cedeu o espaço para o funcionamento da sala de aula; utiliza bastante a lousa e textos impressos.
Quanto à frequência de utilização dos recursos.	P1 e P2 = diariamente. P3 = de 3 a 4 vezes por semana; P4 = ao menos uma vez por semana.
Quanto ao modo como os recursos são utilizados.	P1 = no decorrer das aulas, conforme são percebidas as dificuldades do aluno. P2 = mais oralmente, mas também na escrita. P3 = agrupa os alunos em duplas, em grupos maiores ou, em alguns momentos, individualmente, com a intervenção da professora. P4 = no cotidiano da sala de aula, fazendo também agrupamentos, com o auxílio dos ajudantes de mesa.
Quanto à adequação/adaptação de materiais.	P1 = utiliza os mesmos materiais para todos, mas de forma diferente, porque cada um está em um nível de aprendizagem. P2 = não utiliza adaptação de materiais para seus alunos e afirmou que conseguem dominar os assuntos. P3 = os alunos não utilizam os mesmos materiais e recursos. O aluno que está em processo de alfabetização faz uso de material específico. P4 = os alunos não utilizam os mesmos materiais e recursos o tempo todo.
Quanto ao atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais.	Todos os participantes declararam que os alunos com deficiência não frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais ou qualquer outro tipo de atendimento oferecido pela SME.

Percebe-se, quanto aos recursos didáticos, que os professores participantes da pesquisa utilizam recursos bem diferentes uns dos outros. Os mesmos são utilizados quase que diariamente, quando é percebida a dificuldade de um aluno individualmente em algum aspecto e ainda, em duplas ou grupos, quando é o caso, realizando as adequações e adaptações dos materiais sempre que necessário.

6.3.3 Preparação para o Mercado de Trabalho.

Os subtemas a seguir foram encontrados neste terceiro tema: Percepção do professor sobre o ingresso dos alunos no mercado de trabalho, Encaminhamentos da escola para que o aluno ingresse no mercado de trabalho, Parcerias da escola para encaminhar o aluno para o mercado de trabalho e Abordagem de temas relacionados ao mercado de trabalho durante as aulas.

Percepção do professor sobre o ingresso dos alunos no mercado de trabalho

Nesse subtema todos os participantes foram unânimes em afirmar que acreditam que seus alunos têm condições de ingressar no mercado de trabalho. P1 afirmou ainda que a escola pode ajudar ensinando-os a respeitar as regras, os horários, que há uma rotina a ser seguida e que para tudo há um momento certo.

Uma sala de aula tem que ter regras. Porque no serviço tem regras, ele vai ter horário pra isso, horário pra aquilo. (...) ele é capaz de qualquer coisa. Só que ele tem que ter as regras. Regras pra entrar, regras pra sair, regras pra se expressar dentro da sala. (...) Então eu acho assim, a escola ensina uma parte, que é a regra, é uma regra de dentro da sala, mas que ele vai ter no serviço dele. Ele vai ter horário pra entrar, ele vai ter horário pra café da tarde, ele vai ter horário pra saída, ele vai ter que respeitar o superior dele (Participante P1).

P2 afirmou que o aluno com deficiência precisa ser bem direcionado para que ocorra sucesso em seu ingresso no mercado de trabalho, necessitando ainda para este êxito que haja uma cumplicidade entre família, escola e o projeto de inserção no mercado de trabalho.

Eu acredito que o F. tem condições sim, ele precisa só ser direcionado, porque a deficiência não é tão agravante. (...) Ele precisa ser bem direcionado. Precisa ter uma cumplicidade entre família, escola e o projeto, aonde o objetivo é colocá-lo no mercado (Participante P2).

P3 declarou que um de seus alunos com deficiência já está inserido no mercado de trabalho e em seu ponto de vista, o outro tem condições de ingressar também, mas falta-lhe incentivo da família. P4 também afirmou que uma aluna com deficiência trabalha atualmente e um aluno já trabalhou anteriormente, estando sem emprego neste momento, declarando sobre ambos que:

(...) ela melhorou muito depois que ela conseguiu ingressar no mercado de trabalho. Questão de estima, ela conseguiu arrumar os dentes, que ela tinha um problema muito sério com isso, ela não sorria, hoje ela já se comunica de uma forma mais tranquila com todos da turma. (...) Ela frequenta, se sente bem, se sente feliz, se sente acolhida, e ela está no mercado de trabalho (Participante P4).

Ele pediu pra que a mãe dele o tirasse, porque ele enjoou do trabalho, ele disse que o trabalho era muito repetitivo. Ele fazia todos os dias as mesmas coisas e que ele tinha condições de fazer outra coisa (Participante P4).

Os depoimentos do Participante P4 indicam que a inclusão é um processo muito mais amplo, que vai além da escola e da escolarização. Sozinhos, o professor e a escola não mudam uma situação de exclusão, sendo necessárias reformas multi-estruturais na sociedade.

Encaminhamentos da escola para que o aluno ingresse no mercado de trabalho

Quanto a esse subtema, apesar de ser uma preocupação da equipe e um desejo da maioria dos alunos, todos os participantes informaram que a escola não possui este serviço. Nota-se, a falta de comunicação entre as diversas áreas do setor público, havendo necessidade de estabelecimento de um serviço colaborativo e integrado entre Educação, Assistência Social e outras instâncias em benefício da melhoria da qualidade de vida desta população.

Parcerias da escola para encaminhar o aluno para o mercado de trabalho

Já nesse subtema P1 e P3 afirmaram que a escola tem parceria e encaminha os alunos para a Oficina de Trabalho Experimental existente em um hospital psiquiátrico da cidade, em parceria com uma grande empresa. P2 afirmou que além de frequentar a Oficina de Trabalho Experimental, um de seus alunos foi encaminhado para outro curso, o de Entalhe em Madeira, oferecido pela unidade do SENAI da cidade. P4 afirmou que existem as parcerias, mas não informou se algum aluno com deficiência de sua turma foi encaminhado para participar de tais projetos.

Há alunos, porém, que não aceitam ser encaminhados para participar dos cursos e parcerias que objetivam a inserção dos mesmos no mercado de trabalho por já receberem auxílio do governo, o Benefício de Prestação Continuada (BPC), como bem declarou o participante P2:

Eu acredito que dê pra ele também fazer sim uma atividade, só que ele já é aposentado, ele já tem uma boa aposentadoria e isso daí não o estimula muito a trabalhar, ele mesmo fala que não quer mais trabalhar, devido a essa aposentadoria que ele tem (Participante P2).

Segundo Pereira e Passerino (2012), o Benefício Previdenciário parece ser um importante elemento na complexidade de fatores que envolvem a contratação de pessoas com deficiência nas organizações e pode interferir no próprio processo de inclusão, pelo menos para as pessoas com baixa qualificação profissional.

Abordagem de temas relacionados ao mercado de trabalho durante as aulas

Nesse subtema P1 afirmou que procura abordar temas relacionados ao trabalho em suas aulas, principalmente quando trabalha a questão da rotina, das regras e nas aulas de Artes, em que trabalham com artesanato que é exposto e vendido na FESTEJA – Festa e Exposição Sócio Tecnológica da Educação de Jovens e Adultos, uma exposição dos trabalhos confeccionados pelos alunos, realizada ao final de todo ano na escola.

Então eu acho assim, a escola ensina uma parte, que é a regra, é uma regra de dentro da sala, mas que ele vai ter no serviço dele. (...) Eu falo que a EJA abre muitas portas. (...) naquele momento da FESTEJA você percebe muitas habilidades, numa pintura, num recorte, na sequência de organização. Eu

trabalhei vários artesanatos com eles e fiquei muito impressionada (Participante P1).

P2 afirmou como P1 que trabalha com temas relacionados ao mercado de trabalho e enfatiza a confecção de artesanatos para serem expostos e vendidos durante a FESTEJA.

Na FESTEJA agora a gente tem trabalhado artesanato e teve uma possibilidade, o F. se entusiasmou em dizer assim ‘Ah, professora, esse trabalho dá pra fazer. Dá pra eu fazer e vender’. E o M. também. Até existiu uma conversa entre os alunos do tipo ‘Ah, a gente poderia se reunir, à tarde, ou uma vez por semana e fazer um tipo de artesanato, para venda, que é um trabalho’; eles iriam ganhar um dinheiro (Participante P2).

P3 afirmou que utiliza o tema Trabalho e Emprego como Tema Gerador de algumas aulas. Este tema é abordado com material preparado especificamente para os alunos que estão em fase de alfabetização, conforme explicitado na discussão referente às Estratégias Pedagógicas.

Inclusive um dos temas que foi preparado nesse material tinha o Trabalho e Emprego. Então, eles fizeram pesquisas, nós trabalhamos sobre o Trabalho, como é o trabalho, no que eles gostariam de trabalhar, que tipos de tarefas são atribuídas a cada profissão (Participante P3).

P4 declarou que trabalha com temas relacionados ao mercado de trabalho durante todo o ano, abordando questões variadas sobre o assunto como preconceito, auto-estima, vestimentas, como falar com as pessoas, ética e moral.

A gente conversa muito, sobre preconceito, sobre questão de estima, questão de vestimentas, sobre questão de como chegar nas pessoas, ética, moral. É, esses dias eu fui falar sobre cidadania e eles estavam tendo dificuldade; eu voltei e trabalhei o que era ética, o que era moral e a gente voltou no tema de novo. Eles conseguiram ter um entendimento disso (Participante P4).

Então, tem-se resumidamente o que é apresentado no Quadro 4:

Quadro 4: Quadro representativo das falas dos participantes nos diferentes subtemas encontrados no tema 3 – Preparação para o Mercado de Trabalho.

Quanto à percepção do professor sobre o ingresso dos alunos no mercado de trabalho.	Todos acreditam que seus alunos têm condições de ingressar no mercado de trabalho.
Quanto aos encaminhamentos da escola para que o aluno ingresse no mercado de trabalho.	Todos os participantes informaram que a escola não possui este serviço.
Quanto às parcerias da escola para encaminhar o aluno para o mercado de trabalho.	Foram citados a Oficina de Trabalho Experimental e o Curso do SENAI (entalhe em madeira).
Quanto à abordagem de temas relacionados ao mercado de trabalho durante as aulas.	P1 e P2 afirmaram que procuram abordar temas relacionados ao trabalho em suas aulas, principalmente quando trabalham a questão da rotina, das regras e nas aulas de Artes, em que trabalham com artesanato que é exposto e vendido na FESTEJA. P3 afirmou que utiliza o tema Trabalho e Emprego como Tema Gerador de algumas aulas. Este tema é abordado com material preparado especificamente para os alunos que estão em fase de alfabetização. P4 declarou que trabalha com temas relacionados ao mercado de trabalho durante todo o ano, abordando questões variadas dentro do assunto como preconceito, auto-estima, vestimentas, como falar com as pessoas, ética e moral.

Percebe-se, a partir dos resultados, que a Educação de Jovens e Adultos vem se preocupando em não apenas alfabetizar e ensinar os conteúdos escolares, mas também, ainda que de forma incipiente, abordar temas e questões relacionadas ao mercado de trabalho, ao ingresso e permanência do aluno no trabalho, mas não de forma sistemática. A educação, de forma geral, deseja atingir um de seus objetivos, incentivando e buscando a emancipação do jovem e do adulto, a formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres, atuante na sociedade em que vive, participativo e independente.

Os participantes da pesquisa declararam que em suas turmas há alunos com deficiência inseridos no mercado de trabalho e outros que ainda não estão. Destes, os que estão inseridos são todos alunos com Deficiência Intelectual. O que recebe o BPC e afirma não precisar trabalhar possui Deficiência Física. Dos demais, um possui Deficiência Física, outro Deficiência Múltipla (Síndrome de Down associada à Deficiência Física) e o outro

Deficiência Múltipla (Deficiência Intelectual associada à Baixa Visão), não buscando inserção no mercado de trabalho por falta de estímulo por parte das famílias, que preferem que estes apenas frequentem a escola.

Na sociedade capitalista, o trabalho representa produção, aceitação, garantia de liberdade, independência e poder de compra. Meletti (2001) afirma que o trabalho se constitui como uma via de integração na medida em que é concebido como uma realidade social e como uma atividade humana que está inserida nas relações sociais possibilitando ao homem satisfazer suas necessidades econômicas, sociais, psicológicas, etc.

Sabendo da ânsia destes alunos de conquistar sua própria renda salarial, de sentirem-se membros atuantes e produtivos, de tornarem-se cidadãos com voz e vez na sociedade da qual fazem parte, nota-se um esforço dos professores em buscar, de alguma forma, relacionar os conteúdos escolares ao mundo do trabalho e emprego, discutindo direitos e deveres do trabalhador, dando dicas de como falar em público, como se dirigir aos colegas e superiores, como cuidar da aparência, das vestimentas e da higiene pessoal, ter assiduidade e pontualidade, entre tantos outros temas que envolvem a vida de um trabalhador, realizando um trabalho que visa atingir aos objetivos gerais da educação, ou seja, o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo do aluno para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados apresentam elementos importantes para a reflexão acerca da realidade frente ao desafio da inclusão de pessoas com deficiência na EJA. De maneira geral, observou-se na presente pesquisa que a procura pela Educação de Jovens e Adultos vem acontecendo cada vez mais, sendo predominante entre as mulheres e pessoas idosas. Em relação às pessoas com deficiência na EJA no município estudado, observou-se que ocorre o oposto havendo o predomínio de matrículas de pessoas do sexo masculino e jovens.

Tais jovens encontravam-se à margem na sociedade, muitos institucionalizados ou até chegando a frequentar a escola básica, mas sem aprender e apreender os conteúdos escolares na idade adequada, revelando o fracasso do sistema escolar de ensino, cujas fragilidades se mostram também pela adoção do regime de progressão continuada no qual não existia retenção até pouco tempo atrás, ocorrendo a promoção automática e gerando um expressivo número de analfabetos funcionais.

O preconceito e a falta de informação ainda estão presentes, inclusive nos professores, apesar de ser perceptível que as mudanças vêm acontecendo de forma gradual e estas atitudes resistentes vêm diminuindo.

Os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos estão buscando uma formação continuada frente aos desafios que lhes são apresentados a cada dia. Diante do número de alunos jovens e adultos com deficiência que buscam a EJA como alternativa para sua escolarização estar aumentando consideravelmente, estes professores se vêem obrigados a se especializar e a buscar o que faltou na formação inicial.

É necessária e urgente uma reestruturação da EJA, com consideráveis alterações de seus objetivos, da metodologia de trabalho, dos conteúdos abordados e do tipo de avaliação a ser realizada. Os profissionais que atuam na EJA devem buscar organizar sua prática pedagógica de modo a atender tal diversidade, atingindo os objetivos propostos a este público, os interesses do grupo de alunos e suas necessidades. Entretanto, o professor sozinho não mudará tal realidade. É preciso que o poder público volte seu olhar para os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino e dê a eles suporte, crie redes de apoio e ofereça a formação continuada voltada para uma EJA inclusiva.

Abrir as portas da escola para o aluno com deficiência não basta e não garante seu aprendizado, é preciso muito mais. Observa-se a necessidade de uma escola voltada para a diversidade, com uma prática pedagógica que atenda as necessidades deste aluno e leve-o a atingir os objetivos que lhes são propostos, considerando educação de qualidade para todos. Estratégias diversificadas podem ser abordadas mediante um trabalho conjunto e intersetorial, envolvendo não só as escolas, mas os serviços de saúde, ação social, emprego, recursos da comunidade, parcerias com ONG's e instituições, visando a preparação desses alunos para inserção social, em busca de autonomia e qualidade de vida.

A escola também tem um importante papel na profissionalização do jovem e do adulto com deficiência e seu preparo para o ingresso no mercado de trabalho. Neste contexto, a Educação de Jovens e Adultos possui um papel fundamental de orientação e formação do indivíduo para a vida laboral. Reconhecer no aluno com deficiência a capacidade e a possibilidade de exercício de uma atividade profissional é um primeiro passo. Sentir-se parte deste processo e buscar proporcionar a este aluno aprendizagens relacionadas ao mundo do trabalho é outro passo de igual importância.

O estudo em questão estimula discussões sobre a inserção do jovem e do adulto no mercado de trabalho no Brasil e no mundo, o papel da escola neste processo, as funções de cada agente envolvido, o papel das empresas que irão receber os novos funcionários e políticas governamentais.

Este estudo abre perspectivas para estudos posteriores, especialmente no que tange à generalização, uma vez que os resultados encontrados, por se tratar de uma amostra pequena de participantes, não permitem dimensionar o quanto é representativo de outras situações da EJA ou se são condizentes apenas à realidade estudada. Outras pesquisas com maior número de sujeitos e de municípios são necessárias. Contudo, os resultados encontrados apresentam um conjunto de informações significativas para compreender o perfil da população de pessoas com deficiência na EJA, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, bem como alguns conteúdos abordados.

Outra limitação deste estudo é não ter abordado a questão da avaliação do desempenho dos alunos, bem como ter sido pautada apenas em entrevistas. Sugere-se que em outras pesquisas possa ser utilizada também a observação de campo, como fonte complementar de coleta.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. [et al.]. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

AMARAL, L. A. Mercado de trabalho e deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.2, p. 127-136, 1994.

ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. [et alii]. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

ARAÚJO, J. P.; SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 2, p. 241 – 254, 2006.

ARENA, D. B. Alfabetização do aluno-idoso: um desafio emergente. In: GIROTTTO, C. G. G. S.; MIGUEL, J. C. (Orgs.). **Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens em EJA**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2009.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N.L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

_____. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC/ UNESCO, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARRETO, M. A. S. C. Dilemas da inclusão na educação básica frente às diretrizes para a formação em pedagogia. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. [et alii]. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

BASTOS, V. C. C. **A Educação Especial no Contexto da Educação de Jovens e Adultos: Processo Duplamente Inclusivo**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1110-4.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2011.

BRASIL. **Aumenta empregos para pessoas com deficiência (18/09/2012)**. Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/imprensa/numero-de-pessoas-com-deficiencia-cresceu-no-mercado-de-trabalho.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

_____. **Parecer CNE nº 17/2001**. – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001 a.

_____. **Resolução CNE/ CEB nº 02/2001**. – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001 b.

_____. **Parecer CNE nº 11/2000**. – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20/12/1999. – Regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Lei nº 9394/96**. – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 8213/91**. – Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1991.

_____. **Constituição Federal**(1988). Rio de Janeiro: FAE, 1989.

BRASÍLIA. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. – Brasília: TEM, SIT, 2007.

CALADO, Maria José. **A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Educação de Jovens e Adultos**. 2008. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/ascom/faculdade/edital/IIEncontro/cd/A_INCLUSAO_DE_ALUNO_S_COM.pdf> Acesso em: 05 set. 2011.

COSTA, A. M. B. Currículo funcional no contexto da educação inclusiva. In: FÁVERO, O. [et al.]. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

CUNHA, C. M.; SILVA, M. C. F. A educação de jovens e adultos: a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula. In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (Orgs.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores**: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

DALL'ACQUA, M. J. C. Programa de Educação de Jovens e Adultos e Formação Inicial de Professores: Reflexões Preliminares Acerca dos Limites e Possibilidades da Extensão Universitária. In: CAMARGO, M. R. R. M.; FURLANETTI, M. P. F. R. (Orgs.) **Educação de pessoas jovens e adultas**: múltiplas faces de um projeto educacional: aportes teóricos, práticas de formação, contextos produzidos. São Paulo: Ed. UNESP: PROEX Pró Reitoria de Extensão Universitária, 2010.

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

FERREIRA, M. C. C. **A Prática Educativa e a Concepção de Desenvolvimento Psicológico de Alunos com Deficiência Mental**. 1994. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FERREIRA, W. B. **EJA & Deficiência**: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. SECAD/ ANPED, 2009 a. p. 75-128.

_____. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, O. [et al.]. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009 b.

FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, O. [et al.]. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Política e Educação**. 8. Ed. Indaiatuba, SP. Villa das Letras, 2007.

FREITAS, A. P. R. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência**: do direito conquistado à luta por sua efetivação. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 3. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. [et alii]. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

GIORDANO, B. W. **(D)eficiência**: uma análise das representações sociais do trabalho e do ser trabalhador com deficiência mental. 1994. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

GIOVANETTI, M. A. G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N.L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GIROTTTO, C. G. G. S. Educação de Jovens e Adultos: Letramento, Currículo e Práticas Pedagógicas. In: CAMARGO, M.R.R.M; FURLANETTI, M. P. F. R. (Orgs.) **Educação de Pessoas Jovens e Adultas**: múltiplas faces de um projeto educacional: aportes teóricos, práticas de formação, contextos produzidos. São Paulo: Ed. UNESP: PROEX, Pró-Reitoria de Extensão Universitária, 2010.

GLAT, R. **Somos iguais a você**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N.L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONÇALVES, L. G.; ARAÚJO, J. R.; URPIA, M. F. M. Sobre a entrevista de Paulo de Freire e seus bastidores ... In: **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 3. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>>. Acesso em: 16 set. 2014.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2012.

GOYOS, A. C. N. **Profissionalização de deficientes mentais**: um estudo de verbalizações de professores acerca desta questão. São Carlos: Edufscar, 1995.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFITEA VI. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 14, n. 41, 2009, p. 355-397.

_____. A Ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, n. 35, 2007, p. 197- 211.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010** – Resultados Preliminares da Amostra. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 07 dez. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. 2013a. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b.

JUNIOR, J. A.; PARADELA, M. V. D. H.; Horigushi, M. Doença cerebrovascular oclusiva crônica (moyamoya). **Revista Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 59, n 2-B, p. 435– 439, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anp/v59n2B/a24v592b.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

LEÃO, G.; PIRES, S. J. Entre o direito à educação e a inclusão precária: dilemas de um programa social de transferência de renda para jovens. In: SOARES, L. SILVA, I. O. (Orgs.). **Sujeitos da Educação e Processos de Sociabilidade** – os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MACHADO, M. M. Formação de professores para a EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161 – 174, 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 16 set. 2014.

MAFFEZOL, R. GÓES, M. C. Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. In: FÁVERO, O. [et al.]. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

_____. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26/ 27, 1990/ 1991, p. 149-158.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

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

MIRANDA, T. G. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva: o currículo e a interação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. [et alii]. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, S. C. Os desafios da formação de formadores em Educação de Jovens e Adultos. In: **Congresso Internacional de Educação**, 6., 2009. Anais ... São Leopoldo: UNISINOS, 2009.1 CD-ROM. Não paginado.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira. Thonsom, 2002.

NASCIMENTO, E. S.; MIRANDA, T. G. O trabalho e a profissionalização das pessoas com deficiência. In: **Revista Faced**, Salvador, n. 12, p. 169 – 184, 2007.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, p. 59-73. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Setembro de 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 23 jun. 2014.

PACHECO, J. [et al.]. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, A. C. C.; PASSERINO, L. Um estudo sobre o perfil dos empregados com deficiência em uma organização. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.2, p. 245-264, 2012.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. [et alii]. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. 2 ed. São Paulo: CERVE/ FFLCH/ USP. 1983.

RIBEIRO, V. M. M. (coord.). **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROPOLI, E. A. [et al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil**: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Revista Educar. Curitiba, n. 29, p. 29- 45, 2007.

SANTOS, W. R. Deficiência e BPC: o que muda na vida das pessoas atendidas? **Revista Ciência e Saúde Coletiva** [online]. v. 16, supl. 1. P. 787 – 796, 2011. Disponível em <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1413-81232011000700009&Ing=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 13 maio 2014.

SANTOS, C. R. A. **Educação de Jovens e Adultos no contexto de formação do SESC – Londrina (2004-2007)**: projetos de vida e percursos de alunos egressos. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Pessoas com deficiência no trabalho**: criando valor pela inclusão. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2013.

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

SILVA, N. R. **Condições de trabalho e saúde de professores de alunos com e sem necessidades educacionais especiais**. 2009. 140 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2009.

TANAKA, E. D. O.; RODRIGUES, R. R. J. Em busca de novas expectativas de trabalho para o portador de deficiência mental. In: MARQUEZINE, M. C. et AL. (Orgs.) **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003, p. 323-330.

TANAKA, E.D.O.; MANZINI, E.J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 273-294, 2005.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciência sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

_____. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Normas Padrão sobre a Equalização de Oportunidades para as Pessoas com Deficiências**. Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência – SICORDE. 1993. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CORDE>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, 1997. (Obras escogidas; 5).

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professores)

Estamos realizando uma pesquisa no Centro de Educação Popular “Paulo Freire”, intitulada **EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA** e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo da pesquisa é caracterizar o perfil de jovens e adultos matriculados em classes de Educação de Jovens e Adultos do Primeiro Segmento e as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com deficiência nesta modalidade de ensino, em um município do interior paulista. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá qualquer prejuízo para o participante.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

- a) Para coleta de dados serão aplicados os seguintes instrumentos:
 - 1) Entrevista com os professores que atuam nesta modalidade de ensino, em salas que tenham alunos com deficiência incluídos, com agendamento prévio de dia e horário. A entrevista será gravada em áudio, transcrita, analisada, compondo quadros e/ou tabelas, além de texto descritivo.
 - 2) Roteiro de caracterização da prática pedagógica dos professores entrevistados, sendo analisados materiais como planejamento anual, planilhas da rotina semanal, cadernos de registro, materiais que confeccionam e todo material didático que os professores julgarem importantes para exemplificar sua prática pedagógica, sendo feito agendamento prévio de dia e horário.
- b) Os resultados e informações coletadas durante a pesquisa serão de total importância para a conclusão do projeto, fazendo parte da dissertação do curso de Pós-Graduação em Nível de Mestrado, Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil, orientada pelo Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva e poderão ser divulgados para fins científicos, em revistas, congressos, seminários, sendo a identidade dos participantes preservada.

Eu, _____ portador do RG _____, cargo/ função _____ aceito participar da pesquisa intitulada **EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA** a ser realizada no Centro de Educação Popular “Paulo Freire”. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Fabiana de Oliveira Lima
E-mail: lima_fab@hotmail.com

Data: ____/____/____

APÊNDICE A
ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

Data da coleta: _____

Dados referentes ao ano de: _____

Total de matrículas na EJA: _____

Total de homens: _____ Total de mulheres: _____

Transferidos: _____ Abandonos: _____ Falecidos: _____

Faixa etária:

De 15 a 21 anos: _____

De 22 a 40 anos: _____

De 41 a 60 anos: _____

Acima de 61 anos: _____

Total de alunos com necessidades educacionais especiais: _____

Alunos com deficiência física: _____

Alunos com deficiência auditiva: _____

Alunos com deficiência visual: _____

Alunos com deficiência intelectual: _____

Alunos com deficiência múltipla: _____

APÊNDICE B**CARTA CONVITE AOS JUÍZES DO ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Marília (SP), 30 de setembro de 2013.

Ilustríssimo(a) Professor(a),

Venho por meio desta, convidá-lo a ser um dos juízes do roteiro de entrevista semi-estruturada por mim elaborado (em anexo) e que servirá como um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa que realizo em função de meu Curso de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, pela UNESP – Campus de Marília. A pesquisa intitulada *Experiências Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos em um Município do Interior Paulista*, está vinculada à Linha de Pesquisa “Educação Especial no Brasil” e tem como orientador o Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva.

A pesquisa será qualitativa e tem como objetivo descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos, em um município do interior paulista e caracterizar o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos no município, entre os anos de 2011 e 2013.

Serão entrevistados Professores de Educação Básica I, que atuam na EJA – Primeiro Segmento (equivalente ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental) e que tenham em suas turmas alunos com deficiência matriculados.

Sua participação como juiz do roteiro de entrevista é muito importante, por garantir um olhar e opinião de alguém com conhecimento e experiência em pesquisa e em assuntos ligados à temática pesquisada. Segundo Manzini (2003), a escolha de juízes experientes é importante para uma boa apreciação de roteiros. (...) Os juízes devem ser pessoas que possuam experiência na arte de entrevistar e na elaboração de roteiros e, de preferência, que tenham afinidade com o tema que está sendo investigado. Assim, a função do examinador é a de verificar em que medida as perguntas elaboradas estão de acordo com os objetivos da pesquisa e se a forma de perguntar está adequada.

Na certeza de poder contar com sua colaboração, desde já agradeço e reforço meus protestos de estima, admiração e consideração.

Fabiana de Oliveira Lima.
Mestranda em Educação

APÊNDICE C
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

1º) OBJETIVO:

Descrever a prática pedagógica realizada com os alunos com deficiência matriculados em classes da Educação de Jovens e Adultos do Primeiro Segmento.

2º) PREÂMBULO:

Estou realizando uma pesquisa sobre Experiências Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos, enfocando a inclusão do jovem e do adulto com deficiência nas salas de aula do ensino regular. O objetivo da pesquisa é descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos, em um município do interior paulista e caracterizar o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos no município, entre os anos de 2011 e 2013. Sua participação é muito importante nesta pesquisa, por ser um professor que atua dentro da modalidade escolhida para a realização da mesma e numa escola que conta com diversos alunos com deficiência matriculados. Informo que, por uma questão ética, sua identificação será preservada. Antes de iniciarmos a entrevista, solicito seu consentimento para que a mesma seja gravada.

3º) PERGUNTAS:

TEMA A: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

- 1) Você poderia falar um pouco sobre como tem sido sua experiência de atuar com alunos com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos?
- 2) Descreva como se dá a interação do aluno jovem e/ou adulto com deficiência no decorrer da aula?
- 3) Que tipos de atividades os alunos com deficiência realizam e como é o desempenho?
- 4) Quais estratégias você utiliza no processo de aprendizagem deste aluno em conjunto com os outros?
- 5) O aluno com deficiência recebe algum tipo de apoio individualizado na sala de aula? Qual?
- 6) Como é feito o registro do trabalho (planejamento, observações, avaliações, etc.) e com que frequência?

TEMA B: RECURSOS DIDÁTICOS

- 7) Quais recursos você costuma utilizar durante as aulas, para auxiliar a aprendizagem dos alunos (todos)? E a disponibilidade?
- 8) Com que frequência eles são utilizados?
- 9) De que forma eles são utilizados?
- 10) Os alunos com deficiência utilizam os mesmos recursos? Por quê?
- 11) Os alunos com deficiência frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais ou algum outro tipo de acompanhamento? Por que?
- 12) Há troca de informação, comunicação e/ou trabalho conjunto entre o professor da sala comum e o professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado)?
- 13) Qual sua opinião sobre este atendimento? Qual seu impacto na aprendizagem deste aluno?

TEMA C: PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

- 14) Dos alunos com deficiência que frequentam suas aulas você acredita que eles têm condições de ingressar no mercado de trabalho? Por que?
- 15) Existe algum encaminhamento desses alunos para o mercado de trabalho?
- 16) A escola possui algum meio próprio ou parceria para a profissionalização dos alunos com deficiência?
- 17) Durante as aulas, são abordados conteúdos que possam ajudar esses alunos quanto à profissionalização e/ou o encaminhamento para o mercado de trabalho? Exemplifique.
- 18) Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere relevante para esta pesquisa ou reiterar alguma informação descrita anteriormente?

APÊNDICE D
ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR

- 1) Nome: _____
- 2) Idade: _____
- 3) Sexo: _____
- 4) Formação Inicial: _____
- 5) Tempo de formação: _____
- 6) Formação complementar: _____

- 7) Tempo de atuação docente: _____
- 8) Tempo de atuação na EJA: _____
- 9) Número de alunos matriculados: _____
- 10) Destes, quantos alunos possuem algum tipo de deficiência? _____
- 11) Qual tipo de deficiência seu(s) aluno(s) apresenta(m)? _____

- 12) Há quanto tempo você trabalha com alunos com deficiência matriculados em sala de aula regular? _____