

■ Inclusão escolar e social de estudantes da Educação de Jovens e Adultos Interventiva no Distrito Federal

 Erlando da Silva Rêses*
Tatiana Moura Martins**

Resumo: O objetivo do presente artigo é identificar e refletir sobre a inclusão social de estudantes da Educação de Jovens e Adultos Interventiva em uma escola pública do Distrito Federal. A EJA Interventiva é um programa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que tem como objetivo atender jovens e adultos com Transtorno Global do Desenvolvimento e/ou Deficiência Intelectual, que não se adaptaram às classes escolares comuns regulares ou não desenvolveram habilidades acadêmicas e sociais. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, em uma turma da EJA Interventiva com seis estudantes, com idades entre 17 e 37 anos. As técnicas utilizadas para realizar a pesquisa compreenderam a observação participante, a análise documental e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa revelou que, apesar de algumas fragilidades no processo de escolarização, há benefícios no processo de inclusão social para uma vida escolar e social mais ativa e autônoma para esses estudantes. Destacamos a importância de adequações necessárias para a permanência destes estudantes na escolarização.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos Interventiva. Inclusão Social. Educação Básica.

* Erlando da Silva Rêses é doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). É professor da Faculdade de Educação (FE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB (PPGE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) da FE/UnB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT) do Departamento de Sociologia da UnB. Coordenador de Programas de Extensão de Acesso à Educação Superior (FORMANCIPA e Pós-Populares). Autor, co-autor ou organizador das obras: *De Vocação para Profissão: Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil* (Ed. Paralelo 15, 2015); *Universidade e Movimentos Sociais* (Ed. Fino Traço, 2015) e *Sociologia no Ensino Médio: Cidadania e Representações Sociais de Professores e Estudantes* (Ed. Fino Traço, 2016). Contato: erlando@unb.br.

** Tatiana Moura Martins é mestranda em Educação na Universidade de Brasília - UnB, especialista em Letramentos e Práticas Interdisciplinares pela UnB (2015), graduada em Geografia pela União Pioneira de Integração Social (2006). Atua como professora na SEEDF.

Introdução

O termo deficiência intelectual é utilizado para designar os indivíduos que apresentam *déficits* cognitivos que afetam os processos de socialização e de educação. Esse conceito passou a ser universalmente utilizado a partir da Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (BRASIL, 2001), sob a justificativa de que é mais específico do que deficiência mental, pois considera que “[...] a disfuncionalidade da pessoa constitui-se em defasagem e alterações nos processos de construção do conhecimento, única e especificamente, e não na perspectiva da deficiência mental, sempre tida como inaptidão cognitiva geral” (FERREIRA, 2009, p. 102).

Essa reelaboração conceitual contida na Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (BRASIL, 2001) tem sido apropriada pelos países mundo afora e seus reflexos tem se concretizado em novas políticas públicas. Esse é o caso do Brasil, que nas últimas décadas vem apresentando avanços na inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Essa temática vem sendo discutida e reconhecida em vários documentos nacionais e internacionais. O Documento Subsidiário à Política de Inclusão destaca:

A discussão sobre políticas inclusivas costuma centrar-se nos eixos da organização sociopolítica necessária a viabilizá-la e dos direitos individuais do público a que se destina. Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, em muito pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio em sociedade (BRASIL, 2005, p. 7).

No Brasil, ocorreram muitos avanços na inclusão social e escolar de crianças com deficiência intelectual, contudo, ainda há muitos adultos não contemplados. Ferreira (2009) destaca que jovens e adultos com deficiência constituem hoje uma ampla parcela da população de analfabetos no mundo por que não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada.

A aprendizagem da leitura e da escrita constitui um direito social, e que deve ser garantido a todos, inclusive para os jovens e adultos com deficiência intelectual (BLATTES, 2006). Com a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, tornou-se imprescindível reconhecer a diversidade e subjetividade para garantir a inclusão social e educacional.

Diante desse contexto, procuramos discutir neste texto de que maneira a EJA Interventiva contribui para a inclusão escolar e social de estudantes com deficiência intelectual na Rede Pública de Ensino do DF. Para tanto, investigamos a EJA Interventiva com jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola pública do Distrito Federal.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que foram utilizadas as técnicas de análise documental, entrevista semiestruturada e observação participante, com registro em diário de campo.

O texto foi estruturado em três partes. Na primeira parte, discorreremos sobre o perfil da EJA Interventiva no Distrito Federal, revelando alguns aspectos relevantes. Na segunda parte, tratamos da inclusão escolar e social do estudante com deficiência intelectual no ensino regular e, na terceira, foi feita uma

breve reflexão sobre os avanços da inclusão e da necessidade de um currículo adaptado para garantir a permanência dos estudantes na escola.

Educação de Jovens e Adultos Interventiva

O Brasil apresenta uma taxa de 8,5% de analfabetismo, o que corresponde a 13,3 milhões de pessoas, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios¹ (PNAD) 2013. Em relação ao ano de 2012 (8,7%), houve redução de 0,2 pontos percentuais (isto é, menos 11,8 mil analfabetos). A pesquisa também mostrou que cerca de 50% dos analfabetos era do sexo feminino, e que a região Nordeste apresenta o maior número de pessoas analfabetas, com 53,5% do total de analfabetos (BRASIL, 2013).

Apesar dos dados apresentarem diminuição na quantidade de analfabetos no país, a Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência revela que essa população ainda é a mais prejudicada com o analfabetismo:

As pessoas com deficiência apresentaram taxas de alfabetização menores do que a população total em todas as regiões brasileiras. A equi-paração de oportunidades para todos é um dos elementos da base de direitos humanos. Por isso, tanto as diferenças entre as regiões como entre pessoas com e sem deficiência são uma grande preocupação de todos os níveis de governo (BRASIL, 2012, p. 17).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SE-EDF) oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) correspondente ao Ensino Fundamental e Médio nos turnos noturno e diurno. Esta modalidade de ensino visa atender a jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa.

Segundo o “Currículo em Movimento-caderno EJA” do Distrito Federal, os jovens e adultos da EJA trazem as marcas da exclusão, seja em suas trajetórias pessoais ou mesmo pelas especificidades de atendimento. Nesse sentido, o documento ressalta que a modalidade deve ter um currículo voltado para a formação humana, com processos políticos-pedagógicos que atendam suas necessidades de forma mais eficiente (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O documento também reconhece que, na EJA, os tempos e espaços de aprendizagem são diferentes, e por isso não é possível compreender esses estudantes sem conhecer suas trajetórias e suas histórias. Na estrutura da educação básica do Distrito Federal é oferecida a EJA Interventiva aos estudantes jovens e adultos com transtorno global de desenvolvimento e/ou deficiência intelectual, de acordo com as seguintes diretrizes:

As turmas de Educação de Jovens e Adultos Interventiva (EJA Interventiva) são uma interface da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Especial que objetiva atender, exclusivamente, aos estudantes com transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou deficiência intelectual, com ou sem associação de outras deficiências (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 46).

Na EJA Interventiva, segundo o documento citado acima, “serão ofertadas turma de classe especial para estudantes dos 1º e 2º segmentos em unidades regulares que ofertam a EJA”

(DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 46). Nesta ação está inserido o atendimento complementar do professor de Orientação para o Trabalho, com vistas à inclusão desse estudante no mundo do trabalho e na sociedade.

Para que o estudante seja matriculado na EJA Interventiva é preciso que atenda a alguns critérios: ter mais de 15 anos e ter sido diagnosticado com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Deficiência Intelectual, associada ou não à outra deficiência, além de não ter se adaptado em classes comuns ou não ter desenvolvido habilidades acadêmicas e sociais (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O currículo será adequado e adaptado com metodologias e técnicas que supram as necessidades dos estudantes, devendo ocorrer, quando necessário, a flexibilização na temporalidade dos 1º e 2º segmentos, considerando o desempenho de cada estudante nas etapas. O documento descreve essas etapas da seguinte maneira:

- a) Os estudantes matriculados na EJA Interventiva do 1º Segmento por mais de três anos consecutivos poderão permanecer somente pelo período de mais um ano. Por meio do Estudo de Caso será definido se os estudantes estarão aptos ou não para o 2º Segmento da EJA Interventiva ou classe comum da Educação de Jovens e Adultos.
- b) Os estudantes matriculados na EJA Interventiva do 2º Segmento por mais de três anos consecutivos serão submetidos a Estudo de Caso para definir se estarão aptos ou não para classes comuns de EJA – 3º Segmento ou Ensino Médio Regular (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 47).

Se esgotado o tempo previsto para a permanência do estudante na EJA Interventiva e ele não atingir o nível pedagógico esperado para continuar sua escolarização, poderá ser concedida a certificação de terminalidade, acompanhada de histórico escolar que evidencie de forma descritiva as competências desenvolvidas por ele. O estudante será posteriormente encaminhado para o Programa Socioeducativo no Centro de Ensino Especial, Instituições Conveniadas ou ainda nas demais parcerias estabelecidas com essa finalidade (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A EJA Interventiva surge como uma oportunidade para a inclusão escolar e social desses jovens e adultos, porque a classe regular ou especial não atendeu mais suas expectativas. Como é um programa novo no Distrito Federal, pouca literatura foi encontrada sobre o assunto.

Inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular: Uma breve reflexão

Na história há registros de exclusão de pessoas com deficiência. Na antiguidade clássica era natural a prática de eliminação. Na Idade Média, houve grandes contradições em relação às atitudes e sentimentos frente à deficiência. Tais contradições geravam ambivalência no entendimento e compreensão acerca da condição da deficiência, o que influenciou posturas de rejeição extrema, piedade, comiseração e superproteção, pois as explicações estavam sempre atreladas a crenças sobrenaturais, religiosas e supersticiosas (MANTOAN, 1997).

Nesse sentido, Ferreira e Guimarães (2003, p. 51) enfatizam que:

O homem demorou séculos para entender e explicar cientificamente algumas entre tantas deficiências. Até alcançar uma compreensão a respeito dessas anomalias, ele conviveu com as explicações mais variadas, que sempre distanciavam da necessidade ou da importância de encarar a deficiência como uma realidade humana.

Embora haja avanços científicos que procurem compreender a condição da deficiência e busquem falar claramente sobre o assunto, ainda persistem também representações míticas, preconceitos e estereótipos que reforçam e influenciam discursos e concepções depreciativas acerca dessa pessoa (BINS, 2013). É importante considerar que ocorreram muitas transformações ao longo da história no esforço de compreender a deficiência nos seus múltiplos aspectos.

No entanto, ainda são evidenciadas concepções ambíguas acerca da relação exclusão/inclusão. Segundo Cavalcante (2004), é preciso entender como essas diferentes concepções de deficiência podem alterar e moldar as práticas educacionais e conseqüentemente servirem de barreiras que acentuam e justificam a exclusão de pessoas do sistema de ensino.

Além da dificuldade em compreender os aspectos conceituais, é importante considerar que a pessoa com diagnóstico de deficiência passa, em muitos casos, a ser impedida de ter acesso a uma convivência social plena, ou seja, começa a ser excluída de atividades sociais, culturais e até mesmo educacionais. Segundo Ferreira e Guimarães (2003, p. 26), “o sentido da deficiência, na vida de uma pessoa, é o resultado do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social onde vive”.

Na medida em que os seres humanos convivem uns com os outros, eles podem desenvolver a capacidade de se constituir como sujeitos e conseqüentemente balizar suas ações. Assim, será possível para eles estabelecerem nas suas vivências sociais e afetivas comportamentos autônomos que favoreçam tomadas de decisões frente ao contexto em que vivem. Para Bins (2013), no caso da pessoa com deficiência, a sua estruturação está permeada de negativismo, de concepção de doença incurável, bem como de incapacidade para aprender, trabalhar, namorar e conviver socialmente.

Essas posturas estão fortemente ancoradas no conceito de limitação e incapacidade, gerando mecanismos de negação das possibilidades da pessoa com deficiência, principalmente aquelas com diagnóstico de deficiência intelectual, foco desse texto.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o conceito de deficiência intelectual passou por diversas modificações ao longo da história. Segundo Jannuzzi (2004), as terminologias utilizadas para categorizar as pessoas que apresentavam essas condições iniciaram com termos como idiotice, passando em seguida por oligofrenia, retardo mental, deficiência mental e, finalmente, deficiência intelectual.

Segundo Sassaki (1997), o movimento de inclusão social começou na segunda metade dos anos oitenta em países mais desenvolvidos, e tomou maior impulso na década de 90 em países em desenvolvimento, como o Brasil. A chamada educação inclusiva foi recomendada pela Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994 na Espanha com a presença de mais de trezentos representantes de noventa e dois governos, inclusive o Brasil, e de vinte e cinco organizações internacionais.

A Declaração de Salamanca é uma recomendação que reafirma o direito de todas as pessoas à Educação, tendo como princípio fundamental o acolhimento a “todas as crianças”, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Essas recomendações apontam para a urgência em desenvolver programas e ações educacionais capazes de reconhecer a diversidade dos estudantes e de atender quaisquer que sejam as necessidades educativas no ensino regular.

[...] O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (UNESCO, 1994, p. 61).

Conforme esses princípios, as escolas inclusivas requerem uma dinamicidade curricular que possa permitir ajustar o fazer pedagógico de forma que este atenda às necessidades educacionais dos estudantes, promovendo a aprendizagem e o seu desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, a escola pode, segundo os parâmetros oficiais, dar respostas às necessidades específicas dos estudantes, por meio de atendimento diversificado dentro do mesmo currículo, construindo possibilidades de atuar frente às dificuldades de aprendizagem (GUEBERT, 2013). É importante considerar que não se trata de um currículo novo, mas sim de um currículo “dinâmico, com planificações pedagógicas e ações eficazes dos docentes”, tendo como critérios para esta adaptação:

O que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o sucesso de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998, p. 33).

Segundo Guebert (2013), esse documento do MEC de 1998 define que as adaptações curriculares precisam estar “carregadas de significado”, apesar de constituírem modificações no currículo, no contexto de sala de aula, pois é fundamental que o estudante aprenda o conteúdo curricular para obter sucesso em sua vida acadêmica.

A autora esclarece que, para se garantir o acesso aos estudantes com deficiência intelectual, o referido documento enfatiza a necessidade de estratégias a serem utilizadas em sala de aula que favoreçam a aprendizagem e possibilitem o desenvolvimento das habilidades adaptativas sociais e de comunicação, do cuidado pessoal, da autonomia e da apropriação do conhecimento elaborado.

Dessa forma, nesse processo de escolarização os professores devem realizar escolhas metodológicas e definir recursos didáticos, para que seu trabalho pedagógico, que é desenvolvido de modo coletivo, atenda também ao estudante com deficiência no seu processo de escolarização (BRASIL, 2007). Essas

escolhas, de acordo com Guebert (2013), representam a busca de soluções e, nesse sentido, a adaptação de currículos e de atividades do processo avaliativo para melhor atender ao estudante com diagnóstico de deficiência intelectual em sala de aula, de forma que as estratégias desenvolvidas possam garantir que todos os estudantes aprendam, incluindo os deficientes intelectuais.

De acordo com a autora, para que o estudante com deficiência obtenha sucesso em seu processo de aprendizagem, é necessário investir nas relações sociais, como também possibilitar acesso aos signos sociais, os quais precisam ser construídos e utilizados para a promoção do desenvolvimento global desse estudante.

Contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos

Para a realização desse estudo, foi utilizada a pesquisa qualitativa. Em relação aos instrumentos utilizados na parte empírica, optou-se pela observação participante em sala de aula e a entrevista semiestruturada. Podemos definir a observação participante como o convívio do pesquisador com a população estudada, observando tudo que ocorre no ambiente desta e participando de algumas atividades que serão utilizadas e analisadas em sua pesquisa (OLIVEIRA, 2000).

Os registros foram feitos em um diário de campo (um caderno pequeno), onde foram descritas as atividades desenvolvidas pelo grupo e também algumas observações consideradas importantes na pesquisa. Esses registros permitiram identificar como os sujeitos participam de suas atividades diárias no espaço escolar.

Foi montando um roteiro das observações, contemplando os seguintes aspectos: ambiente da sala de aula; atividades realizadas pelos estudantes; contexto de conteúdos, recursos didáticos e mediações.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública, localizada em Ceilândia, no Distrito Federal. A instituição foi criada na década de 1970, funciona nos turnos matutino e vespertino, oferece as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Especial (Surdos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Interventiva. A escola possui cerca de 1300 estudantes e é uma unidade inclusiva, desde 1994.

É importante destacar que todos os procedimentos éticos em relação à interposição ao campo de pesquisa foram devidamente realizados. Foi assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) pelos responsáveis dos estudantes, confirmando assim a participação na pesquisa.

Os estudantes dessa turma, em sua maioria, são provenientes de classes especiais e de classes regulares da mesma escola e também de outras unidades de ensino do Distrito Federal. Grande parte deles necessita de transporte público para chegar à escola.

Para melhor compreender quem são os participantes, procurou-se descrever algumas características, de forma resumida, dos estudantes e da professora envolvida na pesquisa. Elas foram obtidas por meio de observações empíricas e conversas informais.

Para conhecer os dados mais de perto e organizar a análise qualitativa, fizemos a leitura dos registros construídos nos momentos das observações, bem como transcrevemos trechos das entrevistas.

Quadro 1 - Descrição dos participantes².

Nome	Idade	Descrição
Bela	17 anos	A estudante é muito afetuosa e apresenta dificuldades em Matemática. Vai para a escola de condução paga pelos pais. O pai é pastor de uma igreja evangélica, fato do qual ela se orgulha muito.
John	20 anos	O estudante é sempre o primeiro a terminar as atividades e participa muito da aula. Mora com a mãe e cuida dos três irmãos menores. Por diversas vezes, relatou uma imensa vontade de trabalhar, mas devido sua responsabilidade com os irmãos, fica impossibilitado. Necessita de duas conduções para ir à escola.
Pelé	19 anos	Apresenta facilidade em resolver problemas matemáticos. É bastante extrovertido. Trabalha na padaria de um supermercado como padeiro. Mora em Águas Lindas (GO) e tem uma namorada com quem pretende se casar.
Rafael	21 anos	O estudante é bastante falante e muito afetuoso. Várias vezes foi observado que ele, quando termina a sua tarefa, auxilia os outros estudantes. Mora com a família e vai para a escola de ônibus. Adora filmes e passear. Ele convidou várias vezes os colegas para acompanhá-lo ao cinema.
Reinaldo	37 anos	Reinaldo é o mais velho da turma. Ele não fala e tem dificuldades motoras devido à paralisia infantil. Mesmo com essas limitações, todos os estudantes da turma e a professora se comunicam muito bem com ele. Vai para a escola de metrô, sabe ler e escrever e realizar operações matemáticas. A entrevista com o estudante foi realizada de forma adaptada.
Linda	23 anos	A estudante é muito tímida, não gosta de falar. Cuida dos pais que são idosos. Os irmãos queriam que ela deixasse de estudar para cuidar integralmente dos pais. Mas ela, com a ajuda da professora, conseguiu convencer a família a continuar estudando. Possui dificuldade de aprendizagem, porém é muito esforçada na realização das tarefas solicitadas.
Ana (docente)	43 anos	Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal há 14 anos. Possui licenciatura plena em Letras (Português) e também Pedagogia, trabalha com a EJA Interventiva há dois anos. A professora é muito dedicada e possui vários cursos na área de inclusão que, segundo ela, ajudaram muito na percepção da prática pedagógica inclusiva.

Fonte: Pesquisa de campo.

Resultados e discussões da pesquisa

As observações aconteceram uma vez por semana, entre os meses de maio e julho de 2015, seguindo o roteiro de observação. A aula começa às 7h30 e termina às 11h30, com um intervalo de 20 minutos para o lanche e a socialização dos estudantes. Foi observado que durante o intervalo há interação dos estudantes da EJA Interventiva com os outros estudantes da escola. O ambiente da sala de aula é bem tranquilo e harmônico. A disposição das mesas na sala de aula é feita em círculo. As atividades são realizadas em conjunto, com interação o tempo todo. Neste período, foi estabelecida uma relação direta com o grupo pesquisado, que foi acompanhado em situações formais e/ou informais, através de diálogos constantes.

Os estudantes apresentaram na entrevista vários pontos interessantes acerca do ato de ler. Reinaldo, com o auxílio dos colegas e da professora, relatou por meio de gestos e escritos numa folha de papel que é muito importante saber ler e escrever, pois consegue pegar ônibus sozinho e se comunicar escrevendo.

Pelé, Linda e John também se posicionaram sobre o assunto.

Ah ler e escrever é importante. Se eu pego um [...] como é que eu vou saber se eu vou pra Águas Lindas aí eu pego um ônibus errado aí não vou saber qual é o ônibus que vai. É igualzinho você assinar uma folha

de cheque, se o cara escreve lá novecentos contos. Se você não sabe ler e nem escrever como você vai saber que é novecentos contos? (Pelé).

Quando eu não sabia ler e nem escrever, quem me ajudou foi a professora Andréia. E aí agora tô lendo adoidado. É, tem muita gente que não sabe ler e nem escrever e tem gente que passa a perna nos outros (Linda).

Ah é importante aprender a ler. Se você não sabe ler você não é ninguém. Não sabe assinar um documento, e pegar um ônibus. Trabalhar numa empresa tem que assinar um documento, aí como é que vai assinar sem saber ler e escrever? (John).

A autora Micheli Petit, em seu livro “Os jovens e a leitura” (2008), enfatiza que a elaboração da especificidade dos indivíduos é favorecida pela leitura, porque admite o acesso a outras formas de sociabilidade. Conhecer o que outras pessoas escrevem e pensam, suas diversas interpretações para um mesmo fato, pode constituir fundamento do direito de participar ativamente das diferentes dimensões da vida social e de ter uma opinião (PETIT, 2008).

A escola é a principal instituição que pode possibilitar aos estudantes que ampliem seus níveis de leitura e de escrita. O estudante antes de entrar na escola já tem contato com a escrita e com vários tipos e formas de leitura, cabendo à escola sistematizar esse conhecimento – sendo o principal objetivo

formar leitores críticos, que saibam reconhecer, compreender e interpretar diferentes textos, ou seja, diferentes gêneros textuais (PADILHA, 1999).

Outro ponto que vale ressaltar foi à vinculação que os estudantes fizeram da leitura com o trabalho, nas falas de John, Pelé e Rafael.

Ah! como que eu vou trabalhar, aí eu tenho que ler o contrato pra mim poder ver se eu concordo ou não concordo. Saber ler ajuda a ter um trabalho melhor (John).

Quero ir juntando o meu dinheiro e quando eu tiver o meu dinheiro todinho ir montar a minha confeitaria e trabalhar por mim mesmo. E sabendo ler eu posso fazer minhas negociações, saber passar o troco, essas coisas (Pelé).

Eu queria trabalhar, mas tenho o benefício do governo. Oh professora sabe o que a gente podia fazer? Sabe aqueles bolos gelados? A gente podia comprar aqueles bolos gelados pra vender na rua. Ganha mais um dinheiro ainda. Eu vejo uma mulher todo dia no metrô. Ela sai de casa as oito horas da manhã. Quando dá meio dia não tem mais nenhum (Rafael).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma, em seu art. 23, que “toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do seu trabalho e a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego” (ONU, 1948). Outra legislação que dá garantias ao trabalhador com deficiência é a Lei de Cotas. Criada em 24 de julho de 1991, estabelece em seu Artigo 93, que a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

Apesar desta, a participação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, em 2010, ainda era baixa quando comparamos com as pessoas sem deficiência. Do total de 86,4% pessoas trabalhando, 20,4% eram pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). Esses dados reforçam o quanto ainda é necessário fazer para incluir as pessoas com deficiências no mundo do trabalho, para que elas demonstrem suas potencialidades e habilidades nos diversos espaços da sociedade.

Os estudantes pesquisados revelam sobre sua trajetória escolar, suas dificuldades em classes regulares e especiais e sua opinião sobre a EJA Interventiva.

Rafael e Pelé e Linda definem sua trajetória escolar.

Antes daqui eu estudava em duas escolas. Depois de lá eu não tinha mais idade para estudar e aí eu me mudei pra cá. Era turma regular. Turma normal mesmo. Eu não passava. Eu só reprovava. É que eu não conseguia alcançar o nível que eles chamam de nível lá (Rafael).

Meus avós me matricularam. Aí beleza. Aí eu trabalhava de manhã e de tarde eu ia pra escola. Aí beleza. Aí teve muitas vezes que eu matei aula pra ficar trabalhando o dia todo. Pra receber um salário melhor. Aí eu desisti. Aí passou um tempo eu não ia mais não. Aí parei de estudar. Aí continuei trabalhando. Aí teve um tempo que a empresa faliu. Aí foi por causa do emprego que eu tinha que ter a minha escola. Se eu não tivesse a minha escola eu não trabalhava. Foi depois que eu sai da minha cidade que vim pra Águas Lindas. Vim morar com os meus pais de novo. Aí me botaram pra estudar no CEF 03, ali na Ceilândia Sul. Aí eu não fui mais pra lá porque eu não gostava. Os professores passavam dever muito difícil. Aí eu fui estudar na APAE. Aí a APAE me botou pra cá, pra essa escola (Pelé).

Eu estudava desde pequena, acho que com sete anos na classe especial, mas eu tava ficando grande e tinha criança pequena e eu já tinha 15 anos, era tudo misturado os pequenos com a gente, aí eu vim pra cá para a turma da EJA da professora Ana (Linda).

Como podemos perceber na fala de Pelé, muitos estudantes interrompem o ciclo escolar. Isso também é evidenciado na quantidade de estudantes matriculados na turma (13) e a quantidade de frequentes (6). Para Gadotti (2000), fatores sociais, políticos, culturais, econômicos e pedagógicos contribuem para a interrupção do ciclo escolar.

De acordo com Luck (2001), o maior desafio que temos hoje para a escola é a garantia da permanência das pessoas jovens e adultas no sistema formal de educação e como consequência sua conclusão na educação básica. E esse desafio é maior ainda na EJA Interventiva.

Outra questão que se fez presente na discussão foi o que eles pensam da EJA Interventiva.

Daqui o que tenho que falar é só coisa boa, porque aqui foi o único lugar que me acolheu, foi isso aqui. É o que tá me dando futuro, o futuro tá mais avançado. E, a senhora também e a professora Ana também tem paciência comigo (John).

Quadro 2 – Livros didáticos utilizados na turma.

Disciplina	Livro
Português	Projeto Prosa - Letramento e Alfabetização. Autoras: Angélica Prado/Cristina Hille. Editora: Saraiva (2º e 3º anos do Ensino Fundamental).
Matemática	Pode contar comigo. Autores: José Roberto Bonjorno/Regina Azenha. Editora: FTD (2º e 3º anos do Ensino Fundamental).
Geografia	Agora é a hora. Autora: Vitória de Castro Rosa. Editora: Base (3º ano do Ensino Fundamental).
Ciências	Agora é a hora. Autores: Lucinéia Oliveira/Maurício Jorge Bueno Faria. Editora: Base (3º ano do Ensino Fundamental).
História	Agora é a hora. Autores: Maria Auxiliadora Schmidt/Ana Claudia Urban. Editora: Base (3º ano do Ensino Fundamental).

Fonte: Pesquisa de campo.

Então não tô nesse bom, bom. Mas tô chegando lá. Aqui é do mesmo nível. Não tem mais aquela bagunça de você pra cá e o outro pra lá. É o mesmo dever. Eu só tenho coisa boa pra falar daqui do colégio. Aqui eu não fui maltratado né? Quando for maltratado nós conversamos aqui, nós, se entende (Rafael).

Aqui na EJA é bom. É todo mundo grande sabe?! Eu gosto mais de estudar aqui do que na classe especial. A gente se entende, todo mundo conversa sobre tudo (Bela).

Podemos perceber na fala dos participantes que a EJA Interventiva vem ao encontro de suas expectativas, já que a classe regular e a classe especial não atendem mais ao interesse desses educandos. Apesar de a legislação garantir a inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, sabemos que, na realidade, o sistema de ensino muitas vezes não está preparado para o acolhimento desses estudantes.

Nesse sentido, Guijarro (2005, p. 9) define que a inclusão é um movimento amplo e que deve eliminar barreiras da educação comum:

A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas.

A autora ainda destaca que muitos “alunos e alunas apresentam dificuldades de aprendizagem e de participação como consequência de um enfoque educativo homogeneizador, no qual se esperam as mesmas respostas às necessidades e situações muito diversas” (GUIJARRO, 2005, p. 10). A educação inclusiva deve ter uma visão diferente da educação comum, baseada na heterogeneidade, considerando a capacidade, o interesse, a motivação e experiências pessoais de cada estudante.

Ao longo da pesquisa de campo, evidenciamos que a professora utiliza como recursos didáticos materiais como textos, reportagens e atividades xerografadas. Os livros didáticos também são utilizados como apoio para a aprendizagem.

Pode-se perceber pela listagem dos livros usados na turma, uma infantilização do jovem e adulto com o uso do material didático na EJA Interventiva. Para Oliveira (2007), o currículo, o material didático e a prática do professor devem considerar a idade dos educandos e suas particularidades. A EJA é formada por jovens e adultos, para tanto se faz necessário haver uma diferenciação de outras modalidades de ensino. Nesse sentido, Furlanetti (2009, p. 22) destaca que

as necessidades de se aprender a ler e a escrever inicialmente dos nossos educandos estão situadas dentro das necessidades mais imediatas, do uso mais prático do conhecimento, que sua condição de leitor e escritor lhe permite. Entretanto, não podemos pensar que isso bastará para que nossos educandos sejam leitores e escritores, se faz necessário desenvolver atividades que desenvolvam as suas habilidades de leitores e escritores para que sejam desafiados a buscar informações para melhor compreensão do mundo.

A autora se posiciona favorável à prática pedagógica que valorize o conhecimento que cada aluno já possui ao ingressar na EJA, ou seja, suas experiências acumuladas em sua trajetória de vida, com atividades que estimulem o interesse e a capacidade de cada estudante. Cabe ao professor fazer um diagnóstico e, a partir disto, pensar sua prática, a escolha dos conteúdos e os materiais didáticos que serão relevantes para o grupo de estudantes.

Ao abordar a condição de aprendizagem da leitura e da escrita do estudante com diagnóstico de deficiência intelectual, é importante considerar que eles, em sua maioria, apresentam desenvolvimento diferenciado e que muitas vezes não conseguem frequentar espaços sociais variados porque não se sentem encorajados (BINS, 2013). Para este autor:

As ambivalências que caracterizam o mundo no qual estes sujeitos estão inseridos dão margem para que as pessoas em sua volta muitas vezes, acabem por infantilizá-los e, “inconscientemente” ou não, considerá-los incapazes. A superproteção dos pais, amigos e familiares faz com que não vivenciem etapas importantes na constituição do ser humano adulto, favorecendo assim a “regressão” e o não desenvolvimento de algumas de suas habilidades, que seriam possíveis se eles tivessem a oportunidade de ampliá-las (BINS, 2007, p. 60).

Dessa forma, estudantes com deficiência intelectual acabam por apresentar maiores dificuldades para desenvolverem suas habilidades na leitura e na escrita. Ora, se as práticas de leitura e escrita forem desvinculadas dos contextos socioculturais concretos dos estudantes em seu processo de alfabetização e escolarização, esse estudante fatalmente vivenciará desafios na apropriação do mundo letrado.

De acordo com Freire (2003), o processo de aprender a ler e escrever pode integrar o adulto à sociedade. Para esse autor, a alfabetização é necessária para a emancipação da pessoa e ela pode favorecer experiências significativas na construção de sua identidade.

Considerações finais

O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê na sua meta 4: “universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2015, p. 82). Ainda segundo o documento, em 2010, estavam fora da escola 258.928 crianças e adolescentes ou 14,2% da população de 4 a 17 anos que possuem algum tipo de deficiência ou limitação. Esses dados evidenciam o desafio da universalização dessa população escolar na Educação Básica.

O PNE destaca que em 2013 o percentual de matrículas em classes comuns da educação básica desses estudantes era de 85,5% e que 14,5 das matrículas dessa população encontrase em escolas especializadas e/ou em classes especiais do ensino regular e/ou da EJA. O documento reitera a dificuldade de mapear os dados anualmente de maneira integral porque atualmente não há como estabelecer um indicador para avaliar todos os objetivos da meta (BRASIL, 2015).

Sobre o mesmo assunto, o Plano Distrital de Educação (PDE)

dispõe em seu artigo 2º, inciso III, dentre suas diretrizes e metas a “universalização do atendimento educacional, inclusive no sistema regular de ensino, aos superdotados e às pessoas com deficiência, na medida do grau de deficiência de cada indivíduo, com preparação para o trabalho” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 12). O Plano ainda assegura, e em seu artigo 8º, a prioridade de matrícula e de atendimento a todas as crianças e adolescentes com deficiência em todas as etapas nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 13).

Outra meta prevista no PDE é a garantia às crianças com deficiência, imediatamente após a entrada em vigor deste PDE, nas unidades da rede pública de ensino, do atendimento com profissionais devidamente qualificados e habilitados para tanto (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 16).

Verificamos com a pesquisa que os estudantes da EJA Interventiva estudavam em classes regulares. Porém, essas turmas não estavam preparadas para acolhê-los no seu processo de escolarização. A escola contemporânea tem enfrentado inúmeros desafios na conquista de seus objetivos. É importante destacar que, se há um movimento voltado para promover um espaço que acolha e contemple as diferenças, ainda são incipientes as práticas que atendam de forma significativa essas necessidades.

Embora possa ser evidenciado um grande avanço no que tange às garantias previstas em leis e Políticas Públicas que valorizem a diversidade humana, ainda são poucos os resultados efetivos dessa proposta. Frequentemente, escola parece não compreender que as diferenças são inerentes à condição humana. Geralmente sua postura ainda tem sido homogeneizadora e, assim sendo, torna excludente os seus conteúdos, como se todos os seus estudantes aprendessem da mesma forma e ao mesmo tempo.

É notório o benefício da implementação da Educação de Jovens e Adultos Interventiva no Distrito Federal. Mas este ainda

é um programa que não garante a permanência do estudante com deficiência na escola, como se observa na quantidade de matriculados (13) e na quantidade de alunos frequentes (6) na pesquisa realizada.

Os estudantes com deficiência apresentam maiores desafios para desenvolver suas potencialidades nesse espaço que, embora com perspectivas inclusivas previstas em documentos normativos, ainda apresentam posturas inadequadas em suas ações e nos ajustes dos conteúdos às particularidades presentes em todo processo de aprendizagem. A busca por estratégias que favoreçam o respeito às diversidades e que possam desencadear transformações individuais no decorrer do processo educativo deve ser a preocupação constante da escola e da sociedade em geral, a fim de se garantir condições de oferecer uma escola mais igualitária nas oportunidades de ingresso e permanência do estudante com deficiência.

As exigências atuais com relação ao mundo do trabalho e mudanças na EJA, nos ensino fundamental e médio, pressupõem profunda transformação dos paradigmas de formação de professores e profissionais da área. A forma integrada da EJA à educação profissional estimula a superação da formação estritamente disciplinar e alienada dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores e de prática docente escolar presencial, apoiada principalmente em material impresso (RÊSES; PEREIRA, 2016).

Um dos desafios para maior integração escolar e social dos jovens e adultos da EJA Interventiva é aliar o processo de escolarização com o mundo do trabalho, conforme preconiza o currículo em movimento. Contudo, já há na SEDF práticas bem desenvolvidas da EJA Interventiva Integrada à Educação Profissional, como é o caso do CED 2 de Sobradinho I com o curso de Artesão de Pintura em Tecido com três Turmas do 1º segmento e 30 estudantes e do CED 4 de Sobradinho II com o curso de Operador de Computador em uma Turma do 2º Segmento e 17 estudantes. Ampliar iniciativas como estas, eis o desafio! ■

Notas

¹ A PNAD é realizada pelo IBGE desde 1967 e apresenta informações sobre população, migração, educação, trabalho, rendimento e domicílios para Brasil, grandes regiões, estados e regiões metropolitanas.

² Os nomes são fictícios.

Referências bibliográficas

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

_____. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BLATTES, Ricardo Lovatto. **Direito à Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios – PNAD 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default_sintese.shtm. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 05 de junho de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Mental** (Atendimento educacional especializado). Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.
- _____. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo de 2010: pessoas com deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPd, 2012.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 pp.
- CAVALCANTE, Andréa V. **O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.
- Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEEDF, 2014.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERREIRA, W. B. EJA e deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: PAIVA, J.; BARBOSA, M. J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: J. Luiz Vasconcelos, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FURLANETTI, M. P. F. R. **Compartilhando experiências, dialogando com a prática da alfabetização**. 1. Ed. São Paulo: Canal 6, 2009.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GUEBERT, M. C. C. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. 2013. 119 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- GUIJARRO, M. R. B. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. Ensaio pedagógico - construindo escolas inclusivas**. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios até o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- LUCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudanças paradigmáticas**. Progest, p. 3-21, maio 2001. Disponível em: <<https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da ONU, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.
- OLIVEIRA, Claudionor dos Santos. **Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa: uma visão holística do conhecimento humano**. São Paulo: LTR, 2000.
- OLIVEIRA, I. B. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.
- PADILHA, A. M. L. **Na escola tem lugar para quem é diferente?** Re Criação: Revista do Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência. CREIA/ UFMS, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 7-18, 1999.
- PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- RÊSES, Erlando da Silva e PEREIRA, Maria Luiza Pinho. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores na Organização da Educação Brasileira. In: ROCHA, Maria Zélia Borba e PIMENTEL, Nara Maria (Orgs.). **Organização da Educação Brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2016. Não encontrei este no corpo do texto.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em necessidades educacionais especiais**. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/educacao/declaracao_salamanca.htm>. Acesso em: 11 out. 2015.