



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

WALDÍSIA RODRIGUES DE LIMA

**DA ESCOLA PARA O TRABALHO: NARRATIVAS DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIAS EGRESSAS DA EJA NA BAIXADA SANTISTA**

**SÃO CARLOS – SP
2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

WALDÍSIA RODRIGUES DE LIMA

**DA ESCOLA PARA O TRABALHO: NARRATIVAS DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIAS EGRESSAS DA EJA NA BAIXADA SANTISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação Especial.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

SÃO CARLOS – SP

2020

Rodrigues de Lima, Waldísia

Da escola para o trabalho: narrativas de pessoas com
deficiências egressas da EJA na Baixada Santista /
Waldísia Rodrigues de Lima -- 2020.
198f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
Banca Examinadora: Fatima Elisabeth Denari, Jarina
Rodrigues Fernandes, Eliana Marques Zanata, Rogério
Drago

Bibliografia

1. Educação especial. 2. Educação de jovens e adultos. 3.
Inserção no trabalho. I. Rodrigues de Lima, Waldísia. II.
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Waldísia Rodrigues de Lima, realizada em 10/07/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari (UFSCar)

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata (UNESP)

Prof. Dr. Rogério Drago (UFES)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha família, que sempre me apoiou nas escolhas acadêmicas e profissionais.

E aos meus amigos e alunos, cuja luz me norteou na busca por novos conhecimentos.

Em especial, a todos os professores que contribuíram com a minha trajetória acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os colaboradores entrevistados nesta pesquisa que compartilharam comigo as suas narrativas de vida.

Agradeço à minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Juliane Ap. de Paula Perez Campos, pelo incentivo, orientação, companheirismo, amorosidade e, em especial, por acreditar em mim e nesta pesquisa desde o início, e assim tornou meu sonho possível nessa etapa da vida acadêmica.

À professora Márcia Duarte pelas sugestões em nossos encontros do grupo de pesquisa, por agregar contribuições relevantes a esse estudo.

Aos membros titulares da banca, Prof^ª. Dr^ª. Juliane Ap. de Paula Perez Campos, Prof^ª. Dr^ª. Fátima Elisabeth Denari, Prof^ª. Dr^ª. Eliana Marques Zanata, Prof^ª. Dr^ª. Jarina Rodrigues Fernandes e Prof. Dr. Rogério Drago. E aos membros suplentes da banca Prof^ª. Dr^ª. Márcia Duarte e Cristina Cinto Araújo Pedroso. Sou grata a todos!

Aos meus professores do doutorado, Prof^ª. Dr^ª. Adriana Garcia Gonçalves, Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Rossitto Aiello, Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Maria Simões Martinez, Prof^ª. Dr^ª. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Prof^ª. Dr^ª. Fátima Elisabeth Denari, Prof^ª. Dr^ª. Geresa Ferreira Lourenço, Prof^ª. Dr^ª. Lídia Maria Marson Postalli, Prof^ª. Dr^ª. Rosemeire Maria Orlando e Prof^ª. Dr^ª. Vanessa de Oliveira Martins. Minha gratidão!

À professora a Prof^ª. Dr^ª. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento pelos encontros compartilhados as aulas da UFSCAR, foram excelentes e trouxeram muitas contribuições a esta pesquisa.

À amiga Graciliana Garcia Leite pela parceria, trocas e colaborações reflexivas em todo o processo deste estudo.

Aos meus filhos, Fernando, Luís Felipe e Luciana, por serem parceiros permanentes nesta busca por novos conhecimentos. A solidariedade e a vida de vocês iluminam o meu caminho e me fazem feliz.

Aos meus irmãos, José Carlos, Waldir, Valmir e Eduardo por todos os cuidados comigo e com meus filhos, por ajudarem a construir uma história de amor e fraternidade.

À minha mãe Eliete Veríssimo de Lima, por toda a dedicação, por me permitir com sua energia alçar esse voo na educação. Sua força me impulsionou até aqui.

Ao meu pai, Fernando Rodrigues de Lima (*in memoriam*), por todas as orientações de ética e de sabedoria de vida, as quais, mesmo após esses anos de separação física, permanecem presentes em tudo que faço.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa (GEPEPD), pela contribuição nas discussões e reflexões acerca desta pesquisa.

Aos meus amigos professores da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), por auxiliarem a consolidar minha trajetória profissional em meio aos debates em prol da Educação.

Aos amigos professores e demais servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Cubatão, pelas lutas acirradas por uma educação profissional técnica e tecnológica, pública e de qualidade na RMBS. Que, de forma frutífera, culminaram em sonhos conquistados e na disseminação de novos cursos de graduação e tecnologia. Juntos somos fortes!

Aos amigos professores e demais servidores da Secretaria Municipal de Educação de Cubatão, em especial à Renata Oliveira, pelo forte incentivo e respeito, a eles sou grata!

Aos amigos da Secretaria de Educação de Praia Grande pela oportunidade de refazer o perfil da Educação Especial, vocês me legaram memórias significativas. Fizemos história!

Aos amigos Simone Stefani, Rodrigo Crivelaro, Maria Bergamashi, Gisele Andrade, Gisela Mendonça, pelo companheirismo e fraternidade na luta por uma Educação melhor. Passamos juntos momentos difíceis, mas a amizade prevaleceu na superação das dificuldades.

Às amigas Maria do Carmo Lobato e Tiarles Mirlei Piaia pelo caminhar compassado ao meu durante o doutorado, sou imensamente grata!

Aos professores da UFSCar e demais servidores do PPGEES que de todas as formas contribuíram com essa minha trajetória na pesquisa.

Sou imensamente grata a todos! E a Deus por tudo!

EPÍGRAFE

Ninguém ignora tudo.

Ninguém sabe tudo.

Todos nós sabemos alguma coisa.

Todos nós ignoramos alguma coisa.

Paulo Freire

LIMA, Waldísia Rodrigues de. **Da escola para o trabalho**: narrativas de pessoas com deficiências egressas da EJA na Baixada Santista. 2020. 198f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar o processo de escolarização e transição da escola para o trabalho, segundo as pessoas com deficiência egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Região Metropolitana da Baixada Santista, e verificar as contribuições da EJA para sua inclusão no mundo do trabalho. Para isso participaram da pesquisa dez pessoas com deficiência egressas da EJA em ao menos um dos segmentos: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A pesquisa está ancorada no método de história oral, por meio de História de Vida, sendo a coleta dos dados obtida por entrevistas individuais com roteiro não estruturado nas quais foram lançadas questões alusivas às lembranças da vida, da família, da escolarização, do trabalho, desejos e sonhos. A análise dos dados pautou-se na análise qualitativa das narrativas de vida, gravadas em vídeo e áudio, com a qual se verificou analiticamente o conteúdo das transcrições das entrevistas. Fez-se em seguida a correlação dessas transcrições com as questões centrais, o problema e objetivos de pesquisa, destacando-se os pontos de maior frequência emergentes das narrativas das entrevistas, os quais foram agrupados em categorias/subcategorias e seguidos de discussões mediante a descrição do conteúdo e a interpretação das mensagens dos entrevistados. As entrevistas, além de se prestarem à obtenção dos dados, permitiram ouvir a própria voz das pessoas com deficiência, a fim de compreender o que pensam e sentem sobre o processo de escolarização na EJA, bem como apurar as contribuições da EJA para a inserção e transição da escola para o trabalho. Os resultados sinalizam que a Educação de Jovens e Adultos contribuiu decisivamente para a inclusão no trabalho ao lhes oferecerem conhecimentos acadêmicos, sociais e comunicacionais que lhes permitiram serem protagonistas de sua história e em busca por seus ideais para uma vida plena em sociedade, além de trazerem luz a aspectos de sua vivência na escolarização na EJA, nas relações de trabalho, na família, na sociedade. Sobretudo, como dado importante, as narrativas revelam jovens e adultos críticos à procura de seus direitos e de sua dignidade humana. Dessa forma, acredita-se que a legitimidade de suas vozes pode contribuir para o avanço da pesquisa na área da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e na questão da inclusão no trabalho das pessoas com deficiência. Pode, ademais, servir para a elaboração de políticas educacionais orientadoras à escolarização e a profissionalização, bem como de políticas públicas direcionadas para a inclusão, permanência, progressão e garantias no processo inclusivo.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Inserção no trabalho. História de vida.

LIMA, Waldísia Rodrigues de. **From school to work: narratives of people with disabilities from the EJA in Baixada Santista.** 2020. 198f. Thesis (Doctorate in Special Education) - Postgraduate Program in Special Education, Center for Education and Human Sciences, Federal University of São Carlos, São Carlos, 2020.

ABSTRACT

This research aimed to analyse the process of schooling and transition from school to workplace, according to people with disabilities who graduated from Youth and Adult Education (YAE), in the Baixada Santista Metropolitan Region, and verify the contributions of YAE to their inclusion in the workplace. For this purpose, ten people with disabilities from the YAE participated in the research in at least one of the segments: elementary school I, elementary school II and high school. The research is anchored on the oral history method, through Life History, and the data collection was carried out through individual interviews with unstructured script guided by issues related to life memories, family, schooling, work, wishes and dreams. The analysis of the data was based on the qualitative analysis of the life stories, recorded on video and audio, guided by the content analysis of the interview transcripts, correlating them with the main questions, the problem and research objectives, highlighting the frequent points that emerged from the narratives of the interviews, grouped into categories / subcategories followed by the discussions using content description and the interpretation of the interviewees' notes. The interviews, in addition to obtaining the data, made it possible to hear the voice of people with disabilities, in order to understand what they think and feel about the schooling process at YAE, YAE's contributions to workplace inclusion and the transition from school to the workplace. The results indicate that Youth and Adult Education contributed to inclusion in the workplace, with academic, social and communicational knowledge that allowed them to be protagonists of their history in search of their ideals for a full life in society, in addition to bringing light to various aspects related to the life trajectory in schooling at YAE, in work relationships, in the family, in society; in addition, the stories describe young people and adults who are critical and who seek rights and human dignity. Thus, it is believed that the legitimacy of their voices can contribute to the advancement of research in the area of Special Education, Youth and Adult Education and to the inclusion of disabled people in the workplace and can serve for the elaboration of educational policies aimed at schooling and professionalisation, in addition to public policies aimed at inclusion, permanence, progression and guarantees for right to work.

Keywords: Special Education. Youth and Adult Education. Inclusion at workplace. Life history.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Normas Nacionais da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos de 2000 a 2018.....	57
Quadro 2 - Teses e dissertações nacionais – Período de 2009 a 2019.....	77
Quadro 3 - Artigos nacionais e internacionais – Período de 2009 a 2019.....	78
Quadro 4 - Categorias e subcategorias.....	103
Quadro 5 - Perspectivas da EJA para o trabalho.....	114
Quadro 6 - Contribuições da EJA para transição para o trabalho.....	123
Quadro 7 - Função e atividades desenvolvidas no trabalho.....	132
Quadro 8 - Facilidades e dificuldades no trabalho.....	141
Quadro 9 - Sentidos do trabalho.....	148
Quadro 10 - Relação família, trajetória na EJA e no trabalho.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos participantes.....	92
Tabela 2 - Indicadores da RMBS apresentam os dados relativos à população em 2018, IDH/2010/ PIB/2016 e distância da capital do Estado de São Paulo.....	96
Tabela 3 - Matrículas de estudantes da PAEE na EJA no Ensino Fundamental I e II: RMBS.....	97
Tabela 4 - Matrículas de estudantes PAEE na EJA Ensino Médio: RMBS - 2016 a 2018.....	98
Tabela 5 - Síntese de matrículas de estudantes da PAEE na EJA Ensino Fundamental I, II e EJA Ensino Médio: 2016 a 2018.....	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana da Baixada Santista: cidades dos entrevistados.....	96
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente
- AAIDD – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
- AGEM – Agência Metropolitana da Baixada Santista
- AAMR – Associação Americana de Retardo Mental
- BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Anísio Teixeira
- CBE – Câmara de Educação Básica
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- DESD – Década das Nações Unidas para Educação e o Desenvolvimento Sustentável
- DIALNET – Fundação da Universidade de *La Rioja*
- DSC – Discurso do Sujeito Coletivo
- EMPLASA – Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ERIC – Instituto de Ciências da Educação
- EE – Educação Especial
- EPT – Educação Para Todos
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GEPEPD – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- LIFE – Liderança Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento
- LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos

NAPNES – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

ONU – Organização das Nações Unidas

ODM – Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNEESP – Política Nacional de Educação Especial

PIB – Produto Interno Bruto

PROJOVEM- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA – Programa Nacional de Reforma Agrária

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RMBS – Região Metropolitana da Baixada Santista

REMEC – Regional do Ministério da Educação

RH – Recursos Humanos

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TI – Tecnologia da Informação

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

UNIFRAN – Universidade de Franca

UNIDON – Centro Universitário Don Domênico

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

UNLD – Década das Nações Unidas para a Alfabetização

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UPIAS – União dos Deficientes Físicos Contra Segregação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	24
1. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO SOCIAL .	34
1.1 Questões históricas, políticas e paradigmáticas das pessoas com deficiência ..	34
1.1.1 Pessoas com deficiência: ligação com o princípio da dignidade humana	42
2. ASPECTOS LEGAIS: MODALIDADES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL	46
2.1 Constituições Federais e as pessoas com deficiência	46
2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e normas legais: interface EJA e Educação Especial	51
3. EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	61
3.1 A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	61
3.2 Considerações sobre trabalho e a pessoa com deficiência	68
4. HISTÓRIA DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE RETRATAM AS PESQUISAS	74
4.1 História de vida de pessoas com deficiência: síntese do contexto histórico brasileiro.....	74
4.1.1 História de vida de pessoas com deficiência: revisão da literatura	77
4.1.2 Pesquisas Nacionais: História de vida de pessoas com deficiência	79
4.1.3 Pesquisas Internacionais: História de vida de pessoas com deficiência	85
5. MÉTODO	89
5.1 Aspectos Éticos	90
5.2 Participantes.....	90
5.3 Local de contexto da pesquisa	95
5.3.1 Local de Coleta de dados	99
5.4 Equipamentos e Materiais.....	99

5.5 Instrumento e Procedimento de Coleta dos Dados	100
5.6 Procedimento de Análise dos dados	100
5.6.1 Etapas da Transcrição	102
5.6.2 Etapas da Categorização	102
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	104
6.1 EJA e transição para o trabalho	104
6.1.1 Perspectivas na EJA para a inclusão no trabalho	104
6.1.2 Contribuições da EJA para a transição para o trabalho	115
6.2 Inclusão no trabalho	123
6.2.1 Função e atividades desenvolvidas no trabalho	123
6.2.2 Facilidades e dificuldades no trabalho	133
6.2.3 Sentidos do trabalho	142
6.3 EJA, trabalho e a família	148
6.3.1 Relação família, trajetória na EJA e no trabalho	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO	180
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO	183
APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA	186
APÊNDICE 4 - PESQUISAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE HISTÓRIA DE VIDA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	187
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	196

APRESENTAÇÃO

Com a apresentação de minha trajetória docente, inicio minha tese “Da escola para o trabalho: narrativas de pessoas com deficiências egressas da EJA na Baixada Santista”, cuja concepção é fruto de uma vida acadêmica em estreita relação com a Educação Especial e com a escolarização das pessoas com deficiência, desde as escolas especializadas até o atual paradigma da educação inclusiva.

Minha primeira relação com a Educação Especial e as pessoas com deficiência foi em um conteúdo da disciplina do Magistério em 1976, quando eu estudava para ser professora do Ensino Primário com aprofundamento na pré-escola (nomenclaturas da época, atualmente nomeadas como Ensino Fundamental e Educação Infantil). Nessa disciplina, abordava-se o atendimento de ‘pessoas portadoras de deficiência’, síndrome de Down e autismo. Foi um conteúdo de tal forma relevante que me deixou instigada a conhecer melhor o ensino para as pessoas com deficiência; para tanto, priorizei os meus estágios em escolas que tinham estudantes com este perfil, porém eram pouquíssimas na minha cidade, apenas uma escola estadual e uma escola especializada.

Ainda no Magistério, pude conhecer na minha cidade uma escola chamada Círculo Operário, mantida pela Legião Brasileira de Assistência, onde se trabalhava com pessoas com deficiência mental (atualmente definida como deficiência intelectual) na qual fiz várias visitas curriculares, aumentando o meu interesse pela área da Educação Especial. Em continuidade ao estágio curricular, pude cumprir parte dele na Escola Estadual de 1º Grau Lincoln Feliciano, onde havia duas salas especiais destinadas ao ensino das pessoas com deficiência auditiva e com surdez.

Essa sala especial para surdos atendia aos estudantes em dois períodos e era totalmente aparelhada com equipamentos específicos para se trabalhar pelo método da oralização, defendido na época, e, para isso, possuía vários equipamentos de audiocomunicação, mediante os quais se estimulava a comunicação dos estudantes por meio da fala, leitura labial e estimulação auditiva. Esses procedimentos ocorriam na sala de aula; porém, no horário do intervalo, os estudantes utilizavam para a comunicação a língua de sinais, uma vez que nessa época ainda não se cogitava uma Língua Brasileira de Sinais para as pessoas surdas.

Ao terminar o Magistério, atuei nas escolas estaduais da minha cidade no ensino regular da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental; no entanto, até 1986, não tive nenhum aluno com deficiência, embora meu interesse na área da Educação Especial fosse grande.

Somente tive oportunidade de trabalhar com os estudantes com deficiência após a formação no ensino superior, até porque as classes especiais eram regidas por professoras com cargos fixos.

Meus contatos com a Educação Especial tinham se concentrado no estágio curricular do Magistério, no qual pude cumprir uma extensa carga horária de estágio, durante os quatro anos de estudo e em substituições ocasionais nas salas especiais destinadas aos alunos surdos da cidade de Cubatão, na Escola Estadual de 1º Grau Lincoln Feliciano.

Embora em minha docência do Magistério os períodos de atuação com estudantes com deficiência tenham sido escassos, meu interesse pela Educação Especial continuava crescente, lia muitos livros, notícias e participava de eventos patrocinados por instituições especializadas, como as jornadas dos excepcionais, organizadas pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Cubatão e a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), além de visitas à Associação Pestalozzi em São Paulo, Fundação Padre Chico em São Paulo e a escolas estaduais que abrigavam salas especiais para estudantes com deficiência intelectual e surdez, na região e na capital de São Paulo. Razão pela qual me familiarizei com os termos da área e suas discussões.

Ainda que meu interesse fosse grande em fazer o curso de Educação Especial na universidade, motivos alheios à minha vontade me impediram de realizá-lo logo após o Magistério, sobretudo porque o meu deslocamento para o interior de São Paulo para cursar a universidade era impossível devido a fatores econômicos e familiares.

Quando, em 1986, soube da criação do curso de ensino superior na Cidade de Santos destinado ao ensino das pessoas com deficiência com o nome de Pedagogia do Excepcional, vi então surgir a oportunidade almejada. O curso possibilitava a formação na Licenciatura Plena em Pedagogia e três habilitações profissionais destinadas ao ensino das pessoas com Deficiência Mental, Distúrbios da Audiocomunicação e Deficiência Visual. Prontamente, fiz o vestibular, passei e me ingressei no curso.

Foi um curso extremamente pesado, tanto na parte financeira quanto na exigência teórica das disciplinas. Estas abrangiam a área da saúde/medicina, psicologia, pedagogia, pesquisa e estágios supervisionados, teoria e prática da Educação Especial, bem como a área médico-terapêutica. Muitos dos professores eram médicos reconhecidos que atuavam na região e no estado de São Paulo, além de outros profissionais e/ou médicos da área de Física, Biologia, Neurologia, Psiquiatria, Psicologia e da Pedagogia Especializada. Desde o primeiro semestre do curso da Pedagogia do Excepcional,

tínhamos aulas práticas, teóricas, estágios curriculares, assim como pesquisas de campo (onde foram feitas as entrevistas com estudantes com deficiência e suas famílias), com o objetivo de capacitar futuros pedagogos na área da Educação Especial para o atendimento dos estudantes com deficiência e suas relações na sociedade. Além dessas disciplinas, a organização curricular do curso havia incorporado aulas de novas tecnologias de ensino como apoio complementar à Educação Especial, dados os avanços tecnológicos da década de 1980.

Licenciei-me na Pedagogia do Excepcional em 1989 e, ao final do curso, saí com duas habilitações profissionais: na Educação de Pessoas com Deficiência Mental e na Educação de Pessoas com Distúrbios da Audiocomunicação. Já a terceira habilitação – destinada à Educação das Pessoas com Deficiência Visual –, tive que renunciar a ela, pois, devido às mudanças legais no formato do curso, só pude sair com duas habilitações.

A professora Neide Smolka (*in memoriam*), idealizadora do curso de Pedagogia do Excepcional do Centro de Estudos Superiores do Carmo, detinha um vasto conhecimento acadêmico na área. Era uma pessoa à frente de seu tempo, e reuniu nesse centro professores renomados na área da Educação Especial, para a organização e docência do curso, nomes como o do professor Sadao Omote. Com um corpo docente de grande qualidade, esse curso pôde oferecer uma formação sólida aos novos pedagogos especialistas. Mesmo com a saída de alguns desses grandes nomes, o curso continuou com a excelência necessária para a formação de profissionais, que passaram a atuar na região e em outras partes do Brasil.

Ao terminar a faculdade, pude atuar nas cidades da Região Metropolitana da RMBS. Primeiramente como Pedagoga Especialista em Clínica de Atendimento Multidisciplinar, depois como professora contratada em escolas especializadas e de ensino regular e, por fim, atuei como professora efetiva, cargo alcançado por concursos de Provas e Títulos em nível público.

Essa trajetória minha na Educação Especial esteve sempre em interface com a Educação Especial e Ensino Regular. Ainda que tivesse oportunidade de ficar exclusivamente na Educação Especial em instituições especializadas, havia uma forte ligação entre as duas áreas de atuação e possibilidade de aproximação entre elas. Assim, desenvolvi atividades de docência em todos os níveis e modalidades de ensino, assessoria, gestão da Educação Especial, oficinas pedagógicas especializadas em Arte, artesanato, Pedagogia de Projetos na Educação Especial, criação de mostras inclusivas de Arte e em movimentos sociais pela educação. Em todas essas atividades, envolvi-me com as

questões centrais da Educação Especial em toda a sua extensão – docência, implantação, implementação, acompanhamento e avaliação da Educação Especial e da Educação Inclusiva, como a criação de brinquedotecas “Criando Asas” para crianças de até seis anos com deficiência; criação de núcleos de atendimentos de apoio à inclusão educacional; núcleos de atendimento à inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional, Técnica, Tecnológica; criação e coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Cubatão. Participei também na avaliação para implantar cursos de Educação Profissional, Tecnológica e Graduação, avaliação de acessibilidade em instituições educacionais, participei em fóruns, congressos de Educação Inclusiva e Conferências Nacionais de Educação, no eixo VI – Justiça Social, Educação, Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (2010) e, em 2014, no eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos (2014).

Todas essas atividades da educação formal foram entremeadas com participações em assessorias voluntárias para grupos de pais de estudantes público-alvo da Educação Especial, presença em conselhos de direitos das pessoas com deficiência, conselho de educação, alfabetização de adultos e formação de professores de Educação Especial e do Ensino Regular nas cidades de Cubatão e Praia Grande.

As relações com a Educação Especial e a Educação Inclusiva me levaram a fazer parte dos primeiros debates com docentes, pais, gestores da Educação Especial no estado de São Paulo na Regional do Ministério da Educação (Remec/São Paulo) e, a partir dessa iniciativa da Remec, discutir a inclusão na perspectiva da Educação Inclusiva, quando então foi criado o Fórum Permanente de Educação Inclusiva do estado de São Paulo (1997), do qual fui participante fundadora com vários outros representantes de municípios paulistas. Dessa forma, pude aprender com os profissionais da área dos diversos municípios do estado de São Paulo e cooperar com a implantação da Educação Especial na perspectiva inclusiva na cidade de Praia Grande desse estado (1997).

A partir de 1997, passei a conviver com o debate acerca da Educação Inclusiva, compareci a encontros acadêmicos, jornadas, fóruns e cursos, envolvendo-me com a temática e, ao mesmo tempo, preparando-me para uma nova realidade da Educação Especial. Dentre os cursos realizados, dois se destacaram: a) o curso de formação de gestores e educadores do “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade”, organizado pela Prefeitura de São Paulo e pela Fundação de Apoio à Educação da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo em 2005 e b) o curso de

Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal de Santa Maria em 2008, onde pude discutir a implantação da proposta da Educação Inclusiva nas escolas regulares, o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, assim como elaborar o Plano de Atendimento Pedagógico Especializado para os estudantes público-alvo da Educação Especial incluídos no sistema de ensino regular.

Ao longo dessa trajetória acadêmica e profissional, trabalhei desde o período considerado de segregação em escolas especializadas ao atual – de paradigma da inclusão das pessoas com deficiência; hoje atuo com pessoas jovens e adultas. Com essa nova demanda de trabalho com os estudantes jovens e adultos, multiplicaram-se as indagações quanto a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, agora na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que muitos dos meus ex-alunos das escolas especializadas foram incluídos na escola regular e matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em virtude da idade, alguns já haviam terminado a EJA e se encontravam trabalhando, enquanto outros desejavam trabalhar.

A inclusão no mercado de trabalho passou a fazer parte das minhas novas inquietações profissionais, desde que me vi envolvida na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Profissional e Tecnológica, a partir de 2006, quando passei a atuar no Instituto Federal de São Paulo – Campus Cubatão. Menciono também como importante as conversas com os meus ex-alunos, com os professores de Educação Especial que tinham esses estudantes incluídos na Educação de Jovens e Adultos e ainda com os professores do Ensino Regular que recebiam os estudantes da Educação Especial. Surgiam muitas questões relativas às contribuições da EJA e do futuro social, profissional e acadêmico dos estudantes, os quais estavam agora em uma nova fase educacional. Alguns deles já se encontravam no trabalho, outros em busca de emprego ou com o desejo de trabalhar.

Como eu fazia o atendimento especializado, surgiam muitas discussões a respeito de trabalho para pessoas com deficiência, que só aumentavam com os novos estudantes a cada semestre letivo. Alguns desejavam trabalhar, no entanto ainda não estavam alfabetizados, e algumas empresas exigiam esse conhecimento no percentual de vagas para as pessoas com deficiências. Entre outras questões, discutíamos também sobre a formação na EJA e sobre as exigências próprias de cada profissão.

Também em minha trajetória acadêmica realizei duas pós-graduações *lato sensu* e uma *strictu sensu*, todas elas no campo educacional, com o objetivo de adquirir

conhecimento e melhorar meu trabalho docente em Educação Especial, na Coordenação Pedagógica da Educação Especial e na Educação Profissional, nas cidades de Cubatão e Praia Grande.

A primeira pós-graduação foi em Psicopedagogia (1997), cursada na Faculdade Don Domênico (Unidon), na qual o projeto de pesquisa se referia às “Contribuições das histórias em quadrinhos para estudantes com problemas de aprendizagem”. A segunda pós-graduação ocorreu em 2004, em Políticas Públicas em Educação Municipal, realizada na Universidade de Franca (Unifran), que resultou em um estudo sobre “Políticas Públicas e a Cultura da Diversidade no Município de Praia Grande” e que subsidiou a elaboração do Plano Municipal de Educação de Praia Grande em 2004.

Em 2009 me ingressei no mestrado em Educação na Universidade Católica de Santos (Unisantos) objetivando ampliar os debates em educação em torno da docência, mobilizações sociais, gestão escolar e dos sistemas municipais de ensino, além de visar à conclusão do curso de formação continuada sobre o “Fortalecimento de Conselhos Escolares”, na Universidade Federal de São Carlos (2008), no qual realizei pesquisa sobre as contribuições dos conselhos escolares na gestão da educação, participação social, qualidade da educação e tempos da aprendizagem.

Em 2011, concluí o mestrado que versava sobre o desempenho dos conselhos escolares e a qualidade da educação, representada por uma avaliação externa. Os resultados apontaram que os conselhos escolares atuavam como instrumento de gestão democrática, embora não discutissem explicitamente sobre o Ideb como indicador de qualidade (LIMA, 2011).

O mestrado me aproximou da academia e aumentou o meu desejo de cursar o doutorado, principalmente nas áreas de atuação na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos, áreas de interesse permanente em toda a minha vida docente. Em 2017, pude participar pela primeira vez da seleção da UFSCar, fui aprovada em uma das vagas para o doutorado e finalmente pude colocar em prática as ideias iniciais de pesquisar a escolarização das pessoas com deficiência egressas da Educação de Jovens e Adultos e a transição para o mercado de trabalho, a fim de responder e revelar o que pensam as pessoas com deficiência sobre a Educação de Jovens e Adultos e as possíveis contribuições da EJA para sua inclusão no trabalho.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial, enquanto área de conhecimento, tem se debruçado em estudos sobre a história da escolarização das pessoas com deficiência. Nessa direção destacam-se pesquisas nacionais e internacionais, que empregam lentes e enfoques diversos, com a finalidade de discutir essa evolução histórica ao longo do desenvolvimento científico quanto aos atendimentos, exclusão social e os processos inclusivos desencadeados nas duas últimas décadas. Para tanto, no Brasil:

[...] a Educação Especial como área de conhecimento [...] foi se consolidando, por entre superação de desafios e consequentes (trans)formações, para que hoje exista tal como a conhecemos e concebemos (PLETSCH et al., 2018, p. 2).

As pessoas com deficiência, definidas atualmente no Brasil como público-alvo da Educação Especial pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, são os “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013).

A definição atual de ‘pessoa com deficiência’ utilizada no Brasil está apoiada na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006, sendo um conceito em evolução no sentido de que liga a deficiência a barreiras impeditivas que a sociedade impõe às pessoas com essas características: “[...] não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços” (BRASIL, 2012a, p. 9).

No contexto histórico mundial, as pessoas com deficiência foram caracterizadas por várias definições e nomenclaturas, amparadas inicialmente no modelo biomédico da deficiência, influenciado por padrões científicos de normalidade e anormalidade que geraram posicionamentos e abordagens de tipologias consideradas, no século atual, como discriminatórias, marcadas por tratamentos e atendimentos considerados segregadores e que causaram a exclusão dessas pessoas na sociedade por um longo período. Atualmente, a definição da deficiência está centrada no modelo social e tem-se delineado no paradigma da inclusão social e educacional (PESSOTTI, 2012; JANNUZZI, 2012).

Januzzi (2012), em seus estudos sobre a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil, aborda esse processo a partir da colonização brasileira. A autora descreve essas fases, até o início do século XXI, traçando o cenário da educação ofertada às pessoas com deficiência, durante um longo período, à parte do sistema de ensino

regular, ou seja, esses estudantes eram matriculados em escolas especializadas, classes especiais e instituições especializadas em atendimentos exclusivistas.

Kassar e Rebelo (2011) atribuem ainda a essa possível diferenciação as raízes históricas e legais da Educação Especial, na forma como se constituiu o atendimento das pessoas com deficiência no Brasil, o que poderia ter gerado essa delimitação e diferenciação, pois se estabeleceu em dois espaços hegemônicos de atendimentos e de iniciativa entre o público e o privado:

Na história da educação especial brasileira, de modo geral, a “especialização” de atendimento ou a “educação especializada” coube hegemonicamente a dois espaços: às classes especiais e às instituições especializadas. Esses dois espaços, pelas características da política educacional brasileira, foram constituídos entre a iniciativa privada e a pública: o poder público abriu classes especiais para atendimento a diferentes deficiências em escolas das redes estaduais e a iniciativa privada, diante da incipiente ação pública, fundou instituições (KASSAR; REBELO, 2011, p. 2).

Para Kassar e Rebelo (2011, p. 2) essa diferenciação residiu desde a:

“[...] formação desses espaços (classes e instituições “especializadas”) respondeu a uma necessidade identificada pelos profissionais das áreas da educação e da saúde na transição dos séculos XIX e XX.”

De acordo com as pesquisadoras, essa separação foi estabelecida na literatura e na legislação da época em que se definiu que os espaços especializados “[...] eram preferencialmente separados e vistos como os mais adequados para o atendimento” (p. 2).

A história das pessoas com deficiência perpassa a história da humanidade e de suas contradições em dois grandes polos. Em um deles há pessoas excluídas dos processos sociais, e, no outro, há uma nova visão, mais atual, com ênfase na participação social, nos movimentos de lutas por respeito a seus direitos, inclusive o de voz, em igualdade com as demais pessoas da sociedade.

O documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC), em 1994, sobre o atendimento das pessoas com deficiência, indicava que, embora os processos de rejeição, compaixão, proteção e filantropia continuassem no Brasil, notavam-se mudanças de direção, rumo à igualdade de direitos e de respeito à pessoa humana – trata-se de visões ainda recentes, da década de 1990, que substituíam as antigas práticas discriminatórias (BRASIL, 1994, p. 27).

Essas visões estereotipadas alcançam diversos setores da sociedade, chegando até mesmo às mídias sociais, imprensa escrita e falada, cujo papel é relevante na sociedade quanto à divulgação de notícias e formação de opinião. Podem-se constatar não raramente

equivocos de percepção a respeito das pessoas com deficiência, haja vista, por exemplo, que, mesmo com as recomendações dos manuais de redação e do cuidado tomado pelos jornalistas na escolha das palavras, são comuns imagens preconceituosas acerca das pessoas com deficiência nas matérias jornalísticas (CRESPO, 2000).

Percebe-se, nas notícias jornalísticas, uma visão vitimizante das pessoas com deficiência, como a de que são dignos de piedade e compaixão, ou ainda capazes de uma superação exacerbada, ao serem divulgados como heróis. São negligenciados, dessa forma, os seus direitos fundamentais e a cidadania plena; elas ficam diminuídas por essas visões equivocadas de seu potencial na sociedade, havendo uma reprodução de estigmas e preconceitos sobre elas (CRESPO, 2000; NASCIMENTO, 2001; MAVIGNIER, 2013; MARQUES, 2017; BERRI, 2018; ZHANG; HALLER, 2013; CUNHA; PINTO, 2017; GOETHALS; MORTELMANS; VAN HOVE, 2018).

No início da década de 2000, o estudo de Nascimento (2001) analisou uma revista de circulação nacional e revelou que as pessoas com deficiência eram apresentadas em matérias com denotações explícitas de preconceitos, estigmas e estereótipos. Em 2013, uma nova pesquisa expôs visões equivocadas nas mídias, agora em três revistas de circulação nacional, que discorriam sobre as pessoas com deficiência física inspirando-se em uma abordagem de normalização, modelo médico e de assistencialismo, vitimização e dependência, ou de superação (visão deles como heróis), e um novo dado aparece – a visão da cidadania concernente à inclusão (MAVIGNIER, 2013).

A pesquisa de Marques (2017) confirma as constatações anteriores e reafirma a visão de vitimização, superação, perpetuação de estigmas e estereótipos em coberturas jornalísticas sobre os Jogos Pan-Americanos de 2016. Do mesmo modo, também Berri (2018) ressalta em matérias jornalísticas o conceito de doença atribuído às pessoas com deficiência física, ratificando, dessa forma, que os preconceitos e estereótipos ainda continuam presentes nas mídias atuais, em plena era dos direitos à cidadania plena e de inclusão na sociedade.

Evidências como essas são confirmadas em pesquisas nacionais e internacionais sobre a veiculação de notícias na imprensa acerca das pessoas com deficiência; são elas tratadas com um perfil depreciativo, vistas de forma estereotipada, sem referência à sua cidadania, refletindo a ideologia e processos políticos moldados por discursos excludentes e reforçando na sociedade concepções hegemônicas de exclusão ao invés de conceitos de cidadania, direitos humanos, direitos ao trabalho, entre tantos direitos fundamentais aos cidadãos com deficiência (NASCIMENTO, 2001; MAVIGNIER,

2013; MARQUES, 2017; MARTINS, 2017; BERRI, 2018; ZHANG; HALLER, 2013; CUNHA; PINTO, 2017; GOETHALS; MORTELMANS; VAN HOVE, 2018).

Historicamente, o olhar sobre a deficiência e as pessoas com deficiência foi excludente, estigmatizador, preconceituoso e depreciativo e, nesse quadro, as pessoas com deficiência foram tratadas com desigualdades, paternalismos e assistencialismos – chamados então de atendimentos especializados. Essa percepção teve por efeito calar as pessoas com deficiência e deixá-las à margem de seus direitos (AMARAL, 1998; BIANCHETTI, 2002).

No Brasil, estudos de Bampi, Guilhem e Alves (2010) afirmam que o reconhecimento da igualdade dos direitos é recente, pois somente foi constituído a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), depois de longo período de exceção, e ainda assim persistem os enfrentamentos individuais e coletivos na defesa e preservação de direitos recém-conquistados, mas não garantidos em sua integralidade.

Provas da necessidade da defesa dessas garantias, ainda enfraquecidas, se dão pela atual Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que prevê como crime sujeito às penalidades administrativas com ônus financeiro e prisão para os que não cumprirem e respeitarem os direitos das pessoas com deficiência, ou seja, quando se “[...] praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência”. Fica claro, portanto, que a barreira atitudinal persiste e ainda causa impedimentos ao cumprimento dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015a).

Outro dado importante a respeito das conquistas recentes que se configuram na história da educação brasileira foi a superação da Educação Especial como um apêndice ao sistema de ensino nacional, presente até o final do século XX, quando ela transcorria paralela à Educação Básica e, somente após a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, se tornou transversal ao sistema de ensino em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2008a).

Parte dessa mudança se deve aos movimentos inclusivos em defesa dos direitos à educação de pessoas com deficiência no ensino comum e às determinações defendidas por organismos multilaterais internacionais dos quais o Brasil, a partir de 2009, passou a ser signatário, com a aprovação do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; BRASIL, 2008a; BRASIL, 2009a). Foi decisiva também a manifestação de uma parte relevante de grupos vinculados a movimentos sociais das pessoas com deficiência, conforme pesquisas que analisaram as

concepções, abordagens e perspectivas na Educação Especial, cada qual em seu tempo, e linha perceptiva da realidade, com divergências e aproximações, mas que, em uma das direções, havia total convergência – a da exclusão social, sofrida pelas pessoas com deficiência no transcorrer história humana (MAZZOTTA, 1996, 2005; OMOTE, 1996, 1999, 2018; PESSOTTI, 2012; JANUZZI, 2012).

Nessa direção, os pesquisadores em Educação Especial contribuíram e não se furtaram a denunciar essa história da exclusão das pessoas com deficiência no corpo de suas produções científicas (JANNUZI, 2012; PESSOTTI, 2012; MAZZOTTA, 1996, 2005; OMOTE, 2018).

A história da pessoa com deficiência no mundo traz relatos que passam pelo abandono, morte, segregação, normalização e pela atual concepção de inclusão educacional, que teve início a partir da segunda metade do século XX e se intensificou na primeira parte do século XXI. Nesse percurso histórico da humanidade, a população das pessoas com deficiência se deparou com contingências poucos favoráveis à sua inclusão social, tratadas como aberrações, monstros, defeituosas, anormais, excepcionais, dentre tantas outras definições que as estigmatizaram (PESSOTTI, 2012; JANNUZI, 2012).

Alinhando-se a essas definições foram se somando estigmas e se acentuando a deterioração da identidade dessas pessoas, foram elas impedidas de participação nas instituições escolares regulares e, sobretudo, foram desrespeitadas em seus direitos fundamentais de ter direitos como todos. Em corroboração, Goffmam (1982) aborda em seus estudos os desdobramentos de estigmas que causam a deterioração da identidade das pessoas com deficiência (GOFFMAM, 1982).

Também estudos de Jannuzzi (2012) evidenciam o nexo entre essas marcas discriminatórias e a forma como se deu a educação das pessoas com deficiência no Brasil, culminando em processos segregativos persistentes, ao reservar a essa população tratamentos deturpadores de sua identidade e subjetividade. Esse processo de dominação imiscuía-se em diversos segmentos da sociedade, e a escola também foi tomada por essa visão.

Por outro lado, a escolarização das pessoas com deficiência no Brasil teve a influência da sociedade civil que, a partir da década de 1930, organizou-se em defesa da escolarização das pessoas com deficiência. Essas influências geraram a criação de instituições especializadas, cujo foco se voltou para a criação de instituições e entidades filantrópicas especializadas, escolas em hospitais, institutos e centro de reabilitação,

fomentando os caminhos iniciais para a educação das pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2012).

Dando continuidade aos primeiros movimentos sociais de 1930 em defesa da escolarização para as pessoas com deficiência, as novas lutas sociais, na década de 1970, iam além, exigindo direitos básicos à cidadania e à dignidade humana, como direitos sociais, políticos e civis. Nessa perspectiva, as políticas de direitos eram recentes no mundo, uma vez que a Carta Universal dos Direitos Humanos havia sido proclamada em 1948. As lutas sociais das pessoas com deficiência no Brasil, nesse período, coincidem com o período de exceção em plena ditadura militar passada pelo país (LANNA JÚNIOR, 2010).

Em 1994, a Declaração de Salamanca reconvoca todas as nações com a finalidade de tratar “Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” e definir:

Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, [...] o qual demandava que os Estados assegurassem que a educação de pessoas com deficiências fizesse parte dos sistemas educacionais (UNESCO, 1994, p. 1).

Essa questão sobre a igualdade de oportunidades e direitos surge com a efetivação da política de inclusão educacional, o que assegurou direitos, anteriormente negados. Se antes havia abandono e segregação das pessoas com deficiência em espaços diferenciados, agora, com uma nova perspectiva, a da política inclusiva de acesso a todos na educação, nos mesmos espaços. Essas normas internacionais sugeriram a alguns países, como o Brasil, aderir a esse novo conceito de educação, mediante financiamentos de reformas na educação (UNESCO, 1990, UNESCO, 1994, BRASIL, 2008a). As legislações locais vieram se somar a essa nova perspectiva internacional de direitos e de percepção da pessoa com deficiência, consolidando assim uma concepção de igualdade de direitos e de oportunidades como aqueles das demais pessoas da sociedade (ONU, 1948; UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; BRASIL, 2008a).

A Carta Universal dos Direitos Humanos (1948) contribuiu com essa nova visão do homem na sociedade ao indicar que todos são iguais perante a lei e que, portanto, devem ter os mesmos direitos e assim serem respeitados, entre eles está o direito à vida, à mobilidade, o direito de ir e vir e o direito à educação (ONU, 1948).

O processo político inclusivo ainda é recente se comparado aos anos de exclusão das pessoas com deficiência – história de abandono, aniquilação, exploração médica,

teatral, ritualística e educacional, cada qual deixando os traços do distanciamento e da degradação.

A inclusão educacional dos estudantes com deficiência na EJA desponta como um campo de estudo de fundada relevância para a sociedade e, em especial, para essa população de pessoas com deficiência que foram incluídas nas escolas regulares e que, no estágio atual, estudaram ou estudam na EJA. Essas pessoas estão integradas no trabalho, onde desenvolvem serviços diversos, em um processo ainda pouco compreendido, sugerindo ser um campo vasto de estudo a ser explorado, como contributivo social e científico, sobretudo se for dada a oportunidade de os próprios atores narrarem a respeito de si mesmos.

Além disso, a incipiência de estudos sobre a escolarização das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, principalmente quanto às histórias de vida de egressos dessa modalidade de ensino, é um indicativo relevante para a apropriação de conhecimentos sobre essa nova realidade educacional, de como se dá este processo educacional, laboral e social. De tal forma que se possa compreender como se processa essa escolarização e o que pensam as pessoas com deficiência egressas dessa modalidade de ensino sobre a contribuição da escolarização na EJA para a sua inserção no mundo do trabalho.

Assim como afirma Pletsch (2014), quando defende o direito das pessoas com deficiência intelectual de expor suas ideias, “[...] é preciso reconhecer a voz dos sujeitos com deficiência intelectual e suas famílias, ouvindo-os, e não falar por eles. Certamente eles têm muito a nos dizer e a contribuir” (p. 20) – defesa essa compartilhada e ampliada nesta tese, no sentido de que todas as pessoas com deficiência tenham, sim, voz e vez e possam falar sobre elas mesmas.

Caiado (2014) fala dessa opção política em pesquisa que aborda os grupos de excluídos, pois a mesma história oral também pode dar voz aos poderosos, legitimando os discursos e a voz do poder. Então, como demarcação do campo social e da opção política, esta pesquisa optou por ouvir e divulgar a voz dos excluídos, definidos nesta pesquisa como as pessoas com deficiência.

Embora existam diversas pesquisas sobre a história da Educação Especial, tipologias de atendimentos, escolarização e abordagens de atendimentos, estudos sobre legislações, políticas e atendimento educacional especializado entre outros pesquisadores nacionais (MAZZOTTA, 1996, 2005; OMOTE, 1996, 1999, 2018; PESSOTTI, 2012;

JANUZZI, 2012), ainda são poucos os estudos sobre a história de vida das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo.

Os primeiros estudos sobre história de vida no Brasil de pessoas com deficiência foram desenvolvidos por Glat (1988) em sua tese de doutoramento em Psicologia, na qual aborda a história de vida de mulheres com deficiência mental (terminologia da época) matriculadas em instituições exclusivas de Educação Especial. Essa pesquisa trouxe dados significativos sobre a subjetividade dessas mulheres, mormente quanto à sua vivência na sociedade – trabalho, escola, família, lazer, independência e relacionamentos.

Em revisão da literatura sobre a história de vida de pessoas com deficiência na EJA, confirmou-se a incipiência de pesquisas nessa área. Porém, embora sejam poucos os pesquisadores nacionais que trabalham nessa abordagem de pesquisa, suas pesquisas despontam como precursoras em narrativas de vida e da valorização das pessoas com deficiência, ao dar vez e respeito a sua voz. Artigos, teses e dissertações apontam uma diversidade de temática sobre histórias de vida, as quais foram organizadas e apresentadas em relatos, narrativas, curso de vida e história oral de vida.

Nas dissertações incluídas na revisão da literatura, notaram-se a: interlocução Educação Especial e EJA e as narrativas de vida dos estudantes (HAAS, 2013), as trajetórias escolares na perspectiva dos familiares, professores e de estudantes com deficiência egressos das escolas especializadas incluídos na EJA (TOMAINO, 2009). E nas teses também se configurou uma diversidade de temáticas, tais como: a representatividade de lideranças de pessoas com deficiência em movimentos sociais em defesa de seus direitos (CRESPO, 2009; VASCONCELOS, 2018), a sexualidade das pessoas com deficiência física (OLIVEIRA, 2016), o curso de vida de atletas com deficiência (HAIACHI, 2017), histórias de vida de pessoas com deficiência visual e a inclusão escolar (ROSA, 2017), a inclusão no ensino superior, compreendendo as trajetórias pessoais da pessoa com deficiência (ROSSETTO, 2010). Dantas, em sua dissertação (2011), estudou a autoadvocacia e participação de jovens com deficiência e em sua tese (2014) pesquisou a autoadvocacia e empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá.

Quanto aos estudos que abordassem a história oral de vida de estudantes com deficiência egressos da EJA e a sua escolarização ou mesmo sobre as contribuições da EJA para sua inclusão no mercado de trabalho, como é o objeto deste estudo, esses enfoques não foram encontrados em nenhuma pesquisa.

Assim, conforme as justificativas expostas, têm-se como questões centrais dessa pesquisa: Quais aspectos da escolarização das pessoas com deficiência, egressas da EJA, facilitaram ou dificultaram a sua inclusão no trabalho? Quais são as visões dos jovens e adultos com deficiência egressas da EJA sobre a sociedade, a escolarização, a inclusão no trabalho e a inclusão social?

A partir de tais considerações e questionamentos, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de escolarização e transição da escola para o trabalho, segundo as pessoas com deficiência egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Região Metropolitana da Baixada Santista, e verificar as contribuições da EJA para sua inclusão no mundo do trabalho.

O estudo está organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo abordará da exclusão à inclusão das pessoas com deficiência, questões históricas, legislações, políticas e paradigmas do atendimento das pessoas com deficiência, a ligação da definição de pessoas com deficiência como princípio da dignidade humana, com base em estudos, documentos e legislações.

O segundo capítulo discorrerá sobre os aspectos legais presentes nas seis constituições brasileiras no período de 1824 a 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e em outras normas nacionais para a inclusão educacional (portarias, decretos, pareceres, resoluções e leis) e a pertinência das modalidades de ensino da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial.

O terceiro capítulo abordará a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, aspectos históricos, sociais, políticos e legais e a aproximação e distanciamentos dessas duas modalidades de ensino com a presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial, além de considerações sobre o trabalho e a pessoa com deficiência.

O quarto capítulo apresentará uma análise das pesquisas encontradas na revisão da literatura nacional e internacional sobre histórias de vida, que discutiram a Educação de Jovens e Adultos a propósito da inclusão das pessoas com deficiência e a inclusão no trabalho.

O quinto capítulo descreverá o método de pesquisa, participantes, aspectos éticos, local e contexto da pesquisa, local de coleta de dados, equipamentos e materiais, instrumentos, procedimentos de coletas dos dados, procedimentos de análise dos dados, etapas de transcrição e etapas de categorização.

O sexto capítulo discutirá os resultados de pesquisa referente às contribuições da escolarização na EJA e transição da EJA para o trabalho, de jovens e adultos com

deficiência egressos da EJA inseridos no trabalho, por meio das histórias de vida de dez entrevistados, extraindo-se dessas narrativas as memórias de cada egresso quanto à sua trajetória de escolarização na EJA e de inserção no trabalho, na relação da escola para a vida.

Por fim, as considerações finais da pesquisa, referências, apêndices e anexos.

1. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO SOCIAL

Este primeiro capítulo abordará o percurso da exclusão à inclusão das pessoas com deficiência, questões históricas, legislações, políticas e paradigmas do atendimento das pessoas com deficiência, a ligação da definição de pessoas com deficiência com princípio da dignidade humana, com base em estudos, documentos e legislações, indicando o caminho percorrido.

1.1 Questões históricas, políticas e paradigmáticas das pessoas com deficiência

No histórico sobre as pessoas com deficiência, registra-se desde tempos remotos sinais de exclusão, abandono e morte, determinado por sua condição de diferentes e a forma como a sociedade tratava essas diferenças (JANNUZZI, 2012; PESSOTTI, 2012).

Na Grécia, as diferenças entre as pessoas eram representadas por meio dos mitos, aos quais se atribuía conceitos, pensamentos e valores, segundo suas características e necessidades. Dentre esses mitos, temos o de Hefestos, filho de Hera e de Zeus, que se apresentava com deficiência física, marcado na mitologia como ‘manco’ e ‘coxo’. Além dele, os ciclopes faziam parte dessas figuras mitológicas como seres gigantes que possuíam um único olho no centro da testa (MEUNIER, 1976; CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2007). Em Esparta, a deficiência era marcada pelo abandono e pela morte daqueles que nascessem com algum tipo de deficiência, pois, em uma sociedade de soldados, não cabiam seres que, para eles, eram imperfeitos e improdutivos para guerrear em defesa do Estado (PESSOTTI, 2012; JANNUZZI, 2012).

A sociedade, cada qual em sua época, explorava, rotulava, discriminava as pessoas com deficiências sob diversos focos, ora para fins científicos, exploração financeira, ora sob a ideia de ‘proteção e cuidados’ realizados por instituições religiosas e médicas, mas que de fato encobriam o abandono dessas pessoas pelas famílias e pela sociedade que não aceitavam a presença da deficiência na convivência social (PESSOTTI, 2012; JANNUZZI, 2012).

Omote (2004) descreveu bem essa historicidade das pessoas com deficiência e ilustrou as formas de tratar as diferenças humanas, isto é, ou pela exclusão, ou pela eliminação:

A história da Humanidade revela, desde os tempos remotos, as mais variadas formas de se lidar com determinadas diferenças, alvos de alguma atenção especial, seja de temor e medo, seja de admiração e veneração. As mais variadas diferenças receberam os mais variados tratamentos no decorrer dos milênios. Condições que eram alvos de profunda abominação, podendo até levar o seu portador a formas extremas de exclusão ou de eliminação, podem, em outros tempos, tornar-se alvos de afeição e simpatia. Outras condições podem ser repudiadas em algumas comunidades e aceitas em outras, na mesma época, recebendo interpretações e eventualmente designações diferentes (OMOTE, 2004, p. 289).

Mazzotta (1996), Omote (2004), Jannuzi (2012), Pessotti (2012) trazem esses registros históricos em seus estudos, ao remontarem às formas de atendimentos oferecidos às pessoas com deficiência, pela institucionalização em abrigos, assistenciais, manicomiais, religiosos, biomédicos e terapêuticos, entre tantas nomenclaturas que se seguiram até os tempos atuais.

A religião contribuiu com algumas das ideias segregacionistas que ficaram inculcadas na sociedade e que fortaleceram as visões deturpadas sobre as pessoas com deficiência:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 1996, p. 16).

Diferentes e diversos foram os pretextos para o abandono, morte e a perseguição das pessoas com deficiência, desde a justificativa da falta de condições para guerrear em defesa do Estado, como no caso de Esparta, quanto possuídos pelo mal ou espíritos malignos, marcados pela perseguição, abandono e morte, embora nenhum deles justificasse os tipos perversos de atendimentos oferecidos (PESSOTTI, 2012).

Além desses registros, no final do século XIX e início do século XX, as pessoas com deficiências foram exploradas como atrações em *freak shows*, 'Circo dos Horrores' surgidos na Europa e América do Norte. Esses circos viajavam pelas cidades explorando a curiosidade pelas deformidades, anomalias genéticas e as diferenças humanas com propósitos econômicos, sob a justificativa do oferecimento de uma profissão e de cuidados às pessoas com deficiências abandonadas pelos familiares, uma vez que a cultura do abandono estava presente nas famílias e favorecia esse tipo de exploração. Os circos cuidavam dessas pessoas, em alguns casos desde a infância, explorando-as durante toda a sua existência (BOGDAN, 1990; CHEMERS, 2008; MALTA, 2010).

Bogdan (1990) afirma em seus estudos que nos Estados Unidos da América do Norte, entre os anos de 1840 a 1940, a exploração humana nos *freak shows* era recorrente e organizada como diversão para as demais pessoas:

[...] a exposição formalmente organizada para a diversão e aproveitamento de pessoas com deficiência física, mental ou anomalias eram aceitas na vida americana e centenas de espetáculos atravessavam a América trazendo o show de aberrações, embora ao final desse período as pessoas já se mostravam indignadas em presenciar esses shows e como ativistas faziam ataques a esse tipo de exploração humana, com isso foi ocorrendo um declínio no número de negócios dessa natureza (1990, p. 2, tradução nossa).

Procedimentos desumanos como esses geraram reações contrárias e, desde aquela época, já existiam ativistas contrários a esses shows de exploração da pessoa humana como aberração em espetáculos de horrores, ao gerar mobilizações para por fim a esse tipo de exploração. Felizmente, na primeira metade do século XIX, tais shows foram abolidos da sociedade. No entanto, outras formas de discriminação ainda existem na sociedade.

Enquanto no Brasil, no século XVII ao XIX, a história das pessoas com deficiência, com ‘anomalias’, eram consideradas como desvalidas e abandonadas, sob os cuidados das Santas Casas de Misericórdias existentes em vários estados brasileiros, trabalho esse iniciado pela Irmandade de Santa Ana, em Minas Gerais, em 1730 (JANNUZI, 2012).

A existência da roda dos abandonados nas Santas Casas facilitava a entrada de crianças com ‘anomalias’, que eram abandonadas pelos familiares nessas rodas e criadas pelas religiosas da instituição, que lhes ofereciam a educação até a fase adulta:

As meninas permaneciam nos conventos até se casarem e os meninos nos seminários até obterem uma profissão”. E, quando essas crianças e adultos apresentavam ‘anomalias’ mais acentuadas permaneciam nas Santas Casas e hospitais para ‘doentes e alienados’ como era costume da época (JANNUZZI, 2012, p. 9).

No início do século XIX, as Santas Casas abandonaram esse serviço e se reservaram apenas aos cuidados da saúde da população (JANNUZZI, 2012).

A Carta Universal dos Direitos Humanos (1948) possivelmente contribuiu com esses ativistas, pois em seus pressupostos evocava-se e determinava que “[...] toda a pessoa tem direito” e garantia à proteção universal e, em qualquer nação, por meio da proteção aos direitos fundamentais, civis e políticos. Logo após a Carta Universal dos

Direitos Humanos (1948), foram criadas legislações específicas que regeram a proteção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência (ONU, 1948).

Em 1961, o governo brasileiro por meio de legislações da educação começou a registrar os direitos das pessoas com deficiência na educação em documentos federais, fazendo surgir na Lei de Diretrizes da Educação, Lei nº 4.024/61 o registro do atendimento às pessoas com deficiência sob o termo ‘enquadração’, para se referir à matrícula dos estudantes considerados ‘excepcionais’ (terminologia empregada na época) no sistema geral da educação, embora não fosse determinada a obrigatoriedade dessas matrículas (BRASIL, 1961; LANNA JÚNIOR, 2010).

Passados dez anos da Lei nº 4.024/61, o governo militar promove reformas estruturais aprovadas pela Lei nº 5.692/71, em que fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Dessa forma, funde-se o ensino primário e ginásial em um único nível de ensino, retirando desse nível o ensino profissional, criando assim uma estrutura de oito anos denominada ensino de primeiro grau, com a obrigatoriedade da educação dos sete aos catorze anos. Paralelamente, cria-se uma estrutura nomeada como ensino de segundo grau, desenvolvida de três a quatro anos, e nesse nível fez-se a incorporação da educação profissional, instituindo neste o ensino profissionalizante e as habilitações profissionais específicas de segundo grau (BRASIL, 1961; BRASIL, 1971).

Quanto ao ensino especializado, definiu-se o atendimento educacional para os estudantes com deficiência física, mental, atraso quanto à idade regular na série e para os superdotados, classificando-o como tratamento especial. Esse atendimento era paralelo ao sistema regular de ensino, em classes especiais nas escolas regulares e em escolas especializadas exclusivas de Educação Especial. Destacava-se nele o atendimento na abordagem terapêutica, que se sobrepunha à educacional (BRASIL, 1961; BRASIL, 1971; MENDES, 2010).

No Brasil, no início de 1970, surgiram então os primeiros movimentos sociais realizados por pessoas com deficiência em defesa de seus direitos sociais, civis e políticos. O intuito era o de participação das pessoas com deficiência na sociedade para exigirem o respeito aos seus direitos (CRESPO, 2009; VASCONCELOS, 2018). Pela sua expressividade, a participação das pessoas com deficiência nos movimentos sociais contribuiu para efetivar as políticas no sentido de concretização de uma educação para todos numa perspectiva inclusiva (SIEMS, 2012).

Em 1971, o paradigma de atendimento educacional especializado era o da normalização, originado na Dinamarca em 1959, sob o conceito de

normalização/integração. Previa o atendimento em espaços diferenciados para os estudantes com deficiências e justificava a natureza desse atendimento em virtude das necessidades individuais destes. Para tanto, se ofereciam atendimentos diferenciados e diversificados, com métodos e práticas específicas para se chegar a termo a educação. Nesse período, notavam-se dois conceitos distintos definindo os estudantes – os ‘normais’ e os estudantes ‘excepcionais’ (OMOTE, 1996, 1999; JANNUZZI, 2012).

A normalização/integração era caracterizada pelo ideal de capacitar para se integrar na sociedade. Embora fosse nítida a segregação, houve avanços, se considerado o percurso histórico das pessoas com deficiência, as quais não eram mais abandonadas para a morte; porém, continuavam separadas dos demais estudantes, em um sistema de atendimento educacional paralelo ao ensino regular (BRASIL, 1971).

Esse paradigma de normalização/integração aplicado no Brasil era derivado da corrente norte-americana *mainstreaming*, que teve como base a integração das pessoas com deficiência em classes comuns. Ainda que essa forma de atendimento educacional indicasse a integração dos estudantes com deficiência, na prática eles continuavam segregados e separados dos demais estudantes, em escolas e em classes especializadas (OMOTE, 1996, 1999; MENDES, 2010; JANNUZZI, 2012).

Para Beyer (2002), houve um descompasso entre o paradigma biomédico/terapêutico e o da integração. Com destaque no Brasil e no mundo, o paradigma da integração fazia parte da realidade nacional desde a década de 1960. Assim, sua desconstrução não foi um evento fácil, pois as políticas educacionais da Educação Especial evidenciavam seu fortalecimento. Essas discussões foram longas e com “contornos imprecisos” até 1990, quando se iniciaram as discussões sobre a Educação Inclusiva (BEYER, 2002, p. 158-163).

Nessa direção, os modelos se confundiam dentro da Educação Especial brasileira. Jannuzzi (2004) afirmava que “[...] à explicitação da teoria da integração, pregava-se a não extinção dos serviços existentes, mas se procuraria colocar o deficiente na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento” (p. 19). Isso pode ter favorecido sua permanência no sistema de ensino, além dos descompassos apontados por Beyer (2002).

Possivelmente, pelo que afirmava Beyer (2002), essa discrepância era devida à falta de profissionais para atuação na Educação Especial, enquanto Mendes (2006) indicava que a operacionalização do paradigma da normalização/integração estava em consonância com o contexto mundial, pois se mantinha no auge no mundo. Mendes

(2006) ressalta ainda um dado complementar sobre a institucionalização da Educação Especial, vinculada ao conceito de normalização no mundo:

Assim, o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da "normalização" no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de "integração escolar", até que emergiu o discurso em defesa da "educação inclusiva", a partir de meados da década de 1990 (p. 397).

Como se viu, esses modelos persistiram até 1990, quando irromperam as discussões internacionais sobre a Educação para Todos e sobre o paradigma da inclusão educacional. O Brasil – sob influência das normas e das conferências mundiais da educação para todos, que defendiam a inclusão das pessoas com deficiência dentro do ambiente das escolas regulares –, começou a discutir a possibilidade e a adequação da política nacional às novas ideias educacionais do modelo da inclusão educacional (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2012).

As conformações da política nacional à nova compreensão do atendimento educacional das pessoas com deficiência efetivaram-se em consonância com as normas internacionais, pois se mudava da concepção biomédico/terapêutica para a concepção social da deficiência e abria-se um diálogo com a área dos direitos humanos. Essas mudanças estabeleciam a igualdade de oportunidades, inclusão social e educacional, e avançou a partir da década de 1990 na direção da política inclusiva assumida em 2008 pelo país (OMOTE, 1996, 1999; KASSAR, 2000; MAZZOTTA, 1996, 2005; MENDES, 2010; LANNA JÚNIOR, 2010; JANNUZZI, 2012).

A Educação Especial, nos últimos anos, passou por uma revolução conceitual de definições, concepções e atendimentos, tornando ultrapassados os antigos pressupostos, de cunho biomédico do século XVII, que proliferaram até meados do século XX. Por muito tempo o modelo biomédico imperou ao classificar, denominar e conceituar as pessoas com diferenças quanto ao desenvolvimento cognitivo e mental, autonomia, independência e de adaptação ao meio social (PESSOTTI, 2012; JANUZZI, 2012; AAIDD, 2018).

Instituições fundadas no século XIX, como a *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), fundada em 1876, já ditavam as normas, definições, conceituações, classificações para as pessoas com deficiência, além de proporem modelos teóricos de atendimentos. Essa instituição, primeiramente foi denominada como *American Association on Mental Retardation* (AAMR) e foi

responsável pela mudança da terminologia ‘retardo mental’ para ‘deficiência mental’ e atualmente para ‘deficiência intelectual’ (CARVALHO; MACIEL, 2003; VELTRONE; MENDES, 2012; AAIDD, 2018).

Desse modo, organismos multilaterais, como a Organização Mundial de Saúde (OMS), responsável pela criação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), além de organismos de participação social como *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), criada na década de 1970, e desde então atua na luta pelos direitos das pessoas com deficiência na Inglaterra, contribuíram fortemente para a definição do conceito social da deficiência (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; HARLOS; DENARI, 2015). “Da UPIAS nascia uma interpretação sociológica da deficiência, denominada Modelo Social de compreensão da deficiência.” (HARLOS; DENARI, 2015, p. 186).

A revolução paradigmática do século XX reordenou uma nova visão de homem e de sociedade e de definição da deficiência, em que foi extrapolada a visão biomédica organicista para uma visão social da deficiência. Tal paradigma antecede aos ideais da inclusão educacional, que começa a ser discutida no Brasil em 1990, como reflexo de diretrizes da política internacional, que propôs reformas na educação mundial e a inclusão de todos os estudantes em escolas regulares, reguladas pelo capital internacional (OMOTE, 1996, 1999).

O modelo social da deficiência despontou a partir do século XXI no Brasil, no entanto já estava presente em outros países, como no Reino Unido desde o século XX, na década de 1960, demonstrando que houve um largo descompasso das discussões ocorridas na Europa e a sua efetivação no Brasil.

Bampi, Guilhem e Alves (2010) frisaram esse descompasso em pesquisa da efetivação do modelo social no Reino Unido na década de 1960:

O modelo social da deficiência surgiu no Reino Unido (1960) e foi se estruturando em oposição ao modelo biomédico da deficiência, que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a sua opressão e marginalização (p. 2).

Para Santos (2011), as mudanças que rebateram o modelo biomédico da deficiência tinham sua base nas Ciências Sociais, ao questionar os saberes biomédicos e inovar a forma como se percebia e se definia a deficiência:

[...] aproximação da deficiência do campo das ciências sociais proporcionou um questionamento contundente sobre como, até então, as ciências biomédicas compreendiam a deficiência e ofereciam recursos explicativos sobre ela. Aos poucos, a narrativa das ciências sociais sobre a deficiência fragilizou o domínio dos saberes biomédicos, o que favoreceu a ampliação do escopo de reivindicações sobre a deficiência (SANTOS, 2011, p. 788).

O modelo social da deficiência, a compreensão que se tem dela, contribuiu para o nascimento de um modelo “baseado na defesa dos direitos civis e humanos das pessoas em situação de deficiência como um modelo denominado Modelo Baseado em Direitos” (HARLOS; DENARI, 2015, p. 186).

Na compreensão do paradigma do modelo social da deficiência, Harlos e Denari (2015) corroboram as visões de diversos pesquisadores na abordagem sociológica a respeito desse novo paradigma ao indicarem que “A Sociologia da Deficiência constitui, portanto, um conjunto de vozes que se devem constituir como parte dos estudos sociológicos da educação contemporânea: vozes por significados e práticas (mais inclusiva)” (HARLOS; DENARI, 2015, p. 191). Nesse contexto, com o termo vozes, aludiu-se à diversidade humana, assim como às relações com a sociedade, visto que a deficiência vem a ser compreendida não na pessoa em si, mas nas relações com as barreiras encontradas na sociedade.

Na direção do paradigma do modelo social, a abordagem educacional inclusiva surgiu em contraposição à abordagem clínica, que centrava o atendimento na visão biomédico-psicológica, baseada na etiologia e mensuração da deficiência em padrões parametrizados, em níveis e tipos de deficiência, muito criticada pelas correntes inclusivas, dadas suas propostas segregativas, não mais aceitas pelos movimentos que defendiam o paradigma da inclusão educacional (GARCIA, 2006; MENDES, 2006; PESSOTTI, 2012; JANUZZI, 2012).

O paradigma da Educação Inclusiva se apresentou com foco nos direitos humanos, com o apoio da formulação de políticas públicas e sociais como forma de superação das visões segregativas e estigmatizadoras dos atendimentos baseados em tipologias organicistas da deficiência, que geraram desigualdades, impedimentos, segregação e institucionalização, persistentes por longo tempo na história da educação brasileira.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao

contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, p. 1).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) define em seu artigo primeiro o seu propósito e quem são as pessoas com deficiência:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2012a, p. 26).

Com a convenção, houve o deslocamento e as discussões sobre a deficiência à luz da “justiça, direitos humanos e promoção da igualdade” defendidos nos princípios universais dos direitos e da dignidade humanos previstos na Constituição Federal (CF, 1988) (ONU, 1948; BRASIL, 1988; DINIZ; BARBOSA; SANTOS; 2009, p. 74).

E, nessa lógica da inclusão educacional, iniciada na primeira metade do século XXI, a escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares está se constituindo no Brasil com a matrícula dos estudantes nas escolas regulares, ainda que existam matrículas nas escolas especializadas, visto que, em alguns estados, como é o caso do Paraná e Santa Catarina, não se efetivou a política nacional de inclusão educacional da forma como foi determinada nas legislações (MELETTI, 2014; MICHELS; LEHMKUHL, 2016).

As evidências dos documentos científicos, históricos e legais indicam que, embora tenha havido uma evolução na compreensão da deficiência, existe ainda um caminho a ser percorrido na área do direito, sobretudo no Brasil, em respeito e cumprimento da CF (1988) quando garante a todos os cidadãos as prerrogativas de direito e a cidadania plena – portanto, ainda temos um processo histórico de exclusão a superar (BRASIL, 1988).

1.1.1 Pessoas com deficiência: ligação com o princípio da dignidade humana

Para Azevedo (2002), a definição sobre a pessoa está balizada em pelos menos três áreas do conhecimento, a saber:

[...] a biologia, com a explicação da evolução das espécies; a etiologia – estudo do comportamento dos animais na natureza –, especialmente a primatologia, com o aprimoramento das observações; e as ciências cognitivas, com as descobertas sobre o cérebro humano (p. 93).

Observando-se a história das pessoas com deficiência, percebe-se que essas áreas citadas estiveram correlacionadas ao longo de sua história; porém, com um peso muito

mais acentuado para a visão biomédica da deficiência, dado que os conceitos anteriores estavam baseados quase que exclusivamente nos modelos biológicos, etiológicos, amparados em conceitos biomédico-psicológicos.

O atual conceito de pessoa com deficiência, segundo Fonseca (2008), faz superar as antigas legislações cuja básica única era o modelo biomédico e uma visão clínica da deficiência, para então focalizar a deficiência nas limitações e considerar estas como atributos das pessoas.

Nas mudanças que levaram à conceituação atual da deficiência há um deslocamento do modelo biomédico para o modelo social da deficiência, passando do âmbito do indivíduo com deficiência para toda a sociedade (FONSECA, 2008). Assim como a LBI (2015) defende, quando trata dos impedimentos da deficiência e sua relação com as barreiras encontradas na sociedade, as quais ferem sua dignidade ao “[...] obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015a).

Como um princípio à dignidade da pessoa humana, comum a todas as pessoas, Azevedo (2002) afirma que se trata de princípio jurídico:

[...] objetiva, a vida. A dignidade impõe, portanto, um primeiro dever, um dever básico, o de reconhecer a intangibilidade da vida humana. Esse pressuposto, [...] é um preceito jurídico absoluto; é um imperativo jurídico categórico. Em seguida, numa ordem lógica, e como consequência do respeito à vida, a dignidade dá base jurídica à exigência do respeito à integridade física e psíquica (condições naturais) e aos meios mínimos para o exercício da vida (condições materiais). Finalmente, a mesma dignidade prescreve, agora como consequência da especificidade do homem, isto é, de ser apto ao diálogo com o próximo e aberto ao amor, o respeito aos pressupostos mínimos de liberdade e convivência igualitária (condições culturais). Os três últimos preceitos (respeito à integridade física e psíquica, às condições mínimas de vida e aos pressupostos mínimos de liberdade e igualdade), como é próprio dos preceitos deduzidos dos princípios jurídicos, não são imperativos categóricos; embora fundamentais, na sua qualidade de requisitos mínimos para o desenvolvimento da personalidade e procura da felicidade, não são imperativos radicais, são imperativos jurídicos relativos (AZEVEDO, 2002, p. 95-96).

Para Fonseca (2008), a dignidade da pessoa humana pressupõe a existência e respeito aos direitos políticos, e aos de cidadania, nacionalidade, proteção e promoção social. Nesse sentido, a atual definição de pessoa com deficiência carrega em si princípios incorporados da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e permite compreender o conceito de pessoa com deficiência sob a lógica social, cultural, da participação e dos direitos:

[...] incorporado pela Convenção, a partir da participação direta de pessoas com deficiência levadas por Organizações Não Governamentais de todo o mundo, carrega forte relevância jurídica porque incorpora na tipificação das deficiências, além dos aspectos físicos, sensoriais, intelectuais e mentais, a conjuntura social e cultural em que o cidadão com deficiência está inserido, vendo nestas o principal fator de cerceamento dos direitos humanos que lhe são inerentes (FONSECA, 2008, p. 263).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) relembra, reafirma e reconhece a nova visão sobre a deficiência, e a entende como um conceito em evolução e intrínseco à sociedade que:

[...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...] (BRASIL, 2012a, p. 22).

Ela preconiza em seus propósitos “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2012a, p. 26). Essa compreensão sobre as pessoas com deficiência incorpora um fato social que assegura a elas direitos importantes, e não mais piedade e assistencialismos típicos de um passado ainda recente da história humana. E que, portanto, carece de um acompanhamento sistemático no campo jurídico, para que não ocorram retrocessos e descumprimentos da lei em sua integralidade.

Ainda nessa direção reforça-se o entendimento da definição do termo ‘pessoa com deficiência’ como: “[...] PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades” (BRASIL, 2012a, p. 13). Sobretudo em relação aos seus direitos de efetiva participação na sociedade, com os quais esta tese compartilha, notadamente quanto ao respeito à sua dignidade, autonomia, participação e inclusão na sociedade com igualdade de oportunidades “[...] evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana” (BRASIL, 2012a, p. 13).

Enquanto cidadãos, as pessoas com deficiência têm direitos fundamentais balizados na CF (1988) quanto “[...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”, garantindo os “[...] direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça [...]”, assegurando, entre outros, o acesso à educação e ao trabalho (BRASIL, 1988). E, como tal, o acesso à Educação de Jovens e Adultos faz parte dessas garantias, respaldado pelas Diretrizes Nacionais da EJA (2000), pela Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e outras normas (BRASIL, 1988; BRASIL, 2000a; BRASIL, 2008a).

Para tanto, no próximo capítulo se discutirá os aspectos legais da interface da EJA com a Educação Especial, elementos atinentes ao contexto da segregação e inclusão, presentes nas legislações, e os encaminhamentos trilhados com vistas à superação dos processos excludentes.

2. ASPECTOS LEGAIS: MODALIDADES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo discorrerá sobre os aspectos legais presentes nas seis constituições brasileiras no período de 1824 a 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 bem como em outras normas nacionais para a inclusão educacional (Portarias, Decretos, Pareceres, Resoluções e Leis). Será avaliada também a pertinência das modalidades de ensino da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial.

2.1 Constituições Federais e as pessoas com deficiência

A superação dos processos excludentes pode ser considerada a partir da base legal da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) como linha demarcatória democrática para se reconhecer os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, e, sobretudo, para se compreender como foi essa evolução histórica nos textos legais, quanto às garantias de direitos fundamentais – direitos sociais, civis, políticos, no Brasil. Para tal, serão realizadas as análises das seis constituições brasileiras de 1824 a 1988, além de Leis, Decretos, Portarias, vigentes a partir de 2008 até 2018.

Na análise das Constituições do Brasil foi possível notar o deslocamento das visões iniciais segregadoras para dar lugar às atuais, inclusivas, com destaque aos pontos principais propostos para o atendimento das pessoas com deficiência de 1824 a 1988.

A primeira Constituição Federal (CF) foi intitulada “Constituição Política do Império do Brasil de 1824” e aprovada no Império. Embora afirmasse que a instrução primária fosse para todos, ela nega o direito de acesso à educação para as pessoas com deficiência ao distinguir diferenças de direitos quanto a ‘esse todo’. Registrava que “[...] a instrução primaria, é gratuita a todos os cidadãos”, inclusive fazia esse direito se estender aos “[...] Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. (BRASIL, 1824).

No entanto, ao se referir às pessoas com deficiência, estas são definidas como possuidoras de “[...] incapacidade physica, ou moral” e sem direito de acesso à educação ao lhes determinar a suspensão dos direitos políticos. Por denegar a essa população o direito à cidadania plena, não os tinha como cidadão de direito e, dessa forma, não lhes era garantido o acesso à educação (BRASIL, 1824).

Embora se perceba a legalização da exclusão educacional das pessoas com deficiência na primeira Constituição Federal de 1824, trinta anos depois se iniciaram os

primeiros atendimentos educacionais, particularizados na cegueira e surdez, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Benjamin Constant) no ano de 1854 e no Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional dos Surdos - INES) em 1856, onde foram desenvolvidos os primeiros processos de escolarização nas áreas da surdez e cegueira. Jannuzzi (2012) indica que a criação desses institutos possivelmente decorria de ligações e interesses políticos.

A segunda Constituição Brasileira é republicana e foi aprovada em 1891, então denominada “Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil”; nela ainda continuavam a suspensão e a exclusão dos direitos dos brasileiros com deficiência – além de mantê-los e defini-los com “[...] incapacidade física ou moral”, estipulava a educação para os demais cidadãos, mas isentava o Estado da responsabilidade para com as pessoas com deficiência (BRASIL, 1891).

Na Constituição de 1934, a terceira do Brasil, intitulada “Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil”, foi proclamada na Segunda República. Mostrava avanços e inseria pela primeira vez a indicação de que era competência da União o ensino especializado e, no corpo da lei, determinava algumas responsabilidades do Estado para o atendimento das pessoas com deficiência, ao fixar “[...] o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934).

Na década de 1930, talvez por aparecer na Constituição Federal (1934) a indicação de um atendimento especializado, são criadas as instituições filantrópicas, por força dos movimentos da sociedade, para os atendimentos especializados das demais pessoas com deficiência, não apenas de cegos e surdos como ocorria no Brasil desde a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Benjamin Constant) em 1854 e do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto dos Surdos-INES) em 1856 (JANNUZZI, 2012).

Em 1937, embora os serviços especializados já ocorressem nas instituições filantrópicas, na chamada Constituição Getulina (1937) – quando se estabelecia o Estado-Novo por revogação da Constituição de 1934 –, não se registra qualquer menção às pessoas com deficiência, deixando-os excluídos do processo constitucional (BRASIL, 1937).

Em 1946, é aprovada a quinta Constituição Brasileira, intitulada “Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil”, e nela indica-se a criação das diretrizes e bases da educação nacional. No artigo 172, registra-se que: “Cada sistema de ensino terá

obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Embora esse termo faça uma alusão às pessoas com deficiência, não há clareza nessa definição. Nessa Constituição Federal, em contraposição às constituições anteriores, não há aparição de termos que denegavam a perda de direitos políticos ou a definição de incapacitação por deficiência física e moral (BRASIL, 1946).

Em 1967, surge uma nova Constituição Federal, denominada “Constituição da República Federativa do Brasil”, agora sob o Regime Militar, nela há indicação da criação de diretrizes e bases da educação nacional; porém, não há referência às pessoas com deficiência. No entanto, o artigo 168 preconizava que “[...] A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967).

Na Constituição Federal de 1988, intitulada “Constituição da República Federativa do Brasil”, chamada por Constituição Cidadã, por ter sido aprovada logo após o período de exceção que ocorreu no Brasil de 1964 a 1985, é fixada a educação das pessoas com deficiência sob a definição de – Portador de Deficiência, além de ser criada uma modalidade de ensino para o seu atendimento – a Modalidade Educação Especial. Na CF (1988) proibiu-se qualquer tipo de discriminação ou suspensão das garantias de direitos das pessoas portadoras de deficiência (terminologia da época) (BRASIL, 1988).

Em análise da CF (1988) sobre as pessoas com deficiência, percebe-se que é garantido o acesso aos direitos fundamentais e estão inscritas dezoito citações no corpo da Carta Magna sobre as pessoas com deficiência, o que indica um aumento significativo quanto aos atendimentos e garantias de direitos fundamentais. A seguir, alguns desses registros legais:

- [...] proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;
- [...] cuidados com a saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;
- [...] proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;
- [...] a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- [...] a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei;
- [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- [...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de

integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010);

[...] A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência;

[...] Enquanto vigor o regime especial previsto nesta Emenda Constitucional, pelo menos 50% (cinquenta por cento) dos recursos que, nos termos do art. 101 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, forem destinados ao pagamento dos precatórios em mora serão utilizados no pagamento segundo a ordem cronológica de apresentação, respeitadas as preferências dos créditos alimentares, e, nessas, as relativas à idade, ao estado de saúde e à deficiência, nos termos do § 2º do art. 100 da Constituição Federal, sobre todos os demais créditos de todos os anos. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 94, de 2016)

Na vigência do regime especial previsto no art. 101 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, as preferências relativas à idade, ao estado de saúde e à deficiência serão atendidas até o valor equivalente ao quádruplo fixado em lei para os fins do disposto no § 3º do art. 100 da Constituição Federal, admitido o fracionamento para essa finalidade, e o restante será pago em ordem cronológica de apresentação do precatório. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 99, de 2017) (BRASIL, 1988).

Em suma, a CF (1988) garantiu como princípio o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimentos em programas de prevenção e atendimento especializado; integração social do adolescente e do jovem com deficiência; treinamento para o trabalho, a convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos; a eliminação de obstáculos arquitetônicos e todas as formas de discriminação; garantias de proteção social, na saúde e assistência pública; percentual de vagas em cargos e empregos públicos; requisitos especiais para aposentadoria; seguridade social para a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência; benefício de um salário mínimo mensal desde que comprovada a falta de meios para prover sua manutenção; normas para a acessibilidade na construção de logradouros, edifícios de uso público e na fabricação de veículos de transporte coletivo (BRASIL, 1988).

Anterior às orientações internacionais da década de 1990 a respeito da educação para todos na perspectiva da inclusão educacional, a CF (1988) já indicava a matrícula das pessoas com deficiência, preferencialmente no ensino regular, a erradicação do analfabetismo, a Educação de Jovens e Adultos e a formação para o mundo do trabalho. Outro marco da CF (1988) foi a redefinição da política nacional na área da assistência social, extinguindo a Legião Brasileira de Assistência, que ditava as regras para o financiamento da Educação Especial e das instituições especializadas (BRASIL, 1988; UNESCO, 1990; MENDES, 2010).

As normas internacionais de 1990 traçaram metas para a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais (terminologia da época), destaca-se: a Declaração de *Jomtien* (1990), que traçava o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovadas na Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos. Essa declaração denunciava a exclusão de crianças, meninas, jovens e adultos do direito ao acesso à aprendizagem. Em 1994, a Declaração de Salamanca tratava dos princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais e avançava nas orientações para uma política de inclusão educacional como meta para a educação mundial (UNESCO, 1990; UNESCO 1994).

Esse “[...] conjunto de determinações [...]” internacionais orientou as políticas mundiais de educação, principalmente as dos países que apresentavam altas taxas de analfabetismo, crianças e jovens excluídos da educação e pessoas com deficiência fora do sistema regular de ensino. Para superar essas taxas, os organismos mundiais estipularam orientações e metas para os países, e, somente após a sua adesão, os subsidiavam monetariamente para o atendimento das metas traçadas na reforma da educação. Dentre as metas a serem adotadas, previa-se a inclusão educacional das pessoas com deficiências no sistema de ensino das escolas regulares (SOUZA; FARIA, 2004, p. 928).

Diversos outros documentos internacionais da década de 1990 prescreviam a inclusão das pessoas com deficiência e subsidiavam a política educacional brasileira, dentre eles a Carta para o Terceiro Milênio (1999), a qual determinava que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devem ser reconhecidos e protegidos; como também a Convenção da Guatemala – Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) – e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 (UNESCO, 1990; ONU, 1999; BRASIL, 2008a; KASSAR, 2000; ONU, 2006).

Ainda nessa década de 1990, o Brasil aprovou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, criou a Modalidade de Ensino – Educação Especial e definiu o seu público-alvo e formas de atendimentos (BRASIL, 1996).

Em 2008, quando ocorre a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, surgem os desafios para a educação e sistemas de ensino quanto à prática inclusiva, justificando a necessidade de criação de programas, projetos e ações direcionados ao acompanhamento das salas de recursos multifuncionais,

formação de professores, adequações escolares e o acolhimento das pessoas com deficiência nas escolas regulares, no apoio às escolas e aos sistemas de ensino (KASSAR, 2000).

No decorrer da história da educação brasileira, outras normas legais vieram se somar com os previstos na CF (1988) e contribuíram para a inclusão educacional das pessoas com deficiência nas escolas regulares, as quais estão destacadas no “Quadro 1 – Normas Nacionais da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos de 2000 a 2018”, logo após a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e normas legais: interface EJA e Educação Especial

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96, prevê a EJA na Seção V, nos artigos 37 e 38, e a define como modalidade de ensino “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Ainda prevê que a EJA deverá respeitar os interesses, condições de vida, características e trabalho dos estudantes na articulação da EJA e a educação profissional, conforme o previsto na Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008b; LIMA; CAMPOS, 2018a).

Os sistemas “manterão cursos e exames supletivos para a EJA, compreendendo a base nacional comum e habilitando o estudante para prosseguimento de estudos, aferindo-se os conhecimentos e habilidades adquiridos e respeitando para o “[...] nível de conclusão do ensino fundamental” aos maiores de quinze anos e para a conclusão no ensino médio “[...] aos maiores de dezoito anos”, conforme prevê o artigo 38 da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996; LIMA; CAMPOS, 2018a).

Semelhante a EJA, a Educação Especial está prevista na LDBEN nº 9.394/96 como modalidade de ensino, normatizada no Capítulo V, dos artigos 58 ao 60, com alterações dadas pela Lei nº 12.796/2013 e a Lei nº 13.234/2015, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os estudantes “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Além dessas alterações, ainda recebe nova redação dada pela Lei nº 13.632/2018, ao determinar o início do atendimento educacional especializado na Educação Infantil e estendendo-se para ao longo da vida. Destarte, ampliou-se a oferta do atendimento educacional

especializado, pois, anteriormente a essa nova redação, sua obrigatoriedade estava garantida apenas na Educação Básica (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013; BRASIL, 2015b, BRASIL, 2018; LIMA; CAMPOS, 2018a).

A Educação ao Longo da Vida tem sido um termo recorrente em documentos elaborados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), União Europeia e na Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confinteas). Na década de 1990, tornou-se temática emergente discutida pelos órgãos multilaterais, os quais endossaram as reformas mundiais para educação e proposição para a educação do século XXI.

Na Unesco, dois relatórios são norteadores dessa ideia: o relatório de Edgar Faure (1972) e o Relatório de Jaques Delors (1998). No entanto, notam-se essas discussões a partir de 1960, em Montreal, se estendendo até as conferências de 1972 no Japão, em 1997 em Hamburgo e em 2009 no Brasil, onde ocorreu o Seminário de Educação ao Longo da Vida. Em 2015, foi defendida a aprendizagem ao longo da vida, pela Unesco no Fórum Mundial para Educação, realizado na Coreia do Sul, onde se proclamou a Declaração de Incheon, a qual se propôs assegurar princípios para Educação até 2030, garantindo o acesso à educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (DELORS et al., 1998; WERTHEIN; CUNHA, 2000; AÇÃO EDUCATIVA, 2008; IRELAND; SPEZIA, 2014; UNESCO, 2015).

A expressão ‘Educação ao Longo da Vida’ é abordada sob visões diversas por pesquisadores nacionais e internacionais que fazem críticas às visões ligadas à lógica econômica e de mercado, que exige um trabalhador permanentemente aprendendo e mais qualificado para atender exclusivamente à lei do mercado, ao deixar de lado as questões atinentes à cidadania. O que se resguarda entre os pesquisadores que criticam essa visão é uma Educação ao Longo da Vida que defenda e atenda a: promoção de igualdade de oportunidades, desenvolvimento humano, cidadania, coesão social, empregabilidade e crescimento econômico, indo além da lógica do mercado (ALVES, 2010; LIMA; BUENO; CAMPOS, 2018).

Em relatório elaborado pela Unesco, Delors (1998, p. 101) defende a Educação ao longo da vida balizada em quatro pilares: [...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser”, sendo aprender ser uma proposição já defendida por Edgar Faure, em 1972. Ainda Delors (1998) afirma que sua defesa na educação ao longo da vida consiste em:

[...] uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS et al., 1998, p. 18).

Já Gadotti (2016) preconiza uma Educação ao Longo da Vida que não seja confundida com a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que ela não é específica de uma fase de vida, mas perpassa por toda a vida, e assim propõe avançar nas discussões e no seu entendimento:

[...] Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e não na perspectiva do Banco Mundial, da OCDE e da União Europeia, que subordinam a educação à lógica do mercado e desprezam a cidadania (GADOTTI, 2016, p. 64).

Percebe-se, dessa forma, que as discussões em torno dessas visões continuam por mais de trinta anos, ou seja, não há um consenso sobre a temática da Educação ao Longo da Vida, mas o que se espera é a proposição de uma educação permanente para todos que privilegie a cidadania e o direito de aprender por toda a vida. Vale ressaltar que não fica claro na LDBEN nº 9.394/96 qual foi a lógica entendida para as alterações realizadas, se serviram a ampliar as garantias sobre a educação e a aprendizagem para todos ao longo da vida ou apenas para atender à lógica do mercado e aos seus parâmetros econômicos.

Embora seja relevante destacar que o termo foi inserido na LDBEN nº 9.394/96 na seção destinada aos princípios da educação, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial. Dessa forma, sua inserção, primeiramente nos princípios da educação, seguidas do artigo 37 relacionado à Educação de Jovens e Adultos e, por fim, no artigo 58 na Educação Especial, instiga ainda mais o debate, sobretudo em uma pesquisa como esta que aborda a história de vida de pessoas com deficiência egressas da EJA incluídas no trabalho (BRASIL, 1996).

A LDBEN nº 9.394/96 se constituiu em um marco democrático para a educação brasileira e, sobretudo, para as modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos e de Educação Especial, assim como para a Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos. Além de orientar os sistemas de ensino quanto à necessidade de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades dos estudantes, a aceleração de estudos para aqueles com superdotação, a efetiva integração da educação especial para o trabalho, sociedade, articulação com os órgãos oficiais afins para o atendimento em habilidade superior nas áreas artística,

intelectual ou psicomotora, garantindo o acesso igualitário aos estudantes em programas sociais e benefícios suplementares (BRASIL, 1996).

A Lei nº 13.234/2015 deu nova redação aos artigos 59-A e 60 e cria-se o cadastro nacional para o atendimento dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, matriculados na educação básica e na educação superior e fomentou a execução de políticas públicas destinadas ao pleno desenvolvimento desses estudantes na rede pública de ensino (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015b; LIMA; CAMPOS, 2018a).

Além da LDBEN nº 9.394/96, resoluções e decretos vieram se somar à política nacional na defesa da EJA. Em 2000, a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 é aprovada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos processos formativos da EJA na Educação Básica (ensino fundamental, médio e educação profissional), em regime de colaboração com a União, os Estados o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000a; BRASIL, 2000b; LIMA; CAMPOS, 2018a).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 apontou três funções fundamentais para a EJA: I) a função reparadora, com a restauração dos direitos civis negados ao acesso a uma escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade para todos; II) a função equalizadora, que possibilitou o retorno à escolarização para os estudantes por “[...] interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas” e que tiveram que abandonar os estudos e III) função qualificadora, que prevê a qualificação para o mundo do trabalho, em uma educação permanente por toda a vida (BRASIL, 2000b, p. 7-9; LIMA; CAMPOS, 2018a). A função qualificadora foi reforçada com as mudanças na LDBEN, efetuadas pela Lei nº 13.632/2018, quando definiu que a educação e aprendizagem devem ocorrer ao longo da vida (BRASIL, 2018; LIMA; CAMPOS, 2018b).

Quanto à EJA na Educação Profissional, os embasamentos legais partiram do Decreto nº 5.478/2005, que tratava sobre a Educação Profissional e Tecnológica e criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), primeiramente no âmbito dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Com sua revogação, o Decreto nº 5.840/2006 estendeu o atendimento do Proeja em parcerias com os sistemas estaduais, municipais e pelas entidades privadas (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006; LIMA; CAMPOS, 2018a).

Em 2008, a Lei nº 11.741/2008 deu uma nova redação à LDBEN nº 9.394/96 integrando as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008b, LIMA; CAMPOS, 2018a).

Enquanto na Educação Especial as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e, entre outros serviços, definiu o atendimento educacional especializado com início na educação infantil, a obrigatoriedade de matrículas nos sistemas de ensino, o atendimento suplementar e complementar, financiamento em duas matrículas (turno e contraturno), o direito ao acesso em sala de recursos multifuncionais no contraturno com recursos específicos para o acesso ao currículo em condições de qualidade no ensino e aprendizagem para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Já na EJA a Resolução CNE/CEB nº 03/2010 define a duração e idade mínima para os cursos; a certificação em exames de Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância e EJA (BRASIL, 2000a; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2010, LIMA; CAMPOS, 2018a).

Quanto ao Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014 – o PNE –, em relação à Educação Especial propõe na meta 4, destinada à população da EJA, a necessidade de universalização da Educação Básica para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com o:

[...] acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Enquanto na meta 9 propôs a elevação da taxa de alfabetização para a população com idade superior aos 15 anos e na vigência final em 2024, a erradicação do analfabetismo absoluto, assim como a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional. Quanto às matrículas na EJA, no ensino fundamental e médio, integrado à educação profissional, propôs sua elevação para o mínimo de 25%, na meta 10 (BRASIL, 2014; LIMA; CAMPOS, 2018a).

A Lei nº 13.005/2014 ainda garante outras metas específicas para a Educação Especial, como a Educação bilíngue para alunos com surdez, programas para a formação de profissionais da educação em Educação Especial, criação de indicadores específicos para avaliação da qualidade da Educação Especial, repasse de recursos financeiros do

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), matrícula duplicada para estudantes desde que atendidos no atendimento especializado, desenvolvimento de tecnologias pedagógicas, das quais prioriza o atendimento desde a educação infantil, a transversalidade da Educação Especial na Educação Básica, um sistema inclusivo em todas as etapas de modalidades de ensino e financiamento da Educação Especial com recursos públicos (BRASIL, 2014).

A Lei nº 13.146/ 2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – nela delibera detalhadamente todas as garantias sobre os direitos fundamentais das pessoas com deficiência desde o seu artigo 1º, quando define que irá “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Dessa forma, a Lei nº 13.146/ 2015 tem por base na sua organização a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, o previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2015b, LIMA; CAMPOS, 2018a).

A organização da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) é composta por 127 artigos, organizados em dezoito capítulos. No Livro I, na parte geral, Título I, aborda as disposições preliminares e, no capítulo I, as disposições gerais que abordam o direito “da igualdade e da não discriminação”, prevendo-se que a pessoa com deficiência não poderá sofrer qualquer tipo de discriminação, além de ser assegurado atendimento prioritário. No Título II, aborda “Dos Direitos Fundamentais” em que se apresenta: do direito à vida, do direito à habilitação e à reabilitação, do direito à saúde, do direito à educação, do direito à moradia, do direito ao trabalho, do direito à assistência social, do direito à previdência social, do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, do direito ao transporte e à mobilidade (BRASIL, 2015b, LIMA; CAMPOS, 2018a).

No Título III, “Da acessibilidade”, são apresentadas, do capítulo I ao IV, as disposições gerais da acessibilidade, seguidas do acesso à informação e à comunicação, da tecnologia assistiva e do direito à participação na vida pública e política. Quanto ao Título IV, apresenta-se “Da ciência e tecnologia” e, no “Livro II”, parte especial, Título I, trata “Do acesso à justiça” e, em seu Capítulo I, as disposições gerais, e no capítulo II

trata “Do reconhecimento igual perante a Lei”. No Título II desse capítulo, trata-se “Dos crimes e das infrações administrativas”, no Título III, “As disposições finais e transitórias”, entre outras medidas cria-se o “Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão)” para o processamento de informações sobre as pessoas com deficiência visando diagnosticar “barreiras que impedem a realização de seus direitos” (BRASIL, 2015a; LIMA; CAMPOS, 2018a).

E por fim, Título IV, “Da Tutela, da Curatela e da Tomada de Decisão Apoiada”, Capítulo III, “decisão apoiada será requerido pela pessoa a ser apoiada, com indicação expressa das pessoas aptas a prestarem o apoio previsto” à pessoa com deficiência. A LBI tipificou os crimes cometidos contra as pessoas com deficiência resultantes de: [...] preconceito de etnia, raça, cor ou deficiência, as infrações ao disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações [...], e com relação a esses crimes prevê o [...] ressarcimento integral de todo o período de afastamento, mediante pagamento das remunerações devidas, corrigidas monetariamente e acrescidas de juros legais” (BRASIL, 2015a; LIMA; CAMPOS, 2018a).

Em relação ao capítulo da Educação na LBI, esse ratifica os princípios inclusivos da educação para todos, que define a educação como direito, assegurada em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino e ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015a; LIMA; CAMPOS, 2018a).

As legislações, tanto da Educação de Jovens e Adultos, quanto às da Educação Especial, asseguram o direito à educação para todos, para ambas as modalidades de ensino, como responsabilidade do Estado brasileiro, que avança na direção do cumprimento aos direitos fundamentais, negados por anos nas constituições brasileiras. Será apresentada uma síntese dessas normas, anteriormente discutidas nessa relação com a EJA e a Educação Especial e elencadas no Quadro 1 - Normas Nacionais da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos de 2000 a 2018, das quais consta o objetivo central de cada uma das normas que permanecem em vigor.

Quadro 1 – Normas Nacionais da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos de 2000 a 2018

Leis, Decretos, Resoluções	Objetivo da norma legal
CNE/CEB nº 01/2000	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
CNE/CEB nº 11/2000	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Lei nº 10.436/ 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.

Decreto nº 5.154/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.
Decreto nº 5.840/2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.
Decreto nº 6.949/2007	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Portaria Normativa nº 13/2007	Cria o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SECADI. Integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como Documento, aprovado em 2008.
Lei nº 11.741/2008	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da educação profissional e tecnológica.
Resolução CNE/CEB, nº 04/2009	Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica na construção de sistemas educacionais inclusivos.
Resolução CNE/CEB nº 03/2010	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.
Decreto nº 7.612/ 2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite – promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.
Lei nº 12.764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Lei nº 12.796/2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei nº 13.234/2015	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
Lei nº 13.146/ 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
Lei nº 13.632/2018	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site do Ministério da Educação (MEC).

O Quadro 1 sintetiza as normas legais que normatizam a EJA e a Educação Especial que se encontram em vigor e que dão sustentação e garantias para a efetivação das políticas educacionais para os estudantes dessas duas modalidades de ensino. Essas normas se constituem em mecanismos protetivos que dão garantias legais para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da EJA. Nota-se que, alguns deles, organizados para a Educação de Jovens e Adultos, são anteriores à Política Nacional de Educação Inclusiva e não há qualquer citação no corpo da lei sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos.

Ainda é relevante destacar que, comum a todos os níveis e modalidades de ensino, a Lei nº 10.436/2002 - Lei Brasileira de Sinais (Libras) veio garantir aos estudantes surdos o respeito ao direito à comunicação e expressão, como sua primeira língua, embora a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002).

A relevância das discussões das normas legais nesse estudo vão ao encontro do que defende Mota (1997) ao se referir às leis relacionadas com a vida em sociedade, a imposição de um dever e a garantia de um direito, e assim define:

[...] Na vida social, o conceito de lei identifica-se com a definição do "dever ser", isto é, indica os caminhos que a conduta humana pode percorrer, bem como os comportamentos proibidos. O objetivo da lei é, portanto, impor um dever ou garantir um direito, o que faz da imperatividade sua principal característica (p. 69).

Existe uma relação direta entre as leis da educação e as políticas educacionais, embora em virtude de sua denegação ou não cumprimento, ainda se faz necessária a presença de órgãos públicos específicos para sua efetivação e das garantias legais emanadas destas. Desse modo, foi imperativo fazer essa breve discussão no texto a fim de apresentar essas normas legais e sua relação com a escolarização das pessoas com deficiência, destacando seu objetivo principal.

As leis acompanham uma dimensão contextualizada da cidadania em lutas “[...] por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça (CURY, 2002, p. 247). Dessa forma, Cury (2002, p. 249) defende que as legislações servem “[...] para garantir a igualdade de oportunidades, seja para uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades”.

Ainda que, na análise dessas legislações, se perceba que nem sempre elas serviram a intervir no domínio das desigualdades, como pode ser observado no processo de escolarização das pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro. Foi possível notar nessa breve análise o quanto a população público-alvo da Educação Especial e da EJA são relegadas a uma posição inferiorizada dos demais devido à omissão da legislação em alguns períodos da história nacional, que as excluíram do direito à cidadania nos documentos legais.

3. EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Este capítulo irá abordar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, aspectos históricos, sociais, políticos e legais e a aproximação e distanciamentos dessas duas modalidades de ensino com a presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial, além de articular considerações sobre o trabalho e a pessoa com deficiência.

3.1 A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi marcada desde o seu início por programas e campanhas de alfabetização para suprir a falta de acesso à educação, e se caracterizou ao longo dessa história como uma política de educação compensatória que gerou preconceitos e subestimou os estudantes, além de não valorizar a cultura popular e os conhecimentos anteriores à escola, trazidos pelos estudantes, sobretudo os conhecimentos ligados ao convívio social e ao mundo do trabalho (DI PIERRO, 2005).

Segundo Soares e Pedrosa (2016, p. 252), o que houve foi “[...] quase quinhentos anos de negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões”.

Na década de 1930, a Educação de Jovens e Adultos teve maior espaço no Brasil, “[...] em função do processo de industrialização que passava o país e o aumento da população nas áreas urbanas” e, dessa forma, “[...] o Governo Federal ampliou a educação elementar a nível nacional, estendendo o ensino elementar aos adultos”. (LEITE, 2013, p. 17).

A educação popular fez parte da Educação de Jovens e Adultos e se constituiu nas décadas de 1960 e 1970, em um importante mecanismo de resistência dos movimentos populares e “[...] acabou por se constituir numa das principais ações educativas dos movimentos organizados da sociedade civil durante o regime militar” (HADDAD, 1992, p. 10). E, assim, dadas as características revolucionária e libertadora da educação popular, não era interesse dos governos manter programas e projetos que questionavam suas bases educacionais, tipicamente formais e tradicionalistas.

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto política educacional, somente se materializou a partir da década de 1970, com a reforma da educação dada pela Lei nº 5.692/71, quando se definiu um capítulo específico dedicado ao Ensino Supletivo,

consolidada dois anos depois, com o Parecer Federal nº 699/1972, que estabeleceu a organização do Ensino Supletivo no Brasil (BRASIL, 1971; BRASIL, 1972).

As primeiras iniciativas para a Educação dos Jovens e Adultos, no período de exceção, surgiram com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1969-1985) e teve pretensão de erradicar o analfabetismo no Brasil, a outra iniciativa ocorreu no período democrático por meio do Movimento de Alfabetização (MOVA, 1989), também com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos, porém sob iniciativa e organização da educação popular (SOARES; PEDROSO, 2016).

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) foi criado no Brasil em 1989, com a participação popular e inspirado em de ideais de Paulo Freire – ainda existem núcleos em funcionamento no estado de São Paulo. Haddad (2007) destaca a participação de São Paulo a partir da gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação, na década de 1990, no desenvolvimento de programas de alfabetização:

Também vários governos municipais progressistas, a partir da inspiração e presença do professor Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1990, passaram a desenvolver programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, com a participação da sociedade civil, resgatando o ideário das experiências anteriores ao regime militar, período profícuo do debate sobre EJA na lógica da educação popular (HADDAD, 2007, p. 197).

Outros programas e projetos organizados com a finalidade de erradicar o analfabetismo fizeram parte do histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Dentre essas iniciativas, o Programa de Alfabetização Solidária, criado em 1997, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), criado em 1998, com a finalidade de oferecer formação para os jovens e adultos do campo e também de baixar os altos índices de analfabetismo, além de elevar a taxa de escolarização no campo.

Outra iniciativa para erradicação do analfabetismo foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), criado em 2005, com o objetivo de baixar os índices de analfabetismo, além de oferecer formação profissional para inclusão no trabalho aos jovens entre 15 e 29 anos, assim como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2007, que visava, além de baixar os altos índices de analfabetismo, ampliar a inclusão social (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, embora tenha contado com um número grande de programas, projetos e ações, apenas veio a se consolidar a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional de 1996. Haddad (2007) destaca esse fato em artigo abordando a temática da EJA:

Apesar de a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil vir gradativamente sendo reconhecida como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (p. 197).

Além disso, a partir de 2004, a Educação Profissional assumiu um papel marcante na Educação de Jovens e Adultos, tanto na formação inicial e continuada, quanto no ensino médio. E, em 2005, culminou com a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) que se organizava a partir de cursos e programas de educação profissional de formação inicial, continuada e técnica de nível médio. O Proeja Formação Continuada (FIC) era destinado ao nível fundamental, com formação inicial e continuada de trabalhadores na EJA. E o Proeja Ensino Médio se concentrava na formação profissional para jovens e adultos no Ensino Médio. Tanto o Proeja Ensino Médio, assim como o Proeja FIC, se desenvolveram dentro de uma abordagem de currículo integrado que se estabeleceu com a integral formação geral humana e a profissional (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2005; BRASIL, 2007b; BRASIL, 2007c).

Frigotto (2016, p. 62.) faz uma síntese, ao ligar as leis de criação do Proeja, composta por três decretos que se inter-relacionaram para integrar a educação profissional ao Ensino Médio, primeiramente pelo Decreto nº 5.124/2004, em que se indicava a gênese dessa relação, depois pelo Decreto nº 5.478/2005, revogado pelo Decreto nº 5.840/2006, aos embates decorridos pelas discordâncias quanto ao Decreto 2.208/1997, que tratava da educação profissional sob a lógica da “[...] concepção mercantil em todos os níveis” (BRASIL, 1997, BRASIL, 2004a; BRASIL, 2005, BRASIL, 2006).

Esses três decretos se concentraram em uma educação que integrava os desejos sociais e políticos, iniciados primeiramente nas discussões do Decreto nº 5.124/2004, com intensa participação da sociedade, por meio de consultas públicas e que resultaram em mudanças estruturais, tanto na educação profissional quanto no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, assim como na Educação de Jovens e Adultos com a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em 2005, exclusivamente para os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, que, em 2006, expande a oferta de

vagas “[...] pelas redes de ensino estadual, municipal e pelo setor privado através do “Sistema S” (FRIGOTTO, 2016, p. 68).

Programas, projetos e ações compuseram as políticas de governo para a Educação de Jovens e Adultos, e se organizaram ao longo da história da Educação no Brasil. Embora houvesse o reconhecimento legal dessa modalidade de ensino e da necessidade de alfabetização dessa população, notavam-se as frustrações diante dos resultados, assim como da Educação Profissional, que teve estruturas neoliberais e de reforço ao capital do mercado. Houve também mudanças estruturais para uma visão integrada do currículo em que foram integradas a educação geral humana e a profissional no Proeja com a participação da sociedade, no entanto novos processos de mudanças ainda podem ocorrer por políticas de governo, como aquelas ocasionadas pela Lei nº 13.415/2017, que alterou vários dispositivos legais da LDBEN nº 9.394/96 atingindo diretamente o currículo em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996; DI PIERRO; HADDAD, 2015; FRIGOTTO, 2016; BRASIL, 2017).

A diversidade de programas, projetos e ações em âmbito federal para a EJA, com o objetivo de baixar ou zerar os índices de analfabetismo não foram suficientes. Os dados atuais indicam que os índices de analfabetismo ainda não baixaram nos limites previstos no Plano Nacional da Educação (2014), embora tenha ocorrido um decréscimo no número de analfabetos, como mostram os dados em 2016 para a população de 15 anos ou mais de idade com a marca de 7,2 % e que baixou um pouco mais em 2017 para 7,0%, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No entanto, os dados não foram suficientes para atender ao Plano Nacional de Educação (2014) e aos programas criados pelo governo (BRASIL, 2014; BRASIL, 2018).

Quanto ao número de estudantes na EJA, houve o reconhecimento da diversidade sociocultural dos estudantes, o aumento de estudantes matriculados nos últimos anos e um agravante: a descontinuidade de políticas e programas, sobretudo de políticas que considerem o novo panorama dessa modalidade de ensino com o ingresso de pessoas com deficiência, como demonstram as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos. Os dados indicam que essa linha temática é um campo vasto a ser explorado, sobretudo pelo aumento de estudantes com deficiência na EJA registrados nas pesquisas nos últimos anos (DI PIERRO, 2005; CAMPOS; DUARTE, 2011; SIEMS, 2012; HAAS, 2015; SOARES; PEDROSO, 2016).

Os microdados divulgados pelas sinopses estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, de 2008 a 2017, indicam que houve um aumento de estudantes jovens e adultos com deficiência nessa modalidade de ensino, porém são poucas as pesquisas que estudam essa nova realidade. Nessa perspectiva, a inclusão educacional de pessoas com deficiência tem se caracterizado como um desafio à Educação de Jovens e Adultos e um potencial campo de estudos para os pesquisadores (CAMPOS; DUARTE, 2011; GONÇALVES; BUENO; MELETTI, 2013; HAAS, 2015; INEP, 2016).

Com relação às contribuições dadas à EJA pelas políticas internacionais, há os balizadores decorrentes de seis Conferências de Educação de Jovens e Adultos (Confinteas) sendo uma delas preparatória para a Confinteia VI. A partir da primeira conferência de 1949, discussões relevantes trouxeram aportes a EJA, repercutindo essas orientações internacionais nas políticas nacionais para os países que participaram dessas conferências, entre eles o Brasil (IRELAND; SPEZIA, 2014).

Uma das temáticas discutidas desde as primeiras conferências é o direito ao acesso à Educação ao Longo da Vida, que para alguns é considerado recente, contudo essa discussão nasceu em meados do século XX, em Montreal em 1960, quando foi usado o termo pela primeira vez, e modernizado até os tempos atuais (IRELAND; SPEZIA, 2014; LIMA; BUENO; CAMPOS, 2018).

Em 1949, após a Segunda Guerra Mundial em 1945, ocorreu a I Confinteia em Elsinore, Dinamarca, e as tomadas de decisões envolveram perspectivas em busca da paz (AÇÃO EDUCATIVA, 2008; IRELAND; SPEZIA, 2014).

A II Confinteia deu-se na cidade de Montreal no Canadá (1960) e refletiu o contexto mundial, que passava por mudanças e crescimento econômico. A declaração proveniente dessa Confinteia retratou os traços desse contexto, a industrialização, o aumento populacional, as novas tecnologias, os desafios da aprendizagem para as novas gerações, além de indicativos para a cooperação entre os países ricos e os menos desenvolvidos (IRELAND; SPEZIA, 2014).

Já a III Confinteia aconteceu em Tóquio, no Japão (1972) e voltou-se para a educação ao longo da vida, a democracia, alfabetização e o enfrentamento de altas taxas de analfabetismo. Essa conferência trouxe entendimentos sobre educação, democratização do ensino, desenvolvimento econômico, cultural e social, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (IRELAND; SPEZIA, 2014).

Em 1985, em Paris, França, aconteceu a IV Confinteia, com a temática do aprender como chave do mundo, a qual abordou o direito de aprender como um desafio a ser superado pelos países, para uma educação de qualidade. Estabeleceu metas, a fim de responder desafios na EJA, quanto a ler, escrever, analisar, questionar, imaginar, criar, enfim, para que todos os estudantes fossem capazes de escrever sua própria história, além de desenvolverem suas habilidades individuais e coletivas (IRELAND; SPEZIA, 2014).

Em 1997, foi a vez da V Confinteia, e nela elaborou-se a Declaração de Hamburgo, que retratou as discussões sobre a EJA no mundo em temáticas sobre a responsabilidade cidadã, o desenvolvimento coletivo e individual, o reconhecimento da educação continuada e ao longo da vida como um direito (IRELAND; SPEZIA, 2014; LIMA; BUENO; CAMPOS, 2018).

Em 2003, em Bangkok, Tailândia, com o objetivo de fazer um balanço para reexaminar os compromissos da V Confinteia, os países membros são chamados à responsabilização, a assumirem os desafios proclamados na Declaração de Hamburgo; criou-se, então, a Agenda de Hamburgo, com o intuito de preparar a VI Confinteia, que se daria em 2009 no Brasil (AÇÃO EDUCATIVA, 2008; IRELAND; SPEZIA, 2014).

A VI Confinteia foi em Belém no Brasil, em 2009, onde foi celebrado o “Marco de Ação de Belém” em que se reforçaram as discussões sobre a Educação ao Longo da vida e a harmonização da Educação de Jovens e Adultos com outras agendas mundiais, ao implementar os compromissos já definidos na Confinteia de 1997, com objetivos a serem cumpridos. Esses compromissos envolveram educação e desenvolvimento, incluindo várias metas, como: a Educação Para Todos (EPT), Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio (ODM), Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD), Liderança Iniciativa de Alfabetização para o empoderamento (LIFE) e a Década das Nações Unidas para Educação e o Desenvolvimento Sustentável (DESD), enfim, visava “[r]enovar o *momentum* e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação” (AÇÃO EDUCATIVA, 2008; IRELAND, 2013, p. 4).

As Confinteas trouxeram contribuições a EJA, no âmbito das políticas, principalmente ao inserir a lógica do acesso ao conhecimento para aqueles que estavam à margem dos sistemas de ensino e não tiveram direito de acesso à educação em idade própria. Situação vivenciada pelos jovens e adultos público-alvo da Educação Especial, que ascendem à Educação de Jovens e Adultos, no entanto ainda existem novos desafios a serem cumpridos (IRELAND; SPEZIA, 2014; LIMA; BUENO; CAMPOS, 2018).

Críticas sobre um provável não cumprimento das metas indicadas nos documentos das conferências e insinuações de que as reuniões eram apenas encontros governamentais dos países membros foram realizadas por Ireland (2013), que entendia que o papel dessas conferências era de “[...] compreensão dos meios mais eficientes para fortalecer a aprendizagem e educação de adultos em nível nacional e internacional – o principal objetivo de todos os envolvidos” (IRELAND, 2013, p. 22).

As considerações de Ireland (2013) indicavam a necessidade de uma visão sustentável da educação tendo em vista sua importância para a aprendizagem de jovens e de adultos “[...] em termos sociais, econômicos, ecológicos e culturais [...]” (p. 23); para tanto, deveria se estabelecer o diálogo e articulação intersetorial entre as políticas públicas, uma vez que a aprendizagem na EJA atinge diferentes dimensões do ser humano, como – “[...] trabalho, saúde, cultura, lazer, meio ambiente, convivência, participação, democracia, cidadania, entre outros” (IRELAND, 2013, p. 24).

Aproximando os debates das Confinteas às pesquisas nacionais sobre a EJA, percebe-se que a maioria desses estudos nacionais evidencia importantes temas, tais como o analfabetismo, políticas, ensino, reconhecimento da diversidade, programas descontinuados, insucesso escolar e as desistências, entre outras demandas dessa modalidade; porém, ainda são raros os estudos sobre a sua interface com a inclusão das pessoas com deficiência, considerando-se o novo panorama a partir das políticas de inclusão educacional e o ingresso de pessoas com deficiência na EJA, com políticas que frustraram os compromissos e metas (DI PIERRO, 2005; DI PIERRO; HADDAD, 2015).

Na VI Confinteas, nota-se referência nos documentos elaborados, no que tange à necessidade de se discutir questões acerca da deficiência, a ampliação do debate nessa área vinculada à EJA, levando-se a acreditar em ser um momento histórico, sobretudo se considerado o crescimento de matrículas nessa área, nos últimos anos, depois da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Chegar a EJA, portanto, já é um indicativo de mudanças. As buscas desses jovens e adultos com deficiência passam por situações semelhantes ao histórico da EJA:

Na atualidade, no conjunto desses jovens que trazem em seu percurso formativo as marcas de tantas situações de exclusão social, vamos encontrar a presença, como em outros campos da vida social, de pessoas jovens e adultas com deficiência, que buscam, no acesso à educação, meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social (SIEMS, 2012, p. 67).

Ampliar esse debate é relevante não apenas pelo aumento expressivo no número de matrículas de estudantes com deficiência na EJA, mas principalmente pela escassez de

estudos na área. Haas (2015, p. 350) ressalta a importância de tais estudos e sugere a priorização de:

[...] um olhar investigativo ao modo como tem sido construída a (in)visibilidade dos jovens e adultos com deficiência, sobretudo, nos atuais documentos normativos e orientadores da Política [...] a esse grupo de sujeitos.

Considerando jovens e adultos com deficiência, as pesquisas retratam a importância do papel social da escola e a sua função de preparação para o mundo do trabalho para as pessoas com deficiência. Destacam-se o trabalho customizado, a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no trabalho, deficiência visual, a necessidade de elaboração de políticas para a inclusão educacional, a fim de se compreender essa invisibilidade mencionada por Haas (2015), assim como os estudos de Caiado (2002, 2007, 2013, 2014; Glat; Plestch, 2009; Ventura; Cavalcante, 2012; Haas, 2015; Plestch, 2016; Leite; Campos, 2017; Redig; Glat, 2017; Melo; Moura, 2017; Haas; Silva e Ferraro, 2017).

Dessa feita, essas relações cada dia mais próximas da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos podem vir a construir novas pontes e redes entre os profissionais e pesquisadores que trabalham em interfaces com essas duas áreas do conhecimento e as relações que têm com a inclusão no mercado de trabalho.

3.2 Considerações sobre trabalho e a pessoa com deficiência

No consenso mundial, o direito ao trabalho é defendido para todos, desde a Declaração Universal dos Direitos dos Homens, e esse universo abrange a todos, sem que dele fiquem excluídas as pessoas com deficiência (ONU, 1948).

No Brasil, o direito de acesso ao trabalho pelas pessoas com deficiência está previsto e defendido efetivamente na CF (1988), quando se registou a proibição a qualquer tipo de discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador ‘portador de deficiência’. Indicou-se, então, uma reserva no mercado de trabalho ou percentual de vagas para cargos e empregos públicos para essas pessoas. Referiu-se também à criação de programas para inclusão no trabalho e à quebra de barreiras cerceantes do acesso aos bens e serviços coletivos, propondo-se mudanças no perfil de trabalho, até então realizado em espaços internos de instituições especializadas e apartado da sociedade. Com a indicação de reservas de vagas nas empresas, prevê-se a inclusão no

mercado de trabalho externo aos ambientes institucionalizados, isto é, nos espaços iguais aos dos demais trabalhadores.

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2008).

A partir da CF 1988, foram elaboradas novas normas legais para a inserção das pessoas com deficiência no trabalho. A primeira foi a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que “dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social” e, entre as normas estabelecidas, dá garantias para sua inserção no trabalho, dando ênfase à formação e à orientação profissional e adotando medidas para seu ingresso, tanto no setor privado, quanto no setor público, ademais de prever a instituição de legislação específica que disciplina, por exemplo, a reserva de mercado de trabalho (BRASIL, 1988; BRASIL, 1989).

Para efetivação dessas medidas, reestruturou-se a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e introduziu-se no Ministério do Trabalho, no Ministério da Saúde e no Ministério da Previdência e Assistência Social, uma coordenação setorial dos assuntos concernentes às pessoas ‘portadoras de deficiência’ (termo empregado na época). Essa lei somente foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, dez anos depois de sua aprovação, e, dessa forma, consolidaram-se as normas de proteção às pessoas com deficiência bem como outras providências. Definindo-se, nas diretrizes para a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a “qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho” (BRASIL, 1999).

Ainda na década de 1990, com a finalidade de inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no setor público, aprovou-se a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que define a política de reservas de vagas com provimento de cargos públicos, a qual destina um percentual das vagas dos concursos públicos para as pessoas com deficiência. Definiu-se um percentual de 20% “para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras” (BRASIL, 1990).

Em 1991, a Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, dispôs sobre a organização da Lei Orgânica de Seguridade Social e criou o Conselho Nacional de Seguridade Social, com o objetivo de estimular as “empresas que se utilizem de empregados portadores de deficiências física, sensorial e/ou mental com desvio do padrão médio”, e definiu a

Assistência Social como política social que deverá prover atendimento, entre outras demandas sociais, para a “pessoa portadora de deficiência, independentemente de contribuição à Seguridade Social”, seguindo diretrizes de descentralização político-administrativa e com a participação da sociedade (BRASIL, 1991a).

Observa-se que a década de 1990 foi uma década profícua de mudanças na área do atendimento das pessoas com deficiência na área da educação, seguridade social e inserção no trabalho do ponto de vista de análise das legislações. No Brasil, as influências internacionais da visão inclusivista contribuíram com mudanças nas políticas nacionais na educação e no trabalho e, dessa forma, também com a inserção no trabalho para as pessoas com deficiência. Sartori e Campos (2012), em revisão da literatura de 1989 a 2008, salienta essa visão inclusiva e postura de mudanças na profissionalização e no mercado de trabalho:

[...] o setor de profissionalização passou a apresentar uma visão mais inclusivista do que segregacionista. A inserção da pessoa com deficiência no mercado formal de trabalho tornou-se uma das possibilidades de inclusão na vida em sociedade (SARTORI; CAMPOS, 2012, p. 86).

E a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, conhecida como Lei de Cotas, veio acrescentar aos previstos na CF (1988) concernente à inclusão no trabalho para as pessoas com deficiência, a qual prescreve a obrigatoriedade de reserva de vagas nas empresas com 100 (cem) ou mais trabalhadores, em um percentual de 2% a 5%, e com isso definiu-se em tabela específica o número de pessoas com deficiência, em conformidade com o número total de trabalhadores da empresa. Todavia, essa inclusão no trabalho com base na Lei de Cotas ainda se encontra abaixo do número de pessoas com deficiência no Brasil (BRASIL, 1991b; VIOLANTE; LEITE, 2011).

Pesquisa empreendida por Ribeiro e Carneiro (2009) assinalou que a falta de cumprimento da Lei de Cotas tem sido explicada pelos empregadores com a justificativa de que os trabalhadores com deficiência não detêm a qualificação necessária para as vagas de emprego. Fator também verificado por Veltrone e Almeida (2010) que, em dados de pesquisa, notam correlações entre a inclusão no mercado de trabalho, nível de escolaridade e a qualificação profissional, além de apontar variabilidade nessa situação em razão da deficiência, isto é, havia preferências pelos empregadores por tipos específicos de deficiência. Ademais, a pesquisa mostrou que o ingresso no mundo do trabalho tem relação “[...] com as regras que regem o mercado de trabalho atual, tais

como: escolaridade, produtividade e competitividade” (p. 73). E, nem sempre, as pessoas com deficiência atendem a essas regras.

Em que pese as questões limitadoras do acesso à inclusão no trabalho, Ribeiro e Carneiro (2009) percebem avanços a partir da Lei de Cotas, porém ressaltam que ainda não há o seu cumprimento de forma integral, isso ocorre por ações “refratárias de empresas” na contratação dos trabalhadores com deficiência e pela falta de observância da lei, por parte das instituições fiscalizadoras (p. 562).

Em estudo sobre o “Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência” Mendes et al. (2004) fizeram análise crítica das produções científicas discentes de programas de pós-graduação em Educação e Psicologia, discutindo a profissionalização e a educação para o trabalho para as pessoas com deficiência, em dezoito pesquisas. Os estudos encontrados estendiam-se de 1980 a 1999 e sugeriam que a inclusão no trabalho para as pessoas com deficiência colaborava no descolamento do estigma da ‘excepcionalidade’, além de que a busca pela sobrevivência por parte das pessoas com deficiência é semelhante à das demais pessoas. Referiam-se também à questão da inserção no trabalho em ambientes externos: diferentemente dos protegidos em instituições especializadas, o trabalho externo atua para a expansão da perspectiva de vida das pessoas com deficiência e da aproximação aos demais cidadãos. Igualmente detectaram que o trabalho protegido contribuía para o isolamento das pessoas com deficiência na sociedade:

[...] além de dificultar logisticamente o encaminhamento de seus aprendizes para o mercado de trabalho, contribui para a manutenção, entre a classe empresarial e na sociedade em geral, do estereótipo do portador de deficiência como um incapaz [...] (MENDES et al., 2004, 114).

As discussões sobre a educação para o trabalho voltadas para as pessoas com deficiência no Brasil, desde o século passado, têm-se constituído um desafio pouco enfrentado, considerando que existe uma insuficiência de estudos que apresentem dados sobre essa realidade (MENDES et al., 2004).

Através do trabalho o indivíduo com deficiência pode demonstrar suas potencialidades e competências e construir uma vida mais independente e autônoma. Conseqüentemente, o trabalho exerce também um efeito reabilitador, na medida em que contribui para o aumento da autoestima e nível de ajustamento pessoal (MENDES et al., 2004, p. 116).

Os pressupostos da profissionalização e da educação para o trabalho das pessoas com deficiência suscitam questões essenciais para a inclusão social, entre elas o fato de

se minimizar os efeitos da estigmatização sofrida por essas pessoas ao longo da história. Sendo assim, Mendes et al. (2004, p. 106) consideram que uma das metas da EJA para as pessoas com deficiência seja a capacitação “[...] para exercer uma atividade profissional, e auxiliá-los em sua inserção no mercado de trabalho, formal ou informal”.

Em síntese, o estudo de Mendes et al. (2004) assinalou que a profissionalização e a educação para o trabalho das pessoas com deficiência, nas décadas de 1980 e 1990, eram realizadas em instituições especializadas, fora do sistema de ensino regular e com a formação profissional desenvolvida em oficinas pedagógicas e protegidas, com a participação de professores especializados, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas e empresários e técnicos dos professores, e que os estudantes exerciam as atividades laborais dentro dessas instituições de ensino. Predominava nesse modelo de educação profissional a visão biomédica, presente na Educação Especial da época.

Ainda que Mendes et al. (2004) já apontassem a necessidade do trabalho externo ao ambiente segregado, Tretin e Reitz (2018) apresentam pesquisa atual sobre a existência ainda do trabalho protegido em oficinas de formação profissional em uma Escola Especializada no Sul do Brasil para estudantes com deficiência intelectual. E mostram a carência de estudos que discorram acerca dessas práticas ainda presentes à formação profissional, bem como de mudanças no mundo do trabalho por uma sociedade inclusiva e pelos “[...] jovens que almejam tanto estar inseridos” (p. 713).

Ao verem a inclusão no trabalho, assim como a inclusão educacional, como um direito em todos os níveis e modalidades de ensino, Ventura, Cavalcante (2012) e Melo e Moura (2017), em seus estudos, assinalam que os desafios continuam para os estudantes com deficiência da Educação de Jovens e Adultos, visto vez que os resultados para essa população no Proeja ainda denotam invisibilidade. E ressaltam que a inclusão se constitui em desafio tanto no projeto político-pedagógico, quanto no cumprimento das metas previstas no PNE (2014) no que concerne ao acesso à Educação de Jovens e Adultos e à educação profissional para os estudantes com deficiência (LIMA; CAMPOS, 2018).

É relevante apontar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) indicou a interface entre as modalidades de ensino de Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e a Educação Especial, como possibilidade de “[...] ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social”, e contempla como um dos focos dessa pesquisa a inclusão no mercado de trabalho (BRASIL, 2008a, p. 12).

Desse modo, o PNE (2014) registra que o acesso à educação deve ser garantido na EJA para todos por meio de estratégias específicas para a inclusão de minorias, como os alunos com deficiências, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida e ao longo da vida (BRASIL, 2014). E, para tanto, existe a necessidade de gerar políticas de educação para essas duas modalidades de ensino:

A EJA, assim como a Educação Especial, vive um momento de reconfiguração de suas políticas, como responsabilidade pública do Estado, o que repercute no contexto escolar, com a aproximação dessas modalidades, ou seja, com o ingresso cada vez mais numeroso dos alunos, jovens e adultos com deficiência, nos bancos escolares da EJA (HAAS, 2015, p. 349).

Portanto, a EJA passa a ter um novo desafio, ou seja, a inclusão educacional das pessoas com deficiência em termos tais que deva respeitar os direitos de acesso e de permanência com sucesso, além da inclusão no mundo do trabalho. Essa aproximação entre a EJA e a Educação Especial implica responsabilidades por parte do Estado, tendo em vista que a tendência de ingresso seja cada vez mais acentuada.

Dessa forma, a compreensão da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial nessa nova possibilidade de escolarização e de inserção no mundo do trabalho corrobora com as discussões desta pesquisa que alia, além dessas questões, as histórias de vida desses estudantes, o direito à sua expressão por meio de suas narrativas, por meio de sua história oral de vida.

4. HISTÓRIA DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE RETRATAM AS PESQUISAS

Este capítulo apresentará análise das pesquisas encontradas na revisão da literatura nacional e internacional sobre histórias de vida, pesquisas essas que discutiram sobre a Educação de Jovens e Adultos ao considerar a inclusão das pessoas com deficiência e a inclusão no trabalho.

4.1 História de vida de pessoas com deficiência: síntese do contexto histórico brasileiro

No Brasil, a história oral, por meio da história de vida de pessoas com deficiência, começou a despontar com os estudos de Glat (1988), que foi pioneira, nesse método, ao entrevistar mulheres com deficiência intelectual matriculadas em escolas especializadas, revelando a real situação dessas mulheres na sociedade.

Desde então, o método história de vida tem contribuído e permitido que as pessoas com deficiência consideradas como parte dos “[...] grupos historicamente silenciados e marginalizados conquistem um espaço de escuta de sua fala e, mais que isso, reafirmem sua condição de protagonistas de suas próprias histórias” (GLAT; ANTUNES, 2014).

O retrato das histórias de vida traz marcas da cultura, da sociedade e das contradições de uma época e das relações sociais e políticas dessa pessoa com o seu entorno social. Esse contexto social tem dados das relações, das organizações sociais presentes na sociedade, como a família, a escola e o trabalho (MEIHY, 2002; MEIHY, 2006; MEIHY; RIBEIRO, 2011).

Estudos que abordam a história de vida não são exclusivos dos excluídos sociais, mas contribuem, com efeito, para a escuta desses sujeitos e de suas percepções sobre os fatos vividos, estabelecendo-se uma rede de relações e percepções sobre a vida dos excluídos da sociedade. Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência pode ser inserida, considerando-se os anos de exclusão do convívio social e de seus direitos fundamentais, sobretudo na forma como foram silenciados na história e na vida em sociedade.

Alessandro Portelli enfatiza a importância da história oral como uma ferramenta baseada na memória para questionar interpretações que, atualmente, estão empenhadas em retratar o século XX como o século dos horrores. No seu entender, a história oral é a metodologia que pode recuperar para o século XXI a visão de que o século XX produziu uma série de lutas importantes pela defesa da igualdade social. O desafio da história oral nesse sentido é mostrar, diferentemente do que costuma ser consagrado, que a

memória não é apenas ideológica, mitológica e não confiável, mas sim um instrumento de luta para conquistar a igualdade social e garantir o direito às identidades (FERREIRA; FERNANDES; ALBERTI, 2000, p. 13).

É possível entender, a partir dessa dinâmica, que o método da história de vida como um instrumento social relevante para a escuta dos sujeitos excluídos deve dar vez, credibilidade e legitimidade à sua fala, seus contextos, visões pessoais e sobre suas vivências, o que poderá, portanto, estabelecer conexões com as tramas sociais, políticas, econômicas e educacionais; enfim, os caminhos percorridos por esses atores sociais e suas relações com a sociedade. Pelas histórias de vida podem-se perceber os contornos sociais de uma época e da cultura local; portanto, todos são personagens históricos, segundo Meihy (2002):

Com uma vocação para tudo e para todos, a história oral respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se trançam para garantir a lógica da vida coletiva (MEIHY, 2002, p. 15).

Em suas memórias, os entrevistados trazem relatos dos lugares, pessoas, dos sentimentos, emoções, sonhos e desejos do percurso de sua vida. Essas memórias são apresentadas de acordo com seus desejos e na medida de seu aparecimento, pois não existe linearidade temporal ou histórica nas narrativas, uma vez que estas podem vir entremeadas por memórias antigas ou por memórias atuais, alternando-se e conectando-se ao falar do narrador, pois cabe a ele decidir qual lembrança irá revelar e partilhar com o pesquisador (KENSKI, 1997; BOSI, 2003, 2009; MEIHY, 2002; MEIHY, 2006).

Na Educação Especial brasileira, após o estudo inicial de Glat (1988), alguns outros estudos sobre história de vida de pessoas com deficiência despontaram como referência dessa abordagem, por serem precursores desse método de pesquisa, abordando as pessoas público-alvo da Educação Especial, e foram considerados nessa síntese histórica.

Entre essas pesquisas, o trabalho de Valle (2004) focalizou a inclusão no trabalho de jovens com deficiência mental (nomenclatura da época), com o objetivo de registrar suas vivências quanto à inclusão no trabalho e, para isso, atentou a seus depoimentos, assim como à sua trajetória escolar e profissional.

Caiado (2003) estudou a trajetória de escolarização de estudantes cegos incluídos no ensino regular e refletiu a respeito das possibilidades dessa inclusão. Tomou como método de pesquisa a história oral temática por meio de depoimentos orais e, entre outros

dados, concluiu que os estudantes cegos com famílias que tinham acesso aos bens e serviços tiveram sua escolarização garantida, assim como uma vida digna.

Carvalho (2004) observou que a educação de pessoas com a deficiência mental (nomenclatura da época) não está restrita a causas orgânicas determinadas, mas também se relaciona às estruturas socialmente construídas nas práticas sociais como constitutivas dos processos psicológicos superiores. Apontou ainda dificuldades nos processos vinculados ao papel da escola e situações adversas na constituição social das pessoas com deficiência mental. Fundamentou-se na perspectiva histórico-cultural, por meio das proposições de Vygotski sobre a gênese social do desenvolvimento humano. Discutiu-se o papel das práticas educativas na escola como constitutivo dos processos psicológicos superiores e explicitou o contexto das contradições que caracterizam a interação dessas pessoas com a escola. A investigação sublinhou os esforços para ampliar a participação social dos jovens e adultos.

Carneiro (2007), apoiando-se em Lev Vygotsky e na concepção histórico-crítica, realizou pesquisa cujo objetivo foi discutir a deficiência mental (nomenclatura da época) a partir das histórias de vida de adultos com síndrome de Down. Os resultados da pesquisa mostraram que as pessoas com síndrome de Down, por meio das relações sociais e não pelas suas características singulares ou incapacidade própria, se desenvolvem tais como as demais pessoas da sociedade, contrariando as concepções tradicionalistas que se fundam na deficiência estritamente, sendo que “tais histórias podem mostrar que, mesmo na presença de condições orgânicas desfavoráveis, as pessoas se desenvolvem a partir das interações que estabelecem entre seus grupos e das condições materiais de vida” (CARNEIRO, 2007, p. 8).

Essas pesquisas são anteriores ao período da revisão da literatura definido para a presente pesquisa; porém, em virtude de sua relevância histórica e científica sobre a história de vida de pessoas com deficiência, foram levadas em consideração nessa breve análise.

Para Glat e Antunes (2014, p. 68), a pesquisa em história de vida na Educação Especial, ademais de ser “[...] uma rica fonte de dados, abre espaço para o resgate da identidade dos sujeitos participantes nas investigações [...]” e renova a visão do enfoque sobre as pessoas com deficiência, pois, ao não se analisar o desvio ou doença, mas permitir que ela possa por si mesma “[...] compartilhar a sua vida [...]” também muda o papel do pesquisador e dos sujeitos participantes da pesquisa (GLAT; PLETSCHE, 2009; GLAT; ANTUNES, 2014).

4.1.1 História de vida de pessoas com deficiência: revisão da literatura

Na revisão da literatura foram investigadas temáticas relacionadas à EJA, Educação Especial/EJA, história de vida de pessoas jovens e adultas com deficiência, em três bases de dados diferenciadas, definidas nos últimos dez anos (2009-2019). Para as dissertações e teses utilizou-se a base de dados da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e, para buscas de artigos nacionais, a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Anísio Teixeira (Capes), e, quanto aos artigos internacionais, foi consultada a base de dados do *Institute of Education Sciences* (ERIC) e Fundação Dialnet da *Universidad de La Rioja*.

As investigações nas plataformas Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Anísio Teixeira (Capes), *Institute of Education Sciences* (ERIC), Fundação Dialnet da *Universidad de La Rioja* revelaram um número reduzido de pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos especificamente sobre jovens e adultos com deficiência, sobretudo quando se referiam a pesquisas a partir de sua voz, inclusão no trabalho e contribuições da EJA para inclusão no mercado de trabalho.

Foram localizados 259 estudos e analisados, ao final, 24 deles. Eram compostos por: nove teses, três dissertações, quatro artigos nacionais e oito artigos internacionais, organizados no Quadro 2: Teses e dissertações nacionais – Período de 2009 a 2019 e Quadro 3: Artigos nacionais e internacionais – Período de 2009 a 2019.

Quadro 2: Teses e dissertações nacionais – Período de 2009 a 2019

Nº	Teses e dissertações nacionais analisadas
01	CRESPO, Ana Maria Morales. Da invisibilidade à construção da própria cidadania: obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 2009. 399f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2009.
02	TOMAINO, Giorgia Caroline. Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2009.
03	ROSSETTO, Elizabeth. Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados. 2010. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2010.
04	TINÓS, Lúcia Maria do Santos. Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares. 2010. 125f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2010.
05	DANTAS, Taisa Caldas. Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social. 2011, 141f.

	Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2011.
06	ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012, 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
07	HAAS, Clarissa. Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: “Isso me lembra uma história”. 2013. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2013.
08	DANTAS, Taisa Caldas. Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá. 2014, 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Paraíba, João Pessoa, 2014.
09	OLIVEIRA, Everton Luís de. “Pô, tô vivo, véio!": história de vida e sexualidade de pessoas com deficiências física. 2016. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2016.
10	ROSA, Fernanda Malinosky Coelho. Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática Inclusiva. 2017. 259f. Tese (Doutorado Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Rio Claro, São Paulo, 2017.
11	HAIACHI, Marcelo de Castro. O curso de vida do atleta com deficiência : a deficiência e o esporte como eventos marcantes. 2017. 240f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2017.
12	VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco. 2018. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018.

Fonte: Organizada pela autora a partir da Base de Dados da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Anísio Teixeira (Capes).

Quadro 3: Artigos nacionais e internacionais – Período de 2009 a 2019

Nº	Artigos nacionais e internacionais analisados
01	GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. Revista Educação Especial, Santa Maria , v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009.
02	BRITO, Maria Lucia, Teixeira Borges; CUNHA, Marion Machado. Educação de Jovens e Adultos: história de vida. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop , v. 3, n. 2, p. 182 -191, jul. 2012.
03	BARBOSA, Inés de Oliveira; COUTINHO, Maria Clara da Gama Cabral. Evasão na EJA: Histórias de Abandono Ou Determinação? Usos e táticas de praticantes na autogestão da vida. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas , Arizona, v. 21, n. 1, p.1-18, jan./ago. 2013.
04	DRAGO, Rogério; SANTOS, Camila Reis dos. História de vida na pesquisa com adultos com deficiência: algumas reflexões. Teoria e Prática, Rio Claro, v. 23, n. 44, p.81-94, set-dez. 2013.
05	DELANCY, Patrick; O'DDRISCOLL, David. A Working Man's Life" Working inside and outside Leavesden Hospital: An Oral History Account. British Journal of Learning Disabilities , v. 38, n. 2, p. 110-111, jun. 2010.
06	BENTLEY, Sarah et al. Our Journey through Time: An Oral History Project Carried out by Young People with Learning Disabilities. British Journal of Learning Disabilities , v. 39, n. 4, p. 302-305, Dec. 2011.
07	ZABEL, Robert; KAFF, Marylin; TEAGARDEN, Jim. An Oral History of First-Generation Leaders in Education of Children with Emotional/Behavioral Disorders, Part 3: The Future. Journal of Emotional and Behavioral Disorders . v. 19, n. 4, p. 195-203, Dec. 2011.
08	CHANDER, Jagdish. Movement of the Organized Blind in India: From Passive Recipients of Services to Active Advocates of Their Rights. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Syracuse University, 2012.
09	KENNEDY, Lucille; BREWER, Gayle; Creative Methodologies to Enhance Communication. British Journal of Learning Disabilities , v. 44, n. 1 p. 35-42, mar. 2016.
10	MORENO, Lourdes De la Rosa. ¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación. Revista Educación Inclusiva , Málaga, v. 3, n. 3, p.11-22, 2010.

11	BAJAÑA, Ricardo Duarte; ALONSO, Carolina Torres; CORREDOR, Nicolás Nieto. História de vida de una deportista paralímpica colombiana. Revista Educación física y deporte , Colômbia, Funámbulos Editores, n. 29-1, p. 95-101, set. 2010.
12	SOLÁNS, Ana Paula. Histórias de vida de deportistas paraolímpicas: Trayectorias biográficas. Educación Física y Deportes , Espanha, n.117, p. 84-90, jul./set. 2014.

Fonte: Elaborada pela Autora a partir da Base de Dados do *Institute of Education Sciences* (ERIC) e na Base de Dados Fundação DIALNET da *Universidad de La Rioja*.

Nas buscas internacionais, houve a necessidade de adequação dos descritores, uma vez que o ensino na educação de jovens e adultos em outros países tem diferenciações de nomenclaturas em relação à da educação brasileira. Então, como não havia sincronia entre os descritores nacionais e os internacionais, principalmente na correlação na tradução para o inglês, foram feitas algumas adequações, usando apenas os descritores essenciais, subdivididos em seis descritores-base. Somente foram selecionados os artigos que atendiam aos pressupostos definidos nos critérios de inclusão desta pesquisa. Para tanto, os descritores foram: *adults, adolescents, adult education, autobiographies, History oral, history life, narratives e stories*.

As pesquisas provenientes da revisão da literatura nacional e internacional selecionadas para compor o estudo foram incluídas nos itens: 4.1.2 Pesquisas Nacionais: História de vida de pessoas com deficiência, 4.1.3 Pesquisas Internacionais: História de vida de pessoas com deficiência em uma breve análise e, no Apêndice 4, em um quadro estruturante que contém as pesquisas nacionais e internacionais. No entanto, não se furtou em considerar no corpo desta pesquisa estudos anteriores ao período definido para a revisão da literatura, por entender que trazem contribuições iniciais aos estudos que preconizam ouvir as vozes das pessoas com deficiência como base teórica desse estudo.

4.1.2 Pesquisas Nacionais: História de vida de pessoas com deficiência

Foram selecionadas para compor esse estudo pesquisas que trataram sobre a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos com deficiência e inclusão no trabalho, história oral de vida de pessoas com deficiência e história oral de vida temática de pessoas com deficiência. Ressalta-se que não houve a percepção de histórias de vida de egressos da EJA incluídos no trabalho como objeto de estudo desta pesquisa.

Da base de dados da BDTD, foram escolhidas doze pesquisas, entre elas teses e dissertações (CRESPO, 2009; TOMAINO, 2009; ROSSETTO, 2010; TINÓS, 2010; DANTAS, 2011, 2014; ANTUNES, 2012; HAAS, 2013; OLIVEIRA, 2016; ROSA, 2017; HAIACHI, 2017; VASCONCELOS 2018).

A pesquisa de Crespo (2009) abordou os movimentos sociais das pessoas com deficiência na perspectiva da história oral, com o objetivo de desvelar os anseios, estratégias, conquistas, dificuldades, perspectivas dos movimentos sociais e contribuições das pessoas com deficiência no Brasil. Para Crespo (2009), essa perspectiva de pesquisa concede relevância às pessoas com deficiência, pois as suas narrativas contribuem para o empoderamento dos entrevistados e das gerações futuras de pessoas com ou sem deficiência, além da construção de uma sociedade inclusiva.

Os relatos de vida das lideranças das pessoas com deficiência trouxeram dados da realidade nacional, logo uma extensão da sociedade, pois mostraram, cada qual ao seu modo, sua contribuição para romper com preconceitos sobre as pessoas com deficiência e para a reelaboração de um novo modelo de sociedade. Enfim, “[...] são parâmetros históricos e culturais que estabelecem nossa identidade, nosso jeito de ser e viver o mundo e no mundo”, contribuindo cada um neste pertencimento do indivíduo no grupo e se constituindo em nossa memória social (CRESPO, 2009, p. 372). Por conseguinte, a pesquisa apresentou uma nova percepção de ver as pessoas com deficiência, suas lutas e singularidades, reconhecendo-as como produtoras de conhecimentos e saberes, contribuindo a “[...] um constructo coletivo produzido pela dinâmica entre o entrevistador e o entrevistado”. (CRESPO, 2009, p. 201).

Tomaino (2009) abordou a correlação entre o ensino especializado e a educação de jovens e adultos e a perspectiva dos alunos, familiares e professores sobre essa trajetória, diante do processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa teve como propósito descrever as trajetórias escolares de alunos vindos de ambientes institucionalizados e incluídos em uma sala de aula da EJA e a análise comparativa entre os dois ambientes, a partir das concepções dos alunos com deficiência, familiares e professores. Adotou-se o referencial teórico na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, destacando-se as influências para o desenvolvimento humano de sua vida. A pesquisa expôs que os alunos e seus familiares não reconheciam a inclusão escolar e sua aplicabilidade e, em comparação com as instituições especializadas, esses acreditavam que estas ofereciam mais oportunidades de socialização e que caberia às escolas regulares a transmissão de conteúdos escolares e poucas relações interpessoais.

Rossetto (2010) pesquisou sobre a trajetória de vida das pessoas com deficiência na escolarização no ensino superior, apoiando-se em seus relatos. A proposta do estudo era compreender as singularidades por meio da identificação de suas características e aspirações no contexto educativo e acadêmico da Universidade Estadual do Oeste do

Paraná. As análises das histórias de vida apresentaram cada sujeito de maneira individual e singular, mas não perderam de vista os entrelaçamentos e complexidade decorrentes de aspectos que fazem parte da trajetória de vida. A pesquisa evidenciou que, para além de alterações orgânicas, é a partir das interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio que os sujeitos romperam com o determinismo biológico.

Com o objetivo de reconhecer e desvelar as trajetórias escolares de estudantes com deficiência, compreendendo e (res)significando os diferentes serviços educacionais, Tinós (2010, p. 19) entrevistou duas jovens com deficiência, estudantes da EJA e suas mães. A pesquisadora assentou a fundamentação “[...] entendimentos fenomenológicos, e a análise dos dados por unidades de significados [...] para desvelar as vivências e significados das percepções de cada participante do contexto vivido, por meio de análise compreensiva”. Os resultados das descrições das trajetórias escolares possibilitaram entender alguns aspectos dos serviços educacionais – Escola Especial, Classe Especial, Classe Regular e salas de EJA. Foi possível destacar nas trajetórias, convergências e divergências nos processos analisados: certificação, mundo do trabalho, atendimento pedagógico, acolhimento, situação de exclusão, terminalidade, encaminhamentos, garantia de direito, formação e reflexões quanto às legislações vigentes. O estudo concluiu que houve avanços na legislação no que se refere à garantia do direito à educação de qualidade, mas ainda falta concretizar mais condições no atendimento especializado, políticas e direitos aos estudantes da EJA.

Em dissertação de mestrado em Educação, Dantas (2011, p. 6) analisou o exercício da autoadvocacia da pessoa com deficiência e sua influência no desenvolvimento do papel de sujeito de direito, considerando as histórias de vida de quatro jovens e adultos brasileiros. Concluiu que os jovens e adultos pesquisados no estudo, embora vivendo em contextos “[...] regionais, sociais e econômicos distintos, empoderaram-se por meio das oportunidades a que foram expostos e hoje exercem a autoadvocacia”.

Antunes (2012), com o objetivo de compreender o processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual na escola regular, a partir das histórias de vida de cinco jovens inseridos na rede regular pública estadual do município de Teresópolis no Rio de Janeiro, concluiu que ainda ocorrem contradições e complexidades no processo de inclusão educacional nas escolas comuns. Ou seja, após anos de discussões e pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, suas trajetórias ainda têm as marcas da cultura da incapacidade e do descrédito em relação ao que esses estudantes

podem fazer. As políticas de inclusão, embora avançadas em suas concepções teóricas, na prática não foram traduzidas na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do espaço escolar.

Haas (2013) abordou os sentidos da escolarização na EJA de estudantes jovens com deficiência intelectual. Como objetivo analisou a interlocução entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial por meio das narrativas das trajetórias de vida de três jovens com deficiência, matriculados na EJA, na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, no município de Porto Alegre. As narrativas possibilitaram a elaboração de considerações sobre a necessidade de se olhar o jovem com deficiência para além das condições orgânicas, como sujeitos com possibilidades amplas e singulares de viver e aprender.

Dantas (2014), em tese de doutorado, abordou a autoadvocacia e o empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá. A pesquisa teve como finalidade analisar, sob a ótica dos Direitos Humanos, experiências individuais, sistemas (leis, políticas, diretrizes) e atitudes sociais que colaboram ou não para o processo de empoderamento e autoadvocacia das pessoas com deficiência nos dois países. A pesquisa teve como argumento central o acesso a processos educacionais formais ou informais, como base para a vivência dos direitos humanos, o empoderamento e a vivência da autoadvocacia, rompendo com o ciclo de impossibilidades instalado desde cedo em suas vidas. O estudo evidenciou que as pessoas com deficiência estão modificando sua realidade por meio de suas histórias de vida, superando situações de opressão, avançando em sua escolarização e promovendo ações decisivas para a vida de outras pessoas.

Já o estudo sobre a história de vida em uma percepção da sexualidade das pessoas com deficiência física, com a possibilidade de traçar novos contornos no entendimento da sexualidade das pessoas com deficiência, realizado por Oliveira (2016), objetivou investigar as pessoas com deficiência física, como elas expressavam sua sexualidade. A pesquisa contou com a análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que permitiu encontrar dados que indicam que a sexualidade das pessoas com deficiência física ainda é regulada por discursos normativos e biomédicos, que patologizam atração, desejo, erótico e sexual, projetada nessa percepção do corpo lesionado, amputado e deficiente. O pesquisador concluiu que somente a partir da reconfiguração sobre a estética da deficiência poderá ser admitida que toda e qualquer pessoa com deficiência é uma pessoa sexual e sexualizada.

Rosa (2017) abordou histórias de vida de estudantes com deficiência visual e de suas mães, em um estudo sobre Educação Matemática Inclusiva. O estudo forneceu novos elementos para uma linha de pesquisa de grupo denominado Narrativas e Ensino (Inclusivo) de Matemática e Aprendizagem. O grupo de pesquisa visava produzir e utilizar narrativas de professores e alunos com deficiência para compreender a Educação Inclusiva. A pesquisa teve como meta propor uma compreensão sobre como os alunos e seus responsáveis legais agem em suas vidas pessoais e durante o processo de escolarização no contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso, a pesquisadora cercou-se de pesquisas bibliográficas, documental e entrevistas, realizadas à luz da metodologia da História Oral. O estudo estabeleceu reflexões que indicaram a necessidade de se estabelecer uma educação colaborativa nas universidades e nas escolas, visando à formação de professores capacitados e especialistas, além de ter sido possível o acompanhamento de um estudante com deficiência visual, dentro e fora da instituição de ensino. Concluiu que se fazem imprescindíveis mudanças na sociedade e na escola para se compreender a inclusão e o ensino da matemática.

Haiachi (2017) investigou o curso de vida de atletas com deficiência com base na teoria do curso de vida, pesquisa descritiva e de análise qualitativa, com o objetivo de descrever o curso de vida do atleta com deficiência, a fim de compreender os significados, os comportamentos, características situacionais de atletas com deficiência e de como eles construíram o mundo a seu redor. Os dados mostraram a trajetória dos atletas e os eventos marcantes ocorridos ao longo da vida. Esses dados indicaram a contribuição da família, envolvimento com o esporte e a fé, aproximando-se do curso de vida e gerando entendimentos para a conquista profissional, autonomia e a capacidade de guiar sua própria vida.

Uma pesquisa recente de Vasconcelos (2018) abordou as histórias e memórias das lideranças dos surdos do estado de Pernambuco e apresenta evidências de sustentação do empoderamento dos surdos de Pernambuco. Para tanto, considerou a abordagem histórico-crítica, ao assumir que a constituição do sujeito ocorre a partir das relações com o meio, reconhecendo e valorizando a história oral de vida e os sujeitos dessa história.

Com relação aos artigos nacionais selecionados na revisão da literatura, incluídos nesta pesquisa, levou-se em consideração a ligação direta com a EJA, a EE, a escolarização dos estudantes com deficiência egressos da EJA e a história de vida de estudantes com deficiência. Os estudos destacados como história de vida, relatos, história

oral, trajetórias e curso de vida e demais citados referenciam o desenvolvimento da pesquisa.

Os artigos que enfocaram histórias de vida das pessoas com deficiência, representados nesta pesquisa, caminham na direção do protagonismo, dos direitos, da concepção social da deficiência e sugeriram uma nova trajetória para as pessoas com deficiência, para além dos anos de exclusão e do alijamento social, propondo uma visão que considere o protagonismo e o empoderamento social, as garantias dos direitos fundamentais – sociais, políticos e civis, negados por anos nas constituições federais e na vida em sociedade (GLAT; PLESTCH, 2009; BRITO; CUNHA, 2012; BARBOSA; COUTINHO, 2013; DRAGO; SANTOS, 2013).

Glat e Pletsch (2009) pesquisaram sobre o método de história de vida, com o objetivo de discutir a autopercepção de pessoas estigmatizadas por possuírem deficiência intelectual, sensorial e/ou física; transtorno global do desenvolvimento (autismo, psicose, etc.) ou altas habilidades/superdotação, e analisou um conjunto de pesquisas (teses e dissertações) no campo da Educação Especial em programas de pós-graduação em Educação e Psicologia de universidades brasileiras. Os dados analisados evidenciaram a validade do método de História de Vida para pesquisas em Educação Especial e outras áreas das chamadas Ciências Sociais e Humanas Aplicadas, por, entre outros aspectos, permitir uma visão descritivo-analítica global da situação do grupo investigado.

Brito e Cunha (2012) analisaram as histórias de vida de seis trabalhadores estudantes da Educação de Jovens e Adultos que, por algum motivo, não concluíram a escolarização no tempo certo, ou até mesmo nunca tiveram acesso à modalidade. Os dados revelaram o que esses alunos buscam ao retomarem os estudos depois de certo tempo. Os autores concluem que é para melhorar suas vidas, principalmente no campo do trabalho. A escola permite a eles novas possibilidades e oportunidades, significando uma melhor qualificação e integração ao meio social, elevando sua autoestima.

Barbosa e Coutinho (2013), ao pesquisarem histórias de evasão na EJA, com o objetivo de discutir a ideia de evasão escolar propondo a problematização do tema, levantaram a hipótese de compreensão dessa evasão como uma possível forma de uso da escola, mais do que como uma desistência ou abandono. O verdadeiro motivo de esses alunos abdicarem de dar continuidade à sua escolarização na EJA pode estar relacionado a uma escolha de vida, ao direito de usar a escola, a seu modo e a seu favor, optando por estar nela, quando há interesses específicos no que ela pode oferecer e, por não estar,

quando outros interesses a ela se sobrepõem, sem que isso comprometa seu direito a uma vida digna e plena, em usos e táticas de autogestão da vida.

Drago e Santos (2013) objetivaram discutir a metodologia de história de vida na pesquisa com adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e sua importância para a pesquisa educacional, seus procedimentos, bem como seu valor no resgate da identidade e da subjetividade. O estudo os reconhece como sujeitos que possuem voz e que podem, a partir de suas narrativas, impulsionar outras ações políticas e práticas no sentido de aprimorar o processo inclusivo de modo macrossocial e microescolar.

Algumas pesquisas sobre as histórias de vida das pessoas com deficiência, diferentemente da tese de Crespo (2009) e de Vasconcelos (2018), em que se evidenciam lideranças conhecidas, há a presença de atores anônimos, que não fazem parte de grupos de lideranças nem obtiveram o reconhecimento como líderes, tão relevantes à identidade das pessoas com deficiência. No entanto, mesmo sem terem esse reconhecimento por parte de outros, são relevantes para a subjetividade das pessoas com deficiência, pois suas histórias ensinam o conhecimento e a compreensão de sua vida em sociedade, assim como os impedimentos e as possibilidades que a sociedade pode ter-lhes inculcado – essas histórias, enfim, podem expor um dado importante para eles: sua própria vida, sua percepção e memórias.

4.1.3 Pesquisas Internacionais: História de vida de pessoas com deficiência

No que concerne às pesquisas internacionais, embora escassas, notaram-se estudos que investigaram programas sobre vida independente, preparação das pessoas com deficiência para vida depois da escola, além de estudo sobre transição da escola para a vida adulta. Nesses estudos ficaram expostos certos temas, tais como: falta de práticas educativas inclusivas, planejamento de transição rápido e mal coordenado sobre inclusão no trabalho, opiniões restritivas sobre o emprego e oportunidades de vida na comunidade, baixos níveis de participação familiar e benefícios significativos do emprego apoiado. Observa-se, porém, que não foram histórias narradas pelas próprias pessoas com deficiência, mas sob a ótica dos profissionais que trabalhavam com as pessoas com deficiência. Outros raros estudos foram agregados a esta tese em virtude de sua relação com a temática proposta e por tratarem a respeito da história de vida pelas vozes das pessoas com deficiência ou com distúrbios e problemas de aprendizagem (DELANCY; O'DDRISCOLL, 2010; MORENO, 2010; BAJAÑA; ALONSO; CORREDOR, 2010;

BENTLEY et al., 2011; ZABEL; KAFF; TEAGARDEN, 2011; CHANDER, 2012; SOLÁNS, 2014; KENNEDY; BREWER, 2016).

Delancy e O'Ddriscoll (2010) apresentou o relato histórico oral da vida profissional de um ex-paciente, de um hospital para atendimento de pessoas com deficiência mental (terminologia adotada no texto original do autor). E, assim, registrou que, depois de trabalhar em vários empregos dentro do hospital, conseguiu uma autorização para trabalhar fora dele, enquanto ainda era residente desse hospital onde estava internado, atuando profissionalmente dentro e fora do hospital. Depois de sair do hospital, ele continuou a trabalhar em uma variedade de configurações de trabalho.

Moreno (2010) analisou a história de vida de uma pessoa com paralisia cerebral e graves dificuldades na fala e defendeu a utilização desse método de pesquisa para emancipação de pessoas com deficiência e desvantagens sociais, pois, nessa direção, essas pessoas podem falar acerca de temas da sociedade, extrapolando situações ainda vigentes se a fala vem delas mesmas. O teórico desvelou um novo horizonte para as pessoas com deficiência poderem falar sobre si e estabeleceu uma posição intercultural para a participação de todos e com todos, contribuindo assim para uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Ainda se utilizando da história de vida de uma atleta paraolímpica, Bajaña, Alonso e Corredor (2010) reconhecem o esporte como forma de emancipação das pessoas com deficiência. A pesquisa apresenta a história de vida de uma atleta paraolímpica colombiana que, embora seja uma exceção, a entrevistada teve recursos para se manter economicamente com sua família.

Zabel, Kaff e Teagarden (2011), em uma pesquisa nos Estados Unidos da América sobre história oral, com narrativas de estudantes com transtornos emocionais e comportamentais, concluiu que compreender essas histórias colaborou com as políticas de educação. Foram feitas perguntas a 15 líderes de primeira geração sobre os eventos, políticas e pessoas que mais lhes influenciaram a vida profissional, a fim de identificar os fatores positivos e os negativos. Suas respostas foram filmadas, transcritas, analisadas e relatadas, servindo de base para desdobramentos nas políticas educacionais.

Bentley et al. (2011), em um projeto sobre história oral, pesquisaram a vida de jovens com dificuldades de aprendizagem em hospitais de longa permanência nos Estados Unidos e concluíram que os jovens atuais com as mesmas limitações têm mais liberdade, mais chance de escolha e oportunidades do que jovens de trinta anos atrás. Com esse

material produziram um filme em que os jovens descreveram o que aprenderam com essa pesquisa.

O estudo de Chander (2012) fez análise a partir de documentos tomando como base o movimento em defesa dos cegos ocorrido nos Estados Unidos da América em comparação ao movimento de pessoas cegas da Índia; usou como método a história oral, entrevistando 45 informantes. A pesquisa concluiu que as pessoas cegas da Índia passaram de receptoras passivas dos serviços para defensoras ativas de seus direitos.

Por sua vez, Soláns (2014) reflete sobre a história de vida de atletas paraolímpicas (deficiência motora) considerando suas próprias vozes nas trajetórias biográficas, e em todas as pesquisas nacionais ou internacionais é possível perceber pessoas com deficiência exercendo seu direito à livre expressão e obtendo o empoderamento social por meio de suas narrativas de vida.

Kennedy e Brewer (2016) investigaram por meio da história de vida as experiências e opiniões de pessoas com dificuldades na aprendizagem – que ao longo da vida haviam sido desvalorizadas ou ignoradas – e indicaram a necessidade de os pesquisadores terem criatividade e mais as ferramentas adequadas para auxiliar os entrevistados a terem habilidades verbais. Devem estes contar com o apoio de fotografias, desenhos, música e poesia, incorporados ao método de história de vida, para melhor exporem suas ideias, suas memórias, mesmo com as limitações na comunicação, encorajando-os assim a serem determinantes de sua história.

A revisão da literatura nacional e internacional concernente às histórias de vida das pessoas com deficiência abrangeu temáticas variadas e distintas, porém poucas pesquisas foram encontradas se comparadas ao universo de pessoas com deficiência no Brasil e no mundo.

Desse modo, as pesquisas nacionais envolveram: sexualidade, a inserção na escola, a evasão na Educação de Jovens e Adultos, as lutas de lideranças das pessoas com deficiência, autopercepção das mulheres com deficiência mental, autoadvocacia e empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá, trajetórias escolares de estudantes institucionalizados incluídos na EJA, as vozes de estudantes com deficiência no ensino superior, empoderamento por meio de práticas desportivas, história de vida de estudantes com deficiência e o ensino da matemática, a metodologia de história de vida e a percepção das pessoas com deficiência, além da história oral de vida e o curso de vida de paratletas.

Assim como nas pesquisas nacionais, as internacionais abordaram diversas temáticas envolvendo as pessoas com deficiência, além de tratarem da trajetória de mulheres paratletas e paralímpicas na Colômbia, Estados Unidos da América, história de vida de pessoas com paralisia cerebral, relatos e produção de filmes, de ex-pacientes de hospitais para pessoas com deficiência na aprendizagem inseridas no trabalho, movimento das pessoas cegas na Índia e nos Estados Unidos da América. Todos esses estudos destacaram o empoderamento e o direito de as pessoas com deficiência poderem falar sobre si mesmas. Suas ideias, pensamentos, memórias, enfim, os fatos todos dos caminhos percorridos em sua trajetória de vida.

Embora a revisão da literatura apresente contribuições nos aspectos abordados, ainda se faz evidente a carência de novas pesquisas na área das pessoas com deficiência, sobretudo na problemática levantada nesta pesquisa referente às pessoas com deficiência egressas da EJA e incluídas no mercado de trabalho, considerando-se que, mesmo com as buscas minuciosas em quatro bancos de dados de pesquisas científicas, não foi possível encontrar nada específico sobre esse ponto enfocado.

Conclui-se, com essa revisão da literatura, que a educação para jovens e adultos com deficiência requer novas pesquisas, principalmente em temáticas ainda não pesquisadas, como as contribuições da EJA para inserção no trabalho, pela voz das pessoas com deficiência egressas dessa modalidade de ensino. Tais pesquisas trariam subsídios para outros pesquisadores, para a Educação Especial, para a EJA, para os professores das duas modalidades de ensino e para a política educacional e o trabalho.

5. MÉTODO

Esse capítulo descreverá o método de pesquisa, participantes, aspectos éticos, local e contexto da pesquisa, local de coleta de dados, equipamentos e materiais, instrumentos, procedimentos de coletas dos dados, procedimentos de análise dos dados, etapas de transcrição e etapas de categorização.

A presente pesquisa teve como referência a história oral de vida com base em estudos de Bosi (2003, 2009), Meihy (2002, 2012, 2011) e Meihy e Ribeiro (2011). Adotou-se uma abordagem qualitativa, por entender sua pertinência com essa pesquisa, uma vez que a abordagem qualitativa permite compreender, responder e aprofundar em questões ligadas aos fenômenos sociais que envolvem aspirações, crenças, motivos, valores, atitudes, ações e relações humanas. Dessa forma, fomentou-se um diálogo relevante propiciado pelas histórias de vida (MINAYO, 2002; FREITAS, 2006; CHIZZOTTI, 2014).

Para composição das categorias e decodificação das entrevistas, valeu-se da análise de conteúdo apoiando-se em Franco (2008) e Bardin (2009).

A história oral se ocupa das narrativas de entrevistados gravando-as ou filmando-as como registro, com o propósito de permitir uma reflexão e uma compreensão para além da documentação escrita (MEIHY, 2012).

Cada um dos gêneros de história oral tem procedimentos para sua elaboração, no entanto poderá haver a combinação de um ou mais recursos para sua efetivação, seja por meio de entrevistas abertas, entrevistas programadas com roteiro, observações, seja por convívio entre pesquisador e entrevistado que, em pesquisas sobre história de vida, pode ser designado como depoente e colaborador (MEIHY, 2002, 2012). Cada qual tem sua organização e um procedimento correspondente de pesquisa definidas por Meihy (2012) como:

a) História oral de vida – se desenvolve por meio da narrativa e trajetória existencial da pessoa;

b) História oral temática – se organiza em torno de um tema central, e as entrevistas giram ao redor desse tema;

c) Tradição oral – se realiza por contatos com grupos tradicionais, cujas tradições míticas superam o espaço biográfico, e se desenvolve dentro dos espaços desses grupos em receitas medicinais, culinária e registros dessa antiguidade.

d) História oral testemunhal – mistura traços da biografia pessoal com problemas trágicos ligados a essa biografia.

É relevante problematizar que o pertencimento da história oral não é privilégio da academia, embora seja por ela utilizada com todo o rigor da pesquisa, na observância dos fundamentos teóricos. Atualmente, a tendência é que outros grupos sociais se apropriem desse conhecimento para constituição de sua história; nessa direção, o conhecimento se encaminha para a história pública, ao transitar por diferentes segmentos da sociedade. Dessa forma, a história oral pode ser considerada uma produção altamente democrática (MEIHY, 2011).

Para Joutard (2000), existem desafios a serem enfrentado pela História Oral:

[...] é preciso saber respeitar três fidelidades à inspiração original: ouvir a voz dos excluídos e dos esquecidos; trazer à luz as realidades "indescritíveis", quer dizer, aquelas que a escrita não consegue transmitir; testemunhar as situações de extremo abandono. Irei desenvolver estes três pontos sucessivamente. [...] A força da história oral, todos sabemos, é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral (p.33).

Os trabalhos de Ciências Sociais que se utilizavam da história de vida como estudo nos grupos sociais minoritários e discriminados contribuíram para o fortalecimento dessa modalidade de pesquisa (MEIHY, 2002, 2006).

5.1 Aspectos Éticos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, (CEP) sob o nº 92552518.0.00005504, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), através da Plataforma Brasil, em atendimento à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que dispõe sobre Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Deu-se andamento na pesquisa e nas entrevistas a partir da aprovação do Comitê de Ética (BRASIL, 2012c).

5.2 Participantes

O processo de recrutamento e seleção dos participantes ocorreu inicialmente em contato com as secretarias municipais de educação, regionais estaduais de ensino e uma unidade de ensino federal, apresentando-se o projeto de pesquisa e a solicitação de autorização para realizar a pesquisa. No entanto, os órgãos públicos municipais e estaduais não possuíam cadastros de egressos da EJA. E, na impossibilidade de

fornecerem os dados dos egressos, indicaram contatos dos professores de Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto à unidade de ensino federal, esta mantinha os cadastros de egressos e se colocou à disposição para efetivar os contatos.

Em contatos com os professores da EJA e professores de Educação Especial, foram indicados por eles contatos telefônicos dos familiares, dos possíveis egressos da EJA que estavam inseridos no trabalho.

Na última etapa, foram contatadas, por via telefônica, as famílias dos participantes elegíveis, explicando os objetivos e os procedimentos da entrevista. Quando autorizada a participação na pesquisa, marcava-se o dia, local e a hora de melhor conveniência dos colaboradores, para a realização das entrevistas.

Foram considerados como critérios de inclusão os egressos da EJA, com deficiência e que concluíram essa modalidade de ensino em pelo menos um dos segmentos, nos sistemas de ensino municipal, estadual e/ou federal da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) e inseridos no trabalho.

Consideram-se egressos da EJA estudantes que cursaram obrigatoriamente a EJA e que concluíram pelo menos um dos segmentos definidos como: a) EJA Segmento I – de 1º ao 4º ano, b) EJA Segmento II – do 5º ao 8º ano, c) EJA Ensino Médio – 1º ao 3º, d) EJA Profissionalizante e f) EJA Ensino Médio Técnico.

Foram excluídos os egressos com deficiência, que, embora tenham cursado a EJA, não concluíram o curso, ou seja, trata-se de estudantes evadidos das EJAs, sem a conclusão em um dos segmentos definidos nos critérios de inclusão.

No total, participaram 10 (dez) egressos da Educação de Jovens e Adultos, nos segmentos: EJA segmento I – de 1ª a 4ª série, EJA Segmento II – do 5º ao 8º ano e EJA Ensino Médio – 1º ao 3º ano.

Dos dez entrevistados, sete são homens e três são mulheres. Eles foram caracterizados sob um nome fictício para preservação de suas identidades, descritos na pesquisa como: Ismael (28 anos), solteiro; Fabiano (24 anos), solteiro; Manoel (25 anos), casado; Almir (46 anos), solteiro; Alice (41 anos), solteira; Olavo (49 anos), solteiro; Regina (29 anos), solteira; Xavier (44 anos), casado; João (29 anos) e Maria (27 anos). Dos entrevistados, apenas Regina possui um filho de sete anos e Maria está grávida de sete meses.

A Tabela 1 (um) apresenta uma caracterização completa de cada entrevistado, contém dados pessoais, atividade profissional, tempo de serviço, situação conjugal,

escolarização especializada, escolarização no ensino regular/EJA e diagnóstico da deficiência, preservando-se suas identidades – para tanto, foram atribuídos nomes fictícios.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes

Entrevistado	Idade	Gênero	Atividade(s) profissional	Tempo de serviço	Situação conjugal	Escolarização	Diagnóstico
Ismael	28	M	Recepcionista em uma Instituição Especializada	10 anos	Solteiro	Escola Especializada, EJA Segmentos I, II e EJA Segmento Ensino Médio	Deficiência Intelectual e física (cadeirante)
Fabiano	24	M	a) Recepcionista em farmácia; b) Vendedor em loja Departamentos de roupas; c) Caixa em loja de eletrodomésticos	5 anos	Solteiro	Ensino Regular - Fundamental I; EJA Segmento II e EJA Ensino Médio	Perda Auditiva de moderada a profunda no ouvido direito e esquerdo
Manoel	25	M	Suporte em Tecnologia da Informação	10 anos	Casado	Ensino Regular - Fundamental I e EJA Segmento II, EJA Ensino Médio e Curso Superior	Deficiência Auditiva profunda no ouvido direito e esquerdo
Almir	46	M	a) Auxiliar de escritório em entrega de cartas; b) Auxiliar de escritório/office boy; c) Auxiliar de Escritório em empresa de Logística Aduaneira	Mais de 20 anos	Solteiro	Escola Especializada e EJA Segmento I, II e EJA Ensino Médio	Deficiência intelectual
Alice	41	F	a) Ascensorista; b) Atendente de farmácia	11 anos e meio	Solteira	Escola Especializada Integrada ao Ensino Regular e EJA Segmento I, II e EJA Ensino Médio	Paralisia Cerebral
Olavo	49	M	Halterofilista	29 anos	Solteiro	Ensino Regular – Fundamental I (parcialmente) e EJA Segmento II e EJA Ensino Médio	Deficiência Física – Paraplegia inferior (Cadeirante)
Regina	29	F	a) Atendente de Farmácia; b) Assistente de vendas em loja de Departamentos	4 anos e 9 meses	Solteira	Escola Especializada, EJA Segmento I e II. Evadiu-se na EJA Ensino Médio	Deficiência Intelectual
Xavier	44	M	a) <i>Freelancer</i> em <i>Web Designer</i> ; b) Advogado	1 ano	Casado	Escola Especializada Escola Regular	Amiotrofia Espinhal Tipo 2/ Deficiência física Tetraplegia (Cadeirante)

						– Fundamental I, EJA Segmento II, EJA Ensino Médio e Curso Superior.	
João	29	M	a) Auxiliar de Serviços Gerais b) Caixa c) Repositor	10 anos	Solteiro	Escola Regular até o Ensino Fundamental I e EJA Segmento II e EJA Ensino Médio	Baixa visão/ catarata congênita
Maria	27	F	a) Atendente de Caixa b) Telefonista c) Telefonista <i>Call Center e</i> Telefonista	6 anos	Solteira	Escola de ensino regular até o Ensino Fundamental I e depois cursou a EJA Segmento I e Segmento II	Cegueira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados transcritos das entrevistas.

A Tabela 1 sintetiza a caracterização dos entrevistados da pesquisa. Os participantes da pesquisa estão na faixa etária de 24 a 49 anos.

Dos entrevistados, apenas Manoel (25 anos) teve um único emprego desde o seu ingresso no trabalho. Regina (29 anos) já passou por dois empregos e atualmente está desempregada. Olavo (49 anos) tem como relação de trabalho ser atleta de halterofilismo. Alice (41 anos) já passou por dois empregos e atualmente está empregada. Almir (46 anos) já passou por três empregos e no momento se encontra trabalhando. João (29 anos) trabalhou informalmente em vários locais antes de seu atual emprego formal. Enquanto Xavier (44 anos) está no seu primeiro emprego formal, mas já desenvolveu trabalho de *freelancer* em *Web Designer*. Já Maria (27 anos) já está no seu terceiro trabalho. E Fabiano (24 anos) está no seu terceiro trabalho. Ismael (28 anos) está afastado pelo INSS, por motivo de saúde e de internação recente para tratamento de doença pulmonar.

Ismael tem 28 anos, é solteiro e trabalha há dez anos em uma empresa terceirizada de uma prefeitura da RMBS, como recepcionista. Atualmente, não estuda e devido a um problema de doença está afastado do trabalho. Concluiu a EJA – Ensino Fundamental em uma escola municipal e EJA – Ensino Médio em uma escola estadual. Tem o sonho de fazer o Ensino Superior e cursar Direito. É solteiro e deseja um dia casar e ter sua própria família. Reside com a mãe.

Fabiano tem 24 anos, é solteiro e trabalha há cinco anos. Durante esses cinco anos de trabalho, já passou por três empregos e no último ele atua como atendente de caixa em uma loja de departamentos de eletrodomésticos. Tem o desejo de cursar o ensino superior no curso de Educação Física. Estudou apenas em escolas regulares e cursou a EJA Ensino Médio em uma escola estadual. Reside com a mãe, pai e um tio por parte de pai.

Manoel tem 25 anos, é casado e trabalha há dez anos. Durante esses dez anos, esse foi o seu único emprego, passando apenas pelo período de experiência de três meses e admitido em seguida como técnico de suporte de Tecnologia da Informação. Seu desejo de cursar a universidade foi realizado, e hoje é formado em Ciências da Computação. Sempre estudou em escolas regulares e fez a EJA Ensino Médio em uma escola estadual. Reside com a esposa e a mãe.

Almir tem 46 anos, é solteiro e trabalha há mais de vinte anos. No período de vinte anos de trabalho, sempre atuou como auxiliar de escritório, porém em três empresas diferentes. Estudou em escolas especializadas e escolas regulares. Cursou a EJA Ensino Fundamental e a EJA Ensino Médio em uma escola estadual. Tem o desejo de casar e constituir família. Reside com o pai e a mãe.

Alice tem 41 anos, é solteira e trabalha há mais de onze anos. Nos onze anos de trabalho atuou como ascensorista e paratleta em uma universidade local. Atualmente é atendente de caixa em uma farmácia. Estudou em escolas especializadas, até ingressar na EJA. Fez a EJA Ensino Fundamental e Médio em uma escola municipal. Seu grande sonho é continuar desempenhando o trabalho e as atividades de paratletismo. Está sempre competindo e tem ganhado muitas medalhas representando a RMBS. Mora com a mãe e o pai.

Olavo tem 49 anos, é solteiro e paratleta, na modalidade de halterofilismo. Mesmo antes do acidente, que o deixou com deficiência física, ele já era atleta, competindo no fisiculturismo. Estudou a EJA Fundamental I e II em escolas municipais e a EJA Ensino Médio em uma escola estadual. Tem o desejo de se casar e de constituir sua própria família. Tem também o desejo de cursar universidade e o curso de Educação Física, para no futuro fazer o treinamento de paratletas.

Regina tem 29 anos, é solteira e tem um filho de sete anos. Ingressou no trabalho há mais de quatro anos, já atuou como atendente de farmácia e assistente de vendas em loja de departamentos, e atualmente está desempregada. Seu desejo é retornar ao mercado de trabalho. Cursou escolas especializadas e a escola regular. Fez a EJA Ensino Fundamental e parou no primeiro semestre do primeiro ano da EJA Ensino Médio, pois não conseguiu conciliar o horário de trabalho com o horário da EJA.

Xavier tem 44 anos, é casado. Ingressou no trabalho pela primeira vez como *freelancer* (trabalhador autônomo) na área de música, como *web designer*, e há um ano trabalha em um escritório de advocacia como advogado. Estudou em instituições especializadas e em escolas regulares. Cursou a EJA Segmento I, II completa e a parte da

EJA Ensino Médio em escolas estaduais, mas optou na finalização da EJA do Ensino Médio, pela certificação via Exame Nacional de Ensino Médio, conseguindo as notas para a certificação na primeira vez que fez o exame.

João tem 29 anos, é solteiro, mora com a mãe e um irmão. Atualmente é repositor em uma empresa multinacional de alimentos. Está nessa empresa há dez anos. Anteriormente fazia ‘bicos’, ou seja, realizava atividades sem remuneração definida ou qualquer direito trabalhista. Sua escolarização foi somente em escolas regulares e em um centro educacional municipal destinado à Educação de Jovens e Adultos.

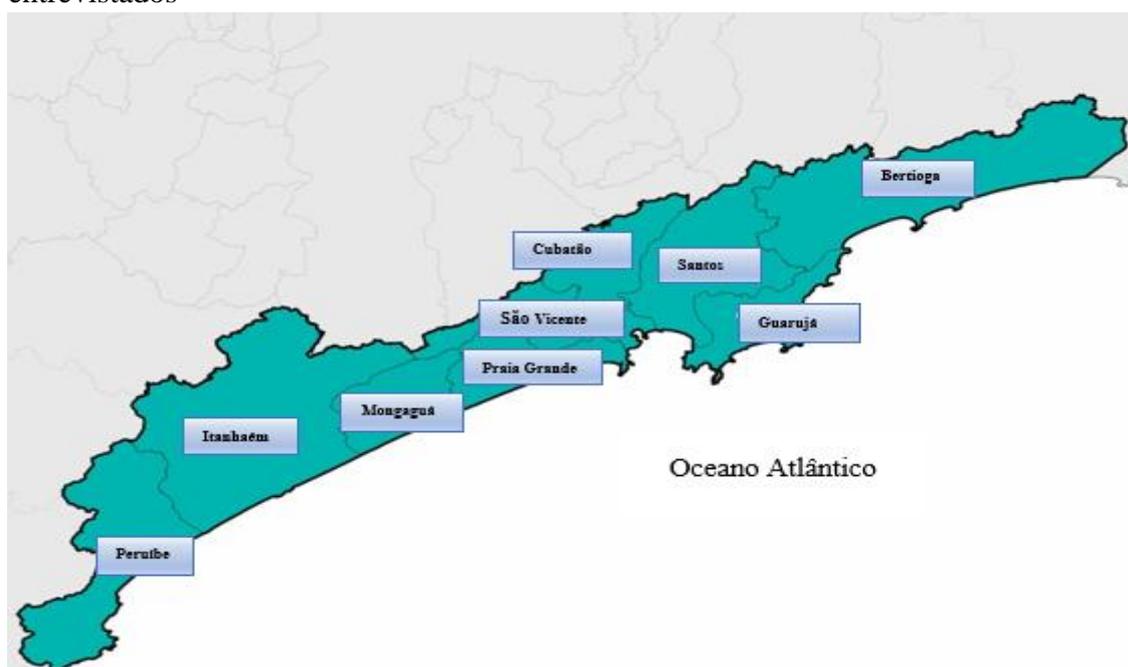
Maria tem 27 anos, solteira, mora com uma irmã, ela é telefonista e ingressou no atual trabalho há quatro anos, mas já trabalha há mais de seis anos. Anteriormente trabalhou como atendente de caixa em uma loja de lanches, seguidos de mais dois empregos como telefonista, onde trabalhou por dois anos, mas não detalhou esses dois trabalhos. Logo que concluiu a EJA em uma instituição de ensino municipal conseguiu ingressar como telefonista no atual emprego em uma universidade e devido a sua disponibilidade de horário, acumula dois empregos como telefonista na área da educação e na área da saúde. Cursa no momento faculdade de Administração; porém, nesse ano, precisou trancar a matrícula e pretende retornar no próximo ano.

5.3 Local de contexto da pesquisa

O público pesquisado advém da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), composta por nove cidades: Peruíbe, Itanhaém, Mongaguá, Praia Grande, São Vicente, Cubatão, Santos, Guarujá e Bertioga, situadas no estado de São Paulo. É considerada uma região de médio porte, com uma situação econômica ligada ao Porto de Santos, Polo Petroquímico de Cubatão e Serviços e Turismo em todas as nove cidades. O Turismo se concentra nas praias de oito cidades (Cubatão não possui praia, apenas manguezais e rios), região da Serra do Mar e alguns monumentos históricos.

A Figura 1 contém o mapa da RMBS que ilustra a localização geográfica da regional das cidades de Peruíbe, Itanhaém, Mongaguá, Praia Grande, São Vicente, Cubatão, Santos, Guarujá e Bertioga, região onde foi realizada a pesquisa.

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana da Baixada Santista: cidades dos entrevistados



Fonte: Figura reelaborada a partir de Mapa da Região Metropolitana da Baixada Santista - Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A (Emplasa), adaptado pela pesquisadora.

Os dados da RMBS, embora sintetizados, foram apresentados para se reconhecer a região em dados demográficos, econômicos e de desenvolvimento humano no Estado de São Paulo. A RMBS é considerada uma região de médio porte, com um PIB e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) relativamente alto. Os indicadores apresentados contribuem para se compreender a situação econômica e social de cada cidade de origem dos participantes.

Tabela 2 – Indicadores da RMBS apresentam os dados relativos à população em 2018, IDH/2010/ PIB/2016 e distância da capital do Estado de São Paulo.

Cidades	População/2018	IDH/2010	PIB/2016	Distância de São Paulo/Km3
Bertioga	61.736	0.730	1.487.645	103
Guarujá	318.107	0.751	7.905.851	86
Cubatão	129.760	0.737	17.668.001	56
Santos	432.957	0.840	21.954.556	72
São Vicente	363.173	0.768	5.046.457	65
Praia Grande	319.146	0.754	6.181.075	71
Mongaguá	55.731	0.754	913.696	89
Itanhaém	100.496	0.745	1.603.283	106
Peruíbe	67.548	0.749	1.190.688	135
RMBS- Total	1.848.654	0.777	63.951.257	-----
Estado de São Paulo	45.538.936	0.783	2.093.004.931	-----

Fonte: Indicadores da RMBS elaborados a partir de dados da Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A (Emplasa), IBGE e PNUD, os quais foram estruturados pela pesquisadora.

Os dados sociodemográficos da RMBS indicam uma região de médio porte, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A (Emplasa). A Tabela 2 representa o índice populacional, PIB e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e a distância de cada cidade em relação à capital paulista.

As cidades da RMBS têm IDH considerados altos, o qual varia do menor índice de 0,730 da cidade de Bertioga, para o maior índice de 0,840 para a cidade de Santos. A cidade de Santos supera o índice estadual paulista de 0,783. A região apresenta um IDH de 0,777 superior ao índice nacional de 0,699 (IBGE, 2018).

Quanto aos dados das matrículas de estudantes da PAEE na EJA no Ensino Fundamental I e II e a EJA Ensino Médio, na RMBS, no período de 2016 a 2018, nota-se crescimento, ano a ano, do total de estudantes da EJA em algumas cidades da região, ainda que haja variações e decréscimos em outras cidades, dados apresentados nas Tabela 3, Tabela 4 e Tabela 5 e discutidos a seguir, a cada tabela.

Tabela 3 – Matrículas de estudantes da PAEE na EJA no Ensino Fundamental I e II: RMBS

Municípios	EJA no Ensino Fundamental (I e II)		
	2016	2017	2018
Bertioga	01	07	02
Guarujá	39	49	42
Cubatão	45	42	26
Santos	89	107	78
São Vicente	123	122	196
Praia Grande	14	21	21
Itanhaém	8	9	07
Mongaguá	12	10	10
Peruíbe	23	18	09
TOTAL	354	385	391

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Sinopse Estatística do número de matrículas da Educação Especial nas classes comuns na Educação de Jovens e Adultos do Inep 2016 a 2018.

A tabela 3 representa o número de matrículas de estudantes da PAEE na EJA e, embora haja decréscimo de estudantes nas cidades de Bertioga, Guarujá, Cubatão, Itanhaém e Peruíbe, houve um acréscimo no total de estudantes da RMBS, se comparados aos anos de 2016 e 2017, passando de 354 em 2016 a 391 em 2018, o que representa 90,53% de crescimento no total geral no período.

A cidade de São Vicente teve um considerável aumento no número de matrículas representando 62,75 % de 2016 a 2018. Já na cidade de Mongaguá, houve decréscimo nos dados de matrículas de 2017 para 2018.

A Tabela 4 representa as matrículas de estudantes da PAEE na EJA Ensino Médio na RMBS no período de 2016 a 2018.

Tabela 4 – Matrículas de estudantes PAEE na EJA Ensino Médio: RMBS - 2016 a 2018

Municípios	EJA Ensino Médio		
	2016	2017	2018
Bertioga	03	05	01
Guarujá	18	18	23
Cubatão	34	22	13
Santos	40	53	71
São Vicente	23	25	35
Praia Grande	23	27	22
Itanhaém	4	5	04
Mongaguá	14	4	05
Peruíbe	7	8	12
TOTAL	143	167	186

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Sinopse Estatística do número de matrículas da Educação Especial nas classes comuns na Educação de Jovens e Adultos do Inep 2016 a 2018.

Na Tabela 4, as matrículas de estudantes da PAEE na EJA – Ensino Médio apresentaram crescimento de 2016 a 2018 nas cidades de Guarujá, Santos, São Vicente, Peruíbe e Mongaguá, enquanto nas cidades de Cubatão, Bertioga, Praia Grande e Itanhaém houve um decréscimo. Considerados o total geral de matrículas da EJA – Ensino Médio houve crescimento de 76,88% no período de 2016 a 2018.

A Tabela 5 representa uma síntese dos dados da RMBS de matrículas de estudantes da PAEE na EJA Ensino Fundamental I, II e EJA – Ensino Médio no período de 2016 a 2018.

Tabela 5 – Síntese de matrículas de estudantes da PAEE na EJA Ensino Fundamental I, II e EJA Ensino Médio: 2016 a 2018

RMBS	2016	2017	2018
EJA no Ensino Fundamental I e II	354	385	391
EJA Ensino Médio	143	167	186
TOTAL	497	552	577

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Sinopse Estatística do número de matrículas da Educação Especial nas classes comuns na Educação de Jovens e Adultos do INEP 2016 a 2018.

Na Tabela 5 destaca-se, no período de 2016 a 2018, crescimento nas matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial na EJA da RMBS, na EJA – Ensino

Fundamental I, II com crescimento de 90,53% e na EJA – Ensino Médio; esse crescimento chegou a 76,88%, corroborando com os dados de pesquisas nacionais que indicam esse crescimento de estudantes com deficiência matriculados na EJA (INEP, 2016, 2017, 2018; CAMPOS; DUARTE, 2011; GONÇALVES; BUENO; MELETTI, 2013; HAAS, 2015, FANTACINI; CAMPOS, 2017).

5.3.1 Local de Coleta de dados

As entrevistas ocorreram em locais definidos pelos entrevistados na RMBS, estado de São Paulo, nas cidades de origem de cada participante. No primeiro piloto de entrevista, o encontro foi realizado em espaço particular, solicitado pelo entrevistado.

Dos dez entrevistados, oito definiram a sua residência como local para a realização das entrevistas. Dois deles solicitaram que as entrevistas fossem feitas em um espaço de atendimento desportivo, considerando que são paratletas e treinam regularmente nesses espaços, número que representa 20% do total dos entrevistados, sendo um deles na cidade de Cubatão e o outro da cidade de São Vicente. Houve um único entrevistado que escolheu um lugar diferenciado para ser entrevistado, sendo disponibilizado para ele um espaço de atendimento acessível à cadeira de rodas motorizada.

Um dos entrevistados teve, em uma pequena parte de sua entrevista, a presença da mãe, que tentou lhe lembrar alguns fatos passados. No entanto, ele, embora respeite a mãe, não deu vazão àquelas lembranças indicadas por ela, reafirmando seu espaço e a sua voz diante da entrevista.

5.4 Equipamentos e Materiais

Utilizaram-se nas entrevistas equipamentos tecnológicos de gravação de áudio e vídeo, por meio de multimídia para captação de imagem e voz instalada em notebook, além de lápis, borracha, caneta, papéis sulfites, caderno de campo e outros equipamentos necessários à execução da pesquisa, além de acessibilidade arquitetônica para o acesso de cadeiras de rodas motorizadas, uso de Libras, português sinalizado e tecnologia de análise e organização dos dados e análise.

O caderno de campo teve a função de um diário nas entrevistas e serviu como um registro da evolução da pesquisa (MEIHY; RIBEIRO, 2011).

5.5 Instrumento e Procedimento de Coleta dos Dados

Empregou-se como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevista não estruturado (Apêndice 1). Esse roteiro de entrevista foi validado por dois juízes.

No início da pesquisa foi realizada uma entrevista piloto para validação do roteiro de perguntas. Foram feitas nesse roteiro perguntas envolvendo a trajetória de vida dos participantes, no ambiente escolar, na família, em sua comunidade social e na inserção do trabalho.

As entrevistas, em sua maioria, foram compostas de pelo menos duas fases; na primeira, foram realizados os contatos iniciais via telefone, em que era feito o convite para participação e uma breve explicação sobre a pesquisa. Nesses contatos iniciais aqui denominados de pré-entrevistas, foi possível marcar o dia, horário, local, assim como esclarecimentos de dúvidas sobre a entrevista formal e o projeto. No segundo momento, foram feitas as entrevistas formais, isto é, diretamente com os entrevistados.

As entrevistas foram realizadas com o tempo médio de duração de 60 minutos, porém alguns entrevistados, precisamente cinco deles, tiveram uma propensão maior para falar, enquanto outros foram mais moderados e concisos.

Solicitou-se a autorização para gravação em áudio e vídeo das entrevistas. Apenas um dos entrevistados requereu que fosse gravado somente em áudio e preservada totalmente a sua imagem. Sendo prontamente atendido pela pesquisadora, que manteve apenas a gravação do áudio, sem a sua imagem.

Dos sete entrevistados, apenas dois precisaram de mais contatos para se marcar os horários das entrevistas, devido à incompatibilidade dos horários de trabalho. Por fim, todos os convites foram atendidos e os contatados participaram da entrevista em dia, hora e local marcado. Ao final, todos os colaboradores puderam rever o vídeo e o áudio das entrevistas dando o aval final para sua inclusão na pesquisa. Ofereceu-se o apoio de um intérprete de Libras nas entrevistas, porém os entrevistados não quiseram o apoio de Libras.

5.6 Procedimento de Análise dos dados

As entrevistas foram transcritas integralmente e preservados os nomes dos participantes, atribuindo-lhes nomes fictícios, como descritos na Tabela 1. Da mesma forma foram preservados os nomes das escolas e empresas citadas pelos entrevistados, denominadas por um nome fictício.

Utilizaram-se as transcrições em trechos das narrativas, relevantes para se responder às questões-problemas de pesquisa em relação à escolarização e inclusão no trabalho, embora os demais aspectos das narrativas fossem considerados na análise das entrevistas.

Foram caracterizadas, nessas transcrições, as três possibilidades de se fazer a transcrição de entrevistas definidas por Meihy (2002) como: a) Transcrição; b) Textualização e c) Transcrição.

a) A Transcrição:

[...] é um teatro da linguagem, teatralizando o que foi dito, recriando-se. O processo da transcrição, enfim, implica evidenciar o narrador em uma essência maior. O que interessa é jogar luzes na narrativa e não nas intermediações [...]. Transcriar é como quem traduz. Como quem traduz é contar uma história [...] (MEIHY, 2002, p. 33).

b) A Textualização consiste:

[...] em um estágio mais graduado na feitura de um texto de história oral. Consta desta tarefa a reorganização do discurso, obedecendo à estruturação requerida para um texto escrito. Através da soma da palavra-chave, estabelecendo o *corpus*, isto é, a soma dos assuntos que constituem o argumento, faz parte do momento da textualização, a rearticulação da entrevista de maneira a fazê-la compreensível, literalmente agradável. (MEIHY, 2002, p. 30).

c) Transcrição se define como um processo de forma fiel ao que foi falado nas entrevistas “[...] por transcrever a passagem fiel do que foi dito para a grafia, não se muda nada” (MEIHY, 2002, p. 30).

Assim, esta pesquisa se pautou na transcrição das entrevistas seguindo critérios estabelecidos na História Oral, ou seja, utilizou-se a transcrição em sua totalidade e nas análises os trechos dessas entrevistas (MEIHY, 2002, 2012).

Para Glat e Pletsch (2009), a análise dos dados da história oral de vida atende a uma base que: “[...] consiste em identificar a partir da transcrição das entrevistas os conteúdos ou tópicos mais frequentes que emergem do discurso dos entrevistados, os quais serão posteriormente agrupados em categorias de análise ou núcleos temáticos” (p. 144).

Para análise das narrativas, esta pesquisa se fundamentou na utilização do método de análise de conteúdo, por meio da análise categorial, sem perder de vista o referencial teórico da história oral de vida (FRANCO, 2008; BARDIN, 2009, 2016; MEIHY, 2002, 2012).

Nessa direção, a presente pesquisa compartilha das mesmas ideias, de ouvir o outro, suas experiências, valorizar suas interações, compreender o que pensam, sentem as pessoas e os efeitos para suas vidas (MINAYO, 2002; MEIHY, 2002; BOSI, 2003, 2009).

5.6.1 Etapas da Transcrição

Foram observadas três etapas nas transcrições da entrevista, a primeira transcrição foi feita por meio de uma transcritora. A segunda, pela revisão das transcrições pela pesquisadora, e o conferimento completo das transcrições. A terceira etapa consistiu na apresentação dos resultados e citação das entrevistas transcritas, consideradas as relações entre transcrição, transcrição e textualização.

5.6.2 Etapas da Categorização

A categorização envolveu o processo de codificação da mensagem, por meio de pré-análise, leituras flutuantes das transcrições das entrevistas e tratamento dos dados, correlacionando-se às questões norteadoras, problemas e objetivos da pesquisa (FRANCO, 2008).

Para Franco (2008), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análises de comunicações, procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo e interpretação das mensagens.

Assim Franco (2008) define os elementos constitutivos no processo de decodificação da mensagem:

Toda fonte é composta por cinco elementos básicos: uma fonte ou emissão; um processo codificador que resulta em uma mensagem e se utiliza de um canal de transmissão; um receptor, ou detector da mensagem, e seu respectivo processo decodificador (p. 24).

O processo de categorização considerou a codificação das unidades de registros de temáticas que mais sobressaíram nas transcrições e pertinências na pesquisa, as quais foram organizadas a partir dos destaques semânticos das transcrições das entrevistas de cada um dos entrevistados, relacionando-as entre si e agrupando-as por características comuns atinentes aos objetivos da pesquisa (FRANCO, 2008; BARDIN, 2009, 2016).

Fez-se a organização delas no quadro 4 por eixos temáticos, em categorias e subcategorias que mais sobressaíram nas entrevistas.

Quadro 4 – Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
EJA e transição para o trabalho	Perspectivas da EJA para o trabalho; Contribuições da EJA para a transição para o trabalho.
Inclusão no trabalho	Função e atividades desenvolvidas no trabalho; Facilidades e dificuldades no trabalho; Sentidos do trabalho.
EJA, trabalho e a família	Relação família, trajetória na EJA e no trabalho.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos relatos dos entrevistados.

O quadro 4 representa as categorias e subcategorias definidas com base nas narrativas transcritas dos entrevistados. Na categoria EJA e transição para o trabalho e subcategorias Perspectivas da EJA para o trabalho e Contribuições da EJA para a transição para o trabalho, entende-se como ‘perspectivas’ a visão de mudanças na EJA para inclusão no trabalho e as ‘contribuições’ a base existente nas disciplinas da EJA, ou seja, as contribuições a partir dessa relação direta da escolarização e a inserção no trabalho.

A segunda categoria discutirá a Inclusão no trabalho em duas subcategorias: Função e atividades desenvolvidas no trabalho e Facilidades e dificuldades no trabalho e Sentidos do trabalho. Nessa categoria e suas respectivas subcategorias, aborda-se a relação de cada entrevistado no desempenho de suas funções e atividades desenvolvidas no trabalho e os sentidos atribuídos por ele ao trabalho.

E, por fim, a terceira categoria refere-se à EJA, trabalho e à família, que discutirá a subcategoria Relação família, trajetória na EJA e no trabalho. Nota-se, nessa dimensão, a contribuição da família dos entrevistados para acesso a EJA e ao trabalho, bem como as consequências dessas escolhas.

As categorias e suas subcategorias são a representação genuína das narrativas dos entrevistados, discutindo-se a escolarização na EJA e a transição da escola para o trabalho.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

[...] só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos [...] (MOITA, 2007, p. 116).

Este capítulo discutirá os resultados desta pesquisa no que se refere ao processo de escolarização e transição da escola para o trabalho de jovens e adultos com deficiência, egressos da EJA da Região Metropolitana da Baixada Santista, pautado nas narrativas dos entrevistados.

6.1 EJA e transição para o trabalho

Serão apresentadas as narrativas relacionadas às subcategorias: Perspectivas da EJA para o trabalho e Contribuições da EJA para a transição para o trabalho.

6.1.1 Perspectivas na EJA para a inclusão no trabalho

As narrativas trouxeram quatro perspectivas da EJA para inclusão no trabalho: mudanças no currículo, necessidade formativa certificadora, necessidade social e de parceria entre trabalho/EJA e EJA/trabalho.

Foram sugeridas para a inclusão no currículo certas temáticas, tais como as formas de se comportar em entrevistas para emprego; elaboração de *curriculum vitae*; relação da matemática (disciplina do currículo escolar) com a matemática financeira (matemática aplicada ao trabalho); o uso de conhecimentos tecnológicos (máquinas de caixas/registradoras) e o reconhecimento de dinheiro falso, entre outras situações próprias ao trabalho.

A narrativa de Regina faz referência à sua prática no emprego e à dificuldade que tem em matemática se aplicada ao cotidiano do seu trabalho. Rosa (2017) traz elementos para dialogar com essa pesquisa, quando afirma que ouvir essas narrativas de vida contribui para perceber a necessidade de mudança não só na escola, mas também na sociedade.

Pontos como os relatados por Regina são questões a serem resolvidas, elaborando-se, por exemplo, currículos mais próximos da prática, de forma a ampliar o debate sobre a necessidade de o currículo dialogar, numa direção de educação colaborativa na EJA, com o mundo do trabalho.

Regina e Ismael reivindicaram para o currículo da EJA atividades pertinentes ao trabalho, como a elaboração de *curriculum vitae* para enviar às empresas e orientações de como se comportar em uma entrevista de trabalho.

Já Manoel sugeriu a necessidade de apoio de intérprete de Língua de Sinais, dada sua dificuldade de compreensão nas disciplinas, uma vez que não dominava a Língua Portuguesa. Observou-se que o apoio da intérprete no período escolar não teve regularidade em virtude de absenteísmo e chegadas atrasadas do especialista na área (morava muito distante da escola).

Segundo Manoel, ele: “[...] *só queria ter uma intérprete, mais próxima daqui. Para poder chegar no horário certo, para poder me ajudar melhor, entender mais, é isso!*”. Para ele, a falta desse profissional lhe causou transtornos e prejuízos na aprendizagem da EJA e no trabalho, embora ele tenha encontrado caminhos na empresa para enfrentar e resolver os problemas que surgiam.

Em relação à temática da pesquisa, pode-se perceber que a comunicação, inerente a todos os processos humanos, quando não há respeito às características linguísticas da pessoa com deficiência auditiva, como é o caso de Manoel, pode vir a ser um complicador para o trabalho. Mesmo com as falhas na compreensão no processo educacional, Manoel buscou outros mecanismos da EJA para resolução de problemas no trabalho. Logo, é relevante na Educação de Jovens e Adultos ter Intérprete de Libras para os estudantes com deficiência auditiva e/ou surdez para compreensão de todo o processo educacional e sua evolução futura no trabalho e na vida, além de ser um direito previsto em Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002).

Já para Alice as proposições sugeridas para EJA não estavam vinculadas à sua inserção no trabalho, mas aos comportamentos dos estudantes da EJA, em relação aos quais acreditava que deveria haver mudanças. Justificava isso pelo fato de os alunos falarem palavrões e não terem comportamentos adequados com relação à vida social:

Ah, não ficar falando muito palavrão. Esses jovens de hoje falam muito palavrão. Acho feio isso. Nem meu próprio pai, eu não gosto quando ele fica falando muito palavrão feio. Vou deixar jovem falando palavrão na rua. Acho que a única coisa que tem que mudar nos jovens, é parar de falar tanto palavrão. A educação e... saber educar as pessoas, tratar as pessoas bem, falar com mais educação e mais respeito pelas pessoas. (ALICE)

No entender de Olavo, são importantes as mudanças ocorridas na EJA, tanto em seu comportamento como no comportamento dos demais estudantes para que haja progresso na aprendizagem. Nessa perspectiva, os estudantes deveriam valorizar o

aprendizado na EJA, terem comportamentos mais respeitosos, como: saber perguntar, saber esperar, respeitar as regras, realizar cumprimentos, analisar os prós e contras de suas atitudes, escutar os professores, para assim obter um melhor desempenho escolar:

É escutar mais o profissional de ambas as partes, tanto na escola como no meu trabalho. Como 'executador' do para-halterofilismo, hoje eu meço mais o que eu vou falar, procuro escutar mais. Antes eu queria... um profissional, falava e eu queria atropelar. Hoje não. A escola, o EJA, tanto o Espaço Escolar 1 quanto o Espaço Escolar 2. você escuta mais, é meio que bíblico, isso aí, porque Deus é bem maravilhoso, ele deu uma boca só para você falar, e dois ouvidos para escutar. Então, quer dizer, se aquela pessoa que está ali na tua frente falando, você tem que ouvir mais, ela tem bem mais a acrescentar do que... Agora sim, se ela te perguntar ou fala tal coisa aí, você vai lá no momento certo e vai falar, é isso. Isso, contribuiu demais, não tem aquele negócio de chegar em tal lugar e querer sair atropelando tudo não. Você tem a sua hora, tem que dar um tempinho, aí, segura a onda aí, isso que me ajudou bastante.

Então, quer dizer, é o professor que está ali... Eu era bem rebelde, está o João, que não me deixa mentir. É assim, é bem assim mesmo. Calma aí. Eu tive que cair numa escola (EJA) para opa! Abaixa a bola aí cadeirante! Não é assim, que funciona. Então, hoje eu sou bem mais realista. Deu certo? Beleza! Não deu? Pô, professor, por que não está dando certo? [...] Opa, professora! Professora, boa tarde, bom dia e tal! Professora, estou com uma dúvida? E tal coisa? Não, professora, eu quero fazer aquilo lá. Não. Como assim, quer fazer? Quer fazer nada. Primeiro você vai e pergunta, vai saber os prós e os contra. Não tem esse negócio de que eu quero, eu vou... tem que escutar. (OLAVO)

Para a entrevistada Regina, a ideia de aprender, aproveitar e dar continuidade aos estudos, remete a uma oportunidade de progredir no trabalho; segundo ela, se tivesse continuado os estudos poderia ter tido outras chances de retorno ao trabalho, se livraria da situação de desempregada em que se encontra. Kursou apenas a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental I e II, parando na EJA do Ensino Médio, devido à incompatibilidade do horário do trabalho com o da EJA.

E, ainda, segundo Regina, não progrediu no trabalho porque não dominava operações da matemática, como dar troco ou ver se o dinheiro era falso, ou seja, não tinha domínio da matemática aplicada ao cotidiano do seu trabalho:

Ah, eu estudava mais. Tentava terminar, né. Aprender mais, né. E, tentar fazer tudo diferente, tentar terminar os meus estudos porque eu quero terminar também, como eu parei no primeiro, entendeu, eu sinto falta na da Loja 1, entendeu? Como eu falei para você, eles queriam me colocar no caixa, mas eu falava: - Não quero mexer com dinheiro, porque você tem que ter muita responsabilidade para mexer com dinheiro, tem que ver a nota, se não é nota falsa. O troco que você tem que dar. Quanto a pessoa está te dando, para você devolver o troco para pessoa. Essa era minha dificuldade. Até eles falavam: - Vou colocar você no caixa, colocar você no caixa. Eu acho que você vai conseguir. E eu falava: - Não, não, por favor, não me coloca no caixa, porque mexer, porque mexer com dinheiro ali, é difícil, entendeu? Porque você mexer com dinheiro ali, você vê que não pode pegar, entendeu? Porque, se você

pegar, você vai ter que devolver. Mexer com dinheiro tem que ter responsabilidade, essa que era minha dificuldade. (REGINA)

Em outro momento do seu relato, Regina reforça o desejo de concluir a EJA do Ensino Médio. Sugere que deveria de haver melhores professores na EJA, que ensinem, acompanhem e orientem: “*Uns professores bons. Professores bons que ‘aprenda’, que ensina, que se senta do seu lado e fale: - É assim, assim, que se faz. Faz, assim, assim... que vai dar certo. É só isso só. (REGINA).*”

Sobre sua dificuldade de conciliação de horário – escola/trabalho, Regina, observa:

Isso, aí como não dava. E o horário era muito... o horário era muito tarde e não dava. Porque eu saía do trabalho e ia direto para escola. Nem chegava em casa, ia direto, por causa do horário. Era das 9 até às 21 horas, na Loja de Departamentos 1. Então, o horário não batia. Não dava para ‘mim’ chegar na escola. Foi aí que eu parei. (REGINA)

Quanto a Fabiano, ele vê como necessárias as alterações na EJA tanto no sentido de uma atenção maior por parte dos professores quanto no tratamento pedagógico dado aos conteúdos, pois para ele o formato de fazer ‘só trabalho’, sem a avaliação por meio de provas, não era um meio de ensino correto. Se pudesse, ele mudaria a forma como eram dadas as aulas:

Mudar, mudar eu mudaria. [...] Daí tem assim.... Tem muito professor que não estava dando atenção na aula e me dava só trabalho. Mas aí, só isso? Daí o que melhora muito é fazer prova e mandar o trabalho correto. Isso eu mudaria se pudesse. Trabalho correto, é um trabalho feito, que deveria ser o certo, química, português estava bom. Português não dava muito trabalho. Matemática, aprendi, aprendi legal. (FABIANO)

Quanto a João, não mudaria a EJA em nada, mas sugere que a escola/EJA poderia fazer uma parceria com as empresas para transferência de conhecimentos relativos às deficiências, como no caso das pessoas com baixa visão que precisam de ampliação de caracteres alfanuméricos para compreender a escrita e os códigos de produtos. Afirma que precisou dessa tecnologia no trabalho quando trabalhou com as caixas registradoras e com os leitores de códigos de barras, usados para as conferências dos produtos e no controle de saída e na reposição dos produtos nas prateleiras. Ele acredita que essa parceria deveria ser de via de mão dupla, ou seja, a ideia de integrar escola/trabalho, trabalho/escola. Sobre essa situação lembra:

[...] acho que hoje em dia teria que mudar [...] tipo assim os alunos, a escola, a direção fazer por onde, tipo assim, levar isso adiante para as pessoas

aprenderem, nas empresas [...] e o que aprendeu nas empresas passar para as escolas. A baixa visão estudei na escola, então, as empresas podiam ampliar o computador, o teclado e aumentar. Eles não fazem, então, isso dificulta bastante, sendo que eles têm porte para isso. (JOÃO)

Sobre o apoio especializado e as adaptações do conteúdo na EJA, João reforça que a professora L1 fazia a apostila, ampliava e fazia o resumo: “[...] e também me ensinava, fazia o reforço [...] e eu fazia a prova com ela”. E relembra: “[...] a apostila era igual a dos outros alunos, igualzinha, entendeu?” Além do formato diferenciado da EJA referente às adaptações curriculares, João ressalta o apoio da professora especializada na área da deficiência visual; dessa forma, ele conseguiu aprender melhor e concluiu a EJA. Outro dado apresentado por João é o fato de essa professora especializada L1 ter dado o atendimento especializado no Ensino Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos na EJA II e EJA Ensino Médio.

Diferentemente dos demais entrevistados que concluíram a EJA no tempo regulamentar, João demorou um pouco mais para terminar a EJA, pois quando estudava precisou começar a trabalhar em atividades informais e devido a isso faltava muito às aulas. Sobre isso relembra: “Então eu levei quase 4 anos para acabar, porque eu ia nas folgas [...]”. (JOÃO).

Ainda sobre a EJA, João revela que a escola foi importante não somente para a aquisição de conhecimentos, mas por ter aprendido a se comunicar, e essa comunicação foi necessária ao desenvolvimento das atividades no trabalho, pois deu a ele mecanismos para interagir e promover a colaboração entre trabalhadores da empresa:

Hoje em dia o ensinamento é tudo, pois envolve tudo. Para você falar, fazer conta, precisa saber se apresentar, então, me ajudou bastante, ajudou muito a gente a aprender, a falar, a ler, a escrever, além do que eu aprendi, passar para os outros também, para os meninos... Passar para eles, me ajudou muito, bastante... até porque eles cobram acabar os estudos, eu já acabei graças a Deus, e ajudou bastante. (JOÃO)

O termo ‘meninos’ citado por João se refere aos demais trabalhadores da empresa que atuam diretamente com ele no trabalho.

No que se refere a Maria, ela também fala sobre o apoio especializado na EJA, onde aprendeu o sistema de escrita Braille, visto que ela inicialmente teve dificuldade, devido à forma abrupta como perdeu a visão. Desse modo, o apoio especializado colaborou para aprendizagem do Braille, para apoio na leitura e escrita dos conteúdos escolares e das demais atividades de seu cotidiano, bem como no acesso ao trabalho:

Na EJA a gente tinha os auxiliares [...] A gente tem ajuda dos auxiliares por conta que o Braille é muito difícil para gente fazer a leitura.... para mim. Por quê, para mim eu não conseguia fazer a leitura, então os auxiliares ajudaram bastante. (MARIA)

Maria ainda se refere à aprendizagem de uma segunda língua como fator contributivo para a sua inserção no trabalho, e que ela considerou fácil; no entanto, a aprendizagem do Braille foi avaliada por ela como muito difícil. Essa segunda língua relatada por Maria foi citada exclusivamente por ela, ou seja, nenhum dos outros entrevistados relatou esse ‘*plus*’, ou seja, uma disciplina a mais e diferenciada na EJA, mas apenas cursaram as disciplinas regulares do currículo previstas na legislação. Sobre esse idioma a mais, ela relata:

Sim, os professores e auxiliares eram excelentes assim para prestar ajuda para nós e contribuiu com o meu trabalho porque na empresa que eu trabalho precisava de um outro idioma e essa facilidade que eu tive em conseguir, tipo lá na EJA, foi excelente porque foi em pouco tempo não era tudo e não era algo difícil, para mim foi muito bom.

Embora Maria se refira ao termo ‘auxiliares’, esses profissionais eram professores especializados contratados para apoio aos estudantes cegos e com baixa visão, matriculados na EJA; auxiliavam esses indivíduos nas adaptações curriculares, ensino do Braille e em apoios complementares por meio da tecnologia assistiva.

Maria ainda complementa sobre a EJA ter contribuído com sua inserção no trabalho: “[...] *me ajudou bastante [...] pelo que eu aprendi sobre os dias até hoje [...]*. E declara: - “*Olha eu não mudaria nada não*”.

João e Maria concordam que a EJA contribuiu para o ingresso no trabalho, assim como os demais entrevistados. João cita que as contribuições da EJA estiveram relacionadas às adaptações nos conteúdos escolares para atendimento das demandas de leitura, com a ampliação das fontes alfanuméricas dos conteúdos escolares, ainda que a empresa não dispusesse dessa tecnologia. Para sua permanência no trabalho, ele desenvolveu outras habilidades de reconhecimento e localização dos produtos nos espaços destinados a eles nos *stands* da empresa.

Já para Xavier, a EJA favoreceu seu retorno à escolarização e a sua conclusão em um curto espaço de tempo, além de seu ingresso no ensino superior para cursar Direito e realizar o seu sonho profissional de se tornar advogado. Apesar de ter enfrentado algumas dificuldades em matemática e críticas por parte de alguns professores quanto aos seus altos objetivos, Xavier conseguiu concluir a EJA e efetivar seus objetivos:

[...] e aí eu pensei... Já tinha algumas outras situações concorrendo... atrás de fazer uma coisa diferente para o futuro [...] quer saber, eu vou voltar a estudar. Eu vou voltar a estudar, e isso já era em março de 2013. “Eu vou voltar a estudar!”, enfiei na minha cabeça! Vou voltar a estudar[...]. Vou entrar na faculdade... assim foi. Fiz o levantamento da minha história escolar e cheguei até o Centro da EJA, enfim, quando foi em maio eu comecei a estudar. Levantei meu histórico, eles me mandaram pelo correio. Aí eu cheguei lá na EJA e comecei. [...] eu tenho o maior orgulho de dizer que eu passei pelo Centro de EJA . Eu tenho muito orgulho, muito mesmo! Não tenho vergonha nenhuma. Eles foram fundamentais na minha vida. Por mais que alguns professores falassem que os meus objetivos estavam muito alto. [...] Eu não via aquilo como falta de incentivo [...] não via como negativo, sabe? Podia não ter conseguido nada disso. Nessa vida, tudo é incerto enquanto não se tem a certeza. (XAVIER)

Desse modo, as observações de Manoel, Regina e Fabiano confirmam dados apontados por Tretin e Reitz (2018) quando sugerem a necessidade de mais estudos que discorram acerca das práticas desenvolvidas para a formação profissional, assim como de mudanças no mundo do trabalho, uma vez que existem estudantes com deficiência que desejam ser inseridos no mercado de trabalho. A presente pesquisa contribui para as discussões realizadas por Tretin e Reitz (2018), pois evidencia novos e relevantes dados acerca da relação da escolarização e inclusão no trabalho, a partir do ponto de vista dos dez entrevistados desta pesquisa, todos egressos e certificados pela EJA e incluídos no trabalho, sobretudo em decorrência dessa sua escolarização.

Embora as histórias de vida dos entrevistados tenham suas particularidades em cada relato, também fornecem dados que compõem o coletivo dos egressos, pois, a partir dessas experiências individuais, revelam questões extremamente pertinentes que promovem avanços nas discussões EJA/trabalho e trabalho/EJA. Dentre esses apontamentos, têm-se a necessidade de acesso, permanência e certificação na Educação Básica para acesso às vagas de trabalho, o tempo reduzido de estudos, a possibilidade de chegar mais rapidamente ao trabalho, encaminhamentos no processo de independência e autonomia e a chegada ao mundo adulto com todas as suas responsabilidades.

É válido destacar que a EJA cursada pelos entrevistados da presente pesquisa não foi a EJA da Educação Profissional, mas isso não impede estabelecer discussões interdisciplinares da relação educação e trabalho (BRASIL, 2000b). Percebe-se nas narrativas dos entrevistados que a EJA não articulou temas de educação e trabalho, nos aspectos apontados, por Regina, Ismael, João, Fabiano e Manoel, embora se perceba pelas narrativas que a EJA tenha contribuído com perspectivas para a constituição do sujeito em busca de seus sonhos e interesses, ou seja, o trabalho.

Notou-se nos relatos dos entrevistados que na EJA, cursada por eles, as disciplinas propedêuticas se aproximam do currículo do ensino regular (Ensino Fundamental e Ensino Médio), e houve pouca referência ao mundo do trabalho, o que contraria os ideais da EJA, declarados nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos quanto às funções - reparadora, equalizadora e qualificadora, presentes no Parecer CEB nº 11/2000, que indica uma abordagem interdisciplinar de temáticas atinentes ao trabalho, saúde, direitos, cidadania, entre outros aspectos relevantes à Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000b).

Essas funções vão ao encontro dos desejos dos egressos da EJA, entrevistados desta pesquisa, mas também podem ser adequadas aos estudantes que possuem características próprias, ou seja, aos que não tiveram o acesso à educação em idade própria, trabalhadores que retornam aos estudos em busca de melhor capacitação de trabalho, qualificação e requalificação profissional. Além de atender a uma nova realidade, mediante o ingresso de estudantes público-alvo da Educação Especial, apoiados no direito de acesso à EJA, conforme definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2000a; BRASIL, 2000b; BRASIL, 2004a; BRASIL, 2006; BRASIL, 2008a; SIEMS, 2012; HAAS, 2013, 2015).

Siems (2012, p. 77) contribui com esta pesquisa, quando aponta a necessidade de aprofundamento e reflexões:

[...] e debates acerca do trabalho pedagógico a ser realizado na EJA, considerando os mecanismos de articulação dos saberes a serem oportunizados aos indivíduos, no sentido de viabilizar sua inserção na vida social e no mundo do trabalho.

Ainda, Siems (2012) traz aportes na direção das narrativas dos entrevistados, quando dá indicativos de que há necessidade de avanços no processo educacional da EJA, no sentido de que existam: “[...] constituições curriculares diversas para o campo da Educação de Jovens e Adultos, não mais entendida como espaço compensatório de defasagens sociais” (SIEMS, 2012, p. 69). Afirmativa que caminha na direção das narrativas dos jovens e adultos com deficiência e em seus questionamentos e indicações para melhoria do currículo, numa perspectiva de mais contribuições à sua inserção no trabalho.

Haja vista os resultados dessa pesquisa, constatamos um possível avanço ao potencializar as “vozes” dos jovens e adultos egressos da EJA como um espaço de

possibilidades de futuro na escolarização e na vida. Por exemplo, quando dizem, em quais pontos a EJA deveria avançar para apoiá-los no acesso ao trabalho, e também quando indicam um redimensionamento em garantias legais que não estão sendo cumpridas integralmente, em razão de entraves na administração dos processos educacionais, como, neste caso, a falta de Intérpretes de Libras para os estudantes surdos na EJA, todos os dias, e em todas as aulas. Ainda apontam a necessidade de que alguns professores estejam mais próximos dos estudantes que precisam de um apoio diferenciado. Enquanto outros entrevistados trazem relatos dessa aproximação de forma eficaz.

As narrativas enfatizam a importância de rever e criar pontos de articulação na relação educação e trabalho, pois são indispensáveis à inserção não apenas para o trabalho, mas para a vida em sociedade; no entanto, não só para as pessoas com deficiência, mas para todos os estudantes que veem na EJA um meio de progredir na educação e no trabalho.

Para os entrevistados, a EJA proporcionou aprendizagem acadêmica, certificação para acesso ao emprego formal e aos níveis superiores de ensino. Em um contexto mais abrangente, a escolarização na EJA prepara para uma vida cidadã, pois colabora para romper com situações excludentes da sociedade e, dessa forma, permite ir além da tutela do Estado ou do controle das famílias, quebrando a cadeia da caridade e do assistencialismo imposto pela sociedade historicamente e sinalizando na direção do respeito dos direitos e da cidadania da dignidade humana (GARCÍA, 2014).

É possível constatar a legitimidade e o protagonismo de suas vozes nas entrevistas, pois eles se desvincilharam dos mecanismos excludentes de incapacidade e inferioridade, porque verdadeiramente não são incapazes nem inferiores. A criticidade presente em seus relatos, em que sugerem e reivindicam mudanças na EJA para que esteja mais próxima do trabalho e de uma parceria, EJA/trabalho, trabalho/EJA repercutindo em estudos que pesquisam a educação e o trabalho e o aprimoramento dessa relação (MEIHY, 2002, 2006; BOSI, 2003; ALBERTI, 2013; FRIGOTTO, 2015).

As perspectivas dos entrevistados dialogam com estudos de Freire (1987, 2002) e Freire e Betto (1998), quando tratam da relação da educação numa abordagem dialógica do ato educativo, sob a perspectiva de que a educação não é neutra, ela exige criticidade e que os oprimidos rompam com o silêncio e apresentem suas vozes, suas experiências, seus conhecimentos e reflexões acerca da vida na educação.

Notam-se a três funções da EJA definidas na CEB/CNE nº 11/2000, a reparadora devolve-lhes o direito à escolarização, a equalizadora atenta à percepção política para a

oferta de uma escolarização que faça vencer as desigualdades e a na função qualificadora almeja uma aprendizagem por toda a vida. Em todos os relatos, essas funções se fazem presentes. Quando se discute a escolarização na EJA e a Inclusão no trabalho, a partir das histórias de vida dos jovens e adultos egressos da EJA, as vozes dos entrevistados potencializam suas perspectivas para esse período de escolarização e para o futuro, porque legitimam suas ideias e as veem como um diferencial. Tais aspectos também foram evidenciados, por exemplo, no estudo de Glat e Pletsch (2009), sobretudo por derrubar os limites impostos pela sociedade que estigmatiza e inferioriza as pessoas com deficiência. Confirmam-se nesta pesquisa a força e o protagonismo desses jovens e adultos egressos da EJA, ao expor esse processo de transição para o trabalho e as perspectivas da EJA nesse sentido.

Outro aspecto que merece destaque se refere à evasão escolar, pois nesse estudo, dos dez entrevistados, apenas uma depoente cita a evasão na EJA Ensino Médio motivada por incompatibilidade com o horário de trabalho, que a fez optar pelo trabalho, porém seu desejo era de permanecer na EJA para concluir os estudos. Dessa forma, a depoente concluiu apenas a EJA do Ensino Fundamental. Tais resultados vão em direção oposta aos relatos dos entrevistados do estudo de Barbosa e Coutinho (2013) quando apresentou a evasão na EJA como direito de escolha, de acordo com os interesses de seus entrevistados, ou seja, partiam da escola quando esta divergia de seus interesses. Já nesta pesquisa, o ingresso e a permanência na EJA foram definidos anteriormente como necessários para a certificação mínima exigida para o acesso ao trabalho, portanto sua escolha já estava definida antes mesmo de ingressar na EJA, uma vez que procuravam a escolarização pelo desejo de trabalhar. Os entrevistados apontam claramente que a escolarização na EJA permitiria e alargaria suas perspectivas futuras em sua trajetória de vida e, nessa direção, desejavam entrar na EJA e concluí-la, somente assim poderiam ascender ao trabalho formal. Portanto, a EJA era a meta inicial de transição para o trabalho formal e a vida adulta.

A EJA trouxe perspectivas para a inclusão no trabalho, porém os entrevistados sugeriram ainda algumas mudanças no currículo de atividades práticas ligadas ao trabalho, como: formas de se comportar em entrevistas para emprego, orientação na elaboração de *curriculum vitae*, ênfase na relação da matemática (disciplina do currículo escolar) com a matemática financeira (matemática aplicada ao trabalho), a aprendizagem do uso de equipamentos tecnológicos (máquinas de caixas/registratoras), reconhecer dinheiro falso, enfim, situações próprias do mundo do trabalho.

Em síntese, as narrativas dos entrevistados anunciaram perspectivas de mudanças no currículo da EJA para, dessa forma, atender a demandas práticas para o ingresso e permanência no trabalho, com a inserção de conteúdos aproximados às práticas do trabalho, a necessidade formativa certificadora para as vagas de trabalho que exigem a formação no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além, da possibilidade de permitir o acesso ao ensino superior e ascender a uma profissão com formação em nível superior. Também citaram a parceria trabalho/EJA e EJA/trabalho, para fins de socialização de conhecimentos específicos sobre deficiências e tecnologia assistiva utilizadas nas escolas com as pessoas com deficiência e necessárias à sua utilização nas empresas.

Em linhas gerais, a temática EJA e transição para o trabalho retratou as perspectivas da EJA para o trabalho dos participantes desta pesquisa, conforme descrito no Quadro 5.

Quadro 5 - Perspectivas da EJA para o trabalho.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos relatos dos entrevistados da pesquisa.

Os aspectos apontados no quadro acima sinalizam os principais apontamentos relatados pelos Jovens e Adultos egressos da EJA, bastante importantes por ter a perspectiva de quem passou pela EJA e chegou ao mercado de trabalho. Tais perspectivas complementam-se por aproximações e interfaces. Assim, é possível constatar a sincronicidade e a clareza dos entrevistados sobre o que é necessário para transição para o trabalho, principalmente pelas experiências vividas. São depoimentos legítimos do processo de escolarização na EJA e transição para o trabalho. Esses pontos de vista

apontam possíveis direções para os educadores, gestores da educação, gestores de políticas públicas e do mundo do trabalho.

6.1.2 Contribuições da EJA para a transição para o trabalho

Os entrevistados veem a EJA como um espaço de transição para o trabalho, pela aprendizagem de conteúdos sociais, comunicacionais e por ser um lugar onde se pode errar, pois, no trabalho, acreditavam que isso não seria possível. Ademais de ser vista por eles também como um espaço de transição para acesso à universidade e a possibilidade de galgar uma profissão em nível superior de ensino, por ampliar os horizontes acadêmicos e de trabalho.

Manoel narrou que a EJA o ensinou a se expressar em público, a se posicionar diante de suas necessidades, a lutar por um ambiente acessível à sua comunicação. Segundo ele, atualmente não tem vergonha de perguntar, de falar e demonstrar quem ele é, enfim, a sua história. A perda auditiva severa não é mais um problema. Destaca a EJA como um local simples para a aprendizagem, onde ele aprendeu e aplicou o que aprendeu no trabalho:

O que me ajudou na Escola 1, era que eu tinha vergonha de falar em público, apresentar um trabalho. Foi muito difícil, isso no começo 'que' eu estudei lá. Quando a professora passou para eu apresentar um trabalho na frente de todo mundo, eu ficava com vergonha. Não sabia se era bom ou ruim para mim. Se era bom para mim no futuro. a gente não sabe, o que acontece no futuro. Aí eu fiz a apresentação, e lógico, eu fiquei nervoso, mas eu consegui. Eu aprendi como funcionava, como que é. E assim, eu aprendi a fazer uma coisa no meu trabalho, lá eu tenho menos vergonha. É bom passar vergonha no começo, na escola, um lugar simples e no trabalho que é o mais importante, e lá eu estava com menos vergonha, apresentava tranquilo para todo mundo. Todo mundo sabe que eu sou deficiente auditivo, que eu tenho problema de falar. Hoje se eu tiver dúvida eu pergunto. É isso aí. (MANUEL)

O conhecimento recebido na EJA, além de contribuir para o trabalho, deu a Manuel argumentos para exigir um intérprete de Língua Brasileira de Sinais, no Ensino Superior, no curso de Engenharia de Computadores.

Eu continuei; eu decidi fazer faculdade, por causa do meu trabalho. Eu queria fazer uma faculdade para poder crescer na empresa, para ter mais conhecimento; eu decidi fazer faculdade. Aí eu fiz, comecei na universidade X, o nome do curso era Engenharia de Computadores. Eu fui estudando. Lá tinha intérprete, era obrigatório. Eu perguntei: - Pode ter uma intérprete? Eu 'tô' pagando, tenho o direito de ter uma intérprete. É obrigado ter uma intérprete. Me deram uma, e eu fui me dando melhor, quando tinha intérprete. E os professores sabiam que eu tinha deficiência auditiva Todos. E 'foi legal comigo'. Não teve problema nenhum, algumas matérias eu tinha dificuldade, aí eu perguntava, e foi isso. Eu terminei, sem problema nenhum; passei direto

não fiquei de recuperação em nenhuma, fiquei dois anos na faculdade, passei direto sem DP e recuperação ou algo assim, passei direto. (MANOEL)

Regina cita a importância da EJA para a transição ao trabalho e a relaciona ao seu primeiro emprego. Os professores a incentivaram a buscar sua primeira vaga de trabalho. Esses incentivos dos docentes da EJA foram como um ‘empurrão’ que deu força para ela acreditar em si mesma. E ela conseguiu uma vaga em uma loja de departamentos:

Um empurrão. - Vai Regina, você vai conseguir! Vai lá e tenta, faz o currículo, entrega que você vai conseguir. Um empurrão... que eles me deram. Ajudou, ajudou.... Entendeu? Ajudou muito, me ajudou muito. De eu aprender. De ‘me’ falar: - Você vai lá e corre atrás, que você vai conseguir esse emprego, corre que você vai conseguir, entendeu? Assim que eu entrei na Loja 1, deixei um currículo lá. Então, a moça falou: Não, fica aí só um pouquinho, espera só um pouquinho para nós conversar né, falar se você vai querer ficar, para gente te treinar. Na época, eles tinham uma vaga; aí eu deixei o currículo. Eu e minha mãe. Minha mãe, foi comigo, ficou lá. Nós esperamos, nós entramos né, lá dentro com ela. Aí, depois a gente veio embora. No mesmo dia, eles ligaram, para gente voltar lá; para eu levar todos os documentos, levar a foto, aí eu peguei e fui. Assim que eu deixei o currículo, eles pegaram, eu já gostei de você; é você que a gente vai ficar, entendeu? Até no dia minha mãe falou assim: Nossa Regina, foi rápido, realmente, foi rápido. (REGINA)

Já Almir, mesmo conciso em sua narrativa, afirmou que a EJA o ajudou na sua inserção no trabalho, além fazer uma interface entre uma instituição especializada, a escola onde estudou a EJA e o acesso ao trabalho. A instituição especializada citada trabalha na área de inclusão de pessoas com deficiência no trabalho e fez a ponte:

Ah, ela ajudou a conseguir o trabalho, ela conseguiu. Aí, no dia... 2000, vai fazer 14 anos, 2005 ela lutou para achar serviço para mim, ela achou essa LORDE (empresa).. Ensinou... [...] aprender a ir para o trabalho. Ensinou a entrar no trabalho. [...] me ensinaram a entregar documento na rua. Ia para o bairro X, eles me ensinavam ir ao banco e me ensinavam a levar documentos. (ALMIR, grifo nosso). (ALMIR)

Almir estudou a EJA em uma escola próxima de sua casa, na cidade de Guarujá, e a instituição especializada que mantinha um projeto de colocação e recolocação profissional ficava na cidade de Santos. Apenas Almir mencionou a existência de uma instituição com interface para a inclusão no trabalho. Mencionou uma pessoa, uma Assistente Social da instituição especializada que o apoiou.

Em seu relato, Alice atribuiu o seu ingresso no primeiro emprego à sua aptidão para os esportes. Não referenciou as contribuições da EJA. Segundo ela, teria sido beneficiada por suas habilidades desportivas na área da natação. Ela, por ser paratleta, foi contratada para desempenhar dupla função – ser ascensorista e competir pela faculdade, sua empregadora. Nessa dupla função, participava em competições, em que se divulgava

o nome da instituição de ensino e, quando não havia competição, desempenhava o seu papel de ascensorista:

[...] Ah, foi através do esporte que eu consegui né, e que eu estou até hoje, lá na Drogaria 1. Foi através do Esporte que eu estou no trabalho. E, eu gosto de trabalhar. Na universidade X eu trabalhei quatro anos e meio e agora na Drogaria 1, em abril vai fazer sete anos. (ALICE)

Ainda complementou sua narrativa mencionando a EJA, que muito teria favorecido o seu crescimento no trabalho, “A EJA ajudou, ainda mais”. (ALICE).

Sua ligação com esporte foi notória. Até mesmo quanto ao lugar da entrevista, solicitou que fosse feita no seu local de treinamento de atletismo, junto com seus pares. Fez questão de me apresentar a todos.

Para Fabiano, a Educação de Jovens e Adultos contribuiu “um pouquinho” com a sua inserção no trabalho. Também se reportou à EJA de modo favorável, por ter aprendido um pouco mais as disciplinas de matemática e as outras matérias. E citou a forma diferenciada de avaliação dos conhecimentos escolares, sem prova, o tempo mais curto de estudo, que o permitiu ir atrás de um emprego, além de relatar também sobre a aprendizagem que aconteceu depois da EJA:

[...] lá ‘no’ EJA fazia meio período de estudo. Ela me ajudou um pouquinho para estudo e o trabalho, mas eu também aprendi matemática e as matérias e fazer entender um pouco mais. Assim, eles nunca ‘deu’ a prova, só deram trabalho de casa para poder terminar o estudo rápido, mas eu também aprendia as coisas quando terminei o estudo, e comecei a correr atrás de emprego [...]. (FABIANO)

Assim como Fabiano, Manuel também citou a EJA como um meio mais rápido de estudo para ascender ao trabalho. Balizados por essa ideia, cursaram a EJA e rapidamente ingressaram no trabalho.

Por sua vez, Olavo disse que seu ingresso na EJA (Ensino Fundamental e Médio) se baseou, além do tempo menor de estudo, na possibilidade de ingressar na faculdade de Educação Física, onde pretendia se preparar para no futuro ser treinador de paratletas para o halterofilismo. Foi incentivado a retornar aos estudos pelos professores treinadores, uma amiga e uma ex-namorada que cursava a EJA.

Olavo é uma das referências no esporte na região, conhecido nacionalmente na modalidade de halterofilismo antes do acidente que o deixou com a deficiência, e depois do acidente como campeão paratleta nessa modalidade esportiva. Seus treinadores,

professores e amigos apoiaram seu ingresso na EJA e, a partir desses incentivos, ele procurou a EJA e começou a estudar:

[...] então não tem desculpa, vai procurar lá a EJA. Para mim, meio que deu a direção, vai estudar no Espaço Escolar 1 e tal. Aí fui em frente meio acanhado. Fui super bem acolhido na escola. Não tenho o que falar, todos os professores. Muito assim e... Como eu, posso falar, usar uma palavra que, muito assim... (fez sinal com os braços apertando o corpo) carinho em poder 'tá' me ajudando ele via que não tinha chuva, não tinha sol, eu estava ali. Não tinha um transporte, tinha que pegar um transporte coletivo da cidade. E, assim era uma luta, era uma luta, meu. É agora ou nunca mais. E eu não posso desistir. (OLAVO).

[...] terminei no Espaço Escolar 2, em 2017, o meu médio. Então eu fiz a sétima, oitava e o nono ano. Provavelmente eu devo ter ingressado no Espaço Escolar 1, em 2015, por que em 2016, no finalzinho, eu estava ingressando no Espaço escolar 2, que não foi fácil também. (OLAVO)

João ressalta que a EJA colaborou para o seu ingresso no trabalho, pois conseguiu a certificação mínima exigida pelo mercado de trabalho: “[...] sim, colaborou, porque eles pedem muito, quando a gente vai arrumar um trabalho. Eles só pegam se tiver, do segundo grau em diante. Então, isso me ajudou bastante, ajudou muito”.

João ainda observa que, antes da certificação na EJA no Ensino Médio, ele somente desempenhava atividades informais, sem qualquer garantia das leis trabalhistas, sobre isso seu relato esclarece:

[...] meu primeiro emprego fichado é esse, mas antes de trabalhar aí, eu já trabalhei em bicicletaria [...] e eu fiquei lá acho que quase oito meses, trabalhava na feira também. [...] no estacionamento, ficava guardando carro, na feira, ajudava o pessoal da barraca quando eles precisavam [...] trabalhei com locação de bicicleta [...]. Aí eu vi, que isso, não era legal para mim.

A partir da conclusão na EJA, João partiu em busca de emprego formal, tendo conseguido rapidamente seu objetivo.

Xavier destaca a importância fundamental da EJA para prosseguimento nos estudos e o ingresso na faculdade. Ao ingressar no Centro Educacional de EJA X, estabeleceu metas para chegar mais rapidamente à faculdade com o intuito de fazer o curso de Direito. A proposta curricular da EJA permitia a flexibilidade e eliminação de matérias, por meio de realização de provas, reduzindo ainda mais o tempo de estudo. Sobre isso ele narra:

[...] quando eu já tinha completado a sétima série, logo que eu cheguei, eu tive uma professora, que foi fundamental para me ajudar, porque não que eu não tenha tido empecilho dos professores, muito pelo contrário todos me apoiaram, mas, quando eu contava os meus problemas para eles... [...] que eu ia entrar na faculdade. Eu ia entrar na faculdade que eu escolhi. Eles falavam: - Xavier é muito difícil, não cria tanta expectativa, você 'tá' na sétima série,

ainda tem a oitava, depois o primeiro colegial, segundo colegial terceiro colegial... Ai eu tracei minha meta.... Eu vou terminar a oitava série vou fazer o ensino médio e em paralelo eu vou estudar para o Enem [...] vou tirar o meu certificado do ensino médio. Ai, meio que eles duvidaram.... Só uma professora que nunca duvidou, a Dona Marieta, ela nunca duvidou, ela era vice diretora e professora. (XAVIER)

Para Xavier, as dificuldades em matemática não foram motivos para ele desistir de concluir a EJA. A sua dedicação e a dos seus professores fizeram com que ele evoluísse e conseguisse atingir seus objetivos. Sua relação com a EJA era bem particular, ou seja, um período decisivo para alcançar sua meta de trabalho, uma profissão em que o requisito mínimo era a formação acadêmica no ensino superior, na área do Direito; portanto, a EJA foi fundamental para o acesso a essa profissão.

[...] matemática eu tinha muita dificuldade, então eu via que as professoras ficavam assim:- Vem cá você, paciência de vez em quando, mas elas viam que eu podia fazer. Eu sentia então, essa reciprocidade em tudo, sem exceção, em todos, então na hora de fazer as provas eles faziam comigo. Não, que eles faziam por mim, mas comigo, então eu sentava na mesa com eles e eles me davam as questões, então ele ia ditando as respostas, é... e na hora ali das respostas eles se transformavam, ficavam quietos, não ajudavam, não davam nenhuma chance de ajuda, nada. Mas depois que a prova terminava, eles brigavam comigo, pelos erros que eu fazia, por falta de atenção "pô Xavier... não podia falar nada, mas você errou aqui em um negócio que não era para errar." Sabe? E da maneira que era colocado me fazia aprender. Porque eles não falavam no sentido de menosprezar, e eu não senti em nenhum momento um tratamento diferenciado no sentido de facilitar minha vida por causa da minha condição física, eles me cobravam na medida certa, mas sempre tinha um certo cuidado com as expectativas. (XAVIER)

As histórias de vida de cada um dos egressos da EJA indicam caminhos particulares, mas que se convergem principalmente no desejo de trabalharem. E esse desejo foi um disparador relevante para sua entrada na EJA, embora tenha exceções, como o caso de Alice, que atribui ao esporte o fator decisivo para a inclusão no trabalho. Porém, segundo ela, a EJA teve sua colaboração, pois ampliou sua relação com o esporte, o trabalho e com o conhecimento. O esporte para ela é protagonismo. Quando pensa no esporte, pensa em medalhas, pensa em reconhecimento.

As histórias de vida de pessoas com deficiência incluídas no trabalho por meio do esporte também foram encontradas nos estudos de Bajaña, Alonso e Corredor (2010), Soláns (2014) e de Haiachi (2017). Os estudos desses pesquisadores corroboraram com essa pesquisa, quanto ao empoderamento de mulheres e por compartilhar da abordagem sobre histórias de vida e a importância da escolarização. Sobre o empoderamento e a escolarização e o acesso ao trabalho, destaca-se uma afirmação de Alice, a qual foi

possível estabelecer essa possível relação: “*Me fez crescer mais, me fez crescer mais, me crescer mais. Crescer nos meus estudos, no esporte, nas conquistas*”.

No entanto, diverge desses estudos quando se trata da possibilidade de ter no esporte uma melhor ocupação, pois os dois entrevistados atletas, Alice e Olavo, ainda não têm no esporte a conquista de uma profissão. Eles estão em desvantagem em relação aos entrevistados dos estudos de Bajaaná, Alonso e Corredor (2010), Soláns (2014) e de Haiachi (2017), pois não têm no esporte uma ferramenta de trabalho e emancipação econômica, precisando desempenhar outra função/atividade para fonte de renda, além do apoio de terceiros para manter os treinamentos e a participação nas competições.

Atualmente, Olavo não tem patrocínios e recebe apenas o apoio técnico e o local para treinamento de sua modalidade desportiva, cedidos por academias da região. Enquanto Alice nunca teve patrocínio financeiro, e sim apoio de técnico e o local público para treinamento. No entanto, a alimentação especial e outras necessidades correm por conta dos atletas. Nota-se, pela fala deles, que ainda há uma distância dessa relação esporte/profissão, embora existam legislações que preveem essa relação, como a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que trata, entre outros aspectos, sobre a profissionalização pelo esporte (BRASIL, 1998a).

Outro ponto a ser destacado tem a ver com o fato de que não houve qualquer referência concernente às práticas infantilizadas na EJA, citadas por Haas (2015) em seu estudo. Na presente pesquisa, houve um avanço para os jovens e adultos, ou seja, percebe-se a EJA como um espaço de contribuição na direção do acesso ao trabalho, na constituição de identidade dos jovens e adultos e o acesso à vida adulta, ou seja, há um rompimento com as práticas infantilizadas.

Os entrevistados encontraram na EJA um lugar de pertencimento. Ismael foi o único que relatou receios ao ingressar na EJA, embora ele mesmo tenha exigido a sua saída da escola especializada e a sua inclusão na EJA, mas teve receio de sofrer discriminação no novo grupo social, e relembra:

[...] eu gostei, assim.... quando entrei no começo bem no comecinho, assim não... Vai ter preconceito de mim, vai ter preconceito.... tudo. Por que se falar que não tem? Mas, depois disso, aí normal. Gostei dos professores, tive um aprendizado bom. Tanto que se eu sei, agradeço muito aos professores que eu tive. (ISMAEL)

Os entrevistados falam de outro lugar, do lugar de transição para a vida adulta, todos tinham metas e sonhos ao cursar a EJA. Nessa lógica, a EJA contribuiu para os entrevistados, “[...] articulando os saberes sociais dos sujeitos aos escolares e rompendo

com as práticas infantilizadas” (HAAS, 2015, p.40). As narrativas dos egressos da EJA somam-se à discussão de Haas (2013) e fazem avançar o debate, pois os dados deste estudo apontam na direção mais próxima do pertencimento ao espaço da EJA e do trabalho, aos anseios a uma vida adulta e plena como qualquer cidadão. Eles mostraram com clareza o quanto a escolarização na EJA os auxiliou para alcançar seus objetivos. Depois da EJA, a ligação mais forte dos entrevistados com a vida adulta foi sua inserção no trabalho, seguida pela possibilidade de avançar nos estudos e cursar o ensino superior.

Percebe-se nos relatos dos entrevistados que, antes da conclusão na EJA, alguns deles desempenhavam atividades informais e que, em comum, tinham a falta de vínculo empregatício, instabilidade remuneratória, logo sem garantias fundamentais previstas na CF (1988), na Consolidação das Leis Trabalhistas, na Lei de Cotas e na Lei Brasileira de Inclusão, como foi notado no relato de Xavier e João. Essa informalidade no trabalho não era vista com bons olhos por João, que desejava algo melhor para sua vida e, para tanto, a escolarização favoreceu o acesso ao trabalho formal, imediatamente à conclusão na EJA (BRASIL, 1943; BRASIL, 1988; BRASIL, 1991a; BRASIL, 2015a).

Outro fato revelado pela presente pesquisa, que pode trazer novas contribuições ao debate quanto a relação de gênero, escolarização e inserção no trabalho, foi que, em sua maioria, os entrevistados participantes dessa pesquisa são do gênero masculino. Dos dez entrevistados, apenas três são mulheres, isso sugere que as mulheres se encontram em desvantagem em número em relação aos egressos na EJA de gênero masculino e inseridos no trabalho. Observa-se dupla discriminação para as mulheres: a falta da escolarização mínima e a inserção no trabalho.

Essas evidências notadas na pesquisa sugerem a necessidade de acompanhamento por órgãos definidores de políticas públicas em parceria com organismos representativos de pessoas com deficiência e órgãos de controle de políticas públicas de educação e trabalho para sanar tais disparidades de gênero, quanto ao acesso e permanência à educação e ao trabalho, como se prevê nas legislações de educação e trabalho. Os depoimentos expõem que, tão logo concluíram a EJA, tanto as mulheres, quanto os homens com deficiência, deste estudo, tiveram acesso ao trabalho.

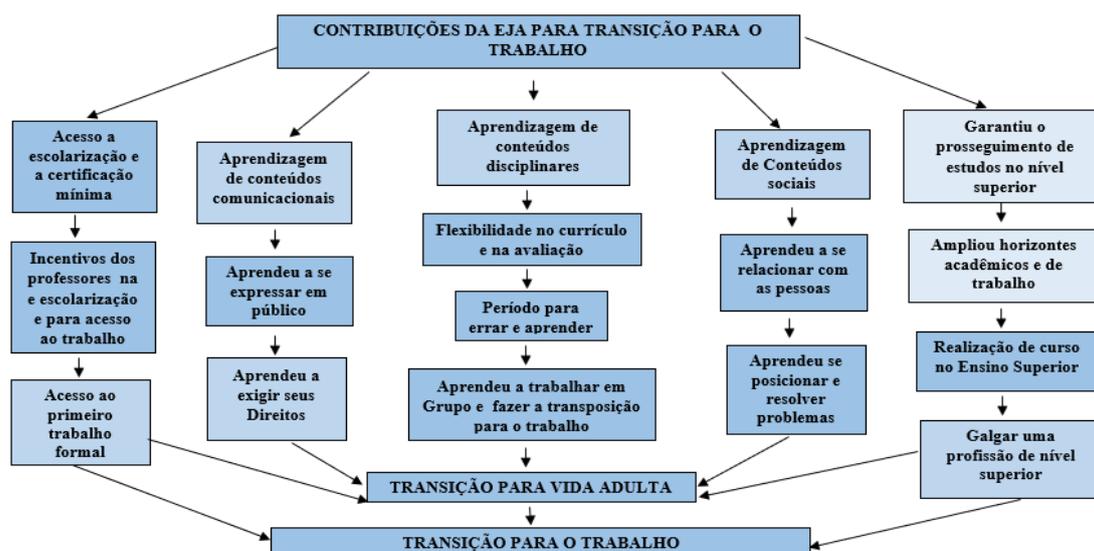
As histórias de vida dos entrevistados mostram contribuições da EJA para a inclusão no trabalho, além das aprendizagens acadêmicas, no tocante à aprendizagem social, de comunicação e de interação social, que consolidaram a permanência e as relações colaborativas com os demais trabalhadores, quando os entrevistados ingressaram

no trabalho. A EJA favoreceu a posição proativa em busca de seus ideais, com metas e objetivos, durante e depois da escolarização na EJA.

Esse protagonismo primeiramente se relacionou ao ingresso na EJA e depois no acesso ao trabalho, mas também permaneceu na busca por novos horizontes, tanto de profissionalização, quanto de avanço na escolarização. Cabe ressaltar que, dos dez entrevistados, três ingressaram no ensino superior (MANOEL; XAVIER; MARIA), sendo que dois já o concluíram (MANOEL; XAVIER), uma depoente ainda o está cursando (MARIA), quatro têm o desejo de cursá-lo e apenas três não expressaram opinião a respeito do avanço nos estudos.

As histórias de vida dos entrevistados comprovam relação direta entre a escolarização na EJA e inserção no trabalho formal, confirmando estudo realizado por García (2014), que afirma que elevar a escolarização de estudantes com deficiência prepara-os para o acesso ao trabalho formal. Os dados dos relatos expressam que a Educação de Jovens e Adultos favorece a inclusão no trabalho, com conhecimentos acadêmicos, sociais e comunicacionais, tempo menor para a conclusão dos estudos, processo pedagógico e avaliativo diferenciados, além de benefícios para a comunicação social e nas relações interpessoais no desempenho das funções/atividades, pois, ao ingressarem no trabalho, souberam contornar e resolver os problemas que surgiram, entre outros, os de acessibilidade comunicacional, arquitetônicas e de tecnologia assistiva, mediante diálogos com as chefias, supervisores e funcionários das empresas.

A temática Contribuições da EJA para transição ao trabalho está retratada no Quadro 6 com os principais aspectos apontados pelos participantes desta pesquisa.

Quadro 6 - Contribuições da EJA para transição para o trabalho

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos relatos dos entrevistados da pesquisa.

As principais ideias destacadas no Quadro 6 assinalam as considerações dos entrevistados do período de escolarização na EJA, por exemplo, indicam que: aprenderam a se relacionar, a se posicionar, resolver problemas e a se expressar em público, exigir seus direitos, ou seja, ser protagonista de sua história. Dessa forma, houve empoderamento de conteúdos necessários a uma vida independente. Essas evidências observadas mostram que a EJA potencializou as capacidades dos entrevistados, pois, além de colaborar para o acesso ao trabalho, para terem uma vida com independência e autonomia, auxiliou-os a ascender ao ensino superior – enfim, deu-lhes novas possibilidades e permitiu-lhes a realização de seus desejos e sonhos, e o acesso ao trabalho era o primeiro deles.

6.2 Inclusão no trabalho

Serão apresentadas as narrativas dos entrevistados quanto à função e atividades desenvolvidas no trabalho, facilidades e dificuldades no trabalho e os sentidos ao trabalho.

6.2.1 Função e atividades desenvolvidas no trabalho

As narrativas descrevem as funções/atividades desenvolvidas pelos entrevistados no trabalho e consideradas por eles em seus relatos entre muitas memórias de sua vida relacionadas ao trabalho. Alguma delas estão aqui descritas.

Ismael teve um único emprego desde que começou a trabalhar. Seu trabalho é derivado de uma parceria entre uma prefeitura local e uma empresa contratada para prestar serviço para a prefeitura. Ele trabalhou em três locais distintos, primeiramente em um canil, depois em uma secretaria de governo e, por último, em uma instituição especializada. Em todos os locais desempenhou a função de auxiliar de escritório. No primeiro espaço de trabalho, em uma secretaria de governo, não relatou nenhuma atividade, pois não chegou a desempenhá-la, o local não era acessível, e ele foi transferido para serviços no canil da cidade. No trabalho do canil da cidade, ele ficou ‘esquecido’, sem orientação para o desempenho de sua função. Logo depois foi transferido para o terceiro espaço de trabalho, onde ficou até seu afastamento médico para tratamento de saúde.

Ismael relata as atividades desenvolvidas:

Atendia o público, a recepção e o povo que chegava na recepção encaminhava para cada setor se precisasse falar. Vou dar um exemplo, se precisasse falar com a assistente social encaminhava até a assistente social ou na administração, encaminhava para a administração. Se tinha marcação de consulta... era eu e mais uma pessoa. Tinha marcação de consulta, marcava consulta. Atendia o telefone, marcava recado. Tinha os atestados dos pacientes quando não ia no médico, quando a mãe faltava tinha o atestado. Então, o que eu fazia, pegava esses atestados... falavam para ‘mim’ fazer, pegava esses atestados, entregava os atestados. Então eu passava para cada setor. O paciente passava em todos os setores, falava para os funcionários aquele paciente que ‘tá’ faltando com o atestado. Então os profissionais iam estar assinando o atestado da criança. (ISMAEL)

Manoel trabalha em uma empresa de logística e dá suporte na área de informática. Suas atividades passaram por reestruturação e, após essa mudança, ele ficou focado no suporte aos usuários. Esse trabalho é o seu primeiro e único emprego. Ele relata que ama o que faz. Segue a narrativa descritiva das atividades desenvolvidas por Manoel:

Trabalho na área do TI, área de informática, eu dou suporte para o usuário, faço instalação de programa em notebook, computador, no tablet, que agora hoje em dia é tablet. E faço instalação de impressora. Antes era muita coisa para mim no começo, eu fazia cabeamento de cabo, passar o cabo, pelo furo, pelo buraco, aí me deram mais um serviço era para eu me focar naquela parte de dar suporte ao usuário, e era muita demanda para mim; não conseguia dar suporte para todo mundo, aí contrataram um substituto para fazer essa de fazer cabeamento de cabo; eu fiquei só na parte de dar suporte ao usuário. (MANOEL)

Fabiano desempenhou várias atividades no seu primeiro emprego. Sua narrativa apresenta incontáveis atividades desenvolvidas na farmácia onde trabalhou:

Onde eu trabalhava na farmácia eu fazia tudo descarregava o caminhão e guardava mercadoria. Atendia as pessoas na farmácia, também, ficava no caixa, mas, toda vez que a internet estava com problema na perfumaria eu precisava ficar de olho. Eu também guardava mercadoria e ficava ajudando as pessoas na fila, para diminuir a fila do caixa porque eu estava lá 'comprando' também ajudava as pessoas a comprar todos os remédios, mas eu não sabia muito bem. Ajudei pouco a pouco. Também a minha função era trabalhar na perfumaria. (FABIANO)

Fabiano apresenta as atividades desenvolvidas no seu segundo emprego como extenuantes. As rotinas de atividades exigiam processos ágeis e multifacetados, e ele não conseguiu passar na experiência:

Na Loja de Departamentos "B" foi muita correria por que ficar no estoque e eu tenho que fazer tudo o que o gerente pedir, era rápido. E eu não consegui passar na experiência. Era muita coisa lá para fazer. Então... era... Eu ficava no calçado, aí quando a mercadoria chegava eu 'tenho' que olhar tudo direito para ver tudo que chegou e depois, 'tudo guardar' a mercadoria, o tênis mais caro que tem das coisas é o AA ou da DD. E tem que colocar em tudo alarme, arrumar e fazer direito. Aí depois tem que colocar tudo de volta lá, quando algum funcionário pedir e tiver uma dívida. Aí você pede o código, o nome do sapato e eu vou ter que procurar, mas aí era muita coisa. Era muito rápido. Aí tem que fazer tudo isso depressa, o cliente 'tá' muito desesperado. (FABIANO)

No seu terceiro e atual emprego, Fabiano trabalha em uma loja de eletrodomésticos atuando como operador de caixa. Quanto a essa função, ele limitou-se a dizer que: “Fico lá, tranquilo”. Não descreveu sua função, ou fez qualquer menção sobre as atividades que desempenha.

Regina teve dois empregos. No primeiro era atendente de farmácia e, no segundo, foi assistente de vendas, e atualmente está desempregada:

Então, meu primeiro emprego na Drogaria A. eu ficava arrumando as seções. Guardando, arrumando. O meu segundo, foi na Loja de Departamentos 1. O primeiro setor que eu 'ficava' foi no infantil. Não ali na área, mas sim, no provador, montando as peças, para ver se alguém vai roubar. Entrava via os lugares que eles entravam, para se trocar tudo, eu tinha um pouco de dificuldades, mais como tinha alguém para me auxiliar, para me ajudar, falando não Regina é assim, assim. faz desse jeito que vai dar certo. minha segunda seção, foi nos calçados, na parte de cima. E lá, também eu arrumava, e lá eu ficava... ali, na parte de fora, tentando fazer os cartões, até hoje; cada cartão lá é dois reais, e a gente ganhava, entendeu? e a gente ganhava para cada cartão, entendeu? Às vezes eu fazia cinco cartões. (REGINA)

Almir é auxiliar de escritório e, ao descrever suas atividades, apresenta sua rotina de trabalho mencionando as várias empresas em que entrega e recebe documentação aduaneira para embarque dos produtos no porto de Santos:

De manhã eu chego lá, bato o cartão, saio de lá vinte para às nove, vou numa empresa, é uma SKI. Da SKI, eu saio no máximo nove e meia, dez horas, volto

para o escritório. Do escritório eu vou na DIHL. Da DIHL eu vou em outra empresa da João Pessoa, LOGI, depois volto, as vezes eu venho aqui, na perto da Aparecida. Volto para a DIHL, TCEL. (ALMIR)

João trabalha numa empresa multinacional de alimentos há mais de dez anos, e esse é o seu primeiro trabalho com registro em carteira profissional; porém, antes desse trabalho, ele fazia ‘bicos’ na feira, em estacionamentos, bicicletarias, e em outras atividades informais. Nessa empresa, já desempenhou várias atividades, atualmente ele ocupa a função de repositor. Sobre essas atividades na multinacional ele relata:

[...] eu entrei lá, é uma empresa multinacional com 19 anos e eu estou com 29 anos e lá eu comecei no caixa como auxiliar operacional e empacotador. Lá a gente pesa mercadoria, a gente mexe com dinheiro, com código de produtos, troca de mercadorias, auxilia o operador de caixa, vista as mercadorias, lida com cliente em vários tipos de situações. (JOÃO)

A respeito das atividades informais antes do atual trabalho, ele descreve e fala da sua decisão de abandoná-las para alcançar um trabalho melhor:

[...] eu já trabalhei em bicicletaria, já trabalhei... eu fiquei lá acho que quase oito meses. Trabalhava na feira [...] trabalhava no estacionamento, [...] guardando carro na feira, ajudava o pessoal da barraca quando eles precisavam [...] trabalhei com locação de bicicleta [...] vi que isso não era legal para mim, aí eu decidi arrumar uma coisa melhor [...]. (JOÃO)

Por sua vez, Maria passou por dois empregos, antes do trabalho atual. O primeiro foi como telefonista em uma instituição especializada, onde ficou por dois anos, o segundo era como atendente de caixa em uma empresa de lanches; no entanto, ficou nesse trabalho apenas o período de experiência, três meses, e não foi admitida. Sobre essa breve passagem, ela expõe: “*Eu trabalhei só três meses, foi só a experiência mesmo, porque lá, era uma época que eu estava estudando, que eu não tinha como conciliar o trabalho com os estudos*”.

Atualmente, ela trabalha em duas empresas, em uma universidade como telefonista em *Call Center*, está nela há quatro anos, e desenvolve atividades de atendimento de pessoas e o encaminhamento via ligação telefônica para os setores de interesse. No segundo emprego, ela atua em uma empresa de saúde como telefonista há seis meses; sobre essas funções/atividades ela diz:

Eu trabalho tanto na universidade X quanto no plano de atendimento de uma empresa de saúde. Trabalho em dois empregos eu sou telefonista. Na universidade eu já... eu faço a área de Call Center, então eu filtro todas as informações dos alunos para passar para os setores, como diploma, secretaria virtual, secretaria do presencial, financeiro. Então, eu faço toda a filtragem antes de passar para cada setor. Agora na empresa de saúde privada eu dou

informação dos números de telefones do ambulatório, da unidade dois da Empresa de Saúde, do financeiro, da parte do Recursos Humanos. É bem fácil.
(MARIA)

Quanto à Alice, no primeiro emprego trabalhou quatro anos e meio como ascensorista e paratleta, pois competia na natação e representava a universidade onde trabalhava: - “*Na Universidade 1, eu fazia natação e era ascensorista, trabalhava no elevador [...]. E fora eu vendia camiseta (da universidade). No segundo e atual emprego, ela atua como atendente de farmácia:*

L  no trabalho eu faço... Eles descem os produtos na época para mim colocar na seção, por seção. Eu arrumo quando está fora do lugar. Antigamente eu colocava o lixo para fora, agora o lixeiro passa s  a noite. Eu ajudo o pessoal levar a cestinha l  para o balcão. Trabalho de p , seis horas de trabalho de p , d s oito da manhã até as duas e quinze. É isso. (ALICE)

Olavo, como paratleta halterofilista, realiza treinamentos e competições. A rotina de treinamentos está condicionada aos treinadores e aos equipamentos para os treinos. Faz esses treinamentos em duas academias da sua cidade. As competições ocorrem em lugares variados, já viajou praticamente por todo o Brasil e, entre os países do exterior, ele citou a Alemanha, Chile e México.

Na descrição das funções e atividades, os participantes da pesquisa apresentam demandas variadas. Essas demandas são realizadas com base em orientações dos empregadores, professores e treinadores, no caso de Almir e Alice, que desempenham as atividades de treinos como paratletas.

Os entrevistados não mencionaram qualquer tipo de formação continuada ou processo de orientação no ingresso ao trabalho. Dois dos entrevistados apontaram que houve um período de experiência. Destaca-se a narrativa de Manoel sobre o processo final do período de experiência:

Meu desejo era começar a trabalhar. E trabalhar em um lugar que eu queria trabalhar. Eu comecei a trabalhar na empresa durante três meses de experiência, depois de três meses; a gerente do RH me chamou e tinha uma pessoa me esperando para falar comigo; já achava que era para me mandar embora. Aí entrei naquela sala era o supervisor do TI. O TI,   Tecnologia da Informa o e uma área de informática. Aí estava lá e conversamos um pouco, sobre meu conhecimento na área de TI e foi fazendo várias perguntas avançadas; que tipo de curso, a idade, com quem já trabalhou, não é a primeira vez. Então a partir de amanhã você começa a trabalhar no TI.
(MANOEL)

Os conhecimentos de Manoel na área de TI lhe renderam o trabalho, e ele está há sete anos nesse emprego. Veltrone e Almeida (2010) abordaram as regras do mercado de trabalho e as exigências relacionadas à escolaridade, preferências dos empregadores, além

da produtividade e competitividade. É possível perceber essas relações na narrativa de Manoel quanto à entrevista com um funcionário de Recursos Humanos da empresa, que lhe fez perguntas acerca dessas regras, antes de sua admissão na empresa, e depois de passados os três meses de experiência.

Quanto a Xavier, este exerce a profissão de Advogado em uma cidade Z, tem no trabalho apoio de tecnologia assistiva, entre elas o acesso à internet e a programas assistivos específicos, que lhe garantem desempenhar as atividades da profissão, como a condução dos processos dos clientes, além do trabalho colaborativo com a equipe do escritório de advocacia. Sobre sua função/atividade ele descreve:

[...] hoje eu sou advogado, associado ao escritório aqui da região Z. Como eu falei, continuo como qualquer advogado, minhas peças minhas iniciais, os processos que eu conduzo na internet. Temos uma equipe grande na empresa, então, por exemplo, se tiver vários fóruns não dá para eu ir, vai alguém para mim e faz....Capto meus clientes via internet, fazendo reunião com o cliente. É assim.... uma rotina do advogado, como outro qualquer. (XAVIER)

Verificou-se nas narrativas de alguns entrevistados que houve no trabalho barreiras arquitetônicas, de transporte, comunicacionais e atitudinais e pouca clareza na relação função/atividade, em dados trazidos na narrativa de Ismael, Fabiano e de Alice num contrato de dupla função.

Em contrapartida, Manoel também trouxe indicativos relevantes de mudanças realizadas na empresa contratante, que demonstrou respeito às regras do trabalho inclusivo, com a introdução da gestão de pessoas, na relação da pessoa com deficiência e no ambiente de trabalho. Ribeiro e Carneiro (2009) e Ribeiro e Ribeiro (2012) mostraram que há necessidade de que a equipe de gestão de pessoas conheça o potencial do trabalhador e uma esse potencial àquilo que a empresa deseja do trabalhador, ainda que nem sempre essa realidade possa ocorrer.

Manoel trouxe dados que sugeriram que essa relação é possível, pois soube dizer para a empresa claramente quais problemas precisavam ser resolvidos, e, em colaboração mútua, Manoel e empresa chegaram a uma solução com a criação de ferramentas comunicacionais acessíveis. Houve avanço na relação do trabalhador com empregador, sobretudo pelo protagonismo de Manoel ao exigir da empresa o respeito às suas capacidades e não acentuar a sua deficiência. Houve progresso nessa relação, com o diálogo e o atendimento das demandas do trabalhador e da empresa.

Tais modificações também foram percebidas por Xavier, pois a empresa, além de lhe permitir que parte da carga horária de trabalho fosse cumprida de forma remota,

também reestruturou o espaço do escritório, tornando-o totalmente acessível para que ele possa cumprir mais dias de trabalho dentro do espaço físico da empresa. Enquanto isso, a tecnologia assistiva é uma aliada de Xavier para romper com as barreiras encontradas na sociedade e ter condições para efetuar parte do trabalho remotamente, atualmente como faz uma parte de trabalhadores no mundo. Independentemente da existência ou não de uma deficiência, o uso do *home office* é permitido por lei trabalhista, e acordos firmados no contrato de trabalho entre empregador e empregado, como se nota na Lei 13.467/2017, ao intitular essa modalidade de trabalho como teletrabalho (BRASIL, 2017).

Já o participante João refere que perdeu várias oportunidades de progressão e mudança no trabalho devido à necessidade de ampliação dos caracteres e dos códigos alfanuméricos de modo a serem visualizados por ele, uma pessoa com baixa visão. Sobre a possibilidade de promoção e de acesso a melhores trabalho e cargos ele relata:

“[...] o fato de eu não enxergar letras pequenas, acaba dificultando “[...] eu deixei de ter muitos cargos bons, não só lá, como em outros lugares também, muitos amigos meus trabalharam em empresas boas, e eu não pude acompanhar eles [...].” (JOÃO)

Verificou-se que, além de barreiras ligadas a função/atividades citadas por Manoel, Fabiano, Alice e João atinentes às barreiras atitudinais e comunicacionais, existem as barreiras arquitetônicas, que causam impedimentos às pessoas com deficiência física para sua função/atividade no trabalho e na escolarização, como no relato de Xavier, que é tetraplégico e cadeirante, e de Ismael, que é paraplégico e cadeirante.

Xavier relata que, para chegar ao trabalho, precisa de transporte público adaptado e espaços públicos integralmente acessíveis ao ir e vir, tanto em tempo, quanto em espaço, ou seja, que os veículos sejam adaptados e disponíveis em quantidade para que ele possa em qualquer horário ir ao trabalho e que as ruas sejam acessíveis, mas isso não ocorre na integralidade, ao menos na região onde se realizou esta pesquisa. E essa falta de acessibilidade causa impedimentos e limitações de mobilidade para o acesso, tanto no período de escolarização na EJA e no ensino superior, quanto agora no trabalho. E para ter seus direitos respeitados buscou mecanismos legais para efetivação desses direitos.

Foram perceptíveis nas narrativas dos entrevistados: atividades multifacetadas, espaço de trabalho com barreiras de acesso, permanência, processos ambíguos na relação função/atividade e de promoção de cargos para níveis superiores na empresa. Em contrapartida, encontraram-se nos depoimentos, funções e atividades claras e que se

relacionam com parâmetros mais organizados e mais próximos dos processos inclusivos, indicando que os processos inclusivos nas empresas ainda estão em evolução. Carvalho-Freitas (2007, p. 30) se refere à inserção e à gestão das pessoas com deficiência apontando contradições no cenário de contratação de pessoas com deficiência no Brasil. Destacam-se dois polos, por um lado excelência no desempenho e, por outro, o desconhecimento sobre as possibilidades de trabalho das pessoas com deficiência, aspectos já apontados nesta presente pesquisa.

Em um estudo atual, Werneck-Souza, Ferreira e Soares (2020) analisaram artigos do período de 2005 a 2016 e encontraram dados que coadunam com aqueles encontrados nos relatos dos jovens e adultos com deficiência egressos da EJA desta pesquisa, dentre eles: as exigências do mercado de trabalho quanto à escolaridade mínima das pessoas com deficiência, período de experiência, demissão após o período de experiência, atividades multifacetadas, barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, gestão de pessoas, falta de tecnologias assistivas no trabalho, falta de progressão funcional. Fica evidente que a escuta dos trabalhadores com deficiência por meio de suas histórias de vida é uma relevante fonte de conhecimentos sobre sua vida e acerca das relações no trabalho e na sociedade, o que ratifica a importância de ouvi-los e considerá-los em todas as discussões na sociedade; caso contrário, feriria seus direitos fundamentais e a cidadania plena, ao criar entraves para sua vida independente.

Nas narrativas, conceitos de alienação e estereótipos de incapacidade são derrubados nas ações dos egressos da EJA incluídos no trabalho, quando relatam com clareza sobre suas funções e atividades no trabalho, que reverberam possíveis avanços na sociedade. Enfim, é a pessoa com deficiência ocupando os espaços sociais, assim como todos os demais cidadãos. Em vista desses resultados, a presente pesquisa apresenta novas contribuições aos estudos de Glat e Pletsch (2009), ao derrubar ainda mais os conceitos de alienação e estereótipos de incapacidade, evidenciando as capacidades das pessoas com deficiência destacadas de suas histórias de vida, percepções de relevância para uma vida independente.

Outro ponto significativo a destacar é apontado por Ismael quando comenta sobre o desrespeito ao cumprimento a Lei de Cotas Lei nº 8.213/91, em pelo menos dois aspectos, quanto à acessibilidade arquitetônica e a falta de orientação ao trabalhador, denotando por parte da empresa uma visão segregacionista, em desacordo com o previsto na Lei de Cotas e na Convenção Internacional do Trabalho, Recomendação nº 168 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aprovado pelo Decreto 2.682/1998,

deixando entrever que o acompanhamento pode não ter sido cumprido entre outros aspectos que ferem as leis do trabalho (BRASIL, 1991b; ONU, 1983; BRASIL, 1998b).

Mesmo que tenha havido situações como as relatadas por Ismael, também há avanços quando se percebe serem rompidas as estruturas reacionárias do modo de ver a pessoa com deficiência em anos de história, discutidas em estudos de Bampi; Guilhem e Alves (2010); Harlos e Denari (2015), quando retratam a discriminação que levou à exclusão das pessoas com deficiência dos processos sociais e culturais. Os entrevistados desta presente pesquisa referem-se a uma nova realidade ao descrever e se posicionar, revelam a visão crítica dos processos de inserção no trabalho e indicam mudanças necessárias na interação do trabalhador com deficiência e empresa no processo de inclusão. Por outro lado, não se notou em suas narrativas, indicação de que as empresas contratantes ofereceram formação no processo de permanência no trabalho, mas foi constatada a indicação de um período de experiência por quatro dos entrevistados, por Fabiano, Manoel, Maria e João.

Nessas relações efetivadas no meio social e cultural se potencializam as pessoas com deficiência, conforme apontaram Araújo e Drago (2018) quando afirmam que um ser produz história e cultura na interação com os outros, ou seja, “[...] é um ser social, cultural, que aprende, apreende [...] para além disso, muito ensina” (p. 405). Nessa perspectiva, as narrativas dos entrevistados desta pesquisa são histórias vivas da inclusão no trabalho, pois expõem como se dá na prática essa vivência no mundo profissional, onde eles são os protagonistas contando sua história no trabalho e na vida.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa amplia as discussões sobre a metodologia de pesquisa História de Vida de pessoas com deficiências, por inserir vários aspectos e apontamentos que ajudam a entender, entre outros aspectos discutidos nesta pesquisa, como os jovens e adultos incluídos no trabalho se percebem e avaliam sua relação com trabalho e como desenvolvem suas funções/atividades. Nesse sentido, ao ouvir e apresentar tais relatos, alarga-se o universo de estudos que tratam das histórias de vida das pessoas com deficiência e ampliam-se os debates necessários para a elaboração e reelaboração de novos conhecimentos da temática da escolarização, das pessoas com deficiência e seu trabalho, contribuindo assim para a sociedade toda.

De tal modo que os aspectos priorizados pelos entrevistados nesta pesquisa quanto à Inclusão no Trabalho, Função e atividades desenvolvidas no trabalho foram organizados no Quadro 7 em destaque para as principais ideias dos entrevistados.

Quadro 7 - Função e atividades desenvolvidas no trabalho

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos relatos dos entrevistados da pesquisa.

Os principais aspectos sobre a Inclusão no trabalho, Função e atividades desenvolvidas no trabalho apontados no Quadro 7 indicam a necessidade de se rever pontos tangentes à Gestão de Pessoas no trabalho, descrição da função/atividades, demissão após o período de experiência, o desemprego, a falta de recolocação no trabalho e o trabalho sem qualquer orientação inicial, além da falta de apoio ao atleta como profissão. E ainda cabe ressaltar o silêncio sobre a formação em serviço e a progressão funcional, aspectos apontados por apenas um dos entrevistados. Os egressos da EJA também mencionaram avanços nas interações do trabalhador com deficiência no trabalho quando há diálogo; é por meio dele que podem ocorrer mudanças no ambiente de trabalho.

Nessa perspectiva, esses registros servem para entender as relações no trabalho para as pessoas com deficiência, além de apresentar a existência de limitadores e a necessidade de mudanças atitudinais nas empresas para se criar condições mais inclusivas no desempenho do labor delas. As considerações dos entrevistados nesta pesquisa indicam a necessidade de um processo reflexivo de gestores de políticas públicas na área do trabalho para tornar esses ambientes mais inclusivos, pois os trabalhadores com deficiência têm força de trabalho e desejam trabalhar, como nota-se no presente estudo.

6.2.2 Facilidades e dificuldades no trabalho

Nessa subcategoria, serão apresentadas as demandas que envolveram a comunicação em Libras/Língua-Portuguesa, domínio de conceitos matemáticos aplicados à prática do trabalho, medidas na organização laboral, adequação do ambiente de trabalho para atender às demandas de comunicação, acessibilidade, inserção de ferramentas de tecnologia assistiva de apoio a uma pessoa com deficiência auditiva severa e ferramentas de comunicação de áudio e voz, estrutura de trabalho home office e ampliação de caracteres alfanuméricos, além de encaminhamentos no respeito à pessoa humana e mudanças numa direção inclusiva, de acordo com os preceitos da Lei de Cotas (BRASIL, 1991 e da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a). A propósito, observam-se encaminhamentos no cumprimento das legislações com pontos a serem revisados para que o atendimento ocorra na integralidade.

Entre as dificuldades narradas pelos entrevistados desta pesquisa, podem-se destacar três situações essenciais: a primeira, a relação educação e trabalho, a segunda, as relações interpessoais e a terceira, as barreiras do ambiente impedindo o pleno desenvolvimento no trabalho.

Os entrevistados trouxeram informações acerca do ambiente de trabalho que lhes dificultam o exercício das funções/atividades. Primeiramente, na relação educação e trabalho, pois ainda não há um acompanhamento de egressos para se detectarem possíveis contribuições do currículo, como será verificado no relato da depoente Regina.

O segundo são as relações interpessoais estabelecidas na vida social, as quais podem gerar possibilidades, mas também conflitos nessas relações humanas.

A falta de conhecimentos de algumas empresas em lidar com a condição da deficiência e eliminar barreiras ao pleno desenvolvimento das habilidades e capacidades dos trabalhadores com deficiência causa dificuldades no desempenho desses trabalhadores, bem como o descumprimento das legislações de amparo à inclusão no trabalho, como a LBI nº 13.146/2015, a Lei de Cotas nº 8.213/91, quanto às adequações obrigatórias do ambiente de trabalho nas várias dimensões explícitas na LBI. No entanto, abordaremos apenas as mencionadas pelos entrevistados desta pesquisa, já definidos em documentos nacionais:

[...] As barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da

peessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas e as barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias [...]. (BRASIL, 2015b).

Manoel é técnico de Suporte em Tecnologia da Informação (TI) e diz que passou por dois problemas no trabalho, ambos resolvidos. O primeiro era de comunicação, pois ele faz uso da Língua Portuguesa (escrita e falada) e da Língua Brasileira de Sinais; porém, em situações específicas, é preciso o uso da Libras nos casos de mensagens sonoras (via telefone, celulares, tablets e outros) – por não ouvir e assim não compreender as mensagens que chegam para ele. E, portanto, não conseguia atender às demandas do trabalho vindas por esses dispositivos. Detectado o problema, o ambiente foi adaptado com tecnologia assistiva, como as ferramentas tecnológicas de comunicação, e resolveram-se os problemas desse tipo.

O segundo relato por Manoel esteve ligado ao excesso de atividades dentro da mesma função, visto, que, além do suporte ao usuário em TI, ele também fazia todo o gerenciamento de instalações dos equipamentos de informática e de telefonia. Sua narrativa aponta essas questões:

Antes era muita coisa para mim. No começo, eu fazia cabeamento de cabo, passar o cabo, pelo furo pelo buraco, aí me deram mais um serviço era para eu me focar naquela parte de dar suporte ao usuário, e era muita demanda para mim; não conseguia dar suporte pra todo mundo, aí contrataram um substituto para fazer essa de fazer cabeamento de cabo; aí eu fiquei só na parte de suporte ao usuário. (MANOEL)

Resolveram o problema ao deixá-lo com o suporte em TI e colocaram outra pessoa para fazer cabeamentos.

Na segunda narrativa, Manoel comenta como essa questão quanto à comunicação foi resolvida:

[...] as pessoas tinham muito a mania de me enviar 'muito telefone'. Aí, geraram um programa para mim, lá para eu poder falar no bate papo com os funcionários da empresa. Bate papo, o nome do programa Paikecom. Aí eu fui criando para cada um, todo mundo lá na empresa. E se tem alguém que precisar de alguma coisa me chama por esse programa de bate papo. E até hoje a gente está usando isso; não tem mais reclamação sobre isso, fui me virando assim. E hoje em dia, também tem meu whatsapp do meu trabalho e podem me chamar no whatsapp do trabalho. Paikecom é um programa de bate papo, na rede do meu trabalho, corporativa. (MANOEL).

Manoel amplia as discussões em torno da temática das barreiras no ambiente de trabalho, as quais, superadas por ações conjuntas, resultaram em melhorias no seu trabalho. Tretin; Reitz (2018) ressaltam o papel dessas ações conjuntas para mudanças dos processos no trabalho. Dessa forma, constatam-se nos relatos dos entrevistados

encaminhamentos nessa direção, ainda que restem barreiras que requerem mudanças atitudinais diante das necessidades deles juntamente com o cumprimento das legislações, detectadas por um acompanhamento criterioso.

Como na fala de Manoel, a criação de uma comunicação acessível no local de trabalho quebrou barreiras de comunicação. As habilidades de Manoel nas tecnologias digitais contribuíram nesse sentido, mas precisou do envolvimento de todos na empresa; dessa forma, funcionários e clientes puderam se comunicar com programas corporativos comunicacionais.

A luta de Manoel por seu direito de acesso ao trabalho livre das barreiras de comunicação se assemelha a dos líderes surdos entrevistados por Vasconcelos (2018), que tiveram entraves semelhantes na comunicação e consequentes dificuldades, mas suas lutas por direitos mudaram os processos de acessibilidade linguística.

Ismael relacionou as dificuldades no trabalho à acessibilidade no prédio onde prestava serviço em uma secretaria de governo. Lá não tinha elevador e, como ele é cadeirante, não conseguia ir até ao local de trabalho. A outra dificuldade foi quando ele prestou serviço no setor de zoonoses, e ficava sem nenhum apoio para a execução de seu trabalho, e, por fim, no seu atual local de trabalho, quando se deparou com problemas de relacionamento pessoal.

A primeira dificuldade foi um conflito com um técnico da instituição que não aceitava que ele entrasse em sua sala para dar ciência em documentos dos pacientes atendidos e, o segundo, quando os funcionários da instituição, em horário do expediente, se ausentavam sem comunicar os superiores. Nesse caso, Ismael era solicitado a falar se o funcionário estava no trabalho ou se havia saído, o que gerava conflitos. Serão destacadas as duas situações.

Primeiramente, quanto à ciência na documentação:

A gente sempre encontra uns contratemplos. Um funcionário que pegava muito no pé, que falava que tinha que me virar, ele era administrador da casa então ele... tinha que me virar. Ia pedir informação para ele, e eu tinha que me virar para ver como é que iria fazer, eu não podia... Ele não queria me dar informação se eu fosse falar com ele, ele estava... Uma coisa por exemplo, o paciente dele faltou. E ele estava na sala dele, ele não estava atendendo e não gostava, achava ruim, eu avisar para ele. Eu tinha que avisar quando ele fosse sair da sala, as vezes ele ia na recepção para saber se estava acontecendo alguma coisa para passar para o cliente, se eu tinha atestado para ele assinar, eu ia e ele não gostava que eu fosse na sala dele. (ISMAEL)

E, o segundo caso, quanto ao controle de entrada e saída dos técnicos:

[...] tinha quando eu estava em um local e falava que eu não estava ali. Às vezes, as vezes ligavam no CA, tal pessoa está aí? Eu estou ali, mas não vou poder mentir, mas eu tenho que perguntar para quem eu tenho que falar, se era chefe da pessoa, se não era chefe, vou saber quem é, que queria falar com a pessoa. Aí cheguei uma vez para uma pessoa e falei não dá eu não 'vi ela' passar. Só que ela não estava na instituição. Só que ela não falou vou estar em tal lugar, quando ela falou comigo, ela falou comigo assim ó: Vou sair. Eu não vi isso ela não passou por mim, eu estava no banheiro não passou por mim não vi, aí ela falou que estava dentro da casa, a pessoa falou que estava dentro da instituição, mas eu não sei isso né fala outra coisa, aí diz que quando é chegam na chefia né diz que a chefia falava um monte eu falei que ela não estava na casa. (ISMAEL)

Ismael se viu metido em dilemas éticos, sobre falar a verdade ou dizer que não viu o que aconteceu. Na sua narrativa, Ismael encontrou meios para sair dessa problemática. Sem prejudicar o funcionário e sem prejudicar a si mesmo. Procurou os superiores responsáveis por sua contratação e prestação de serviço na instituição e expôs a situação. Em uma reunião posterior, conseguiram elucidar os problemas.

Já Fabiano narrou que teve algumas dificuldades no primeiro emprego, porém muita gente o ajudou: *“Sim, mas, muita gente me ajudou para mim poder crescer e aprendi muita coisa lá na Farmácia e até supervisionar outra pessoa”*. No segundo emprego, não conseguiu passar no período de experiência.

De acordo com ele, era excessiva a demanda de trabalho, e não conseguiu ter, por isso, um bom desempenho. O trabalho era muito corrido, com uma variedade muito grande de atividades. E narrou:

Na Loja de Departamento X, foi muita correria. Tinha que ficar no estoque. E eu 'tenho' que fazer tudo o que o gerente pedir, era rápido. Eu não consegui passar na experiência. Era muita coisa lá para fazer. (FABIANO).

Almir descreveu que não teve dificuldade no trabalho: *“Não tinha dificuldade nenhuma. Tinha facilidade, conseguia resolver fácil”*. Da mesma forma, Alice falou que não tinha tido nenhuma dificuldade no serviço.

As dificuldades de Olavo eram quanto ao local para treinos diários, aparelhagem específica e acompanhamento de um técnico. Como está sem patrocínios, teve que buscar apoios nas academias da região. Atualmente, duas academias lhe dão o suporte que precisa.

Maria também refere que não teve qualquer dificuldade no trabalho, já que todos os equipamentos que ela usa na telefonia são acessíveis, e isso lhe propicia facilidades para executar as suas funções:

A maior facilidade são os computadores que são adaptados, a gente não precisa escrever em Braille, pois todos os recados que precisamos anotar, a

gente já escreve no computador, e o computador tem um retorno de voz para gente, então isso, é bem fácil. É a nossa facilidade no ambiente de trabalho. (MARIA)

E complementa citando que essas facilidades se devem aos equipamentos de acessibilidade:

[...] os computadores são adaptados e os telefones não precisam de adaptação, porque a gente já conhece bastante telefone, por conta que ele é do número cinco, então a gente já sabe que a marca que tem no número cinco, e a gente já sabe onde que estão as teclas. Então, é bem fácil para gente. Então, sabe qualquer telefone no número cinco tem uma marcação, é uma linha a partir do número cinco. Aí você sabe que para cima é o dois. Tem telefone que para baixo é o dois, para o lado esquerdo é o quatro, para o lado direito é o seis, para baixo é o oito e nas outras pontas é o um, três, sete e o nove. Você sabe a partir daí. (MARIA)

João aponta a necessidade de recursos para a leitura de códigos alfanuméricos dos produtos da empresa onde trabalha, pois são pequenos e de difícil visualização, e somente agora, com sua mudança de função para repositor, é que tomaram medidas para tornar o trabalho mais acessível. Pretendem, para isso, ampliar os signos/ alfanuméricos para a leitura de códigos e identificação dos produtos, levando em conta que tem baixa visão. Sobre essa falta de acessibilidade comunicacional e de informação ele relata:

A minha dificuldade no caixa antes era visualizar código, porque os códigos têm muito números pequenos e para mim era muito difícil. Então, quando eu vou revisar a mercadoria, os meninos (os outros trabalhadores) pesam para mim. Aí eu faço outra coisa no lugar daquela que estava fazendo, eles me ajudam, para não parar o trabalho. Tem que trabalhar em conjunto. É também, ver notas falsas, também isso dificulta bastante como são serviços gerais, vamos supor, assim, no computador para mim também é muito difícil. Mexer no computador para mim é difícil, mas no caixa é bom porque a gente aprende bastante coisa. (JOÃO)

É perceptível no relato de João que ele e os demais funcionários desempenham diversas atividades em suas funções e que se ajudam mutuamente. Depois de dez anos de empresa, apresenta a tranquilidade de quem já formou uma relação de companheirismo com os colegas de trabalho e com isso se apoiam de forma recíproca.

No tocante às facilidades no trabalho, João salienta que a experiência adquirida nos últimos dez anos de trabalho lhe favorece reconhecer os espaços e setores onde os produtos ficam expostos para venda, mas a ampliação dos caracteres melhoraria sua independência nas atividades laborais:

[...] é que a gente aprende bastante coisa. A facilidade que eu tenho tipo é a gente poder ir para todos os setores, porque lá são doze setores e a gente aprende de tudo um pouco e tudo envolve, como se fosse uma globalização [...] eu aprendi bastante coisa e eu passo para os meninos o que tem que ser feito,

de acordo com o que o procedimento pede. Essa facilidade é de acordo com o que a gente aprende [...] eu sei onde fica tudo e os seus lugares, [...] onde as coisas estão segundo o procedimento [...] a gente sabe o que tem que ser feito e como passar para os meninos, o que deve ser, de acordo com o que se pede.
(JOÃO)

No relato de Xavier não houve menção a dificuldades no trabalho quanto ao exercício de sua função/atividades, dado que a equipe do escritório de Advocacia está adaptando o ambiente de trabalho para que ele possa trabalhar com todos os parâmetros de acessibilidade. Em contrapartida, as tecnologias de informação se fazem presentes e lhe ampliam as possibilidades de desempenho na função; sendo assim, uma parte do trabalho desenvolveu-se em *home office* com um aparato tecnológico de áudio, vídeo e acesso à internet, tornando possível a escrituração, a pesquisa, a comunicação, a condução de processos e a participação em reuniões com a equipe do escritório, nos dias em que ele não está presencialmente no escritório. Sobre esse fato ele comenta:

As facilidades é a tecnologia, se não fosse, eu não teria condição de fazer isso. Então, a minha estrutura, computador, internet, programas específicos me ajudam a gerenciar isso tudo, da melhor forma. Além de advogado sou gestor de redes sociais, estou inclusive montando uma agência digital especializado em marketing jurídico. [...] então eu estou pegando toda essa bagagem e estou trazendo agora para o mundo jurídico [...] o marketing pode ser feito, mas não pode ser feito de qualquer jeito, a gente tem a OAB e tem código de ética [...].
(XAVIER)

Ainda que a tecnologia seja um aspecto positivo para Xavier no exercício da profissão, ele diz que sente falta do contato diário com a equipe de trabalho do escritório de advocacia e deseja cumprir mais dias de trabalho presencialmente no escritório, em atividades como participação em reuniões e audiências. Mas isso não é possível todos os dias, pela falta de mobilidade urbana no deslocamento entre as cidades (residência) para cidade (trabalho), aproximadamente 30 km de distância entre elas. Sobre esse aspecto, ele afirma:

[...] sentindo muita falta nesse momento, por causa da questão da mobilidade.... É, eu aqui, até brinco, eu sou "advogado Nutella, ainda" porque eu só fico aqui na tela do computador, então assim... Eu preciso partir para fora, eu não estou falando de sair todos os dias. Eu queria participar de audiência mesmo. Se for para assistir sabe? Eu preciso participar das reuniões, preciso atender mais pessoas presencialmente. Porque o contato com o ser humano é muito diferente, que através de uma tela do computador ou do celular. Então, assim... É uma nova fase de aprendizado que eu estou tendo e faz toda diferença. Ontem, eu fui para o escritório, o período que eu passei lá, eu aprendi algumas coisinhas... Sabe, não é que eu aprendi algumas coisas que tem ocorrido lá dentro, inicialmente sobre uma situação específica, já mudou. Então, esse contato faz muita falta, faz muita falta mesmo e assim eu estou em evolução na profissão, estou em evolução, eu sei que vai vir muita tempestade pela frente, mas eu estou gostando. (XAVIER)

Para Xavier, as barreiras que mais lhe causam dificuldades no trabalho são as barreiras arquitetônicas e dos transportes para o percurso de sua residência para o trabalho e do trabalho para a residência.

Verifica-se, nos relatos de Xavier e Ismael, que as barreiras arquitetônicas, urbanísticas e de transportes dificultaram o acesso ao trabalho, eles comentaram que as cidades da região ainda não estão plenamente adequadas à circulação das pessoas com deficiência física que fazem uso de cadeiras de rodas, apesar do decreto federal regulamentador dessa demanda de acessibilidade, Decreto Lei nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, ser de quinze anos atrás, ou seja, teria tido tempo suficiente para o seu cumprimento. Nem mesmo as atualizações feita pela Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e a LBI Lei nº 13.146/2015 deram conta de sanar tais impedimentos ao direito de ir e vir (BRASIL, 2004b; BRASIL, 2000c; BRASIL, 2015b).

Cohen (2006), Lima, Carvalho-Freitas e Santos (2013) afirmam que essas barreiras físicas que impedem a acessibilidade das pessoas com deficiência causam constrangimentos e podem gerar um limitador do acesso à sociedade em toda sua extensão, desrespeitando a diversidade humana. Eliminar esses entraves pode fazer com que um maior número de pessoas com deficiência se apropriem dos mais variados espaços, como os de, escolarização, trabalho, lazer, enfim, de todo o espaço social. Dados confirmados nesta presente pesquisa em toda a sua extensão.

Essa tese compartilha das ideias de Mendes et al. (2004) sobre o acesso ao trabalho, ao exprimir a possibilidade de que as pessoas com deficiência extrapolem os limites dos estigmas impostos pela sociedade e pela deficiência (GOFFMAN, 1982). Vê-se, nos relatos de vida dos entrevistados, que não se sentem atingidos pela estigmatização, superam-na e vão ao encontro de seus objetivos e lutam por seus direitos, que, na lógica das legislações e políticas públicas, deveriam ser estendidos a todos, mas isso não acontece em sua integralidade, expondo um descompasso entre o que se prega nas leis e as suas aplicações. É possível identificar a falta de monitoramento no cumprimento das normas de acessibilidade pelos setores competentes. Para que sejam cumpridas, muitas vezes as pessoas com deficiência têm que recorrer a instâncias superiores como o Ministério Público, mormente quando as cidades não atendem aos requisitos previstos nas leis.

Evidenciou-se, nas narrativas dos entrevistados, a defesa de seus direitos de acesso à escolarização na EJA e à inserção no trabalho. Salientam-se semelhanças nos relatos

das histórias de vida e as apontadas por Dantas (2011, 2014) quanto ao conceito de autoadvocacia e *empowerment*, ou seja, da defesa dos seus direitos fundamentais e de acesso aos bens e serviços da sociedade, diante dos quais ainda restam barreiras para o exercício de suas atividades.

Tretin e Reitz (2018) corroboram essas narrativas quando indicam que é fundamental mudanças no ambiente de trabalho, para torná-lo acessível para todos e, nessa lógica, mais inclusivo. As barreiras encontradas pelos entrevistados não foram apenas impeditivas, mas também foram impulsionadoras de ações para solução do problema.

Cabe destacar o silenciamento nos relatos dos entrevistados sobre a formação no trabalho, a mudança ou promoção de cargos e salários, pois apenas um deles tocou nessa temática, embora tenha tomado para si a responsabilidade sobre a falta de oportunidade em promoção ou mudanças para um novo cargo com maiores oportunidades. Isso é indicativo de que pode haver uma lacuna a ser explorada, pois ele desconhece ser um direito seu, e não um problema relacionado à deficiência; portanto, cabe à sociedade o dever de mudar de atitude perante essa distorção. Quanto aos demais, não tocaram em formação no trabalho, incentivos ou promoções, o que mostra ser um ponto relevante a ser discutido em novos estudos. Esse direito é concedido à pessoa com deficiência no trabalho; no artigo 34 da LBI há um destaque sobre isso no quarto parágrafo:

[...] A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados. (BRASIL, 2015a).

Mesmo que não tenham relatado esses aspectos, os entrevistados deram o seu tom sobre as outras barreiras, e como se relacionaram com os problemas impeditivos e a direção adotada para resolvê-los. Constatou-se protagonismo das pessoas com deficiência, iniciativas que os levaram a solicitar mudanças no ambiente de trabalho em soluções mediadas pelo diálogo. O contexto desse processo de inclusão no trabalho tem nas vozes das pessoas com deficiência uma contribuição eficaz para sanar as dificuldades arraigadas na inclusão no trabalho.

De tal forma que o Quadro 8 esquematiza as principais ideias quanto às Facilidades e dificuldades no trabalho, mencionadas pelos entrevistados da presente pesquisa.

Quadro 8 - Facilidades e dificuldades no trabalho



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos relatos dos entrevistados da pesquisa.

Os aspectos diagramados no Quadro 8 são relevantes, diversos e complementares na questão do trabalho, mas também são importantes para o conhecimento do processo de escolarização e do diálogo entre educação e trabalho. Nessa perspectiva, ouvir as pessoas com deficiência falar de suas facilidades e dificuldades no trabalho agrega novos subsídios às discussões sobre educação e trabalho. Partir das experiências dos entrevistados desta presente pesquisa, de seu modo de desempenhar seu trabalho, mostra a validade de relações mais aproximadas nessas duas áreas para possíveis contribuições entre elas e, sobretudo, para a inclusão das pessoas com deficiência no trabalho. Destacam-se como prioridade no trabalho: acessibilidade tecnológica, tecnologia assistiva, o domínio da Libras, o aumento de caracteres alfanuméricos, mudanças atitudinais, quebra de barreiras comunicacionais, arquitetônicas, urbanísticas, tecnológicas e de transportes, para se garantir, além do acesso, a permanência ao trabalho.

Não obstante a existência de barreiras, estas não foram impeditivas para eles no trabalho, pois recorreram às suas potencialidades e souberam trabalhar em grupo, dialogar, resolver problemas e ter iniciativa no trabalho e, assim, contornaram muitos dos

problemas surgidos. Mesmo anos depois da Lei de Cotas, é possível observar nos apontamentos dos entrevistados que há carência de acompanhamentos sistemáticos por órgãos gestores de políticas públicas do trabalho e pelas próprias empresas para o equacionamento definitivo de problemas de inclusão no trabalho.

6.2.3 Sentidos do trabalho

A relação dos entrevistados com o trabalho move-se na constituição de sua própria identidade, além do sentido que o trabalho dá às suas vidas. Desde seu ingresso na EJA, entram na escola visando ao ingresso no trabalho. Eles pensam quando terão seu dinheiro e quando poderão comprar bens e serviços.

Ainda os entrevistados referem-se ao acesso à universidade, ter uma família, ter uma casa, ajudar os pais, o filho, e não depender dos pais para sobreviver – querem o controle de suas vidas. Ao estabelecer o trabalho como meta, eles se emocionaram ao descrever como o trabalho dá sentido à sua existência, como é importante não apenas à sua subsistência, mas também à subsistência da família. Os relatos apontam o acesso ao trabalho como condição para se ter dignidade humana, ser referência para as pessoas da família, ser útil para a sociedade e não depender das pessoas e do governo para sobreviver.

Para Xavier, o trabalho é visto como um direito que gera dignidade humana para ele e para as pessoas que dependem desse trabalho. Ao falar sobre o sentido do seu trabalho, Xavier foca o olhar para si mesmo, para os outros cidadãos e para a responsabilidade que ele tem diante da sociedade e dos clientes que atende. Enfim, sua narrativa mostra o quanto se sente capaz em contribuir com essa sociedade, mas também tece críticas sobre o olhar da sociedade sobre sua capacidade, sobretudo após a certificação de um órgão de classe. Defende, além disso, o direito de todos poderem ter um trabalho e se sentirem dignos por esse trabalho. E assim fala:

[...] é difícil até explicar, quando eu entro lá no escritório.... Assim.... É um poder que parece que toma conta da gente.... 'Caraca', eu sou ... Eu estou aqui nesse escritório, eu estou aqui! Com gente que, ah! É difícil dizer, mas vamos resumir... É dignidade pura, eu me sinto digno de igual para igual, como qualquer um! A gente na mesa de reunião debatendo certas coisas.... Sabe? Eu fico pensando [...]. quando que eu imaginava que eu seria um advogado. Olha que eu já estou com a minha carteira da OAB. [...] é até difícil de falar [...] porque em alguns aspectos pode parecer arrogância. Sabe? Mas não é. É dignidade. [...] é se sentir pleno digno, uma pessoa de verdade um profissional, sabe? [...] alguém que vai ser olhado diferente pela sociedade. Entende? Todo mundo devia ser olhado da mesma maneira, mas é isso... Eu estou falando do aspecto negativo da coisa. [...] É um misto de sensações, mas vou tentar ficar só no aspecto positivo da coisa. [...] Eu me sinto um homem de verdade. Eu

estou trabalhando, tenho uma profissão, a responsabilidade aumenta muito, por que quando a gente vai falar com o cliente, dá um parecer, algumas coisas você pode falar, tanto uma coisa que vai transformar a vida de um cliente de repente por um erro [...] você pode pôr tudo a perder. [...] a dignidade tomou conta de mim. (XAVIER)

Por sua vez, Regina fala do sonho de trabalhar, da relação de amor com o trabalho e das incertezas causadas pelo desemprego, em termos de privação e dependência da família de bens essenciais e materiais. Segundo sua narrativa, confidenciou:

Meu sonho né. Eu queria trabalhar, eu queria trabalhar muito. Falava: Mãe, quero trabalhar! Eu quero ter meu próprio dinheiro né, comprar a minhas coisinhas. E realmente eu consegui, até então meu primeiro emprego foi na Drogaria né. Uma farmácia muito boa, até hoje, se eu entrar lá dentro... eu me lembro né, do primeiro dia, dos amigos. (se emocionou)
O meu segundo emprego foi a Loja de Departamentos, e, também, foi um bom emprego também, não tenho nada que reclamar dali. Não, de nada, dali de dentro, tenho que reclamar. Por que eles me ajudaram entendeu? Queriam até me colocar no caixa, mas eu via que no caixa não dava, porque, mexia com muito dinheiro, é uma responsabilidade mexer com dinheiro. É muito grande. Tem que prestar atenção; eu falava, no momento eu não quero. E até hoje, eu quero trabalhar, quero ter minha casinha, minhas coisinhas, quero cuidar do meu filho né, quero tentar comprar as coisas para o meu filho, que muitas vezes ele pede muita coisa para mim e eu não posso dar. É, mas, tá tudo bem. (se emocionou). (REGINA)

Regina sente falta do trabalho, atualmente desempregada ela se emocionou durante a entrevista em vários pontos de suas memórias, quando discorreu sobre os sentidos que o trabalho dá a sua vida:

[...] levantava para ir tomar banho, me arrumava, pegava o ônibus, eu gostava, eu lembrava; todo final de mês aquele dinheiro caindo, é bom por que eu pensava vou passar ali no mercado e vou comprar uma coisa pro meu filho né, igual agora; agora eu não posso, por que eu não estou trabalhando e eu dependo da minha mãe, dependo do meu pai, dependo da minha irmã, do meu irmão, que estão tudo trabalhando graças a deus né, eu dependo deles; eu não tenho. Tenho por causa do bolsa família, mais e pouco, e de mês em mês, que eu recebo, não é todos os dias é de mês que eu recebo, é pouco, é 130 reais. O que a gente vai fazer com 130 reais, praticamente nada né, nada. O que? O que? No mais o que eu posso falar, é onde? Ou ir ao shopping ou comprar um brinquedinho mais barato, que tiver. Daí eu gostava só de pensar, falar não, deitar no meu travesseiro eu falava não; eu vou trabalhar, só de pensar no final do mês; entrar no banco, pegar o dinheiro, passar no mercado, comprar as coisas para ele ou até comprar pra mim mesmo né, eu gostava, gostava muito. (REGINA)

Quanto a João, ele destaca que o sentido do seu trabalho é sua família, pois ele tomou para si essa responsabilidade de contribuir para a subsistência da família e se tornar referência para os seus cinco irmãos. Atualmente reside com a mãe e um irmão, e é ele quem provê as necessidades da família:

Eu trabalho para mim e para minha família. Eu sou o homem da casa na verdade, pago as contas, faço compras. A EJA me educou bastante a ter responsabilidade, ver que a vida não é brincadeira, tem que fazer por onde. A gente pode ter o direito de ir e vir, sem fazer as coisas erradas. Porque, hoje em dia, não é um problema... quem vai me impedir né, porque tudo que você faz, você é cobrado, desde que seja dentro ou fora da empresa. Então, tipo assim... isso me motivou bastante. Trabalho e tenho minhas despesas, tenho minha responsabilidade, minhas contas. [...] meus irmãos [...] se inspiram em mim, entendeu? (se emocionou) Então, isso me ajuda bastante [...]. (JOÃO)

É possível atestar a sua emoção ao falar que gosta de trabalhar em um ambiente organizado para tal, ou seja, ele faz ver a importância do ambiente nas suas competências e na sua identidade; por gostar do ambiente de trabalho, sente-se bastante motivado:

[...] eu gosto do que eu faço, [...] é o meu pão de cada dia. A gente tem que ter meta, por isso, tem que se apegar no que faz, eu gosto de tudo organizado, tudo no seu devido lugar, eu gosto, e isso para mim me motiva bastante, fazer e fazer... sabe? eu sou bem ágil, eu gosto de tudo organizado e arrumado, isso daí. Eu gosto bastante. Não gosto de bagunça e de tudo desorganizado. Isso para mim é muito bom, eu gosto muito de organização. (JOÃO)

Manoel, ao se referir sobre o trabalho, se emociona, diz que ama seu serviço:

[...] Eu gosto, é a área que eu queria trabalhar, a de informática. 'Tô' gostando muito, tem um pessoal tranquilo, 'tô' adorando, 'tô' amando; não tem explicação isso, eu amo o que eu faço!" (MANOEL)

No que toca a Fabiano, atribui ao trabalho a sensação de se sentir bem, ganhar dinheiro e realizar o sonho de cursar no futuro a faculdade de Educação Física:

[...] gosto de trabalhar, porque me faz sentir bem. Eu sempre quis trabalhar na vida e eu não gosto de ficar parado, sem fazer nada. Eu prefiro procurar o que fazer, para eu poder trabalhar e para poder ganhar dinheiro e para poder pagar a faculdade. Faculdade de Educação Física [...]. (FABIANO)

Já Maria, ao se referir sobre o seu trabalho, tem uma expressão corporal, e levanta os seus braços para dizer que “[...] se sente tão...”, levanta os braços, procura palavras, mas não as encontra, então fala com a narrativa do corpo; da mesma forma que não ter emprego a deixa sem palavras, e, outra vez expressando-se com o corpo, traduz como não sendo algo bom para ela. Nesse depoimento, ela se expressa:

Eu gosto porque eu me sinto útil e é algo que eu consigo com meus esforços, a gente não... assim não... se sente tão... como diz né, você está trabalhando! É bom! Até mesmo para a nossa saúde. (MARIA)

E, por fim, completa Maria: *Eu me sinto bem, realizada! Eu posso comprar as coisas com o meu próprio dinheiro.*

Regina cita a sua inserção no trabalho como forma de garantir sua subsistência, independência da família, ter condições de oferecer alimentação, lazer, vestimenta para si e para seu filho.

Almir faz questão de dizer que, com o dinheiro do trabalho, ele colabora nas despesas da família (pai e mãe). E assim relata: “*Para sustentar minha família, ajudar a minha mãe, ajudar ela a fazer compra, ver, arrumar roupas e pagar as contas*”.

Ismael também faz uso do seu salário para ajudar nas despesas de sua casa, ele mora com a mãe, mas também usa os recursos para suas próprias necessidades. Disse que gosta de passear, ir a barzinhos, sair na noite com os amigos que conheceu na EJA.

Já Manoel e a esposa (com surdez) colaboram com a mãe de Manoel, pois optaram por ficar com ela depois do casamento.

Fabiano faz menção aos recursos de seu trabalho, ao ingresso futuro na faculdade de Educação Física.

E Alice não fez correlações do trabalho e os seus desejos pessoais ou da família, mas ao esporte como a possibilidade de receber cada dia mais medalhas, e assim reconhecimento.

Esse estudo dialoga com pesquisa de Hostins e Tretin (2017) quando destaca que o acesso ao trabalho é inerente à constituição do sujeito e da relação sujeito e sociedade.

Alguns dos entrevistados citaram que tinham o Benefício de Prestação Continuada, porém abdicaram desse direito para ascender ao mundo do trabalho. E em diálogo com as famílias, cancelaram o benefício. Ismael pede à mãe para cancelar o Benefício de Prestação Continuada (BPC), pois queria trabalhar. Ismael usa o termo Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), se referindo ao BPC:

[...] Queria trabalhar pedi para cancelar o LOAS. Queria estar trabalhando né, aí a gente pegou e correu atrás de conhecidos, e em uma instituição tinha convênio como a prefeitura e tinha que ter uma cota de deficientes trabalhando. Aí pegaram e mandaram para Assistente Social e consegui o serviço. (ISMAEL)

Regina pediu para a mãe cancelar o BPC, quando saiu da escola especializada e foi para a EJA. Ela e a mãe queriam mudanças em sua vida. Nessa ida para a EJA, já estava a intenção de um dia trabalhar. Então, ela e a mãe decidiram pelo cancelamento do BPC. Sobre essa decisão, ela diz: “Até então, eu falava, realmente eu quero, trabalhar. Não quero só viver, só do benefício”. (REGINA)

O BPC é “[...] um benefício que protege de forma razoável as pessoas com deficiência e suas famílias da situação de vulnerabilidade social” (SANTOS, 2011, p.

794). De tal forma, que, ao solicitar o seu desligamento, o segurado pode vir a correr riscos sociais quanto ao seu bem-estar e comprometer o provimento das suas necessidades básicas de sobrevivência.

Não obstante todos os riscos sociais, os dois egressos da EJA optaram por mudanças, solicitaram o cancelamento do BPC, priorizando a possibilidade de acesso ao trabalho.

Tais decisões expressam o direito à cidadania e à liberdade de escolha diante das opções da vida, ainda que nenhum dos dois entrevistados tivesse condições econômicas para abdicar desse direito. Suas questões sobre cidadania passavam pelo direito de acesso ao trabalho. Fica mais evidente o peso dessa decisão quando apontam que o BPC representa a efetivação do direito à assistência social e a possibilidade de cidadania para as pessoas com deficiência, uma vez que, em razão da vulnerabilidade social, são com benefícios como esses que podem ter acesso a bens básicos, como tratamentos de saúde, alimentação e outras despesas (SANTOS, 2011).

Portanto, desistir desse recurso, que gera uma melhor condição de sobrevivência, pode ser uma contradição. Concordo com Glat e Pletsch (2009, p. 144) quando afirma que: “Esses relatos originais possibilitam conhecer e entender suas trajetórias escolares e/ou laborais, aspirações e desejos [...]”. Dessa forma, novos relatos como esses dos entrevistados desta presente pesquisa podem trazer contribuições para as pessoas com deficiência e para a sociedade, que pode vir a tomar ciência de situações que antes ficavam apenas no mundo privado das pessoas com deficiência. Sendo assim, esse estudo traz novos dados às discussões já existentes e avança no campo e no compromisso social e político de respeito à pessoa humana e à ciência.

Independentemente de qualquer contradição entre suas condições sociais e materiais, mesmo assim Ismael e Regina abdicaram desse direito pelo direito de ter acesso ao trabalho, fizeram essa opção.

Para Xavier, o trabalho representa sua dignidade, respeito a si mesmo e à sociedade para qual ele realiza o trabalho, mas também retrata o olhar da sociedade e a importância dada a sua profissão. Ao que lhe pareceu, a visão da sociedade mudou, desde sua aprovação na OAB, que lhe deu o direito de advogar, e faz uma reflexão sobre os conhecimentos adquiridos nos livros e a necessidade de contatos com advogados mais experientes, para aprender ainda mais, além dos livros e do registro no órgão de classe:

*É agora eu sou mais valorizado por causa de uma carteirinha [...] entende?
Não sei... agora eu estou meio confuso mesmo com essa questão. É um misto*

de sensações, mas vou tentar ficar só no aspecto positivo da coisa. Então, assim... eu estou sentindo agora, um peso de ser responsável pela condição da vida de pessoas, então isso faz você refletir muito mais no que você vai falar vai ficar refletido muito mais aquilo que você vai se expor diante de umas situações. É eu gosto muito do meu trabalho, estou gostando cada vez mais. Eu em termos jurídico ainda estou no pré-primário, tenho muito o que aprender estou dando meus passos e advocacia não é só livro, não é só doutrina [...] advocacia é você aprender numa reunião o que um advogado experiente está te falando, [...] advocacia não é só livro não. Advocacia é essa troca de experiência com outras pessoas, e isso eu estou! (XAVIER)

Xavier, ao aludir ao seu trabalho, função/atividades sente o olhar do outro sobre si, faz uma consideração a respeito e deixa claro que houve muitos outros olhares como esse. A respeito dos quais, ao se lembrar deles, sentiu um ‘misto de sensações’ classificadas por ele como negativas; mas diz que, ao mesmo tempo, ele decidiu ficar com o lado positivo dessa história, ou seja, a dignidade que o trabalho lhe trouxe. Encerra, então, afirmando que ‘a dignidade tomou conta de mim’. Seu relato traz evidências de que a sociedade deve ser desafiada a mudar o seu olhar e a respeitar a todos em sua diversidade e igualdade de direitos.

Bianchetti (2002) corrobora com esses relatos de vida no sentido de que é preciso:

[...] que a pessoa [humana] seja vista, apreendida, olhada enfim, na sua integralidade, independentemente dos atributos físicos que a tornam peculiar. Urge que individual, coletiva e institucionalmente sejamos capazes, nos desafie, construamos a capacidade de olhar todos os seres humanos, na sua totalidade – independentemente de quaisquer atributos que lhes emprestem o caráter de diversidade –, como seres de direitos iguais. (BIANCHETTI, 2002, p. 7).

O sentido de que se reveste o trabalho, portanto, vai além do amparo à subsistência da família, conforme os depoimentos dos entrevistados. É uma relação direta com sua identidade, sua vida, seus sonhos, desejos e metas futuras.

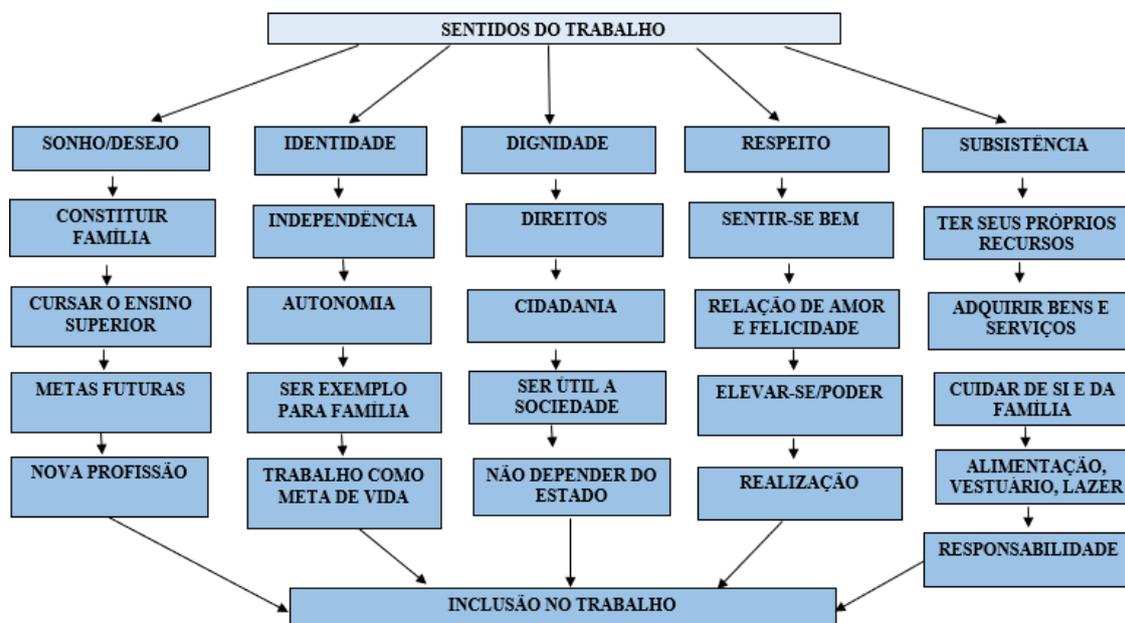
Os entrevistados têm claro que o trabalho é um direito fundamental para sua vida, de sua família e da sociedade, ou seja, é dignidade humana. Bianchetti (2002) e Ross (1998, 2002) consideram o direito ao trabalho como um requisito fundamental para a condição humana, é o trabalho o que mais humaniza o homem.

Os relatos dos entrevistados deram clareza a esse processo de humanização do homem, e do empoderamento que o trabalho trouxe às vidas de cada um deles, sobretudo no que tange às novas relações estabelecidas com a sociedade pelo trabalho.

Tais aspectos dos Sentidos do trabalho foram organizados no Quadro 9 em que se destacam a principais considerações dos entrevistados, mas é relevante frisar a emoção percebida em cada um deles, quando revelaram as lembranças do seu trabalho. Em vários

pontos das entrevistas, notaram-se gestos e emoção, ao falarem sobre suas metas e objetivos para alcançar o trabalho, conquista que entendem favorecida pela escolarização na EJA.

Quadro 9 - Sentidos do trabalho



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos relatos dos entrevistados da pesquisa.

Constatam-se no quadro 9 os sentidos conferidos ao trabalho pelos entrevistados desse presente estudo, que – ao relatarem suas memórias sobre seu trabalho, sobre o que fazem, como fazem e como se sentem, além de descreverem como resolveram os problemas, destacaram seus desejos, sonhos, sua independência, autonomia, o valor de serem respeitados, terem seus próprios recursos, cidadania, enfim, como alcançaram a sua realização pessoal –, tais apontamentos indicam o trabalho como meta de vida, de futuro e de dignidade, inerente a qualquer ser humano.

6.3 EJA, trabalho e a família

Nessa categoria, serão analisados dados da contribuição da família e a inclusão na Educação de Jovens e Adultos e no trabalho. Destaca-se a relação de parceria com a família, principalmente com as mães. Que acreditaram nos sonhos, aspirações e desejos dos filhos, na luta pelos seus objetivos, ainda que, em algumas vezes, não tenham concordado inteiramente em alguns aspectos. Notou-se também, a parceria de cônjuge no

apoio à escolarização na EJA e fator desencadeante da necessidade de ter independência diante dos demais avanços acadêmicos, como acesso à universidade e ao trabalho.

A inserção no trabalho também foi vista como a possibilidade de ser exemplo para os demais membros da família.

6.3.1 Relação família, trajetória na EJA e no trabalho

Fica evidente que as famílias tiveram papel relevante no ingresso dos entrevistados na Educação de Jovens e Adultos, no trabalho e na mudança de perspectiva de um indivíduo favorecido por um benefício para a condição de um trabalhador.

Dos entrevistados, dois não quiseram emitir qualquer relato relacionado à família, quanto à EJA, trabalho, ou sobre qualquer outra lembrança.

Dos egressos entrevistados que falaram dessa relação EJA e trabalho, apenas uma mãe se mostrou resistente ao processo educacional, pois acreditava não ser possível o retorno do filho à EJA devido à sua deficiência e à sua idade.

No caso dessa mãe, o filho diz que ela não o incentivava, cobrava recursos financeiros, que ele não mais poderia lhe dar, porque, em virtude de um agravamento de saúde, ele não está competindo como atleta de alto rendimento e, com isso, não recebe patrocínios e bolsas para as competições.

Atualmente, Olavo somente ganha medalhas nas competições. A mãe critica os prêmios. Dos entrevistados, somente Olavo relata essa falta de apoio da mãe:

É até chato ficar falando isso, da mãe da gente. Assim, não tive respaldo nenhum. É bem forte, assim o que eu vou falar... É bem forte. Ela, nunca se comprometeu a nada, sempre depois que eu voltei para Escola 1, sempre que eu fiquei assim... mais assim.... Em vez de ter um incentivo da sua própria base, você não tinha... pô tá velho. Por que, você vai para escola? Já tá com barba branca na cara, você tinha que ter estudado lá (faz sinal de passado). Aí a gente vai falando pô, é a mãe, é nordestina, estudou até a segunda série, trabalhou em roça, mas vai machucar né. Tá velho, fica aí pegando chuva e nesta de besteira. Vai para onde com estudo? E não é da minha cabeça, por que o próprio motorista da van, ele via aquilo ali. Mas dona Josefa, é seu filho, nada está perdido, ele tem que buscar novos conhecimentos e tal. É que não sei o que? Eu me machucava, nem um curativo ela fazia, né. Então era sempre na negatividade. Eu conquistava um campeonato, ah, é de ouro mesmo, não dá dinheiro. Então quer dizer para mim. É uma lata! Desse jeito que eu estou falando para senhora. Quem trabalha comigo... quem trabalhou comigo, sabe que eu não sou de ficar inventando historinha e nem... tive vários motivos pra ficar se escondendo disso aqui. E não hoje, eu não vou ficar, por que minha mãe me tratou dessa... Não, e eu costumo a brincar. Mas é uma brincadeira séria, eu costumo ser mais produtivo na negatividade, claro que isso é um absurdo, vindo de uma mãe, mas enfim se a senhora trabalha comigo e me passa muita mão na cabeça... Não eu quero que a senhora me cobre, não por que eu estou de fato numa cadeira de rodas. Isso aqui, é só um auxílio, para chegar em determinado lugar. Se eu faltei, quero ser cobrado. Ó Olavo toma

a matéria. Se eu chegar aqui, professor todas as minhas faltas aqui são justificadas. E mérito meu? Não é só compromisso, é responsabilidade com o profissional. Amanhã ou depois eu vou me tornar um, eu vou tá do lado dele, do lado da senhora, e vou querer cobrança do meu aluno. Enfim, nunca me incentivou a nada. Desse jeito [...]. (OLAVO)

Nessa direção, Brito e Cunha (2012) afirmam que o acesso à EJA se relaciona com a melhoria de qualidade de vida, e, para a família, são os sentidos atribuídos a EJA, que vão além da possibilidade de ter conhecimento e aprendizagem, mas sobretudo de acesso ao trabalho. Entre alguns dos sentidos atribuídos a EJA e ao trabalho pelos entrevistados é a possibilidade de chegar mais rapidamente ao ingresso no trabalho. E o sentido do trabalho é dar condição de uma vida melhor para a família e para si.

Quanto aos demais participantes, Regina faz referência ao pai ao falar da escola e o quanto ele a incentivava nos estudos para ela aprender a ler e escrever, e traz essas lembranças:

Meu pai penteando meu cabelo, me levando na escola. Falando, vai filha, vai para escola né, tem que aprender a ler, a escrever. Bons momentos que eu tive com eles né, até hoje né; que eu não tenho nada que reclamar deles. (REGINA)

Alice se refere à participação e ao apoio de sua mãe na EJA, a ponto de sua mãe retornar à escola para estudar junto com a filha. O ingresso da mãe de Alice na EJA ajudou-a em suas dificuldades relativas ao conteúdo escolar. Ambas, mãe e filha, se formaram na EJA do Ensino Médio:

[...] consegui concluir o segundo grau, terminar. Graças a minha mãe. Que ela voltou a estudar para me ajudar, se não; eu não conseguia terminar. Porque eu trazia a lição para casa pela metade, porque os professores eram rápidos, e escreviam e apagavam. Os professores, não tinha paciência de esperar eu escrever, que era muito devagar. Então, depois que ela via que eu trazia pela metade a lição, aí ela foi conversar com a diretora no Colégio 11, aí ela voltou a estudar, só para me ajudar. Aí graças a ela, eu consegui terminar o... concluir. E a gente fez a formatura, nós duas. (ALICE)

Alice, ao se referir à participação da mãe na EJA e sua conclusão na EJA, ressalta: “[...] pois, sem ela, eu não estaria hoje aqui”.

Os dados encontrados nesta pesquisa sinalizam que houve uma participação significativa das famílias, tanto para a inclusão na EJA, quanto para a inserção no trabalho.

Xavier recebeu o apoio da esposa, na época da escolarização na EJA, no entanto ele buscou definir os papéis quando chegou à faculdade, de tal forma que a esposa não

fosse vista como sua enfermeira, e ele tivesse independência diante da escolarização e no trabalho. Sobre essa parceria com certa independência, para ele necessária, ele relata:

[...] eu ia de ônibus normal, só que não dava para ir todo dia, por isso que eu ia uma vez por semana e outra. Eu também tenho uma sorte de ter a Joana (esposa). A Joana me levava. Quem não tem um acompanhante, entende isso. Então.... assim.... na minha vida eu sou afortunado em todo esse detalhe, mas se eu tivesse um transporte seria muito mais fácil ainda. Tanto que, na faculdade eu fui categórico eu falei para própria Joana. - "Olha, eu não quero ver você envolvida nas coisas da faculdade, eu não quero que você me leve para a faculdade, não quero que você fique lá na portaria comigo. Porque se a gente não toma essa postura, você acha vai ficar até lá. [...] e as pessoas ficam falando [...] sempre vai falar tem sua esposa. Entende? Então, assim... eu como pessoa com deficiência, como homem, eu tenho direito a ter a minha vida independente da dela. Ela não é a minha cuidadora, enfermeira, é minha mulher. Entende? É isso! É muito difícil separar, é muito difícil! (XAVIER)

Dos dez entrevistados, oito citaram as famílias e, dos oito que relataram sobre elas, apenas uma mãe não incentivou o filho, por acreditar que ele não deveria estudar, pela idade e pela deficiência. Embora a mãe tivesse esse posicionamento, Olavo não desistiu de estudar e concluiu os dois níveis de EJA – Fundamental e Ensino médio.

Dos entrevistados, somente Xavier não possuía os pais vivos, mas relatou que a mãe sempre o motivou a estudar e foi contrária a todas as previsões negativas dos médicos quanto ao seu tempo de vida e de possíveis limitações sobre sua escolarização e futuro, devido à deficiência. A mãe sempre lutou pelos seus direitos à escolarização e a uma cidadania ativa e plena. O pai era um tanto temeroso, mas no final procurou rever sua posição e passou a encorajá-lo, antes de morrer. Para Xavier, a visita do pai depois de muito tempo afastado, deu forças para ele retornar à EJA e a cursar a faculdade, uma vez que na infância era a mãe quem o apoiava.

Os relatos retratam os entrevistados tomando decisões em busca por independência e autonomia em relação à sua família, ao passar essa família do patamar de acompanhante e provedora de suas necessidades, para parceira na tomada das decisões. Nesse sentido, há uma mudança substancial de posicionamento na condução de sua vida e de suas decisões em face de suas escolhas, quanto à escolarização, trabalho e mudanças para a vida adulta. Notou-se a redução do papel da família de protetora ou contrária às suas opiniões, para a família que respeita e apoia as suas decisões.

Em sua maioria, as famílias acompanharam e estimularam os entrevistados nas novas escolhas para sua vida. Atualmente todos os entrevistados contribuem para a subsistência e qualidade de vida de seus familiares, eles compartilham e gerenciam seus próprios recursos, fruto do seu trabalho.

Essa relação entre a pessoa com deficiência e a família também foi analisada nas pesquisas de Tomaino (2009); Tinós (2010); Rossetto (2010); Rosa (2017), quando relatam a presença forte de mães. Aspectos também notados nesta presente pesquisa que, no entanto, mostra uma redução dessa dependência, a partir da EJA, para uma nova condição, ou seja, a relação de parceria.

Dessa forma, as famílias, que antes exerciam um papel de acompanhamento, tomada de decisões e o controle da vida dos entrevistados, começaram a se desligar desse papel e passaram a ser parceiras e motivadoras das decisões tomadas pelos entrevistados.

E, quando eles ingressaram no trabalho, esses processos de independência e autonomia, se consolidaram e favoreceram transformações nas relações familiares, mudando inclusive papéis, ou seja, as pessoas com deficiência passaram de providos, para provedores das famílias. Hoje, na maioria, são eles os chefes da família. Apenas dois entrevistados não se encontram nessa condição, um por desemprego e o segundo pelas condições econômicas favoráveis da família. Pode-se dizer que a EJA foi decisiva para essas transformações e para a constituição da identidade e subjetividade dos entrevistados, oferecendo a eles oportunidade de vida em sociedade.

E, nas narrativas dos entrevistados, foi possível perceber a afirmação de Drago e Santos (2013, p. 91) quanto à formação e constituição identitária e subjetiva de cada sujeito bem como as relações e teias tecidas, no tempo, espaço, lugar, cultura e sociedade, pois “tudo depende de como se reconstruíram as operações externas, no interior de cada um, num processo de internalização que precisa ser ouvido e registrado”. De fato, as contribuições dos relatos das histórias de vida dos entrevistados nesta pesquisa consubstanciaram essa afirmação.

E trouxeram aportes ao estudo de Drago e Santos (2013); a partir desses novos relatos dos entrevistados egressos da EJA, tornou-se possível notar aspectos ligados ao processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos e da transição para o trabalho, fazendo sobressair várias dimensões, entre elas a dimensão social, do currículo, das barreiras de comunicação, arquitetônicas e atitudinais, protagonismos, da família e do desemprego, de gênero na escolarização e no trabalho, entre tantos outros aspectos revelados. Nessa relação, percebe-se que cada narrativa dos entrevistados é única, sua história e relações na sociedade têm seus próprios contornos, mas a forma como lidam com esses contornos perpassam pela escola. A trajetória escolar dos entrevistados indica uma relação direta ao acesso ao trabalho e ao mundo adulto, confirmando o desejo de ser respeitado e de ter dignidade humana.

Em linhas gerais, as ações na EJA sinalizam perspectiva de mudança na forma de tratar os conteúdos, para uma dimensão mais prática e dinâmica ao acesso do conhecimento, mas o estudante, em parte, não entendeu essas mudanças, como foi citado por Fabiano, que não acredita nesse método de trabalho e faz críticas quanto ao processo de avaliação e do tratamento do conteúdo nas disciplinas.

Quanto aos saberes da EJA em interface com o trabalho, os entrevistados solicitam inserção de temas como saber fazer um *curriculum vitae* e saber se comportar em entrevistas de emprego. Mas há ainda um avanço quando afirmam que conseguem falar em público, exigir aquilo que precisam, e isso eles trouxeram da EJA, quando seus professores propuseram que eles apresentassem trabalhos para o grupo, levando-os a um protagonismo no trabalho, explicando, exigindo, lutando por acessibilidade e respeito, apesar de haver pontos a avançar no currículo.

Salienta-se isso quando Regina narra as suas dificuldades com conceitos da matemática aplicada ao trabalho, e com a carência de um apoio mais de perto de um professor. Faz alusão também a um dado já muito discutido quanto ao uso da tecnologia aplicada ao trabalho, ou seja, que ela poderia fazer a transposição dos conceitos apreendidos na EJA para a operação em caixa da loja de departamento com relação à matemática. No entanto, embora não seja tarefa exclusiva da EJA, mas de todo o processo educacional e das relações que se estabelecem no trabalho, surge um dado que é relevante, não apenas referente ao acesso ao trabalho, mas à sua permanência nele com ferramentas para progressão nesse trabalho.

A escola tem sua parcela de contribuição social ao processo nas discussões que se encaminham em direção da autonomia e independência de seus egressos, como também o mundo do trabalho e as empresas também têm sua responsabilidade nesse processo.

Assim como o Estado, que não pode se omitir em políticas de integração entre educação e trabalho para as pessoas com deficiência. Ao menos nos estudos encontrados até essa fase da pesquisa, não houve evidências quanto a esse diálogo entre escola, trabalho e políticas públicas.

Existem as legislações atribuindo essa responsabilidade social do Estado, porém não existe um acompanhamento quando as pessoas com deficiência ficam desempregadas, como é o caso narrado por Regina, que não se reportou a qualquer encaminhamento nessa direção em sua narrativa. Apesar de a Lei Brasileira de Inclusão indicar essa relação e a prever nos princípios de isonomia e igualdade de direitos, quando afirma que todos têm os mesmos direitos, ou seja, conforme previsto na CF (1988), “todos

são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015a).

No entanto, não se aplicaram esses princípios quando Regina desistiu do BPC para trabalhar, não se notou o acompanhamento, embora o governo tenha um cadastro de registro dos usuários do BPC, mesmo assim não se viu essa indicação nas narrativas de Ismael e Regina, que optaram pelo trabalho em vez de receber o BPC. Estudo de Setubal e Fayán (2016, p. 120) destacam o BPC Trabalho, implantado no programa Viver sem limite, “[...] como formas de estimular a inserção no mercado de trabalho[...]” em que se definiu a possibilidade de suspender e reativar o BPC quando da inclusão no trabalho ou na demissão do trabalho; porém, na prática, notaram-se as dificuldades de se abdicar de um recurso e os riscos dessa decisão, mas para os entrevistados, como Regina e Ismael, os sentidos do trabalho estavam acima dessa segurança (BRASIL, 2011a).

Verifica-se que as narrativas das pessoas com deficiência são semelhantes às de todas as pessoas, elas buscam ser respeitadas, ter direito a uma vida com dignidade, para além das condições de subsistência, qualidade de vida para si e para a família, isto é, bem-estar social e os sentidos que cada pessoa atribui à vida em sociedade. As narrativas trazidas nas histórias de vida de cada depoente, egressos nessa relação EJA, trabalho e transição para vida são metas diárias, semelhantes às de qualquer cidadão. No entanto, existem questões igualitárias que ainda precisam ser resolvidas. Nesse sentido, ampliam-se estudos de Santos (2011); Assunção, Carvalho-Freitas e Oliveira (2015) que debatem sobre a inclusão no trabalho, pois esta presente pesquisa incorpora a esses resultados as histórias de vida da escolarização, do trabalhador com deficiência e das relações entre educação e trabalho, trazendo novos dados acerca dessas discussões.

Os entrevistados trouxeram em suas histórias de vida a sua percepção da EJA, trajetória de acesso ao trabalho e a família. Suas considerações dirigem-se à visão social da deficiência, extrapolando o conceito biomédico, definidos nos diagnósticos. Trazem luz em suas narrativas à capacidade de “[...] de refletir, analisar, opinar e tomar decisões a respeito de sua própria vida [...]”. (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 141) para além da visão dos diagnósticos e da condição da deficiência.

O acesso à EJA e ao trabalho, pelos relatos dos entrevistados, apresenta uma trajetória de conquistas de direitos, de cidadania, independência e autonomia, ou seja, propõe um rompimento com as desigualdades, registrada na Lei Brasileira de Inclusão que prevê a necessidade de se estabelecer políticas públicas de trabalho e emprego para

“[...] promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho” (BRASIL, 2015a).

Além da valorização da educação como “[...] direito da pessoa com deficiência, assegurado no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015a), ou seja, igualdade de direitos para todos, tanto na educação quanto no trabalho, os relatos dos entrevistados confirmam que a EJA contribuiu para o acesso ao trabalho, além de trazerem muitas outras evidências sobre o que pensam, desejam e sentem, como qualquer outro cidadão brasileiro que resiste às desigualdades e luta por seus direitos a uma vida com dignidade.

Os apontamentos da Relação família trajetória na EJA e no trabalho estão organizados no Quadro 10, apresentando-se uma nova relação familiar na extrapolação dos limites dos cuidados e proteção a cargo dos parceiros na vida adulta.

Quadro 10 - Relação família, trajetória na EJA e no trabalho



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos relatos dos entrevistados da pesquisa.

Os aspectos apontados no Quadro 10 – Relação família, trajetória na EJA e no trabalho – passam do conceito de proteção para o de parceria, respeito pelas escolhas, apoio na vida adulta e incentivo nas decisões, ainda que essa nova relação se dê em tempos diferentes para cada família. Contudo, na maioria dos casos, as famílias apoiaram e participaram nas escolhas e decisões dos entrevistados no ingresso na EJA e no trabalho. Pelos relatos dos entrevistados, vê-se que se trata de decisões muitas vezes difíceis, pois

as famílias rompiam com vínculos estruturantes de anos de proteção, e não foram fáceis as decisões que envolveram a saída da escola especializada para a inclusão na EJA, a desistência do BPC para o acesso ao trabalho, a decisão de que os filhos e filhas tinham o direito de tomar suas decisões e de fazer suas escolhas, encaminhar-se para total independência da família. E que, apesar de terem sido decisões complexas para as famílias, os entrevistados construíram com seus familiares um novo modo de serem vistos nesse núcleo, agora com independência e autonomia e incluídos no mundo dos adultos, almejando novos objetivos, como o de constituírem suas próprias famílias.

A partir da primeira decisão de ingressar na EJA para ascender às vagas de trabalho, os entrevistados trouxeram dados relevantes sobre a contribuição da escolarização na EJA para transição para o trabalho e para a vida, ampliando-se os horizontes na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de escolarização e transição da escola para o trabalho, segundo as pessoas com deficiência egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Região Metropolitana da Baixada Santista, e verificar as contribuições da EJA para sua inclusão no mundo do trabalho.

Para tanto, a presente pesquisa ressignificou, primeiramente, o olhar da pesquisadora que, embora com anos de trabalho docente na área da Educação Especial e na Educação Profissional, esteve envolvida pela primeira vez na escuta direta das pessoas com deficiência, sem a mediação de conteúdos pedagógicos, comportamentais, processo ensino e aprendizagem, avaliações do sistema escolar e rotinas cotidianas do professor/aluno.

Os entrevistados asseguram que a escolarização na EJA contribuiu para a inclusão no trabalho ao cumprir o seu papel social e acadêmico de certificação mínima no Ensino Fundamental e Ensino Médio, visto que é exigência mínima para se ter acesso às vagas de trabalho formal nas empresas da Baixada Santista, ou seja, regidas por leis trabalhistas, com carteira profissional assinada, salário e demais garantias legais. E, sobretudo, com uma educação ao longo da vida, oportunizando o acesso e a continuidade de estudos e, dessa forma, permitindo que eles chegassem a níveis mais elevados de estudo, trabalho e salários. As contribuições da EJA extrapolam a inserção no trabalho, no sentido de gerar novos sonhos e desejos, como fazer uma universidade, galgar postos mais elevados de trabalho, conduzindo esses estudantes na direção de novos objetivos.

Além disso, os relatos confirmam que a Educação de Jovens e Adultos contribuiu para a inclusão no trabalho, com conhecimentos acadêmicos, sociais e comunicacionais, tempo menor exigido para a conclusão dos estudos, bem como processo pedagógico e avaliativo diferenciados. Fatores estes que trouxeram benefícios para a comunicação social no desempenho das funções/atividades laborais e nas relações interpessoais, pois, ao ingressarem no trabalho, souberam contornar e resolver os problemas que surgiram, como os relacionados à acessibilidade comunicacional, arquitetônicas e de tecnologia assistiva, interações com as chefias, supervisores e funcionários das empresas.

Embora ainda existam demandas a serem resolvidas, pois os entrevistados reivindicam mudanças quanto: à inserção no currículo de atividades práticas típicas do trabalho, tais como: formas de como se comportar em entrevistas para emprego, orientação na elaboração de *curriculum vitae*, promover a relação da matemática

(disciplina do currículo escolar) com a matemática financeira (matemática aplicada ao trabalho), aprender o uso de equipamentos tecnológicos (máquinas de caixas/registratoras), reconhecer dinheiro falso, em suma, atividades pertencentes às situações próprias do mundo do trabalho.

Nessas demandas para a EJA, é significativa a parceria entre a EJA/trabalho e trabalho/EJA, ou seja, a relação da escolarização com o mundo do trabalho no sentido de que as empresas se apropriem dos conhecimentos dos professores e instituições de ensino a respeito das deficiências e tecnologia assistiva para o trabalho, de forma a garantir aos trabalhadores com deficiência estruturas acessíveis para o trabalho inclusivo, ou seja, as empresas precisam se comprometer com os desafios da acessibilidade e do uso de tecnologia assistiva nas atividades laborais, já preconizado nas legislações, conforme apresentado nesta pesquisa.

As narrativas dos entrevistados ilustram uma rica diversidade de relatos e de histórias de vida, perpassada pela escolarização, trabalho, família, enfim, pela sociedade toda. Em comum, mostram o relevante papel da escolarização na EJA para a inclusão no trabalho e, dessa forma, para a redução das desigualdades no acesso à vida adulta para as pessoas com deficiência. Todavia, os silêncios nos relatos também apontam outros dados não propícios à inclusão, como a falta de políticas públicas voltadas para o desemprego de pessoas com deficiência e a sua reinserção no trabalho. Essa política excludente foi notada no relato de uma das entrevistadas, em que se vê uma dupla exclusão, por ser mulher com deficiência e desempregada.

Nada foi citado pelos entrevistados sobre órgãos destinados ao acompanhamento das pessoas com deficiência para reinserção no trabalho na Baixada Santista, além de ficar evidente que eles desconhecem qualquer serviço dessa natureza. Conclui-se, pois, que existe uma lacuna a ser preenchida pelo Estado, no sentido de proteção social às pessoas com deficiência quando ficam desempregadas, para que tenham nesses momentos seus direitos fundamentais respeitados.

Além disso, esta pesquisa desconstrói o olhar ainda existente na sociedade sobre as pessoas com deficiência, ou seja, de rejeição, piedade, preconceito, incapacidade, pois a percepção que elas têm de si vai em sentido contrário a essa visão estereotipada ainda presente na sociedade. Suas vozes, ao contrário, rompem com o histórico hegemônico no Brasil daquela visão incapacitante e vitimizada atribuídas às pessoas com deficiência, pois eles relatam que são capazes, que podem realizar e contribuir para a sociedade. E, pode-se afirmar, de acordo com elas, que a escolarização foi uma das ferramentas sociais

mais eficazes para essa inclusão no trabalho, ao potencializar o acesso ao trabalho, independência, autonomia, dignidade humana e a cidadania ativa.

As pessoas com deficiência não se vitimizaram; pelo contrário, elas falaram do lugar onde se encontravam como protagonistas de sua história, em uma direção ascendente em futuras realizações, passando pela escolarização, pelo trabalho, pela família e os demais segmentos da sociedade, ou seja, são cidadãos de direitos e deveres e deixaram isso claro em suas narrativas.

Desse modo, o estudo constatou o protagonismo em suas histórias de vida ao dar voz às pessoas com deficiência, ao ouvir e propagar suas vozes, pois elas têm muito a dizer sobre si e sobre a sociedade. Cabe então a essa sociedade, em suas variadas formas de organização, respeitar essa parcela da sociedade que exige que sejam respeitados e cumpridos o que está previsto nas legislações brasileiras quanto aos seus direitos à cidadania plena. Sendo o acesso ao trabalho um dos direitos fundamentais exigidos por eles, como meio de dar sentido para a vida e subsistência para eles e seus familiares.

Suas vozes refletem de forma genuína os aspectos revelados sobre suas vidas, mediados pelas memórias da escolarização de Educação de Jovens e Adultos, inclusão no trabalho e família, somadas às outras memórias vividas por eles. Expuseram suas histórias de vida e a relação com a sociedade, puderam ser os protagonistas de sua existência em busca de ideais, enfim, de vida plena em sociedade.

Dessa forma, acredita-se que a legitimidade de suas vozes pode contribuir para o avanço da pesquisa na área da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência, como também possa servir para a elaboração de políticas educacionais orientadoras da escolarização e da profissionalização, além de fazer convergir políticas públicas voltadas para inclusão, permanência, progressão e garantias para o trabalho inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Manual de História oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

AÇÃO EDUCATIVA. **O que é a Confitea VI (2008).**

<[http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/confitea-vi/65-confitea-vi/385-o-que-e-a-confitea-vi-quais-sao-seus-objetivos->](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/confitea-vi/65-confitea-vi/385-o-que-e-a-confitea-vi-quais-sao-seus-objetivos-). Acesso em: 10 jul. 2019.

AMARAL, Ligia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Coord.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **Definition of Intellectual Disability** (2018). Disponível em: <<https://aidd.org/intellectual-disability/historical-context>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

ANTUNES, Kátiuscia Cristina Vargas. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito.** 2012, 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DRAGO, Rogério. A história de vida de um sujeito com a Síndrome de Klinefelter. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 405-416, abr./jun. 2018.

ASSUNÇÃO, Renata Vale; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; OLIVEIRA, Marcos Santos de. Satisfação no trabalho e oportunidades de desenvolvimento da carreira entre profissionais com deficiência. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, São João Del Rei, v.15, n. 4, p. 340-351, out./dez. 2015.

AZEVEDO, Antonio Junqueira de. Caracterização jurídica da pessoa humana. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 90-101, mar./maio 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70 Lda, 2009.

_____, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70 Lda/Almedina Brasil, 2016.

BAJAÑA, Ricardo Duarte; ALONSO, Carolina Torres; CORREDOR, Nicolás Nieto. Historia de vida de una deportista paralímpica colombiana. **Revista Educación física y deporte**, Colômbia, Funámbulos Editores, n. 29-1, 95-101, set. 2010.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.18, n. 4, Ribeirão Preto, jul./ago. 2010.

BARBOSA, Inés de Oliveira; COUTINHO, Maria Clara da Gama Cabral. Evasão na EJA: Histórias de Abandono Ou Determinação? Usos e táticas de praticantes na

autogestão da vida. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 21, n. 1, p. 1-18, jan./ago. 2013.

BENTLEY, Sarah et al. Our Journey through Time: An Oral History Project Carried out by Young People with Learning Disabilities, **British Journal of Learning Disabilities**, v.39, n. 4, p. 302-305, dec. 2011.

BERRI, Bruna. **O corpo para pessoas com deficiência física: mídia e representações sociais**. 2018, 132f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BEYER, Hugo Otto. Integração e Inclusão Escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2002.

BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: As múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.7 n. 1, p. 1- 8, 2002.

BOGDAN, Robert. **Freak Show: Presenting Human Oddities for Amusement and Profit**. Chicago: Paperback edition, 1990.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 3.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velho**. 15. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 09 abr. 2019.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 09 abr.2019

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 09 jun. 2019.

_____. **Parecer 699/72.** Doutrina e filosofia do ensino supletivo. In: Legislação do Ensino Supletivo. Brasília: Departamento de documentação e Divulgação, 1978, p. 37-71.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de julho de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8112-11-dezembro-1990-322161-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991a.** Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8212cons.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Lei nº 8.213 de 24 de outubro de 1991b.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial:** um direito assegurado (1994). Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998a.** Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências (1998a). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19615consol.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. **Decreto nº 2.682, de 21 de julho de 1998b**. Promulga a Convenção nº 168 da OIT, relativa à Promoção do Emprego e à Proteção contra o Desemprego. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2682.htm>. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000a**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. **Parecer CEB nº 11, de 10 de maio de 2000b**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000c**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004a**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 29 maio 2018.

_____. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004b**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5478.htm>.

Acesso em: 29 maio 2018.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm)

2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 29 maio 2018.

_____. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007a.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2007b):**

Educação Profissional Técnica de Nível Médio (documento base). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

_____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2007c):**

Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (Documento Base). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf>. Acesso em: 10 mar.2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

Inclusiva (2008a): Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008b.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2008/lei/11741.htm>. Acesso em: 11 maio. 2019.

_____. **Decreto Federal nº 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009a.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>.

Acesso em: 08 abr. 2017.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009b.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 30 de setembro de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em:
<<http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. **Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. **Decreto Federal nº 7.612/2011, de 17 de novembro de 2011b.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 08 abr. 2017.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 4. ed., revisada e atualizada. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012a. 100p. Disponível em:
<<http://cdhpf.org.br/wpcontent/uploads/2016/12/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. **Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012b.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 08 abr. 2017.

_____. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012c.** Disponível em:
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2018.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015a.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm#art2>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015b.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas.** NACIF, Paulo Gabriel Soledade et al (Org.). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília, 2016. Disponível em: <://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea_textos.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 12 maio 2019.

_____. **Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRITO, Maria Lucia, Teixeira Borges; CUNHA, Marion Machado. Educação de Jovens e Adultos: história de vida. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 3, n. 2, p. 182 - 191, jul. 2012.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Lembranças da escola:** histórias de vida de pessoas deficientes visuais. 2002. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____, Kátia Regina Moreno. Entrevista: Educação especial, pesquisa e histórias de vida. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 9, p. 145-148, jan. 2007.

_____, Katia Regina Moreno. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

_____, Kátia Regina Moreno. **O aluno Deficiente Visual na escola: Lembranças e Depoimentos**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2014.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Marcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011.

CARVALHO, Maria de Fátima. **A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental**. 2004. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, v.11, n. 2, dez. 2003.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência Mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down**. 2007. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. **A Inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras** – Um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho. 2007. 315f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio João. Diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. **Organizações e Sociedade**, v.14, n. 41, abr./jun. 2007.

CHANDER, Jagdish. **Movement of the Organized Blind in India: From Passive Recipients of Services to Active Advocates of Their Rights**. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Syracuse University, 2012. Disponível em: <<http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CHEMERS, Michel. Staging Stigma: A Critical Examination of the American Freak Show. **Library of Congress**. First edition, New York, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CRESPO, Ana Maria Morales. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania: obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes**. 2009. 399f. Tese

(Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

_____, Ana Maria Morales. **Informação e deformação:** a pessoa com deficiência na mídia impressa. 2000, 113f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

COHEN, Regina. **Cidade, corpo e deficiência:** percursos e discursos possíveis na experiência urbana. 2006, 247f. Tese (Doutorado em Psicossociologia e Ecologia social) – Instituto de Psicologia, Programa de estudos interdisciplinares de comunidades e ecologia social (EICOS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CUNHA, Maria João; PINTO, Paula Campos. Representações mediáticas da deficiência: um estudo longitudinal na imprensa. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, v. 85, p.131-147, set. 2017.

CURY, Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Minas Gerais, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DANTAS, Taisa Caldas. **Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social.** 2011, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Paraíba, João Pessoa, 2011.

_____, Taisa Caldas. **Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá.** 2014, 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Paraíba, João Pessoa, 2014.

DELANCY, Patrick; O'DDRISCOLL, David. A Working Man's Life" Working inside and outside Leavesden Hospital: An Oral History Account. **British Journal of Learning Disabilities**, v. 38, n. 2, p.110-111, jun. 2010.

DELORS et al. **Educação um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Brasília, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>. Acesso em: 10 dez. 2019.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista internacional de direitos humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65 - 77, dez. 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8216/1/ARTIGO_DeficienciaDireitosHumanos.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Edição Especial, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das

agendas nacional e internacional. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015.

DRAGO, Rogério; SANTOS, Camila Reis dos. História de vida na pesquisa com adultos com deficiência: algumas reflexões. **Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 44, p. 81-94, set-dez. 2013.

EMPRESA PAULISTA DE PLANEJAMENTO METROPOLITANO S/A (EMPLASA). **Região Metropolitana da RMBS**. Disponível em: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMBS>. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. **Mapa da Região Metropolitana da RMBS**. Disponível em: <https://emplasa.sp.gov.br/RMBS>>. Acesso em: 10 maio 2020.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes, CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v.22, n. 2, p. 317-330, maio/ago. 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz: 2000. 204p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. **História Oral**, São Paulo, n. 1, p.19-30, jun. 1998.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREITAS; Mariele Angélica de Souza; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula de Perez Campus. Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 85, fev./jun. 2014.

FREITAS, Sonia Maria. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada Vida**. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do decreto nº 5.154/2004 e do proeja: balanço e perspectivas. **Revista HOLOS**, Natal, ano 32, v. 6, p. 56-70, ago./set. 2016.

_____. Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 228- 248, jul./dez. 2015.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. A ONU e o seu conceito revolucionário de pessoa com deficiência. **Revista Legislação do Trabalho**, São Paulo, v. 72, n. 3, p. 263- 271, mar. 2008.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In: **Coletâneas de textos. Confinteab Brasil+ 6: tema central e oficinas temáticas (2016)**. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea_textos>.pdf. Acesso em: 02 jul. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

GARCÍA, Vinicius Gaspar. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p.165-187, jan./abr. 2014.

GLAT, Rosana. **Não somos diferentes das outras pessoas: a vida cotidiana de mulheres com deficiência mental contadas por elas mesmas**. 1988. 253f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1988.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009.

GLAT, Rosana; ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. A metodologia de história oral na Educação Especial. In: NUNES, Regina d’Oliveira de Paula (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: ABPEE, 2014. p. 53-72.

GOETHALS, Tina; MORTELMANS, Dimitri; VAN HOVE, Geert. Toward a More Balanced Representation of Disability? A Content Analysis of Disability Coverage in the Flemish Print Media. **Journal of Human Development, Disability, and Social Change**. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, Quebec, v. 24, n. 1, p. 109-120, apr. 2018.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Editora Zahar, 1982.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Política Administração da Educação**, v. 29, n. 3, p. 407-426, set/dez. 2013.

HAAS, Clarissa. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: “Isso me lembra uma história”**. 2013. 214f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015.

_____, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da; FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 245-262, jan./mar. 2017.

HADDAD, Sérgio. tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, p. 3-12, out./dez. 1992.

_____, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 107-130, maio/ago. 2000.

HAIACHI, Marcelo de Castro. **O curso de vida do atleta com deficiência: a deficiência e o esporte como eventos marcantes**. 2017. 240f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elizabeth. Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 180-196, jan./mar. 2015.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; TRETIN, Valéria Becher. Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual? **Inclusão e Sociedade**, Brasília, v. 11 n. 1, p. 81-93, jul./dez. 2017.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-28, 2013.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Org.). **Educação de adultos em retrospectiva 60 anos de CONFINTEA**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/educacao_adultos_retrospectiva_CONFINTEA.pdf.2014>. Acesso em: 10 set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. [Online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Consulta Matrícula: Número de Matrículas - SP - Total por Município - Censo Escolar 2016**. Disponível em:

<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF>. Acesso em: 05 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Consulta Matrícula:** Número de Matrículas - SP - Total por Município - Censo Escolar 2017a. Disponível em:

<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF>. Acesso em: 05 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Consulta Matrícula:** Número de Matrículas - SP - Total por Município - Censo Escolar 2018. Disponível em:

<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF>. Acesso em: 05 abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Regiões Metropolitanas, Aglomerações Urbanas e Regiões Integradas de Desenvolvimento (2018)**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/analises-do-territorio/18354-regioes-metropolitanas-aglomeracoes-urbanas-e-regioes-integradas-de-desenvolvimento.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira Ciências Esportes**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio. 2004.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI, In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Org.). **História oral:** desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. p. 31-45. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, p.41-54, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/ccedes/v20n50/a04v2050.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

KASSAR Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. **VI Seminário Nacional da Educação Especial. Prática Pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do Atendimento do Atendimento Educacional Especializado**, Nova Almeida, p. 2-17, abr. 2011.

KENNEDY, Lucille; BREWER, Gayle; Creative Methodologies to Enhance Communication. **British Journal of Learning Disabilities**, v. 44, n. 1 p. 35-42, mar. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. Memórias e Formação de professores: Interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Barbara (Org.). **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 85-97.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEITE, Sandra Fernandes. O direito à Educação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. In: JEFFREY, Debora, Cristina. **A educação de Jovens e Adultos: Questões atuais**. Campinas: Editora CRV, 2013. p.111-128.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Mapeamento das matrículas no Brasil em relação à Educação Profissional, à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial: possibilidades e perspectivas. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, Ano 6, n. 10, p. 1-13, maio/jul. 2017.

LIMA, Waldísia Rodrigues de. **Conselhos Escolares e Avaliação em Larga Escala (IDEB): uma interlocução possível sobre qualidade da educação escolar?** 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Católica de Santos, Santos, 2011.

_____. Waldísia Rodrigues de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula de Perez. A Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos: balizadores legais **inclusivos?** In: **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**. 2018a. São Carlos. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-educacao-especial-e-a-educacao-de-jovens-e-adultos--balizadores-legais-inclusivos->>. Acesso em: 10 maio 2019.

LIMA, Waldísia Rodrigues de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula de Perez. A Educação Especial e o Proeja: o que dizem as pesquisas? In: V CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E XIV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 2018b. Águas de Lindóia. Disponível em: <<https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/page/61>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

_____. Waldísia Rodrigues de; BUENO, Melina Brandt; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula de Perez. A Escolarização das pessoas com deficiência na EJA: Educação ao longo da vida. In: XIV JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. 2018. Marília. Disponível em: <<http://ocsjee.marilia.unesp.br/index.php/JEE/XIVJEE/paper/view/331>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

LIMA; Sâmara Sathler Corrêa; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda; SANTOS; Larissa Medeiros Marinho. Repercussões Psicossociais da Acessibilidade Urbana para as Pessoas com Deficiência Física. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 362-371, jul./set. 2013.

MALTA, Marize Teixeira. **Casa assombrada ou circo dos horrores?** Discussão sobre territórios para objetos do mal. In: 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios” (2010). Cachoeira. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/chtca/marize_malta_teixeira.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

MARQUES, José Carlos. **Entre a vitimização e a superação:** os Jogos Paralímpicos Rio 2016 e a representação de paratletas na imprensa brasileira. Trabalho apresentado ao Grupo 22 – Sociología del Ocio y el Deporte, do XXXI Congresso ALAS, Uruguai, 2017.

MARTINS, Wellington, Anselmo. **A representação discursiva de minorias sociais na mídia de massa:** as pessoas com deficiência no jornal Folha de S. Paulo. 2017, 117f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017.

MAVIGNIER, Tancy Costa. **A deficiência física nas revistas Veja, Época e Istoé:** um estudo de recepção. 2013. 207f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Metodista, São Bernardo, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil:** História e Políticas. Públicas. São Paulo: Cortez editora, 1996.

_____, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil:** História e Políticas. Públicas, 5. ed., São Paulo: Cortez editora, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História oral.** São Paulo. 4. Ed., Edições Loyola, 2002.

_____, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de História**, São Paulo, n. 155, p. 191-203, 2006.

_____, José Carlos Sebe Bom. **Memória, História Oral e Diferenças** (2012). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QvPyJ-OjsuM>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Org.). **História oral:** desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. p. 83-97. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Guia Prático de História Oral:** para empresas, universidades, comunidades e famílias. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves et al. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 105-118, 2004.

_____, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387- 405, set./dez. 2006.

_____, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MELETTI, Silvia Marcia Ferreira. O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 7, n. 1, p. 77-90, 2001.

_____. Silvia Marcia Ferreira. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, set. 2014.

MELO, Ticiane Gonçalves de; MOURA, Dante Henrique. PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil, **Revista HOLOS**, Natal, Ano 133, n. 3, p. 3-15, set. 2017.

MEUNIER, Mario. **A nova mitologia clássica- A legenda dourada:** história dos deuses e heróis da Antiguidade. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1976.

MICHELS, Maria Helena; LEHMKUHL. Política de inclusão ou manobra de publicização? **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 855-859, ago. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Métodos e Criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2007.

MORENO, Lourdes De La Rosa. ¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación. **Revista Educación Inclusiva**, Málaga, v. 3, n. 3, p. 11-22, 2010.

MOTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e educação no século XXI:** com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997.

NASCIMENTO, Rui Bianchi do. **A visão parcial da deficiência na imprensa: Revista Veja (1981-1999)**. 2001. 119f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. **Vocational Rehabilitation and Employment (Disabled Persons) Recommendation: R168 – nº 168/1983**. Disponível em: <https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=normlexpub:12100:0::no:12100:p12100_instrument_id:312506:no>. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. **Carta para o Terceiro Milênio (1999)**. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#carta3milenio>. Acesso em: 05 jun. 2019.

_____. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006)**. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx>>. Acesso em: 12 maio 2017.

OLIVEIRA, Everton Luís de. **“Pô, tô vivo, véio!": história de vida e sexualidade de pessoas com deficiências física**. 2016. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciência Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 4, p. 127-135, 1996.

_____, Sadao. Normalização, integração e inclusão. Marília, **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, jul./dez. 1999.

_____, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set./ dez. 2004.

_____, Sadao. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 21-32, jan. 2018.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição a ciência**. Marília: ABPEE, 2012.

PLETSCH, Marcia Denise. Escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 81, p. 1-25, ago. 2014.

_____, Marcia Denise, et al. Revista Brasileira de Educação Especial: 25 anos de história. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, Edição Especial, p. 1-8, 2018.

REDIG, Annie Gomes; GLAT Rosana. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 330-355, abr./jun. 2017.

RIBEIRO, Marco Antônio; CARNEIRO, Ricardo. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Revista Organização & Sociedades**, Salvador, v. 16, n. 50, p. 545-564, jul./set. 2009.

RIBEIRO, Marcelo Afonso; RIBEIRO Flávio. O Desenvolvimento da Carreira de Pessoas com Deficiência em Empresas: Dificuldades e Perspectivas. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, São João Del Rei, v. 5, n. 1, p. 127-145, jan./ jun. 2012.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho. **Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães**: um estudo em Educação Matemática Inclusiva. 2017. 259f. Tese (Doutorado Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Rio Claro, 2017.

ROSSETTO, Elizabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 2010. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e Trabalho: A Conquista da Diversidade Ante as Políticas Neoliberais. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org.). **Um Olhar Sobre a Diferença: Interação, trabalho e cidadania**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 53-110.

_____, Paulo Ricardo. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 217-227. 2002.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência e BPC: o que muda na vida das pessoas atendidas? **Ciências, saúde coletiva** [online], Rio de Janeiro, v. 16, (suplemento1), p. 787-796, 2011.

SARTORI, Juliane Ribas; CAMPOS, Juliane Aparecida Perez. Deficiência e trabalho: pesquisas em dissertações e teses de 1989 a 2008. **Impulso**, Piracicaba, v. 22, n. 54, p. 85-96, maio/ago. 2012.

SETUBAL, Joyce Marquezim; FAYAN, Regiane Alves Costa (Org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo

possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out./dez. 2016.

SOLÁNS, Historias de vida de deportistas paraolímpicas: Trayectorias biográficas. **Educación Física y Deportes**, Espanha, n. 117, p. 84-90, jul./set. 2014.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação, política, pública Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

TINÓS, Lúcia Maria do Santos. **Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares**. 2010. 125f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TOMAINO, Giorgia Caroline. **Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores**. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

TRETIN, Valéria, Becher; RAITZ, Tânia Regina. Educação e trabalho: formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 713-726, jul./set. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em <<https://16minionuunesco2015.wordpress.com/2015/09/27/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Declaração de Incheon Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-2ea186b2-243d-4a73-a71b-7fc0a9b16ed8>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VALLE, Maria Helena Feres. **Vivências de pessoas com deficiência mental inseridas no mercado de trabalho**. 2004. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. **Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco**. 2018. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

VELTRONE, Aline Aparecida; ALMEIDA, Maria Amélia. Perfil da pessoa com deficiência no mercado de trabalho na cidade de São Carlos-SP. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 73-90, jan./abr. 2010.

VENTURA, Francisca Carneiro; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. A inclusão dos estudantes do PROEJA: a percepção de professores e alunos do Campus Natal Zona Norte. **Revista HOLOS**, Natal, v. 2, Ano 28, p. 130-147, 2012.

VIOLANTE, Rômulo Rodrigues; LEITE, Lúcia, Pereira. A empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n. 1, 73-91, jun. 2011.

WERNECK-SOUZA, Juliana; FERREIRA, Mário César; SOARES, Kelma Jaqueline. Panorama da Produção Brasileira sobre Inserção de Pessoas com Deficiência no Trabalho: Desafios à Efetiva Inclusão. **Gerais, Revista Interinstitucional, Psicologia**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 1-20, jan. 2020.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129766>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

ZABEL, Robert; KAFF, Marylin; TEAGARDEN, Jim. An Oral History of First-Generation Leaders in Education of Children with Emotional/Behavioral Disorders, Part 3: The Future. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, v. 19, n. 4, p. 195-203, Dec. 2011.

ZHANG, Lingling; HALLER, Beth. **Consuming Image**: How Mass Media Impact the Identity of People with Disabilities, *Communication Quarterly*, v. 61, n. 3, p. 319-334, 2013. DOI: 10.1080/01463373.2013.776988.

APÊNDICE 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.

(Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do CNS)

Eu, Waldísia Rodrigues de Lima, doutoranda do Curso de Pós-Graduação da Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o convido a participar da pesquisa: “Da escola para a vida: narrativas de jovens e adultos com deficiência”, que tem como orientadora a Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

O objetivo geral deste estudo é analisar o processo de escolarização e transição da escola para o trabalho de jovens e adultos com deficiência egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) e verificar as contribuições da EJA para a inclusão no mundo do trabalho.

Essa entrevista que irei realizar com você pretende registrar suas informações sobre essa sua história na EJA e no trabalho.

Você foi selecionado (a) por ser estudante egresso na Educação de Jovens e Adultos e ter interesse em participar da pesquisa.

O estudo envolverá a realização de uma entrevista com o intuito de levantar informações sobre sua trajetória de vida. A trajetória de vida são suas memórias e as lembranças que você tem sobre sua vida, na EJA e no trabalho. O registro de sua história será gravado em áudio e vídeo, por meio de câmera. Depois, será transcrito e organizado pela pesquisadora em forma de história, para ser inserida e analisada na pesquisa.

A entrevista será individual e realizada em local definido pela pesquisadora ou definido por você, se assim você preferir. A entrevista poderá ocorrer em uma ou duas sessões.

A pesquisa pretende ser agradável, porém poderá haver constrangimentos durante a sua participação, devido às memórias que não tenham sido agradáveis a você.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, mas a participação na pesquisa poderá gerar estresse e desconforto devido a essas lembranças. Se isso ocorrer, você tem total liberdade de falar sobre essas lembranças ou não.

Serão garantidas a você pausas e a liberdade de não responder às perguntas que considerar inapropriadas, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

No caso do encerramento da entrevista por qualquer motivo descrito, a pesquisadora solicitará a autorização do participante para estabelecer novo contato, a fim de verificar a continuidade da pesquisa e saber dos possíveis danos ocasionados e proceder a orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando ao seu bem-estar.

Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados, que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando informações e discussões que possam trazer benefícios para a área da Educação Especial, para as pessoas com deficiência e na construção de novos conhecimentos. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas no estudo.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo.

Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, estes serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e vídeo as entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas por uma transcritora, com o acompanhamento da pesquisadora, garantindo que se mantenha a fidedignidade de todo o processo. Depois de transcrita, será apresentada a dois juízes para validação das informações.

Essa pesquisa não prevê qualquer gasto para você. Caso isso ocorra, haverá reembolso integral por parte da pesquisadora.

As informações e resultados obtidos, por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, porém sua identidade não será revelada, em nenhum momento. Os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, pois serão utilizados nomes fictícios.

Você receberá uma via deste termo, onde constam o nome, telefone e o endereço da pesquisadora principal, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Waldísia Rodrigues de Lima
(Pesquisadora de pesquisa de Doutorado)
Rodovia Washington João, Km 235, CEP 13565905 – Monjolinho, São Carlos/SP,
E-mail: waldisiar@gmail.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington João, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Local e data: _____

Nome do participante da pesquisa: _____

Número e tipo de documento de identificação _____

Assinatura do Sujeito da pesquisa: _____

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

(Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do CNS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU
RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Eu, Waldísia Rodrigues de Lima, estudante do Curso de Pós-Graduação da Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o convido a participar da pesquisa: “Da escola para a vida: narrativas de jovens e adultos com deficiência”, que tem como orientadora a Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

O objetivo geral deste estudo é analisar o processo de escolarização e transição da escola para o trabalho de jovens e adultos com deficiência egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), e verificar as contribuições da EJA para a inclusão no mundo do trabalho.

Essa entrevista que irei realizar com você e seu filho (a) pretende registrar suas informações sobre a história da escolarização na EJA e inclusão no trabalho do seu (sua) filho (a).

Você foi selecionado (a) por ser responsável por estudante egresso da Educação de Jovens e Adultos e ter interesse em participar da pesquisa.

O estudo envolverá a realização de uma entrevista com você e outra com seu (sua) filho (a), com o intuito de levantar informações sobre a trajetória de vida de seu (a) filho (a). A trajetória de vida são suas memórias e as lembranças que ele (a) tenha sobre sua vida na EJA e no trabalho.

O registro de sua história será gravado em áudio e vídeo, por meio de câmera. Depois transcrito e organizado pela pesquisadora em forma de história, para ser inserida e analisada na pesquisa.

A entrevista será individual e realizada em local definido pela pesquisadora ou definido por você, se assim você preferir. A entrevista poderá ocorrer em uma ou duas sessões.

A pesquisa pretende ser agradável, porém poderá haver constrangimentos durante a participação, devido às memórias que não tenham sido agradáveis para você ou ao seu (sua) filho (a). As perguntas não serão invasivas à sua intimidade ou a de seu (sua) filho (a), mas a participação na pesquisa talvez possa gerar estresse e desconforto em virtude dessas lembranças. Se isso acontecer, você tem total liberdade de falar sobre essas lembranças ou não.

Serão garantidas a você e ao seu (sua) filho (a) pausas e a liberdade de não responder às perguntas que considerar inapropriadas, e ambos poderão interromper a entrevista a qualquer momento.

No caso do encerramento da entrevista por qualquer motivo descrito, a pesquisadora solicita sua autorização para estabelecer novo contato, a fim de verificar a continuidade da pesquisa e saber de eventuais danos causados e proceder a orientações, encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, sempre visando ao seu bem-estar e ao de seu (sua) filho (a).

Sua participação e de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados, que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões, porventura proveitosas para a área da Educação Especial, para as pessoas com deficiência e para a construção de novos conhecimentos. A pesquisadora fará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas no estudo.

Sua participação e de seu (sua) filho (a) é voluntária, isto é, a qualquer momento você e/ou seu (sua) filho (a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo e à pesquisa a ser realizada.

Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais, e será assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, estes serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e vídeo as entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas totalmente pela pesquisadora, garantindo que se mantenha a fidedignidade de todo o processo. Depois de transcrita será apresentada a dois juízes para validação das informações.

Essa pesquisa não prevê qualquer gasto para você, a seu (sua) filho (a); caso isso ocorra, haverá reembolso integral por parte da pesquisadora.

As informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, porém sua

identidade não será revelada em nenhum momento. Os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, pois serão utilizados nomes fictícios.

Você receberá uma via deste termo, onde constam o nome, telefone e o endereço da pesquisadora principal, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Waldísia Rodrigues de Lima
(Orientanda de pesquisa de Doutorado)
Rodovia Washington João, Km 235, CEP 13565905 – Monjolinho, São Carlos/SP
E-mail: waldisiar@gmail.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington João, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Local e data: _____
Nome do participante da pesquisa: _____
Número e tipo de documento de identificação _____
Assinatura do Sujeito da pesquisa: _____

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome (fictício): _____

Gênero _____

Idade: _____

Segmento da EJA que esteja matriculado e/ou que tenha frequentado: _____

Cidade: _____

Questões para norteadoras para as entrevistas com os participantes da pesquisa.

- 1- Quais suas lembranças (memórias) sobre sua vida? Exemplo: Quando você era criança? Ou lembranças de agora? Ou de tudo que você lembrar e quiser falar sobre sua vida.
- 2- O que você se lembra das escolas em que você estudou? O que você gostaria de me contar sobre elas?
- 3- Quais as escolas que mais lhe deixaram lembranças? E quais são essas lembranças?
- 4- O que você gostaria de falar sobre suas lembranças em sua família?
- 5- Fale-me sobre seus desejos e sonhos? Qual desses sonhos e desejos você já conseguiu realizar? Fale-me sobre eles.
- 6- Conte-me sobre suas lembranças na Educação de Jovens e Adultos e as contribuições da EJA para sua inclusão no trabalho? Como a EJA ajudou você a conseguir esse trabalho? Fale-me sobre isso?
- 7- Conte-me sobre seu trabalho, sobre as atividades que desenvolve, suas dificuldades e facilidades?
- 8- Esse é seu primeiro emprego ou você já trabalhou em outros lugares? Fale-me sobre esses outros lugares?
- 9- Como você se sente trabalhando? Você gosta do trabalho e por quê?
- 10- Você mudaria alguma coisa na EJA para ajudar nos resultados do seu trabalho?

APÊNDICE 4 - PESQUISAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE HISTÓRIA DE VIDA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

ARTIGOS NACIONAIS			
ANO	AUTORIA/TÍTULO/REVISTA/	OBJETIVOS	RESUMO
	GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009.	<i>Discute a autopercepção de pessoas estigmatizadas por possuírem deficiência intelectual (mental), sensorial e /ou física; transtorno global do desenvolvimento (autismo, psicose, etc.) ou altas habilidades/superdotação. (GLAT; PLETSCH, 2009, p. 141).</i>	<i>O presente texto discute a autopercepção de pessoas estigmatizadas por possuírem deficiência intelectual (mental), sensorial e /ou física; transtorno global do desenvolvimento (autismo, psicose, etc.) ou altas habilidades/superdotação. Para tal, analisa um conjunto de pesquisas (teses e dissertações) no campo da Educação Especial em programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia de universidades brasileiras. Todos os estudos tiveram como referencial teórico-metodológico o Método de História de Vida, o qual utiliza como instrumento principal de coleta de dados a entrevista aberta, sem um roteiro pré-determinado. Os dados analisados evidenciaram a validade do método de História de Vida para pesquisas em Educação Especial e outras áreas das chamadas Ciências Sociais e Humanas Aplicadas, por, entre outros aspectos, permitir uma visão descritivo-analítica global da situação ou grupo investigado. Este tipo de metodologia desvenda não só as necessidades e expectativas desses grupos de sujeitos, porém, talvez mais importante, a forma como os serviços e profissionais a eles destinados estão sendo (ou não) efetivados. Pesquisas de História de Vida, portanto, além da análise da experiência cotidiana, têm, em si um impacto propositivo, já o sujeito ao relatar suas experiências de vida, também reflete e assinala suas necessidades e estratégias de adaptação ou superação das restrições impostas pela sua condição estigmatizada. (GLAT; PLETSCH, 2009, p. 139).</i>
	BRITO, Maria Lucia, Teixeira Borges; CUNHA, Marion Machado. Educação de Jovens e Adultos: história de vida. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 3, n. 2, p. 182 - 191, jul. 2012.	<i>[...] analisar as histórias de vidas de seis trabalhadores alunos que por algum motivo não concluíram a escolarização no tempo certo ou até mesmo nunca tiveram acesso a mesma. (BRITO; CUNHA, 2012, p. 182).</i>	<i>Este trabalho de pesquisa realizado na escola municipal de ensino básico Armando Dias localizado no Bairro Boa Esperança teve como objetivos analisar as histórias de vidas de seis trabalhadores alunos que por algum motivo não concluíram a escolarização no tempo certo ou até mesmo nunca tiveram acesso a ela. Esta pesquisa foi realizada através de entrevistas gravadas com alunos e professores, bem como observações e caderno de campo. As falas dos entrevistados nos revelaram que os objetivos que esses alunos buscam retomando os estudos depois de certo tempo é melhorar suas vidas, principalmente no campo do trabalho. Para esses trabalhadores a escola possibilita novas oportunidades. Significa uma melhor qualificação e ao mesmo tempo os integram ao meio social. O que aumenta sua autoestima, pois passam a fazer novas amizades, pois utilizando o tempo de forma enriquecedora que permite tirá-los do isolamento e integrá-los a um projeto significativo em suas vidas. Justifica-se o estudo na medida em que a Educação de Jovens e Adultos requer novos olhares, novas análises, bem como novas políticas públicas que possam contribuir com esses sujeitos protagonistas desta modalidade. (BRITO; CUNHA, 2012, p. 182).</i>
	BARBOSA, Inés de Oliveira; COUTINHO, Maria Clara da Gama Cabral. Evasão na EJA: Histórias de Abandono Ou Determinação? Usos e táticas de praticantes na autogestão da vida. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, v. 21, n. 1, p. 1-18, jan./ago. 2013.	<i>A partir de narrativas de sujeitos da educação de jovens e adultos, discutir a ideia de evasão escolar propondo a problematização do tema, considerando a possibilidade de compreensão desta como uma possível forma de uso da escola mais do que como uma desistência ou abandono. (BARBOSA; COUTINHO, 2013, p. 1).</i>	<i>A partir de narrativas de sujeitos da educação de jovens e adultos, este texto discute a ideia de evasão escolar propondo a problematização do tema, considerando a possibilidade de compreensão desta como uma possível forma de uso da escola mais do que como uma desistência ou abandono. Nossa hipótese de reflexão é a de que esses alunos que abdicam de dar continuidade à sua escolarização podem estar deixando a EJA por escolha de vida, em nome do direito que possuem de usar a escola a seu modo e a seu favor, optando por estar nela quando há interesses específicos naquilo que ela pode oferecer, e por não estar quando outros interesses a ela se sobrepõem, sem que isso comprometa seu direito a uma vida digna e plena. Esta é a perspectiva da justiça cognitiva, na qual as relações entre os conhecimentos são horizontalizadas e não hierárquicas, evidenciando um diálogo e um enredamento que não privilegiam necessariamente os conhecimentos formais, estabelecendo-se como uma relação mais ecológica, de complementaridade e interdependência entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos aprendidos com a vida cotidiana. Consideramos, ainda, a possibilidade de essas escolhas serem compreendidas como modos de exercer o direito a aprender por toda a vida a partir de objetivos e hierarquias de valores para além dos hegemônicos, porque baseados no reconhecimento, na validade e na importância de diferentes conhecimentos e valores. (BARBOSA; COUTINHO, 2013, p. 1).</i>

<p>DRAGO, Rogério; SANTOS, Camila Reis dos. História de vida na pesquisa com adultos com deficiência: algumas reflexões. Teoria e Prática, Rio Claro, v. 23, n. 44, p. 81-94, set-dez. 2013.</p>	<p>[...]discutir a metodologia de história de vida para a pesquisa com adultos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação [...]. (DRAGO; SANTOS, 2013, p. 81).</p>	<p>Entendendo que o ser humano produz história e cultura ao mesmo tempo em que é invadido pela história e pela cultura dos outros seres com os quais entra em contato durante toda a sua vida, este texto busca discutir a metodologia de história de vida para a pesquisa com adultos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, reconhecendo-os como sujeitos que possuem voz e que, a partir de suas narrativas, podem contribuir para que novas/outras ações políticas e práticas possam ser desenvolvidas com o intuito de aprimorar o processo inclusivo de modo macro – social e micro – escolar de pessoas com deficiência. Nesse sentido, trata-se de um estudo teórico onde são apresentadas as características do método de história de vida, sua importância para a pesquisa educacional, seus procedimentos, bem como seu valor no resgate da identidade e subjetividade de pessoas adultas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. (DRAGO; SANTOS, 2013, p. 81).</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

TESES E DISSERTAÇÕES NACIONAIS		
AUTORIA/TÍTULO/ANO/UNIVERSIDADE	OBJETIVOS	RESUMO
<p>CRESPO, Ana Maria Morales. Da invisibilidade à construção da própria cidadania: obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 2009. 399f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2009.</p>	<p>Desvelar as estratégias, os anseios, as dificuldades, as conquistas, e as perspectivas de futuro dos movimentos sociais das pessoas com deficiência no Brasil. (CRESPO, 2009, p. 8).</p>	<p>Essa pesquisa estudou os movimentos sociais das pessoas com deficiência no Brasil, pela perspectiva teórica da História Oral, desvelando suas dificuldades e conquistas. Fez referências aos movimentos sociais do período de 1975 a 1985 em que vários setores da sociedade, entre eles, [...] <i>trabalhadores, mulheres, negros e homossexuais lutavam por seus direitos. E Na mesma época, as pessoas com deficiência, até então invisíveis, também se organizaram num movimento nacional para reivindicar não apenas direitos, mas também o reconhecimento de existência.</i> (CRESPO, 2009, p. 8).</p>
<p>TOMAINO, Giorgia Caroline. Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2009.</p>	<p>Descrever as trajetórias escolares de alunos oriundos de ambientes institucionalizados e incluídos em escolas regulares, especificadamente em uma sala de aula do segmento da EJA e a elaboração de uma análise comparativa entre os dois ambientes. (TOMAINO, 2009, p. 7).</p>	<p>A presente pesquisa adota como referencial teórico a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner. De acordo com o pressuposto, os contextos são salientados como importantes influências para o desenvolvimento humano no decorrer do ciclo vital, resultado da função conjunta das características da pessoa e dos processos proximais que se estabelecem nesses ambientes. Os participantes foram seis alunos com deficiência egressos de instituições e que estavam frequentando a EJA, seis familiares e quatro professoras sendo que duas ministram aulas de língua portuguesa na sala da EJA e duas são professoras da sala de recursos, especializadas em Educação Especial. Os instrumentos utilizados foram três roteiros de entrevistas semiestruturado. Os dados da pesquisa foram aglutinados em quatro categorias de análise: 1) Descrição do ambiente escolar 2) Aprendizagem 3) Relação família-escola 4) Processo de inclusão, todos subdivididos em tópicos temáticos que descrevem os dois contextos destacados. Os resultados obtidos revelaram que os alunos e seus familiares não reconheciam a terminologia “inclusão escolar” e nem sua aplicabilidade, os participantes estabelecem comparações estruturais entre um ambiente e outro, pois de acordo com os dados ficou perceptível que o ambiente das instituições de acordo com as relações estabelecidas e a rotina das atividades oferecia maiores oportunidades de socialização. (TOMAINO, 2009, p.7).</p>
<p>ROSSETTO, Elizabeth. Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados. 2010. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2010.</p>	<p>[...] Compreender as singularidades da trajetória pessoal e aquelas relativas à escolarização de pessoas com deficiência que frequentaram o ensino superior, identificando suas características e suas específicas necessidades</p>	<p>Tal pesquisa apresenta como referenciais teóricos as abordagens histórico-cultural, fundamentada na obra de Lev S. Vigotski, e sistêmica, baseada no pensamento de Humberto Maturana; autores que pensam o mundo e o sujeito numa visão monística, holística e transdisciplinar. Estabelecem um entrelaçamento permanente e contínuo entre o biológico, o social e o cultural ao afirmarem que os seres vivos e o meio não podem ser vistos em separado, mas em constantes interações. A dimensão teórica da pesquisa transcende os pressupostos epistemológicos dessas duas abordagens ao debruçar-se em um estudo acerca das políticas de inclusão no ensino superior. A abordagem metodológica escolhida é de natureza qualitativa, utilizando o método narrativo de histórias de vida. Foram selecionados quatro sujeitos com deficiência que concluíram o ensino médio, ingressaram na Universidade e inseriram-se no mercado de trabalho: um cego, um com visão reduzida e dois surdos. A partir do relato de suas histórias de vida foram construídos quatro eixos que orientaram as análises da pesquisa: processo de escolarização, contexto familiar, inserção profissional e imagem a</p>

no contexto educativo e acadêmico tomando como universo de referência a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. (ROSSETTO, 2010, p. 6).

respeito de si. O princípio básico no momento das análises das histórias de vida foi considerar cada sujeito de maneira individual e singular, mas não perdendo de vista a complexidade e os entrelaçamentos que emergem em decorrência de vários aspectos que fazem parte da trajetória de vida dos sujeitos. Os resultados evidenciam que, para além de qualquer alteração orgânica, é a partir das interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio, que o sujeito, influenciado pelos aspectos vivenciados em sua história, educação e cultura, pode romper com seu determinismo biológico. Os apoios recebidos da família ou de alguém mais próximo no decorrer de toda trajetória de vida, a disposição interna de cada um dos sujeitos e o processo de compensação, foram considerados elementos disparadores para reafirmar a tese de que a pessoa com deficiência consegue avançar na escolarização e chegar ao ensino superior, conforme lhe sejam proporcionadas oportunidades de desenvolvimento e os recursos adequados ao seu processo de aprendizagem. (ROSSETTO, 2010, p. 6).

DANTAS, Taisa Caldas. Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social. 2011, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2011.

Analisar o exercício da autoadvocacia da pessoa com deficiência e sua influência no desenvolvimento do papel de sujeito de direito. (DANTAS, 2011, p. 6).

Este estudo tem como objetivo analisar o exercício da autoadvocacia da pessoa com deficiência e sua influência no desenvolvimento do papel de sujeito de direito. Historicamente as pessoas com deficiência têm sido imersas em um contínuo processo de exclusão social e negação de direitos, principalmente no que se refere aos direitos de ter voz e participação social. Autoadvocacia é um movimento mundial que emerge na década de 1960 para lutar contra essa opressão histórica vivenciada por pessoas com deficiência e é compreendida como a ação ou expressão da voz de uma pessoa ou grupo de pessoas em seu próprio nome, sem a intervenção de terceiros, na luta por seus direitos e na comunicação de seus desejos. O argumento central desse estudo é o de que o acesso de pessoas com deficiência a grupos de autoadvocacia possibilita seu empoderamento e o rompimento do ciclo de impossibilidades instalado desde cedo em suas vidas. Esta pesquisa se insere no campo de conhecimento dos Estudos Culturais em Educação e adota como metodologia a história oral, na modalidade história de vida, com base na qual foram entrevistados quatro jovens e adultos com deficiências variadas. Através do método história oral, foi possível um resgate a fatos passados para compreender como os jovens no presente exercem a autoadvocacia e os processos pelo qual passaram para se tornarem quem são hoje: jovens autoadvogados. Os achados desta pesquisa revelam que estes jovens e adultos, oriundos de contextos regionais, sociais e econômicos distintos, se empoderaram por meio das diversas oportunidades a que foram expostos e hoje exercem a autoadvocacia, a qual é revelada nos seguintes componentes presentes em suas vidas: consciência do valor que possuem enquanto seres humanos, suas qualidades individuais e capacidades; inserção em várias esferas sociais, como mercado de trabalho, universidades, grupos de lazer e de esportes, redes sociais, etc.; conhecimento acerca dos seus direitos e deveres; engajamento em grupos, conselhos ou associações que aderem e propagam a filosofia da autoadvocacia. (DANTAS, 2011, p. 6).

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012, 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Compreender o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual a partir das suas histórias de vida e da percepção que eles têm da escola, considerando a relação entre deficiência, escola e construção do conhecimento. (ANTUNES, 2012, p. 8)

Esta tese procura compreender o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual a partir das suas histórias de vida e da percepção que eles têm da escola, considerando a relação entre deficiência, escola e construção do conhecimento. A pesquisa foi realizada em uma escola do campo, pertencente à rede pública estadual do município de Teresópolis no Rio de Janeiro. Objetivo principal foi compreender o processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual na escola regular a partir das histórias de cinco jovens inseridos na rede regular de ensino. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa norteada pelo método da história de vida, segundo os pressupostos de Glat (2009), Augras (2009), Ferrarotti (1993) e outros. O referencial teórico adotado no estudo pautou-se na abordagem psicossocial da deficiência, ressaltando a relação que a pessoa com deficiência estabelece com o meio social e cultural do qual faz parte. A partir das histórias de vida dos sujeitos foi possível compreender como os jovens narram sua trajetória escolar, com destaque para as seguintes categorias: 1) trajetória escolar, 2) o papel da escola; 3) relação com os professores e as disciplinas; 4) relação com os colegas dentro e fora da escola; 5) perspectivas de futuro e transição para a vida adulta. O estudo revelou as contradições e a complexidade do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em escolas comuns, particularmente quando se trata da inserção de jovens no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Percebemos que mesmo após anos de discussões e pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual suas trajetórias ainda são marcadas pela cultura da incapacidade e do descrédito em relação ao que esses

		<p>alunos podem fazer. As políticas de inclusão, embora bastante avançadas do ponto de vista de suas concepções teóricas, na prática não se traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do espaço escolar. Esperamos que esta pesquisa contribua significativamente para o contexto da educação brasileira, seja no âmbito da escola comum ou da Educação Especial, de maneira que as falas que aqui foram apresentadas ecoem e signifiquem um ponto de reflexão sobre como os sistemas educacionais e nós mesmos estamos compreendendo o processo de inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades especiais na escola e na sociedade. (ANTUNES, 2012, p. 8).</p>
<p>DANTAS, Taisa Caldas. Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá. 2014, 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Paraiba, João Pessoa, Paraiba, 2014.</p>	<p><i>Analisar, pela ótica dos Direitos Humanos, experiências individuais, sistemas (leis, políticas, diretrizes) e atitudes sociais que colaboram (ou não) para o processo de empoderamento e autoadvocacia na vida de pessoas com deficiência dos dois países.</i> (DANTAS, 2014, p. 8).</p>	<p><i>Este estudo tem como foco a realidade político-global e coletivo-individual da educação de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá. O seu objetivo é analisar, pela ótica dos Direitos Humanos, experiências individuais, sistemas (leis, políticas, diretrizes) e atitudes sociais que colaboram (ou não) para o processo de empoderamento e autoadvocacia na vida de pessoas com deficiência dos dois países. A história ilumina que não é de hoje que as experiências de exclusão marcam a vida do grupo social constituído pelas pessoas com deficiência, o qual permanece em uma situação de desvantagem social intensa. O movimento internacional das pessoas com deficiência vem dando destaque à necessidade urgente de garantia dos direitos humanos para o exercício da cidadania e participação social desse grupo. O argumento central deste estudo é o de que o acesso a processos educacionais formais ou informais constitui a base para a vivência dos direitos humanos e promove a construção de um processo de empoderamento e a vivência da autoadvocacia, rompendo com o ciclo de impossibilidades instalado desde cedo em suas vidas. Esta pesquisa se insere no campo de conhecimento dos Estudos Culturais em Educação, a partir do qual o caminho teórico-metodológico baseou-se justamente na fluidez; propagada pela pós-modernidade e aderiu à abordagem de pesquisa qualitativa, em que foram entrevistadas vinte e oito pessoas com deficiências de contextos distintos do Brasil e do Canadá. A análise da realidade entre dois países distintos constituiu um importante fator de análise, pois se tornou a base para a identificação dos elementos que contribuem para o empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência com destaque para os arranjos culturais, sociais e econômicos de cada realidade. Os achados desta pesquisa revelam que pessoas com deficiência vêm modificando suas realidades através de suas histórias de vida e, além de superarem suas situações de opressão, suas ações são decisivas na vida de outras pessoas. Essas são, sem dúvida, situações que ilustram os maiores benefícios da autoadvocacia e do empoderamento para mudança social, independentemente de sistemas políticos, contextos culturais e oportunidades particulares de vida. A autoadvocacia e o empoderamento, portanto, ajudam a romper com uma tradição de silenciamento e submissão às normas jurídicas impostas verticalmente e principalmente às normas subjetivas nas relações cotidianas.</i> (DANTAS, 2014, p. 8).</p>
<p>HAAS, Clarissa. Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: “Isso me lembra uma história”. 2013. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2013.</p>	<p><i>Analisar a interlocução entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial, por meio da construção de narrativas associadas às trajetórias de vida de três jovens com deficiência, matriculados na EJA, na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, em escolas de Porto Alegre. A partir dos pressupostos da metodologia da história oral.</i> (HAAS, 2013, p. 9).</p>	<p><i>A presente pesquisa analisa a interlocução entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial, por meio da construção de narrativas associadas às trajetórias de vida de três jovens com deficiência, matriculados na EJA, na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, em escolas localizadas no município de Porto Alegre. A partir dos pressupostos da metodologia de história oral, a entrevista aberta foi utilizada como instrumento de pesquisa, tendo, como foco principal, as trajetórias escolares desses sujeitos. Integram ainda as ações da pesquisa: a análise dos indicadores numéricos do Censo Escolar da Educação Básica (anos 2010 e 2011) referentes à Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do RS; a visitação e a observação em quatro escolas estaduais que apresentam número elevado de matrículas de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos; a pesquisa exploratória sobre as produções acadêmicas, envolvendo temáticas atinentes à pesquisa. A abordagem sistêmica do pensamento científico constitui os pilares de sustentação teórica desta pesquisa, prioritariamente, as investigações feitas pelos estudiosos Gregory Bateson e Humberto Maturana. Após a transcrição das entrevistas, foram identificados, como eixos para a análise, os processos de estigmatização do Eu; as relações interpessoais (o eu e o outro); os percursos de escolarização e as possibilidades de Ser dos sujeitos. A construção das narrativas foi aliada à discussão das concepções de memória e temporalidades e de identidades individuais e coletivas, a partir do diálogo com os pressupostos da metodologia de história oral e do pensamento sistêmico. A construção das narrativas possibilitou as seguintes considerações: a necessidade de olhar o jovem e o adulto com deficiência além de suas condições orgânicas e de vê-los como sujeitos que têm possibilidades</i></p>

		<p><i>amplas e singulares de viver e aprender e que estas são afetadas pelo contexto social em que estão inseridos; o entendimento de que as trajetórias humanas dos jovens e adultos com deficiência, influenciadas pela cultura e pela linguagem, mostram que as necessidades e anseios desses jovens estão muito próximos das necessidades e anseios dos jovens do grupo social do qual fazem parte; a observação da importância atribuída pelos sujeitos aos processos de comunicação que lhes permitam desenvolver a relação de pertencimento e a participação social; a afirmação da influência dos processos estigmatizadores na restrição das possibilidades desses sujeitos, tanto na dimensão individual como na coletiva; a percepção do fracasso escolar como marca no percurso de escolarização desses sujeitos, reafirmando a constatação histórica de que o ensino exclusivamente especializado não tem cumprido o papel de ser uma etapa transitória na vida desses alunos; da repetição, no ensino comum, de estratégias que indicam a suposta incapacidade desses sujeitos e que são visíveis a partir da configuração de “arranjos escolares”, como a oferta da EJA no turno diurno; a presença de políticas públicas que confirmam visibilidade à reflexão e à ação sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para jovens e adultos com deficiência; a necessidade de potencializar o diálogo entre as áreas da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, para o enfrentamento coletivo e multidisciplinar das situações desafiadoras que se apresentam.. (HAAS, 2013, p. 9).</i></p>
<p>OLIVEIRA, Everton Luís de. “Pô, tô vivo, véio!: história de vida e sexualidade de pessoas com deficiências física. 2016. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2016.</p>	<p><i>Investigar, junto às pessoas com deficiência física, como elas expressam sua sexualidade a partir de suas histórias de vida e seus corpos lesionados/deficientes. (OLIVEIRA, 2016, p. 6).</i></p>	<p><i>A presente pesquisa objetivou investigar, junto às pessoas com deficiência física, como elas expressam sua sexualidade a partir de suas histórias de vida e seus corpos lesionados/deficientes. A História de Vida, ao ser definida como um dos aportes teóricos, possibilitou estabelecer um canal por meio do qual as pessoas com deficiências físicas puderam reviver fatos, experiências e acontecimentos ligados à sexualidade, identificando caminhos, olhares, prazeres e sensibilidades impressas por meio dos corpos lesionados, amputados e deficientes. Outros contributos teóricos oriundos do campo sócio antropológico, especialmente os estudos críticos da deficiência (Disability Studies), consubstanciaram os caminhos e debates na intersecção com o campo da sexualidade. Diante do exposto, definiu-se o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como o método da pesquisa, especialmente por englobar técnicas de análise que permitem amalgamar ideias, sentidos e pensamentos de um mesmo grupo social, projetando-se um único discurso coletivo em face de variadas temáticas. A amostra foi composta por três pessoas com deficiência física, ambos homens heterossexuais, integrantes de uma instituição que presta atendimento às pessoas com deficiência em um município do interior do estado de São Paulo. A coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas abertas (gravadas em áudio), sem roteiros preestabelecidos, e foram desenvolvidas até atingirem um ponto de saturação (esgotar os assuntos). Os encontros aconteceram sem delimitação de tempo ou quantidade, variando para cada participante. Todas as entrevistas foram transcritas e as análises aconteceram com base nas técnicas empregadas no DSC, recorrendo-se às suas figuras metodológicas. A análise da composição dos DSC permitiu vislumbrar que a sexualidade de pessoas com deficiências físicas ainda é regulada por processos normativos e biomédicos, que as patologizam, bem como qualquer pessoa que demonstre atração, desejo erótico e sexual por pessoas com corpos lesionados/amputados/deficientes. Assim, urge a necessidade de admitir novos horizontes estéticos, sexuais e políticos para a deficiência física, projetando-se o corpo lesionado, amputado e deficiente como belo, desejável, sexy, atraente e, indiscutivelmente, delicioso. Somente a partir dessa reconfiguração estética da deficiência admitir-se-á toda e qualquer pessoa com deficiência uma pessoa sexual e sexualizada. (OLIVEIRA, 2016, p. 6).</i></p>
<p>TINÓS, Lúcia Maria do Santos. Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares. 2010. 125f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2010.</p>	<p><i>Reconhecer e desvelar as trajetórias escolares de estudantes da EJA com deficiência e suas mães, compreendendo e (re) significando os diferentes serviços educacionais, entrevistou duas jovens com deficiência estudantes. (TINÓS, 2010, p. 9).</i></p>	<p><i>Pesquisas indicam que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido usada, de forma crescente, como recurso educacional por pessoas com deficiências. Embora as últimas décadas mostrem avanços na legislação, na busca por garantir o direito a uma educação de qualidade, para os alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive os com deficiência. Com base no princípio de uma Educação Inclusiva para todos, fica a questão de como vem sendo assegurado e efetivado o serviço escolar especial ou regular para esta população. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi reconhecer e desvelar as trajetórias escolares de alunos com deficiência e, assim, melhor compreender e (re)significar os diferentes serviços educacionais por estes vivenciados. Para tal, por meio de entrevistas com duas jovens com deficiências, matriculadas na EJA, e suas mães, buscou-se a compreensão do fenômeno pesquisado. Para as análises dos dados, utilizou-se entendimentos fenomenológicos, tendo por princípio unidades de significados, para desvelar as vivências e significados das percepções de cada participante em um mundo de interpretações do contexto vivido. Como resultados, as descrições das trajetórias escolares possibilitaram entender alguns aspectos dos serviços educacionais (a</i></p>

		<p><i>Escola Especial, a Classe Especial, a Classe Regular (Inclusão) e as Salas de EJA). E a análise compreensiva permitiu destacar as convergências e divergências dos processos analisados: atendimento pedagógico; certificação; situações de exclusão; acolhimento; encaminhamento; terminalidade; garantia de direito; inclusão; formação e mundo do trabalho, com reflexões em relação às legislações vigentes. Assim, verificou-se, nestas trajetórias, que os avanços na legislação, referentes à garantia do direito à educação de qualidade, e neste caso para com os alunos com deficiência, ainda estão para serem efetivados com maiores condições, e que estes serviços educacionais, incluindo a EJA, passem a serem pensados e garantidos por políticas públicas que reconheçam o direito e as necessidades dos alunos com deficiência.. (TINÓS, 2010, p. 9).</i></p>
<p>ROSA, Fernanda Malinosky Coelho. Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática Inclusiva. 2017. 259f. Tese (Doutorado Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Rio Claro, São Paulo, 2017.</p>	<p><i>Esboçar uma compreensão sobre como os alunos e seus responsáveis legais, em suas vidas pessoais e durante sua formação escolar, percebem o processo de escolarização no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. (ROSA, 2017, p. 9).</i></p>	<p><i>Esta pesquisa teve por objetivo esboçar uma compreensão sobre como os alunos e seus responsáveis legais, em suas vidas pessoais e durante sua formação escolar, percebem o processo de escolarização no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Como fontes para a produção de dados tivemos, além da pesquisa bibliográfica e documental, as textualizações das entrevistas realizadas à luz da metodologia da História Oral praticada pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem). Esse estudo fornece novos elementos para a recente linha de pesquisa deste Grupo denominada Narrativas e ensino e aprendizagem de Matemática (Inclusiva), que tem como um dos objetivos a produção e o uso de narrativas de professores e de alunos com deficiência para compreender aspectos da educação inclusiva. A partir das narrativas, foi possível estabelecer reflexões sobre o cotidiano de um aluno com deficiência visual dentro e fora de sala de aula, como as mães fizeram/fazem para conseguir tratamento médico e educação para os filhos e, ainda, sobre como os professores e a escola, como um todo, lidam com este aluno. Foi possível perceber ainda como os alunos veem as questões da deficiência em relação ao outro sem deficiência e em relação a si próprio, bem como a questão da formação recebida que, inevitavelmente, está associada à formação de professores. Dessa maneira, também é possível vislumbrar que deve ocorrer uma educação colaborativa nas universidades e nas escolas visando a formação de professores capacitados e especialistas. Por fim, se faz necessário refletir que, enquanto sociedade, se nada mudar no macro não se conseguirá mudar o ambiente escolar e, conseqüentemente, a Educação Matemática é diretamente influenciada. A inclusão não ocorrerá se os conceitos de padronização, normalidade e a idealização de discentes homogêneos forem perpetuados no ambiente escolar. Assim, esse trabalho contribui para a Educação Matemática (Inclusiva) trazendo novos elementos para a discussão. (ROSA, 2017, p. 9)</i></p>
<p>HAIACHI, Marcelo de Castro. O curso de vida do atleta com deficiência : a deficiência e o esporte como eventos marcantes. 2017. 240f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2017.</p>	<p><i>Descrever o curso de vida do atleta com deficiência. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa que se justifica pela necessidade de se compreender os significados, os comportamentos e as características situacionais de como o atleta com deficiência constroem o mundo a sua volta. (HAIACHI, 2017, p. 8).</i></p>	<p><i>Esta tese apresenta como tema o curso de vida do atleta com deficiência. Como base conceitual foi utilizada a teoria do curso de vida, que consiste no caminho percorrido pelo indivíduo, marcado por eventos ocorridos ao longo do tempo. Estes eventos apresentam uma ligação direta com a obtenção dos recursos necessários para o seu desenvolvimento humano: boa saúde, bom domínio do conhecimento, certo nível de segurança econômica e boas relações sociais. A deficiência e o esporte aparecem como transições importantes para o curso de vida de atletas com deficiência. Neste sentido o objetivo do estudo é descrever o curso de vida do atleta com deficiência. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa que se justifica pela necessidade de se compreender os significados, os comportamentos e as características situacionais de como o atleta com deficiência constroem o mundo a sua volta. Foram entrevistados 23 atletas com deficiência (física - 16, visual - 4 e intelectual - 3), de característica congênita - 9 ou adquirida - 14. Estes atletas praticantes de diferentes esportes (coletivos - 06, individuais - 08) com uma concentração maior do sexo masculino (17 atletas) em relação ao feminino (06 atletas). Para interpretação dos dados foram reunidas 19 horas, 11 minutos e 42 segundos de material obtido a partir de entrevistas. A codificação e categorização foi auxiliada pela utilização do software NVIVO, versão 11 pro, disponibilizado à comunidade UFRGS e ancorada na análise de conteúdo. Foram estabelecidas a priori, com o apoio do referencial teórico, cinco categorias principais (contexto sociocultural, deficiência enquanto evento, esporte enquanto evento, trajetória esportiva e transições marcantes) e 19 subcategorias. A partir das análises surgiram cinco subcategorias a posteriori. A família teve um papel determinante no curso de vida dos atletas assim como a militância política a partir da criação de associações, participação em comissões nacionais e cargos de confiança na administração pública. A capacidade multiplicadora de divulgar informação e de autodefesa dos direitos da pessoa com deficiência também se fez presente no estudo. Este empoderamento obtido a partir do envolvimento com o esporte e a fé foram pontos que aproximaram o curso de vida destes atletas sendo a obtenção de recursos,</i></p>

<p>VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco. 2018. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018.</p>	<p><i>Analisar a constituição da pessoa surda no estado de Pernambuco; conhecer como nesse estado se formou o coletivo surdo que tem domínio e faz uso da língua de sinais e identificar como foram tecidos aspectos dos movimentos sociais e qual o papel da educação nessa história.</i> (VASCONCELOS, 2018, p. 12).</p>	<p><i>principalmente recursos financeiros, o ponto de maior distanciamento entre eles. Ter um bom nível de entendimento das ações que o cercam, faz da educação um fator determinante para conquista da profissão e, muitas vezes, de uma melhor ocupação no mercado de trabalho. Neste sentido, procuramos “utilizar os conhecimentos para transformar uma vida” ao reforçar o papel do esporte na construção da autonomia e na capacidade de guiar seu próprio curso de vida.</i> (HAIACHI, 2017, p. 8).</p> <p><i>Esta tese fundamenta-se na abordagem histórico-cultural, que reconhece a historicidade do ser humano, valoriza a transmissão do conhecimento socialmente adquirido, assume que a constituição do sujeito acontece a partir das relações com o meio e destaca também que a linguagem humana é concebida na vida social, remetendo à ideia de que é nela, por ela e com ela que o indivíduo vai se constituir. A dimensão teórica da pesquisa dialoga ainda com questões legais, com políticas públicas e movimentos sociais que permearam a trajetória da educação de surdos. Justifica-se pela busca em conhecer como a pessoa surda foi se constituindo a partir de suas próprias narrativas e assim tecer um olhar sobre: sua trajetória educacional; os desafios para sua formação; as marcas deixadas por sua singularidade linguística; o papel da escola no processo de interação social e de desenvolvimento dessas pessoas e o surgimento da comunidade surda e dos movimentos surdos em Pernambuco. Dessa forma, apresentam-se como objetivos: a) analisar a constituição da pessoa surda no estado de Pernambuco; b) conhecer como nesse estado se formou o coletivo surdo que tem domínio e faz uso da língua de sinais e c) identificar como foram tecidos aspectos dos movimentos sociais e qual o papel da educação nessa história. Trata-se de pesquisa qualitativa, com base na História Oral referida, sobretudo por Thompson, Meihy e Montenegro. A História Oral de Vida reconhece e valoriza as pessoas como sujeitos de sua própria história. Foram selecionados 11 líderes surdos, todos fluentes em Libras, residentes em Pernambuco. Os resultados evidenciaram que o desenvolvimento humano não se restringe apenas ao fator biológico, mas abarca o histórico, o humano e o social. A constituição cultural dos entrevistados foi perpassada pelo outro (surdo e ouvinte), que, no processo de interação, os fez construir conceitos e significados que ressignificaram a sua realidade ao longo do tempo. A partir dos relatos, as análises se organizaram nos seguintes eixos: ambiente familiar, língua, trajetória educacional e envolvimento nos movimentos sociais. A família participou das interações sociais sem compartilhar a língua de sinais, exceção nos casos de pais surdos, e lidaram melhor com seus filhos surdos quando algum de seus membros era surdo. A língua de sinais foi adquirida na adolescência pela maioria, no encontro com outro surdo, em sua trajetória educacional, que foi marcada por evasões, repetência, fracasso. Entretanto, a escola na qual esteve presente a Libras (escola comum ou escola de surdos) foi significada como locus de interação, espaço de convivência entre pares, impulsionando outros encontros em outros espaços, contribuindo dessa forma para a formação do coletivo surdo e, posteriormente, fazer surgir os movimentos surdos. As associações, militâncias e participação social estiveram presentes em todas as narrativas. Acredita-se na importância de realização de mais pesquisas que venham a utilizar o método de História de Vida, possibilitando um momento de escuta dos seus colaboradores/protagonistas, para aprofundar o conhecimento sobre a história da educação de surdos no Brasil.</i> (VASCONCELOS, 2018, p. 12).</p>
ARTIGOS INTERNACIONAIS		
<p>AUTORIA/TÍTULO/REVISTA/ANO</p> <p>MORENO, Lourdes De la Rosa. ¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación. Revista Educación Inclusiva, Málaga, v. 3, n. 3, p. 11-22, 2010.</p>	<p><i>Tornar um suporte para os processos de emancipação de um jovem com deficiência, numa história de vida e emancipação.</i> (MORENO, 2010, p.11, tradução nossa).</p>	<p><i>Pessoas com diversidade ou deficiência funcional - e muitas outras em situação de desvantagem social - geralmente não tomam decisões no que diz respeito a eles, seus grupos ou sociedade, porque, com as melhores intenções, geralmente as substituímos nessa tomada de decisão em vez de criar as condições para que eles possam usar sua voz para participação social. Neste artigo, apresenta-se, a partir da metodologia biográfica-narrativa, a História de Vida de Ángel (um jovem com deficiência motora) e a construção desse processo progressivo de emancipação, a assumir suas vozes e garantindo sua participação na sociedade e a quebra desse silêncio, dessa forma avançando na direção de uma sociedade mais</i></p>

<p>BAJAÑA, Ricardo Duarte; ALONSO, Carolina Torres; CORREDOR, Nicolás Nieto. Historia de vida de una deportista paralímpica colombiana. Revista Educación física y deporte, Colômbia, Funámbulos Editores, n. 29-1, p. 95-101, set. 2010.</p>	<p><i>Estruturar a história de vida de uma desportista paraolímpica colombiana, reconhecendo o esporte como um meio de transformar a vida dos sujeitos.</i> (BAJAÑA; ALONSO; CORREDOR, 2010, p. 95, tradução nossa).</p>	<p><i>inclusiva. Nessa pesquisa, tanto o protagonista quanto o pesquisador aprenderam, pois avançaram juntos numa história de vida e de emancipação.</i> (MORENO, 2010, p. 11, tradução nossa).</p> <p><i>O objetivo desta pesquisa é estruturar a história de vida de uma desportista paraolímpica colombiana, reconhecendo o esporte como um meio de transformar a vida dos sujeitos. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a atleta paralímpica colombiana Naiver Ome, seu treinador, seu namorado, sua irmã e uma amiga. As questões básicas foram classificadas de acordo com oito categorias: familiar, social, esportiva, educacional, médica, religiosa, jurídica e econômica. Através desta história de vida, o esporte é reconhecido como um meio importante de transformar uma pessoa com deficiência.</i>(BAJAÑA; ALONSO; CORREDOR, 2010, p. 95, tradução nossa).</p>
<p>SOLANS, Ana Paula. Historias de vida de deportistas paraolímpicas: Trayectorias biográficas. Educación Física y Deportes, Espanha, n. 117, p. 84-90, jul./set. 2014.</p>	<p><i>Explorar as trajetórias biográficas de mulheres atletas paráliticas (deficiência motora) a partir de suas próprias vozes e fornecer sugestões socioculturais para aqueles dedicados a políticas, planos e projetos sobre esporte e deficiência, bem como propor uma expansão na perspectiva de estudar trajetórias biográficas.</i> (SOLANS, 2014, p. 84, tradução nossa).</p>	<p><i>O interesse em estudos de gênero aumentou. No entanto, existe uma lacuna em relação às mulheres com deficiência e praticamente não há pesquisas com interesse em abordar aquelas que desenvolveram carreiras de sucesso em qualquer campo. Um dos objetivos deste trabalho foi explorar as trajetórias biográficas de mulheres atletas paráliticas (deficiência motora) a partir de suas próprias vozes. Essa investigação não padrão (qualitativa), com um design flexível e multivocal, foi realizada com o método biográfico baseado em histórias de vida, com entrevistas em profundidade analisadas com o método comparativo na teoria fundamentada nos dados. Constatou-se que os entrevistados não tiveram experiências esportivas antes dos 18 anos (exceto terapêuticos) até serem "convidados" a ingressar no esporte. A partir desse momento, ocorre um momento de virada em suas vidas, gerando uma dupla identificação: eles deixaram de ser considerados "únicos" durante a infância e a adolescência, passando a fazer parte de um grupo de pessoas "vitais" que tinham atividades esportivas frutíferas e familiares, trabalho e acadêmico que nem eles nem suas famílias haviam imaginado. Nesse momento, eles se identificaram como "deficientes", destacando-se principalmente no esporte, mas houve quem o fizesse academicamente e / ou no trabalho. O objetivo desta investigação foi fornecer sugestões socioculturais para aqueles dedicados a políticas, planos e projetos sobre esporte e deficiência, bem como propor uma expansão na perspectiva de estudar trajetórias biográficas.</i> (SOLANS, 2014, p. 84, tradução nossa).</p>
<p>DELANCY, Patrick; O'DDRISCOLL, David. A Working Man's Life" Working inside and outside Leavesden Hospital: An Oral History Account. British Journal of Learning Disabilities , v. 38, n. 2, p. 110-111, jun. 2010.</p>	<p><i>Relatar história oral da vida profissional de um ex-paciente com problemas de aprendizagem do Hospital Leavesden.</i> (DELANCY; O'DDRISCOLL, 2010, p. 110, tradução nossa).</p>	<p><i>[...] é um breve relato histórico oral da vida profissional de um ex-paciente dentro e fora de um hospital com dificuldades de aprendizagem. Depois de trabalhar em vários empregos dentro do hospital, ele obteve um passe para trabalhar fora do hospital, enquanto ainda morava lá. Depois de sair, ele continuou a trabalhar em uma variedade de configurações.</i> (DELANCY; O'DDRISCOLL, 2010, p. 110, tradução nossa).</p>
<p>BENTLEY, Sarah et al. Our Journey through Time: An Oral History Project Carried out by Young People with Learning Disabilities, British Journal of Learning Disabilities, v. 39, n. 4, p. 302-305, Dec. 2011.</p>	<p><i>Apresentar projeto abordando história de vida de jovens com problemas de aprendizagem em hospitais de longa permanência.</i> (BENTLEY et al., 2011, p. 302, tradução nossa).</p>	<p><i>O artigo apresenta um projeto que trata do relato de história oral em formato de filme sobre a história de vida de jovens com problemas de aprendizagem internados a mais de trinta anos em hospitais de longa permanência na Inglaterra.</i> (BENTLEY et al., 2011, p. 302, tradução nossa).</p>

ZABEL, Robert; KAFF, Marylin; TEAGARDEN, Jim. An Oral History of First-Generation Leaders in Education of Children with Emotional/Behavioral Disorders, Part 3: The Future. Journal of Emotional and Behavioral Disorders. v. 19, n. 4, p. 195-203, Dec. 2011.

Registrar, analisar e relatar as reflexões e ideias sobre o passado, presente e futuro do campo da educação de estudantes com distúrbios emocionais e comportamentais [...] e compartilhar suas experiências dos profissionais atuais e futuros. (ZABEL; KAFF; TEAGARDEN, 2011, p. 195, tradução nossa).

[...] terceira parte da história oral da educação de estudantes com distúrbios emocionais e comportamentais, solicitado a 15 líderes de primeira geração que vissem o futuro do campo e aconselhassem as pessoas que ingressassem na profissão. Suas conversas em vídeo foram transcritas, analisadas e são relatadas aqui, juntamente com algumas discussões sobre temas aparentes. Eles preveem um futuro misto, e às vezes desanimador, do campo e acreditam que os desafios e frustrações que encontrarão continuarão e se tornarão ainda maiores. Embora reconheçam que a prevenção e a intervenção precoce são a melhor intervenção, não estão otimistas quanto à disposição da sociedade de investir em políticas que promovam a prevenção. Apesar dos desafios, eles acreditam que o trabalho é importante, gratificante e até divertido. (ZABEL; KAFF; TEAGARDEN, 2011, p. 195, tradução nossa).

CHANDER, Jagdish. Movement of the Organized Blind in India: From Passive Recipients of Services to Active Advocates of Their Rights. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Syracuse University, 2012.

Descrever a evolução histórica do movimento dos cegos da Índia e o processo de transformação do status de "receptores passivos de serviços" oferecidos a eles através das organizações de prestação de serviços a "advogados ativos de seus direitos". (CHANDER, 2012, p. 1, tradução nossa).

Nos últimos anos, o tema do movimento dos direitos dos recém-nascidos na Índia tem atraído a atenção dos pesquisadores, mas houve muito pouco esforço para documentar os movimentos dos cegos na Índia por seus direitos, que precederam o movimento mais amplo dos direitos dos deficientes. Portanto, conduzi um estudo qualitativo desse movimento de pessoas cegas na Índia, usando os métodos de história oral e análise de documentos. Para esse fim, realizei 93 entrevistas (entrevistando 45 informantes) e analisei documentos relevantes. Tomando emprestada a terminologia do movimento de defesa pessoal dos cegos nos Estados Unidos, descrevo esse movimento como um "movimento dos cegos organizados", que foi lançado quando ativistas cegos começaram a se organizar em nível nacional na Índia no início dos anos 1970. (CHANDER, 2012, p. 1, tradução nossa).

KENNEDY, Lucille; BREWER, Gayle; Creative Methodologies to Enhance Communication. British Journal of Learning Disabilities, v. 44, n. 1 p. 35-42, mar, 2016.

Demonstrar que uma abordagem da história de vida que incorpora técnicas criativas pode melhorar a comunicação entre trabalhadores de apoio e pessoas com dificuldades de aprendizagem. (KENNEDY; BREWER, 2016, p. 35, tradução nossa).

As experiências e opiniões de pessoas com dificuldades de aprendizagem são frequentemente ignoradas ou desvalorizadas. Projetos de história oral e de vida permitem que os indivíduos comuniquem suas próprias opiniões e experiências. Esse processo pode levar a interações mais significativas entre pessoas com dificuldades de aprendizagem e apoiar os trabalhadores. Embora as técnicas de entrevista frequentemente empregadas em projetos de história de vida possam não ser apropriadas para pessoas com habilidades verbais limitadas, metodologias alternativas como fotografia, desenhos, música e poesia podem ser adotadas. O presente estudo demonstra que uma abordagem da história de vida que incorpora técnicas criativas pode fornecer informações valiosas sobre as crenças, experiências e valores de pessoas com dificuldades de aprendizagem. (KENNEDY; BREWER, 2016, p. 35, tradução nossa).

Fonte: Elaborada pela Autora a partir das Bases de Dados da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Anísio Teixeira (Capes), *Institute of Education Sciences* (ERIC), Fundação DIALNET da *Universidad de La Rioja*.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DA ESCOLA PARA A VIDA: NARRATIVAS DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA DA BAIXADA SANTISTA

Pesquisador: WALDISIA RODRIGUES DE LIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 92552518.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.829.545

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem por objetivo analisar o processo de escolarização e transição da escola para o trabalho de jovens e adultos com deficiência que estudaram na EJA da região metropolitana da baixada santista. Para isto, serão participantes: a) estudantes com deficiência egressos de pelo menos um segmento da Educação de Jovens e Adultos: ensino fundamental I; ensino fundamental II; ensino médio; ensino médio de nível profissionalizante ou ensino médio de nível técnico dos sistemas de ensino municipal, estadual ou federal. Será considerado uma amostra de até 2 estudantes por segmento. O universo de pesquisa será ampliado com a participação no estudo, de familiares dos jovens e adultos e pelos professores da Educação de Jovens e Adultos dos estudantes que se encontram definidos na categoria: estudantes com deficiência egressos da Educação de Jovens e Adultos. Serão realizadas entrevistas abertas das narrativas dos participantes, com o intuito de obtenção de dados para a análise do processo de escolarização na EJA, práticas pedagógicas, transição da escola para o trabalho, dentre outros aspectos relevantes a pesquisa.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.829.545

Objetivo da Pesquisa:

O presente estudo tem como objetivos: analisar o processo de escolarização e transição da escola para o trabalho de jovens e adultos com deficiência egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Região Metropolitana da Baixada Santista e verificar as contribuições da EJA para a inclusão no mundo do trabalho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios são apresentados, assim como as medidas para minimizar ou evitar os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos são apresentados e contem todas as informações pertinentes.

Recomendações:

Rever a redação dos termos de acordo com as regras gramaticais da língua portuguesa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1140759.pdf	06/06/2018 21:14:35		Aceito
Cronograma	Cronograma_do_Projeto.pdf	06/06/2018 21:11:38	WALDISIA RODRIGUES DE LIMA	Aceito
Outros	Termo_de_Consentimento.pdf	06/06/2018 21:04:25	WALDISIA RODRIGUES DE LIMA	Aceito
Outros	Autorizacao_Secretaria_Guaruja.pdf	06/06/2018 21:02:17	WALDISIA RODRIGUES DE LIMA	Aceito
Outros	Autorizacao_Secretaria_Sao_Vicente.pdf	06/06/2018 21:01:43	WALDISIA RODRIGUES DE LIMA	Aceito
Outros	Autorizacao_Campus_Cubatao.pdf	06/06/2018	WALDISIA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.829.545

Outros	Autorizacao_Campus_Cubatao.pdf	20:59:24	RODRIGUES DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.pdf	06/06/2018 20:54:03	WALDISIA RODRIGUES DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Historia_de_Vida.pdf	06/06/2018 20:52:16	WALDISIA RODRIGUES DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	06/06/2018 20:41:07	WALDISIA RODRIGUES DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 19 de Agosto de 2018

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)351-9683 E-mail: oephumanos@ufscar.br