

PERCURSO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NÍVEL ENSINO MÉDIO¹

SCHOOL TRAJECTORY OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION, HIGH SCHOOL LEVEL²

Graciliana Garcia LEITE³

Juliane Aparecida de Paula Perez CAMPOS⁴

RESUMO: o presente estudo teve como objetivo identificar a trajetória escolar de estudantes com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, que contou com a participação de 10 estudantes de diferentes escolas, da rede estadual no interior do estado de São Paulo. Entre os resultados observa-se a passagem por várias escolas ao longo do processo de escolarização, dificuldades relatadas no decorrer do processo inclusivo, desejo de prosseguir com os estudos. A escola também é vista como uma possibilidade de capacitação para o mercado de trabalho. Conclui-se, ao analisar as trajetórias escolares, que a EJA é vista como a oportunidade de inserção social, seja por meio da formação profissional futura, seja pelo ingresso no mercado de trabalho. No entanto, foram observados desafios presentes para a efetivação da inclusão no contexto da EJA, principalmente relacionada à acessibilidade física e curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Ensino Médio.

ABSTRACT: This study aimed to identify the school trajectory of students with disabilities enrolled in Youth and Adult Education (called EJA) at High School level. It is a descriptive research with a qualitative approach, which counted on the participation of 10 students from different schools, from the state network in the hinterland of the state of São Paulo, Brazil. Among the results, we can observe the moving from one school to another throughout the schooling process, difficulties reported during the course of the inclusive process, desire to continue with the studies. The school is also seen as a possibility of development for the labor market. We concluded, when analyzing the school trajectories, that EJA is seen as an opportunity for social insertion, either through future professional education or entry into the labor market. However, present challenges were observed for the effectiveness of inclusion in the context of EJA, mainly related to physical and curricular accessibility.

KEYWORDS: Special Education. Youth and Adult Education. High School.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda aspectos da trajetória escolar de estudantes com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível Ensino Médio, em escolas regulares do interior do estado de São Paulo.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o desafio da expansão do atendimento na EJA já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas estende-se àquela que frequentou os bancos escolares e que, no entanto, não obteve aprendizagem suficiente para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país, e seguiu aprendendo ao longo da vida.

¹ Esta pesquisa contou com o apoio do CNPq.

² <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000100003>

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil. glacilianagl@gmail.com.

⁴ Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil. jappcampos@gmail.com.

Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (Inep) indicam que as matrículas dos estudantes com deficiência na EJA em escolas regulares no nível do Ensino Médio têm aumentado nos últimos anos (BRASIL, 2012, 2013a, 2014, 2015, 2016), conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Número de matrículas de estudantes com deficiência na EJA, em escolas regulares

Ano	EJA Nível Ensino Fundamental	EJA Nível Ensino Médio
2012	43.765	5.834
2013	44.082	6.365
2014	43.572	7.160
2015	46.007	8.150
2016	44.301	8.830

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se aumento gradual no número de matrículas na EJA, estando o número de matrículas na EJA, nível Ensino Médio, muito aquém quando comparado ao do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a descontinuidade de políticas e programas educacionais voltados à modalidade de ensino em questão pode ser um dos fatores que impedem o acesso e a permanência no Ensino Médio dos estudantes com deficiência.

O crescimento de matrículas verificado na EJA parece ser a expressão localizada do problema que envolve toda a Educação Básica no país, ou seja, a baixa qualidade do ensino ofertado, “[...] embora o acesso e permanência tenham se incrementado, boa parte apresenta baixos níveis de aprendizagem, o que redundará em retorno à escola por meio da EJA” (MELLETTI; BUENO, 2011, p. 381).

A temática de trajetória escolar dos estudantes com deficiência na EJA é pouco discutida no contexto educacional brasileiro, o que justifica a necessidade de estudos, uma vez que, seguindo o movimento inclusivo, a EJA apresenta-se como possibilidade educativa para as pessoas que historicamente foram marginalizadas da escola regular. Para Moreira e Carvalho (2014), a ausência de pesquisas indica, de certa forma, a invisibilidade desse alunado, refletindo o quadro de exclusão educacional e a precariedade de políticas públicas que proporcionem o acesso e a permanência desses alunos na conclusão da Educação Básica.

De acordo com Siems (2012), a maioria dos estudos sobre escolarização de estudantes com deficiência na EJA concentra-se em dois eixos: na fragilidade das estruturas de Educação de Jovens e Adultos para o atendimento educacional a pessoas com deficiência, e também nas dificuldades vivenciadas nos serviços de Educação Especial para oferecer atividades acadêmicas realmente eficazes para a inclusão social desses estudantes com deficiência.

Tomaino (2009) teve como objetivo analisar as trajetórias escolares de estudantes oriundos de ambientes institucionalizados e incluídos em escolas regulares, no segmento da

EJA, comparando os ambientes com base nas concepções dos estudantes, de seus familiares e das professoras. Os resultados ressaltaram o conhecimento limitado sobre as necessidades e as possibilidades dos alunos. Apontam ainda que, em ambos os contextos, houve dificuldades de aprendizagem; todavia, nas instituições, a relação entre aluno e professor era de maior proximidade, enquanto na EJA o relacionamento era mais impessoal.

Tinós (2010) procurou desvelar as trajetórias escolares de estudantes com deficiência, a fim de compreender e (re)significar os diferentes serviços educacionais por eles vivenciados. Nas trajetórias, é evidenciada a dificuldade da efetivação de uma educação inclusiva, visto que não foram oferecidas condições pedagógicas favoráveis ao aprendizado dos participantes, o que culminou em longos períodos de permanência em uma mesma série, ocasionando disparidade entre idade e série.

Haas (2013) teve como propósito, em seu estudo, analisar as trajetórias escolares de sujeitos jovens e adultos com deficiência bem como seus percursos de vida, baseando-se nas narrativas e nas conexões com os fenômenos educacionais que definem as alternativas de escolarização para esses indivíduos com deficiência. Os resultados assinalam processos estigmatizadores e o fracasso escolar, vivenciados pelos estudantes ao longo de suas trajetórias. A autora destaca a necessidade de ampliar o diálogo entre a EJA e a Educação Especial, destacando a invisibilidade dos jovens e adultos com deficiência nos documentos normativos da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O estudo realizado por Freitas (2014) teve como meta compreender o processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentavam a EJA. Os resultados revelam a longa permanência em uma mesma etapa, além de mudanças na rotatividade dos espaços escolares. A EJA é apontada pelas famílias como o único espaço para o atendimento de jovens e adultos com deficiência intelectual. Em relação ao trabalho docente, os resultados constataram a precariedade das condições de trabalho do professor da EJA, tendo como consequência a dificuldade em organizar e planejar os conteúdos curriculares para os estudantes.

Destacam-se, nos estudos, escassez de políticas públicas que tornem a escolarização na EJA efetiva, problemas no atendimento pedagógico, dificuldade em compreender a deficiência, processos de exclusão e abandono escolar. Por outro lado, os estudos apontam que são necessárias transformações políticas que garantam a inclusão desses estudantes e a efetivação de seu aprendizado. Nesse sentido, tais estudos mostram que a discussão sobre o serviço que é oferecido, a prática pedagógica e a função da EJA para as pessoas com deficiência precisam ser bem refletidos.

Considerando o panorama atual da escola brasileira orientada pelos pressupostos da educação inclusiva e a expansão no número de matrículas de estudantes com deficiência na modalidade EJA, nível Ensino Médio, surgem alguns questionamentos: Qual a trajetória escolar dos estudantes com deficiência matriculados na EJA, nível Ensino Médio? Como é o processo de escolarização dos estudantes com deficiência matriculados na EJA? Que expectativas esses estudantes têm em relação ao seu futuro, após o término da EJA?

2 OBJETIVO

Com base no exposto, o objetivo da pesquisa foi analisar o percurso escolar e o processo de escolarização dos estudantes com deficiência matriculados na EJA, nível Ensino Médio, e suas expectativas futuras após o término da EJA.

3 MÉTODO

O tipo de pesquisa adotada foi de abordagem qualitativa, de ordem descritiva. Para Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como finalidade descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Assim, esta pesquisa determina as relações entre as variáveis e sua natureza, mas não tem a responsabilidade de explicar os fenômenos que descreve Vergara (2000), ainda que utilizados para a explicação.

3.1 ASPECTOS ÉTICOS

O presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 49256515.0.0000.5504.

3.2 PARTICIPANTES

Os participantes do estudo foram 10 estudantes do sexo masculino, com deficiências variadas, com idade entre 19 e 33 anos, apresentados no Quadro 1. Como critério de inclusão, os participantes deveriam: ter algum tipo de deficiência; autodeclarar-se deficiente; estar matriculado e frequentando a EJA, nível Ensino Médio, na rede estadual; concordar em participar do estudo e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido ou termo de assentimento no caso do participante com deficiência intelectual.

Participante ¹	Idade	Série EJA	Deficiência	Estado Civil	Ocupação	Renda do Participante
Igor	32	2º ano	Surdez	Casado	Ajudante de produção	De 1 a 3 salários mínimos
Cleiton	28	2º ano	Deficiência visual	União estável	Beneficiário da Previdência Social	De 1 a 3 salários mínimos
Danilo	19	3º ano	Deficiência física	Solteiro	Sem ocupação	Nenhuma
Wesley	33	2º ano	Surdez	Casado	Ajudante de produção	1 salário mínimo
Luan	32	2º ano	Deficiência visual	Casado	Aposentado por invalidez	2 salários mínimos
Denis	23	3º ano	Deficiência física	Solteiro	Beneficiário da Previdência Social	1 salário mínimo
Gustavo	20	3º ano	Deficiência visual	Solteiro	Jardineiro	1 salário mínimo
José	24	3º ano	Deficiência física	Solteiro	Sem ocupação	Nenhuma
Jean	24	3º ano	Deficiência visual	Solteiro	Beneficiário da Previdência Social	1 salário mínimo
Luciano	19	2º ano	Deficiência intelectual	Solteiro	Sem ocupação	Nenhuma

¹ Os nomes dos participantes são fictícios para preservar suas identidades

Quadro 1 - Caracterização dos participantes

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à caracterização dos participantes, observa-se que a idade dos estudantes variou entre 19 e 33 anos. Desse total, a maioria é constituída por solteiros, com predominância do sexo masculino, matriculados nos 2º e 3º anos do Ensino Médio da EJA. A renda salarial não era superior a três salários mínimos, e quatro desses participantes recebiam benefícios da previdência social.

3.3 LOCAL

A pesquisa foi realizada nas dependências das escolas em que os participantes estudavam. Os participantes do estudo estavam distribuídos em oito escolas estaduais pertencentes a seis municípios do interior do estado de São Paulo, conforme mostra o Quadro 2.

Diretoria de Ensino	Município	Escola	Participante
1	Matão	1A	Gustavo
2	Batatais	2A	Jean; Luciano
	Luis Antonio	2B	Denis
	Ribeirão Preto	2C	José
3	Ibaté	3A	Cleiton
	São Carlos	3B	Igor; Wesley
		3C	Luan
		3D	Danilo

Quadro 2- Distribuição das escolas participantes

Fonte: Elaboração própria.

3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foram utilizados o Roteiro de Entrevista para estudantes da EJA e o Questionário Socioeconômico do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) do ano de 2013 (BRASIL, 2013b). O instrumento final ficou organizado em eixos que contemplaram o processo de escolarização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na EJA, e contou com questões sobre a interação na escola, a relação com os professores, a participação nas aulas, o processo de aprendizado e as expectativas após o término da EJA.

As entrevistas foram agendadas previamente e aconteceram nas dependências das escolas. As entrevistas realizadas com os participantes surdos contaram com a presença da Tradutora e Intérprete em Língua Brasileira de Sinais - Libras, que assinou o Termo de Sigilo e Confiabilidade dos dados (TSC). A entrevista com o participante com deficiência intelectual teve a participação de sua mãe, para ajudar na interpretação da fala do entrevistado e no preenchimento do Questionário ENCCEJA. As demais entrevistas foram realizadas somente com a presença da pesquisadora e do entrevistado.

3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

O material obtido foi analisado qualitativamente e organizado em categorias, propostas por Franco (2005). As categorias, por sua vez, foram organizadas em: Trajetória escolar, Processo de escolarização na EJA e Expectativas futuras após o término da EJA.

4 RESULTADOS

4.1 TRAJETÓRIA ESCOLAR: DAS VIVÊNCIAS POSITIVAS ÀS DIFICULDADES PEDAGÓGICAS

A análise e a interpretação dos dados ocorreram para a identificação de trajetórias de escolarização. De acordo com as experiências dos participantes investigados, o fator mais recorrente é a irregularidade na qualidade das vivências escolares, havendo um período inicial experimentado como positivo, mas que, em um segundo momento, passa a ser negativo, por diversos fatores.

Os participantes de modo geral evidenciaram lembranças significativas no início da escolarização. Entre os relatos, as brincadeiras, os jogos e as amizades, nota-se que a escola propiciou com tais atividades experiências lúdicas na infância. Essas interações favoráveis apoiaram-se principalmente no esforço dos profissionais e das instituições em oferecer condições adequadas para o convívio, reconhecendo as características individuais dos estudantes.

Era legal, as professoras de educação física, musiquinha, futebol, meninos e meninas, os professores, adoro eles [...]. (Luciano).

Sobre o período nas instituições ou escolas bilíngues, são descritas experiências significativas em relação às amizades e à interação social, o que representou para os participantes sentimento de segurança e crença em suas possibilidades.

A interação era boa, sempre foi boa. Eu sempre fui uma pessoa bem extrovertida sabe, eu não tenho de medo de ter a minha deficiência, não tenho medo, nunca tive medo, sempre levei a minha vida como normal mesmo [...] aprendi o Braille dentro da APAE na sala de recurso. [...] frequente até hoje [...] graças a Deus. (Jean).

Tinha a inclusão de surdos e ouvintes tinha, é igual aqui com os estudantes, era normal [...] tinha intérprete porque era uma escola bilíngue, lá ensinava mais Língua de Sinais do que o português, verbo... era diferente do que o português daqui [...]. Os professores eram legais. Os professores, os intérpretes tudo ensinava [...]. As avaliações eram adaptadas para o surdo e diferente para os ouvintes, então tinha alternativas: a, b, c e respondiam. (Igor).

Os relatos expuseram recordações positivas sobre o período na Educação Infantil, os participantes destacam as atividades que faziam e aquelas com que mais se identificavam. Resultados equivalentes foram encontrados por Tomaino (2009), em que os participantes declararam lembranças positivas sobre o início da escolarização, como os passeios, as brincadeiras, as amizades e o apoio dos professores na alfabetização.

Fica evidente que a escola precisa constituir-se como um espaço democrático que ofereça a todos serviços educacionais de qualidade. Assim sendo, é essencial que a escola propicie para estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), assim como para os demais, condições e práticas adequadas inclusivas, para que propicie o desenvolvimento deles desde o

momento que eles passem a integrar esse espaço educacional. No entanto, para alguns participantes, o contexto inicial da escolarização foi permeado por dificuldades nas interações sociais, o que limitou o convívio social e conduziu os participantes a desenvolverem uma relação de apego com algum membro da família. Entre os relatos, os participantes argumentaram que

Não era tão normal, porque tinha essas piadinhas de quatro olho sempre, mas eu nunca me importei com isso. [...] brincava bastante. [...] tinha muita convivência com algumas pessoas, mas não todas, mas tinha bastante convivência. [...] tinha outras pessoas que eu convivia, mas o principal mesmo era meu irmão, porque a gente sempre se deu bem. (Gustavo).

Tinós (2010) e Freitas (2014) identificaram, em seus estudos, a dificuldade da escola em oferecer serviços educacionais para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, principalmente no caso da deficiência intelectual, não oferecendo oportunidades para a promoção do aprendizado. Foi recorrente a passagem por várias escolas, justificado, principalmente, pela dificuldade das escolas em reconhecer e respeitar as diferenças pedagógicas dos estudantes.

Com 5 anos acho que foi 3 escolas, e depois eu acho que 5, 6, 7 anos outra escola, é foram 4. [...] Porque o problema não era a escola, o professor, era o pessoal que não sabia lidar comigo, não conseguia sinais para que eu entendesse as matérias [...] (Wesley).

Os estudos de Dantas (2012) e Freitas (2014) também evidenciaram que os estudantes com deficiência têm passagem por diversas escolas. Embora em ambos os estudos os participantes estivessem em escolas regulares, muitas vezes a alternância era necessária em virtude dos obstáculos encontrados. Dantas (2012, p. 106) acrescenta que as mudanças muitas vezes podem ser justificadas pelo “[...] desestímulo do alunado dessa modalidade de ensino e no descrédito na escola como via de acessibilidade ao conhecimento e à formação cultural e profissional”.

Com o ingresso no Ensino Fundamental, há relatos de aspectos negativos vinculados ao processo de escolarização, as relações vão depreciando-se, principalmente entre estudantes e professores, surgindo elementos e condições indesejadas para a aprendizagem. Para os estudantes, os professores e as instituições não ofereceram condições pedagógicas para a aprendizagem.

Tinha que escrever. [...] assim, em casa. Tinha pra casa, e ia sozinho, mamãe leva eu e busca eu na escola. A professora tá falando, tá copiando, eu não conseguia copiar. [...] rápido. Fala (Luciano).

A professora dava a prova no papel e eu não conseguia nada porque eu não entendia nada, porque eu não conseguia, o português, a matemática, eu não entendia nenhuma matéria. Eu só copiava, e colava das pessoas, aí chamava a professora e perguntava, só que a professora também não sabia o que eu estava perguntando, aí eu falava eu sou surdo e não estou entendendo como está a prova, os professores falavam até palavrão para mim, aí eu pegava e copiava dos amigos (Wesley).

Assim como nos relatos expostos, Tomaino (2009) registrou que alguns estudantes com deficiência somente começaram a identificar os problemas com o ingresso no Ensino Fundamental. Esse achado nos permite concluir que o Ensino Fundamental apresenta um contexto diferenciado da Educação Infantil, em que as dificuldades antes despercebidas podem-se intensificar.

De acordo com Silva, Silva e Silva (2014), em um estudo que avaliou o que os surdos expressam sobre seus professores, ao analisarem determinadas peculiaridades das práticas pedagógicas docentes e as estratégias que privilegiaram (ou não) em seus processos de aprendizagem, constatou-se o seguinte: “A pouca interação entre surdos na sala regular e a não proficiência em Libras dos professores regentes explicam parte das dificuldades que os surdos sentem diante das exigências acadêmicas” (SILVA; SILVA; SILVA, 2014, p. 270). As autoras reforçam a importância da Libras para a aquisição do conhecimento dos estudantes surdos.

Nesse sentido, Mendes (2006, p. 397) aponta que, apesar dos avanços na política de expansão e garantia do ensino na escola regular, os alunos com deficiência “[...] não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos”. Dessa forma, é necessário pensar sobre a oferta do ensino para as pessoas com deficiência no ensino regular, procurando refletir se são oferecidas condições necessárias para o desenvolvimento desse público, visto que suas demandas são específicas. Provavelmente esses fatores contribuíram para que a maioria dos estudantes interrompesse os estudos. Entre os participantes, seis interromperam os estudos no Ensino Fundamental, outros três interromperam os estudos no 1º ano do Ensino Médio antes da conclusão do período, e apenas um dos participantes nunca interrompeu os estudos.

Eu estudava na parte de manhã, eu não tava trabalhando, depois, quando eu comecei a trabalhar, aí se sabe. [...] Por causa do trabalho...parei. (Gustavo).

Na escola, eu parei de estudar, porque eu não aguentava as brincadeiras. [...] uma vez eu fiquei 6 meses, depois a minha mãe quis que eu voltasse, eu tentei, fiquei 8 meses e não aguntei. (Danilo).

Sobre o tempo de permanência fora da escola, muitos estudantes ficaram longos períodos fora. Para três dos entrevistados, o tempo fora da escola superou os dez anos. Outros três participantes ficaram oito anos fora da escola até retornarem aos estudos. E outros três ficaram de três a quatro anos fora da escola. E um participante não possui período fora da escola.

Entre os motivos para o retorno aos estudos, quatro participantes afirmaram o desejo de conseguir um emprego; três, o desejo de adquirir mais conhecimentos e de ficar atualizados; dois participantes declararam que retornaram à escola para atender às expectativas da família em relação a seus estudos. Pode-se verificar que todos os participantes atribuem à escola um aspecto importante, no sentido de que ela pode contribuir para seu progresso, tanto no presente, como no futuro; assim, reconhecem que a escola pode proporcionar a oportunidade de concretizarem seus projetos.

O retorno à escola provavelmente está associado aos papéis que se desenvolvem na vida adulta, como o início do trabalho, no qual o estudo se torna necessário para o exercício de determinadas funções.

4.2 PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA

Os participantes relataram, no início, momentos de insegurança e descrédito em suas capacidades, mas, com o tempo, a EJA mostrou-se um ambiente agradável e propício à

amizade e ao respeito às diferenças dos estudantes. De modo geral, os participantes revelaram experiências positivas nas interações sociais no contexto escolar da EJA.

Olha, no começo eu tinha muita vontade dos estudos, mas também ficava assim, e pensava como que vai ser? Só eu na escola, como será que é? Será que eu vou ser capaz? Só eu na escola de deficiente e mais ninguém, no começo eu não interessava muito quando eu era pequeno, será que minha cabeça vai ser igual quando eu era pequeno? Não posso ficar pensando, eu tenho que ir lá e ver como que é, em uma semana eu vi que não, que era possível sim, que eu tava conseguindo me adaptar. (Denis).

Para as autoras Hass (2013) e Freitas (2014), a concepção de incapacidade por parte dos estudantes ainda está presente, mesmo com avanços conquistados e o advento das políticas inclusivas. Nesse sentido, muitas vezes as pessoas com deficiências são induzidas, tanto pelos sistemas escolares quanto pelo meio social, a sentirem-se incompetentes. Assim, a educação especial deve romper com esse paradigma de inferioridade e propor sistemas de ensino que atendam às necessidades dos educandos, uma vez que, historicamente, o conceito de deficiência é sinônimo de incapacidade e de vulnerabilidade.

O estigma da inferioridade na relação com pessoas não deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que segregam e marginalizam. Com essas representações, a pessoa com deficiência precisa, permanentemente, provar suas potencialidades. (CAIADO; ZEPPONE, 2013, p. 238).

Por meio dos relatos, identificamos como a EJA constituiu-se em um espaço diferenciado para os participantes.

A minha cabeça se abriu muito, tipo aquela vergonha que eu tinha antes de ficar no meio das pessoas, ser cadeirante, eu não tenho mais, as pessoas brinca comigo, tira sarro, empina minha cadeira na escola, sabe conheci novas pessoas, novas amizades, novas experiências de vida, entendeu? (Denis).

[...] porque no EJA não tem molecada enchendo o saco, não fica perturbando o professor já é gente grande já, no regular tem mais criança, na EJA, consigo ter mais respeito já. (Danilo).

No entanto, alguns participantes relataram problemas que interferem diretamente no processo de aprendizado. Tais aspectos estão relacionados a fatores externos aos estudantes, que poderiam ser eliminados se houvesse uma reorganização do ambiente, o reconhecimento das necessidades dos estudantes, como questões de acessibilidade física e curricular.

A professora de português, tipo lá dá uma atividade para os alunos tipo uma folha, mas ela não entrega para mim porque ela sabe que não vou enxergar aquela letra. [...]. Só que a máquina de ampliar a folha não tem mais, aqui tinha, esses dias atrás tinha, só que agora não tem mais [...] então, ela falou para mim sentar com um colega. Até que é bom porque ele me ajuda né, se ele não me ajudar né, haja paciência. (Gustavo).

Eu tenho acessibilidade aqui com minha esposa, então ela me dá uma locomoção legal, então no caso eu não tenho dificuldade nesta parte, mas assim, se fosse para um deficiente sozinho aqui ia achar bastante obstáculo. (Luan).

O apoio da família e dos amigos foi determinante para o ingresso e a permanência na EJA, assim como motivações internas para retornar e prosseguir com os estudos. Dessa forma, a influência da família é fundamental no processo de escolarização, especialmente quando se trata do retorno aos estudos após a interrupção e de estudantes com deficiência que podem demandar apoios adicionais.

[...] a mulher falou, você precisa terminar o seu terceiro colegial, você precisa fazer uma faculdade, mas eu não queria, lá em Brasília a comunidade lá, em uma reunião, conversei comigo em uma palestra, aí eu senti uma emoção muito grande, uma vontade de não ficar só trabalhando, mudar um pouquinho o trabalho, tinha vontade, em fábrica vai ficar para sempre, para a família ficar mais bonito, você vai crescer. Aí eu fui na federal, assisti a palestra, aí começou a ter vontade, curiosidade, e pensou vou voltar a estudar. (Igor).

Sim, meu pai, minha mãe, meus irmãos, estuda sim, você pode, você consegue, você é inteligente, você vai conseguir. (Denis).

A família é o primeiro grupo social no qual todos os indivíduos se relacionam, sendo responsável pelo desenvolvimento de vários aspectos. Diante disso, é essencial que a família se constitua como um ambiente estimulador e que propicie ao indivíduo diferentes experiências sociais durante sua formação. Segundo Glat (2009), depois da família, os colegas da escola e do trabalho exercem um papel importante na vida das pessoas com deficiência. Para complementar, Orlando e Caiado (2014) destacam, em um estudo realizado com professores universitários deficientes, o apoio que tiveram de suas famílias durante a trajetória escolar. Para as autoras, as famílias “[...] independente[mente] de seus diferentes antecedentes econômicos, sociais ou culturais, tinham o valor dos estudos fortemente arraigado em suas trajetórias familiares” (ORLANDO; CAIADO, 2014, p. 826). As autoras afirmam que as estratégias familiares deram suporte nas trajetórias dos estudantes, assim como a escola permitiu que as famílias realizassem determinados apoios. A motivação de alguns participantes também foi determinante para a permanência na EJA, provavelmente impulsionada pelo próprio estudante, por suas crenças e expectativas, assim como por fatores relacionados ao contexto escolar que permitiram a continuidade dos estudos.

Ah, eu penso que acho que foi, mas a minha força de vontade, eu vou, no começo eu falei vou tentar, eu entrei fiz as duas primeiras semanas, falei, agora eu vou conseguir sim, vou conseguir, ah, tá legal, tá bacana, então eu vou seguir, vou até o fim, agora não vou parar mais não e, graças a Deus, tô até hoje. (Jean).

Ninguém, eu gosto de vir. [...] Gosto de vir. É porque tem a lista de chamada e falta. Não pode ficar faltando! [...] eu gosto muito da escola. (Luciano).

A motivação dos estudantes é importante aliado no processo educacional, pois pode desencadear nos indivíduos aspectos de confiança para atividades do cotidiano escolar e influenciar diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes.

De modo geral, percebemos que o ingresso na EJA, por parte dos participantes, se mostrou, inicialmente, como um contexto de dificuldade, mantido pela crença na incapacidade diante da deficiência, provavelmente em decorrência de fracassos escolares anteriores. Entretanto, com o passar do tempo, os estudantes adquiriram uma nova percepção sobre a EJA,

superando a insegurança, predispondo-se a superar os desafios. O contexto da EJA, portanto, revelou aspectos positivos presentes no cotidiano escolar, paralelos ao apoio da família e dos amigos, influenciando a continuidade nos estudos.

Entre todos os participantes, Jean é o único que frequenta a sala de apoio no contraturno. No entanto, as atividades realizadas nesse ambiente não parecem complementar o conteúdo das atividades desenvolvidas na sala de aula. Nesse espaço, as atividades são apenas adaptadas, contrariando a legislação da política inclusiva.

Eu frequento [AEE], porque eu tenho que levar o material para ela transcrever, às vezes eu tenho que levar a prova para ela fazer para mim. [...] eu só levo para ela algum material para ela transcrever, às vezes alguma prova que eu preciso fazer aqui, eu levo para ela a folha, ela bate na impressora. (Jean).

A Resolução CNE/CEB 4/2009 determinou as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, a ser realizado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, para suplementar ou complementar a formação do estudante por meio de estratégias e recursos, reafirmando a Educação Especial como modalidade educacional (BRASIL, 2009).

O AEE é uma alternativa que pode colaborar para o processo educativo dos estudantes PAEE; no entanto, Campos e Duarte (2011, p. 281) afirmam que, “[...] apesar de a legislação brasileira reconhecer a EJA como modalidade de ensino também para as pessoas com deficiência como um direito, percebe-se que o acesso a serviços e recursos ainda é frequentemente negado”. No entanto, como aponta Haas (2015, p. 352)

Ao considerarmos os desafios da EJA, seria necessário investir em uma reflexão acerca da diferenciação dos tempos pedagógicos da EJA em relação aos do ensino regular, de modo que alternativas sejam criadas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, para além da sala de recursos multifuncionais. Cabe às gestões escolares repensar esse Atendimento tendo em vista a especificidade desse público, ao invés de insistir no discurso de que esse público não está adequado à proposta do Atendimento Educacional Especializado.

Outras demandas dos participantes também foram mencionadas, como a falta de adaptação das escolas para acolher os alunos com deficiência, principalmente em relação à acessibilidade. Luan menciona a necessidade de apoio da esposa que o acompanha nas aulas para se locomover na escola:

Eu tenho acessibilidade aqui com minha esposa, então ela me dá uma locomoção legal, então no caso eu não tenho dificuldade nesta parte, mas, assim, se fosse para um deficiente sozinho, aqui ia achar bastante obstáculo (Luan).

Acessibilidade [...] não tem estrutura nenhuma para os deficientes físicos. Ah, na escola, se não me engano, foi feita uma pesquisa, apenas 4% no Brasil todo que são escolas adaptadas, então não adianta eu querer brigar com uma coisa que eu sei que não vou ganhar. (Danilo).

Lira e Schlindwein (2008), em um estudo que discutiu a problemática da inclusão de pessoas cegas ou com baixa visão, a partir de depoimentos das suas trajetórias escolares, relacio-

nam o percurso escolar com a vivência da inclusão/exclusão. Nos resultados, foi possível constatar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, como a negação dos professores em mudar suas estratégias de ensino para beneficiar o aprendizado dos alunos, falta de acessibilidade do sistema educacional e de recursos pedagógicos. Contudo, embora a legislação atual determine a adequação dos espaços públicos, o que inclui os espaços escolares, nota-se que a acessibilidade ainda é um grande desafio. Nesse sentido, podemos constatar que, historicamente, percebe-se que a acessibilidade não vem sendo prioridade nas escolas e/ou na sociedade. “A acessibilidade arquitetônica, urbanística, de comunicação e também de informação, não é considerada em sua totalidade para o desenvolvimento de forma autônoma das pessoas que possuem alguma deficiência ou mobilidade reduzida” (ARAÚJO, 2013, p. 171).

O desafio de promover um ambiente acessível nas escolas demanda várias ações por parte dos principais agentes envolvidos no contexto educacional, e, com essa ação conjunta, melhorando-se a acessibilidade, certamente se poderá influenciar positivamente no processo de inclusão dos estudantes.

4.3 EXPECTATIVAS FUTURAS APÓS O TÉRMINO DA EJA

Nessa categoria, apresentamos as expectativas dos participantes após a conclusão do Ensino Médio na EJA. Os relatos observados por meio das entrevistas foram muito gratificantes, pois todos os participantes matriculados na EJA, nível Ensino Médio, demonstraram a pretensão de continuar com os estudos, embora alguns não tenham decidido o que fazer ou, ainda, manifestem insegurança por medo de não conseguir atuar no mercado de trabalho devido à deficiência; percepção devida, provavelmente, a insucessos e fracassos vivenciados.

Nesse sentido, podemos observar nas narrativas desses alunos o desejo de ingressar em uma faculdade. As falas dos participantes José e Danilo ilustram bem essa perspectiva e, por outro lado, revelam a inquietação dos participantes em avançar nos estudos, sugerindo sentimento de que são incapazes tanto de prosseguir com os estudos como de trabalhar.

Querer... como fala? Fazer uma faculdade, saber mais. [...] eu quero fazer o ENEM, será que eu consigo? (Risos) (José).

[...] ah, eu gostaria de passar muito nessa prova que eu fiz [vestibular UNESP Medicina] para continuar estudando, tem mais 12 anos pela frente. Profissional não adianta, porque eu vou procurar emprego os outros olham para minha cara, falam que eu sou inválido, então eu nem procuro mais, essa parte assim não mudou nada. Mas penso em concluir os estudos e fazer uma faculdade. (Danilo).

Os participantes Gustavo, Jean, Luan, Wesley e Igor também apontaram o desejo de ingressar em uma faculdade. Para Luan, o interesse está em concluir o Ensino Médio para recuperar o tempo que ficou sem estudar, depois ingressar em um cursinho para, posteriormente, entrar em uma faculdade. Para Igor, o término do Ensino Médio permitirá o ingresso em uma faculdade; no entanto, após a conclusão da etapa, são muitos os planos que o participante pretende desenvolver. A escolha profissional é um processo difícil, que envolve diversos fatores, desde interesses pessoais até condições econômicas; assim, é imprescindível que as escolas exercitem tais reflexões com os alunos, visando a formação futura.

É fazer uma faculdade, quero fazer uma faculdade sobre segurança de firmas ou fazer uma faculdade ou fazer um curso de mecânica, quero desenvolver um monte de coisas. (Igor).

Em relação aos papéis da vida adulta, tais como constituir uma família e entrar no mercado de trabalho, Luciano narra com clareza suas expectativas para o futuro, mencionando o curso que pretende fazer, em que atuar, e projetos pessoais como, por exemplo, casar. Para Luciano, o interesse pessoal é determinante para a escolha profissional.

Fazer faculdade. [...] eu vou fazer educação física para as crianças. [...] Crianças pequenas, bebezinhas, crianças, adultinhas. [...] pela frente, é uma namorada. [...] É. Assim, oh, uma namorada que gosta de Corinthians, gosta de academia e piscina. [...] é minha vida para fazer tudo isso! (Luciano).

Ainda assim, o relato dos participantes expõe o interesse em trabalhar e de pertencer à sociedade, ter uma ocupação e receber o salário do próprio trabalho. Mesmo diante da realidade e de seus desafios, muitas pessoas preferem trabalhar a receber o benefício previdenciário, uma vez que o trabalho lhes dá o sentimento de ser útil, de participar socialmente e de ter suas capacidades reconhecidas (NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA; 2015).

Os relatos indicam ainda que a deficiência não impossibilitou os jovens de pensar e planejar seu futuro profissional. De acordo com Siems (2012), a EJA compensa situações de insucesso escolar ao considerar as necessidades de seus estudantes. Ela deve estar, portanto, preparada, diante dos interesses e das condições dos estudantes, para dar-lhes conhecimentos para vida em cidadania e para o mundo do trabalho.

Observa-se, ainda, entre esses alunos, que as maiores expectativas se relacionam ao ingresso no curso superior e no mercado trabalho. Embora alguns não tenham definido o curso que pretendem fazer, todos desejam um futuro mais promissor, somente possível pela inserção no mercado de trabalho e na formação em curso superior. Esses anseios, bastante compreensíveis, possibilitarão a independência financeira e autonomia para que se realizem como indivíduos. Desse modo, vê-se que os estudantes reconhecem que, com o processo de escolarização concluído, eles poderão lançar-se a outros desafios, tanto profissionais quanto intelectuais. Nesse processo, vê-se a importância da EJA na formação deles, provendo-os de novos conhecimentos e dando-lhes uma perspectiva de vida melhor.

5 CONCLUSÃO

A trajetória escolar dos estudantes com deficiência na EJA apresenta-se, geralmente, de forma fragmentada, marcada pela inconstância das vivências escolares, com problemas no processo de ensino e aprendizagem, reprovações e evasões, coincidindo com resultados de outros estudos já realizados. Essas trajetórias descrevem os obstáculos vivenciados, os esforços dos estudantes para superar esses desafios, apontando a EJA como uma possível alternativa para esse rompimento.

Acrescenta-se à pesquisa o fato de que, à medida que se deu voz aos participantes, puderam ser identificados aspectos importantes durante a escolarização, necessários para compreender melhor suas trajetórias. Podemos destacar que o período inicial da escolarização foi

relatado como positivo, mas que, em um segundo momento, passou a ser negativo à medida que os estudantes avançaram em outras séries do ensino. E o momento atual vivenciado na EJA ainda apresenta desafios frente às necessidades educacionais desses educandos. Com isso, assinala-se aqui a importância de as escolas reconhecerem as necessidades individuais de seus educandos. Com os estudantes com deficiência, essa melhor compreensão de suas condições pode resultar em processos de escolarização menos fragmentados, que convergiriam, por sua vez, em propostas educacionais mais adequadas às suas demandas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. D. de. *Tessituras da Inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira – Pará*. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 13/2009*. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Censo da educação básica 2012: resumo técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Censo da educação básica 2013: resumo técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Questionário Socioeconômico ENCCEJA 2013*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/questionario_socioeconomico/2013/questionario_socioeconomico_encceja_2013.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Censo da educação básica 2014: resumo técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Censo da educação básica 2015: resumo técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Censo da educação básica 2016: resumo técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 22 mai. 2017.
- CAIADO, K. R. M.; ZEPPONE, R. M. O. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 235-251.
- CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, mai./ago. 2011. DOI: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X2933>>.

- DANTAS, D.C.L. *A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos EJA: um estudo de caso*. 2012. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, 2012.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.
- FREITAS, M. A. S. *Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, mai./ago. 2015. DOI: <<http://dx.doi.org/10.5902/198464449038>>.
- HAAS, C. *Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: “isso me lembra uma história”*. 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, mar. 2000. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100005>>.
- LIRA, M. C. F. D.; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 171-190, ago. 2008.
- MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, mai./ago. 2011.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.
- MOREIRA, L. C.; CARVALHO, A. P. de. (Des)continuidade nos estudos de alunos com deficiência na trajetória do Ensino Fundamental ao Médio: uma análise inicial dos microdados MEC/INEP. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 283-298, mai./ago. 2014. DOI: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9132>>.
- NEVES-SILVA, P.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 8, p. 2549-2558, ago. 2015. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015208.17802014>>.
- ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 811-830, jul./set. 2014. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300010>>.
- SIEMS, M. E. R. 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.

SILVA, C. M. da; SILVA, D. N. H. e; SILVA, R. C. da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, abr./jun. 2014.

TINÓS, L. M. S. *Caminhos de alunos com deficiência à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo algumas trajetórias escolares*. 2010. 137 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TOMAINO, G. C. *Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: uma análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores*. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

Recebido em: 11/07/2017
Reformulado em: 20/12/2017
Aprovado em: 20/12/2017