

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

o que dizem as pesquisas

Realização:

Coordenação de Educação a Distância/Universidade Federal de Pernambuco
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC

Apoio:

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –ANPEd
(Gestão 2005-2009)

Coordenação de Educação a Distância CEAD/UFPE

Sônia Schechtman Sette

Maria de Fátima D. Angeiras

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

o que dizem as pesquisas

Marcia Angela da S. Aguiar (org.)

Jane Paiva

Maria José Barbosa

Windyz B. Ferreira

Recife – PE
UFPE – MEC/SECAD
2009

Copyright© 2009 Gráfca J.LuizVásconcelos
Rua da Conceição, 48 – Boa Vista – Recife – Pernambuco

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação,
por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora.
Os textos contidos neste livro são de inteira responsabilidade de seus autores.

Revisão
Maria de Fatima Duarte Angeiras

Capa
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar

Diagramação
Kaliana Virginia Pinheiro Lima

Impressão e Acabamento
Gráfeia J. Luiz Vásconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Aguiar, Marcia Angela da S. (org.) [*et all*]

Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas. Jane Paiva, Maria José Barbosa, Windyz B. Ferreira.
[]. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed; 2009
Vários autores - um volume

1. Educação - Brasil. 2. Educação de Jovens e Adultos - Brasil. 3.
I. Paiva. II. Barbosa. III. Ferreira.

SUMÁRIO

Apresentação

Estudantes internos penitenciários: travessias de vida, escola, histórias

Jane Paiva

09

Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos

Maria José Barbosa

37

EJA & Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência

Windyz B. Ferreira, PhD

75

APRESENTAÇÃO

Contribuir com ações concretas para a superação das históricas desigualdades sócio-educacionais no país constituiu o principal motivo que agregou esforços da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação - SECAD/MEC na implementação de uma parceria que propiciou o desenvolvimento de pesquisas relevantes para a área, com o apoio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

No âmbito do Projeto *Apoio ao Desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos - Educação e diversidade: estudos e ações em campos de desigualdades sócio-educacionais* foram desenvolvidas três pesquisas, cujos resultados podem subsidiar políticas públicas no setor.

O resultado dessa parceria, reconhecido nos artigos que compõem a presente publicação, são oriundos de pesquisas circunscritas à temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto modalidade da educação básica, com foco nas questões de evasão; EJA no âmbito do sistema prisional; EJA e sua relação com a educação especial.

No artigo *Estudantes internos penitenciários: travessias de vida, escola, histórias*, a pesquisadora Jane Paiva discute aspectos atinentes ao atendimento escolar no sistema penitenciário suscitando questões relevantes para as políticas públicas na área.

EJA & Deficiência: estudo sobre a oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência é o tema abordado pela pesquisadora Windyz B. Ferreira que problematiza, dentre outros aspectos, as condições que garantam a matrícula efetiva das pessoas com deficiência, com idade acima de 15 anos na EJA, sem que esta medida represente mais uma vez segregação.

A pesquisadora Maria José Barbosa com o estudo *Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos* destaca a necessidade de se compreender as especificidades dos sujeitos da EJA que possuem históricos de “ausências e retornos” constantes, traduzidos equivocadamente como evasão.

Os problemas de pesquisa investigados traduzem aspectos dos dilemas a serem enfrentados por políticas públicas que garantam uma educação de qualidade

para todos. Certamente, as questões suscitadas a partir dos temas pesquisados demonstram a sua complexidade no sistema educacional e a necessidade de ampliação dos estudos que contribuam para ampliar o conhecimento na área e subsidiem a ação pública no esforço de superação das desigualdades sócio-educacionais do País.

Márcia Angela da S. Aguiar

Gestão 2005-2009

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ESTUDANTES INTERNOS PENITENCIÁRIOS: travessias de vida, escola, histórias

Jane Paiva¹

Investigar trajetórias de jovens e adultos internos penitenciários estudantes de escolas em presídios pode garantir uma série de descobertas, mas também momentos de espanto. A sensibilidade para delimitar o campo de atuação da pesquisa e o objeto de estudo exige levar em consideração a condição de estudante desses sujeitos, mas nunca desprovidos de histórias singulares que os privaram da liberdade e de todos os efeitos dessa privação em suas vidas, não apenas pessoal mas familiar e afetiva sem, contudo, ultrapassar as regras dos presídios que restringem a curiosidade de quem chega e quer saber o que os levou àquele espaço.

Uma vida simulada. Parece assim se resumir a “vida” no interior de presídios. Desprovidos da autonomia para produzir a existência, o espaço “educa” homens e mulheres e os ensina a mudar modos de viver até ali apreendidos, para submeter-se a tutelas antes não imaginadas. Atos básicos como prover a própria alimentação, cuidar das roupas pessoais e necessitar de cuidados médicos dependem de regras exteriores ao sujeito e de autorizações de pessoas que por vezes ultrapassam suas atribuições e impõem novas punições a quem, em princípio, já cumpre a pena definida pela condenação. Reaprende-se a estar no mundo na dependência, mesmo para o que antes parecia natural realizar sozinho. Mas também se aprendem regras de convivência indispensáveis à sobrevivência e a conviver com “companheiros” que não se escolhem. Convive-se ou “tolera-se”?

“Estar na tranca” a maior parte do tempo, ou estar fora dela, ouvindo o ruído dos ferrolhos na hora do recolhe após a contagem; ter oficinas de artesanato como alternativa de trabalho e formação profissional sem que o trabalho gerado possa manter a si e a família do lado de fora; ter biblioteca para além dos espaços da escola e poder livremente utilizá-la, ainda que páginas possam estar faltando em livros, porque usadas para outras finalidades; poder ir à escola não apenas porque

¹ Professora da Faculdade de Educação da UERJ, Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd). Drª. em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora no campo da educação de jovens e adultos (EJA), e mais recentemente em situações de educação em presídios. Coordenadora do GT 18 EJA da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no mandato 2009-2010. Membro da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação (MEC).

teve a “sorte” da matrícula, mas porque o agente, nesse dia, o levou; ser estudante submetido a um projeto pedagógico que nem de longe leva em conta as condições do cárcere, as urgências de escolarizar-se, cujo tempo nem sempre é definido pelo progresso nos estudos, mas nos calendários fixados de fora, nas mudanças ditadas pela progressão da pena, pelas questões de segurança que produzem a rotatividade de espaços — nem sempre com oferta de escolas, de vagas, de matrículas; seduzir-se pelas religiões que oferecem o reino dos céus a baixo custo e a redenção dos “pecados” do mundo dos homens — são todas e muitas as questões a que investigadores se submetem, em busca de compreender os efeitos dessas condições na vida dos que aprendem em presídios.

Investigar a vida escolar de internos penitenciários só se exprime se enlaçada a estas múltiplas referências cotidianas que necessitam de compreensão para que nexos sejam encontrados, rompendo o arcabouço conceitual sobre o qual pesquisadores se formaram e com cujas lentes pretendem ler a realidade de presos estudantes.

O campo da educação de jovens e adultos (EJA) é vasto e a cada dia descortinam-se as diversidades que se expressam nesse campo, exigindo dos profissionais da educação conhecimento, mas também disposição de escuta e referencial que contribua para melhor desenvolver a escolarização no cárcere.

Nos últimos anos, a condição da diversidade dos sujeitos passou a definir, cada vez melhor, o tipo de projeto a ser implementado, com o apoio, especialmente, dos marcos legais nacionais e dos acordos internacionais que se desdobram em documentos, fundamentos, reflexões e políticas. Nesse campo, o esforço do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação, em interação internacional, produziu reflexões e alinhamentos políticos como aposta de transformar o tempo de prisão em tempo de aprender e de escolarizar-se, para homens e mulheres com trajetórias escolares descontínuas e interrompidas.

Com o conhecimento disponível no campo da EJA e muita disposição para entender a educação escolar em presídios, a pesquisa viu-se diante de muitas questões a investigar no estado do Rio de Janeiro, em presídios da capital onde se concentra a maior parte dos internos penitenciários do estado. Pôde-se, com sua realização, abrir o leque de compreensões e contribuir para a aproximação da condição “estudante em presídios” à equipe de pesquisadores e de alunos da Pedagogia e de Ciências Sociais, selecionados para a participação.

Os caminhos trilhados não são definitivos, nem estão concluídos: intenta-se aprofundar diversas questões que, movidas pela curiosidade científica, carecem

de compreensão mais acurada. O texto presente recorta o tempo e fá-lo parar para oferecer-se à escuta sensível de muitos outros pesquisadores interessados na temática, no diálogo, na reflexão, sem o que o sentido da pesquisa não se estabelece, e não se recria o poder e a paixão de tocar a realidade, a cada dia mais e mais renovada.

Conhecer o complexo do Gericinó e um presídio no centro da cidade do Rio de Janeiro

O conjunto de unidades prisionais que conformam o chamado Complexo do Gericinó, localiza-se em Bangu, Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, próximo ao Maciço que lhe dá o nome, cuja vegetação e cenário contrapõem-se ao tipo de vida que é ali organizado.

Alcançando-se pela Avenida Brasil, à altura de Bangu, a saída para o Complexo, trafega-se por uma estrada arborizada que conduz a uma área já populosa, e uma primeira unidade se avizinha, fora dos muros do Complexo, porque construção mais antiga: a penitenciária feminina Talavera Bruce. Mais adiante, avista-se de pronto um imenso muro que cerca a maioria das unidades, e a entrada no portão principal, com rígido controle de segurança, só é possível com autorização expressa da Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP) e, mais recentemente, com autorização de acesso ainda mais difícil: sob a dependência de juiz da Vara de Execução Penal.

² Os pesquisadores envolvidos são: Ana Leite, Mestre em Educação pela UNIRIO, integrante do Núcleo de Políticas Públicas da UNIRIO; Eliane Ribeiro Andrade, Dr^a. em Educação pela UFF, Professora Adjunta da área de educação de jovens e adultos da Faculdade de Educação da UERJ e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO e integrante do Núcleo de Políticas Públicas da UNIRIO; Fátima Lobato Fernandes, Mestre em Educação pela UERJ, e integrante do Círculo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da UERJ; Jane Paiva, Dr^a. em Educação pela UFF, Professora Adjunta da área de educação de jovens e adultos na Faculdade de Educação da UERJ e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, coordenadora do Círculo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos; Jéssica Ferreira, Especialista em Ciências Sociais pela UNICAMP, Mestranda em Ciências Sociais na UERJ e Professora Substituta da área de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da UERJ; Luiz Carlos de Souza, Mestre em Educação pela UNIRIO e integrante do Núcleo de Políticas Públicas da UNIRIO.

³ Os alunos estagiários são: Beatriz Viana Furtado, Daniella Gonçalves Anastácio, Davi de Freitas Bezerra, Fredson Rodrigues Marques Araújo, Graziele de Moraes Vidal, Janaína Lins da Silva, Leonor de Campos Dias, Lindiara Marinho de Freitas, Luana Souza de Azevedo, Marco Antônio dos Santos Teixeira, Mariana Cristina de Oliveira, Marina Peres Martins Sousa, Priscilla Bittencourt Eduardo, Viviane Fernandes Cataldi de Almeida.

Do portão principal ao portão da primeira unidade prisional percorre-se um trecho de cerca de um quilômetro, e nesse caminho há casas de antigos funcionários, e a vida parece transcorrer, para seus habitantes, naturalizada pela proximidade e circunstância pela qual ela se fez. Um ponto de ônibus tão logo se ultrapassa o portão principal, depois da verificação de autorização, acolhe os visitantes que não querem percorrer a pé a distância que os separa de familiares, e cuja visita exige também um rito de cadastramento e revista para acesso, impostos por razões de segurança. Mesmo assim, as histórias de tentativas de entrada de produtos/equipamentos improváveis se desenrolam cotidianamente, e a cada vez que acontecem, endurece-se o acesso, os guardas são mais ríspidos e todos, indistintamente, são revistados, quando chegam à portaria de qualquer unidade. Aqui o fato de ser um pesquisador, um professor universitário não é salvo conduto prévio, pois a ficha de cada um dos pesquisadores e dos estagiários já foi levantada e, sem este procedimento e a certeza de que “é limpa”, não se acessam os espaços, não se faz pesquisa. Aprende-se a conviver com esta lógica tão diversa da suposta liberdade que se tem fora das instituições totais, e comprehende-se, ainda que tenuemente, a necessidade que a impõe.

Percorrida a distância inexcedível, delineiam-se os portões das primeiras unidades, cada uma delas com seus próprios muros e portões fortemente controlados. À frente de cada portão de unidade, em dias de visita, pode-se observar o comércio que ali se instala, provendo os visitantes desavisados do que os impede de entrar — por exemplo, um traje inadequado —; ou de água para aplacar a sede do percurso e provocada pelo forte calor; de algumas guloseimas que tapeiam a fome de tantos que vêm de longe, na tentativa de alcançar a visita, talvez esperada, talvez já apreendida como impossibilidade.

A realidade deste mundo novo que se descortina aos pesquisadores é formada por unidades que se identificam pelos regimes de privação de liberdade dos internos: regime fechado, semi-aberto, segurança máxima, custodiados (ainda sem condenação), mulheres, enfim, uma diversidade de tipos e formas não puras, frequentemente miscigenadas, mas cuja lógica de organização segue o fato de já haver ou não julgamento, ser o delito mais ou menos grave, ser mulher etc. Ao todo, são 12 penitenciárias (sendo duas femininas), dois presídios, dois institutos penais e três cadeias públicas, três hospitais, um sanatório e uma unidade maternoinfantil.

Além dessas, outras unidades constituem no sistema as unidades isoladas, formadas por três presídios, um instituto penal, uma casa de albergado, um patronato e um hospital — todos fora do Complexo do Gericinó. Para além da cidade do

Rio de Janeiro, novas unidades compõem o conjunto do sistema, no município de Niterói e no interior do estado: três penitenciárias, dois presídios, três cadeias públicas, dois institutos penais, uma colônia agrícola e dois hospitais. No total, são 44 unidades, segundo dados da SEAP e do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen/DEPEN), conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 1: Quadro geral de estabelecimentos no estado do Rio de Janeiro, DEPEN e Brasil

Estado/Orgão	Penitenciária	Presídio	Cadeia pública	Casa do Albergado	Colônia Agrícola Industrial ou Similar					Hospital de Custódia e Tratamento					Centro de Observação					Patronato					Penitenciária Federal					
					M	F	A	T	M	F	A	T	M	F	A	T	M	F	A	T	M	F	A	T	M	F	A	T		
DEPEN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2		
Rio de Janeiro	14	3	20	6	1	9	7	7	0	1	8	0	1	0	1	1	0	0	1	2	0	5	7	0	0	0	0	0	0	
Brasil	227	37	78	342	63	10	108	181	268	0	211	479	25	6	16	47	29	2	7	38	12	1	19	32	8	0	2	10	0	0

Total de Estabelecimentos Penais: 1.134

Total de Estabelecimentos Femininos: 55

Fonte: Página eletrônica DEPEN

Como se observa, o sistema penitenciário do estado do Rio de Janeiro é grande, com uma população carcerária da ordem de 29.265 presos, segundo dados de junho de 2008, apenas superado por São Paulo, cujo número de unidades chega a 146 e nas quais o número de presos representa mais de quatro vezes a população carcerária do RJ — 138.306.

Encontram-se em algumas unidades espaço com horta, campo de futebol, reciclagem de lixo, criação de cabritos. Existem coqueiros plantados, palmeiras fênix, roseiras além da criação de porcos, galinhas e coelhos. As bananeiras têm cachos e, por isso, foram escoradas. A direção explica que essas condições humanizam o ambiente. O parlatório era asseado, com aspecto de pequeno hotel com diversos quartos.

Oficinas de artesanato desenvolvem técnicas como serigrafia e a de fabricação de cestos, com papel jornal enrolado em forma de longos canudos. Em outras unidades há fabricação de rabiolas para pipas, sob encomenda, o que garante algum auxílio financeiro aos internos. Bijuterias artesanais e produtos feitos com dobraduras também foram observados como atividades resultantes do trabalho de internos. Aulas e exposição de pintura a óleo sobre tela, a decoração de paredes de muitas instalações com enormes e coloridos grafites e até mesmo vernissages são promovidas em alguns presídios. Atividades de padaria também são realizadas, com o fabrico de pães para o consumo interno.

Em um dos presídios, o laboratório de informática era usado pelos internos não apenas para aulas, mas também para a produção de um jornal, tanto impresso como disponibilizado na rede mundial de computadores. Nesse caso, a versão eletrônica é feita pelos internos e a postagem na página online cabe ao diretor do presídio.

A biblioteca, em um caso, servia não apenas aos internos, mas a seus filhos, havendo, inclusive, um computador que não só regista o empréstimo de livros mas também disponibiliza jogos para crianças visitantes.

Em presídios considerados de segurança máxima encontram-se os “chefões do tráfico”, muitos com notoriedade nacional em virtude de feitos estampados pela mídia. A história de rebeliões fez com que a entrada às unidades seja muito restrita, dependente de rigorosa revista e de autorização pelas autoridades gestoras.

O trabalho de pesquisa foi realizado em praticamente todas as escolas existentes em presídios do sistema penitenciário do Rio de Janeiro, totalizando 13 escolas. Apenas a escola Henrique de Souza Filho (Henfil) da Penitenciária Vicente Piragibe encontrava-se desativada e, por isso, não houve pesquisa nesta unidade. A

tabela a seguir apresenta a distribuição dessas escolas nos presídios, no momento da pesquisa:

Tabela 2: Dados das unidades escolares em espaços de privação de liberdade (SEAP)

Unidades	Alunos Alfa	Alunos Anos In. (Ind Alfa)	Alunos Anos Fim. EF	Ensino Médio	Turmas (M)	Turmas (T)	Nº salas	Total Alum freq.
EEES Prof. Carlos Costa (Sergipano Nerj)	0	200	—	—	4	4	6	200
EEES Prof. Carlos Costa (Elizabeth Sá Régis)	40	169	129	51	07	07	07	389
C.E. 1º Ten. PM Ailton dos Santos (Nelson Hungria)	30	146	72	—	04	05	05	248
EEES Prof. Carlos Costa (Benjamim de Moraes)	0	71	—	—	2	01	02	71
EEES Prof. Carlos Costa (Plácido de Sá Carvalho)	30	125	—	—	03	02	05	155
EEES Sonia M. Menezes (Jônatas Lopes de Carvalho)	14	97	185	44	7	8	8	340
EEES Angenor de Oliveira Carvalho (Esmeraldino Bandeira)	15	62	94	—	06	05	07	171
C.E. Roberto Burle Marx (Talavera Brux)	—	58	61	21	06	05	12	140
C.E. Mário Quintana (Lemos Brito)	11	120	60	45	09	05	09	236
EEES Henrique de Souza Filho (Vicente Piragibe)*	86	297	418	82	11	09	—	883
C.E. José Lewgoy (Muniz Sodré)	30	88	82	—	04	04	04	200
EEES Alida Lins Freire (Alfredo Tranjan)	30	121	50	—	06	04	06	201
EEES Rubem Braga (Hélio Gomes)	28	113	84	72	07	07	07	297
C.E. Anacleto de Medeiros (Eváristo de Moraes)	83	292	119	59	09	09	18	553
Totais	397	1959	1354	374	85	75	96	4084

Fonte: SEEDUC/RJ

Legenda: *Escola desativada à época, pesquisa não realizada na unidade.

Definição dos sujeitos da pesquisa

Realizado o levantamento de alunos matriculados nas escolas das unidades prisionais — 4084 —, junto com a equipe de estatística decidiu-se trabalhar, inicialmente, com o universo de estudantes, e não compor representação por

amostra. Considerou-se que o número era facilmente atingível, e que a equipe com quatro pesquisadores (e dois suplentes), e com cerca de 20 estagiários seria capaz de realizar o levantamento de forma planejada e organizadamente, negociando-se as datas previamente com a SEAP. Isto feito, planejou-se o trabalho a cada vez, nos turnos da manhã e da tarde em quatro escolas, sob a coordenação de um pesquisador acompanhado por três estagiários. Dessa forma, as idas — que implicavam autorizações para cada participante, além da do veículo e do motorista que transportava a equipe — foram reduzidas, e o trabalho concentrado, facilitando a coleta de informações.

Quanto aos questionários, observou-se que a baixa escolaridade de internos estudantes, apesar da validação inicial conferida ao instrumento, ainda representava forte obstáculo à leitura comprehensiva e emissão de resposta. Muitos demonstraram dificuldades para responder questões que associam dois tipos de raciocínio, ou seja, em que o respondente precisa dar duplas respostas, o que demandou auxílio do aplicador ou da pesquisadora. Nesses casos, havia que ser imparcial, pelo risco de contágio nas respostas. Para alguns respondentes, o sentido de certas palavras utilizadas no instrumento era dificilmente compreendido.

Outro aspecto a destacar na coleta de informações deveu-se ao fato de a rotina do presídio ter horários e normas rígidas o que fez, em vários casos, que os internos entregassem o instrumento sem terem terminado de responder. Cabe avaliar se também o instrumento não foi extenso demais, o que poderia ter levado pessoas com pouca experiência de leitura e de reflexão a desistir, por cansaço.

O levantamento final dos respondentes indicou um total de 1094 sujeitos, cabendo indagar as razões da diferença tão grande entre dados de matrícula e estudantes. Essa diferença talvez tenha parte de sua explicação possível pelo fato de acontecer, em todos os dias da semana, e pela manhã e à tarde, atividades religiosas nos presídios, o que atrai os internos para elas, em detrimento da presença na escola, para onde são conduzidos apenas os alunos matriculados. Durante as atividades religiosas, as celas de modo geral são abertas e, em princípio, todos podem participar, declarando-se cristãos/crentes/adeptos das denominações. Há um clima geral de ausência de riscos durante a atividade religiosa, e para os internos esta hora significa a possibilidade de encontro com companheiros afastados pelas grades de celas diferentes, de casais e de parceiros.

Esta possível hipótese merece atenção especial dos gestores públicos, que têm como compromisso zelar pela laicidade dos espaços institucionais sob sua responsabilidade. Há, ao que parece, entretanto, uma visão corrente de que a

religião é o “tratamento” mais forte a dispensar aos internos, especialmente quando se verificam, em tantos comentários feitos por agentes penitenciários, que não há crença na possibilidade de reinserção social de um egresso, pois “todos são bandidos”, como condição definitiva. Esta visão confronta com a ação de tutela do Estado aos internos e com políticas formuladas que, na prática, acabam sendo apenas retóricas.

Uma outra hipótese, entretanto, deve ser verificada: a possibilidade de haver inconsistência nos dados de matrícula do censo educacional. A declaração de matrícula no ano anterior ao exercício, desde o FUNDEF e com o FUNDEB, está vinculada diretamente ao recebimento de recursos, e é pela informação deste censo educacional que se faz a indicação dos orçamentos de cada rede pública. Maior número de matriculados implica mais volume de recursos financeiros. A dificuldade de acesso a escolas no interior de presídios pode prejudicar o acompanhamento e controle de dados, exigíveis para a confirmação junto ao censo educacional, o que caberá à SEAP realizar, pela acolhida em seu interior de escolas integrantes do sistema público estadual.

Metodologicamente, o passo seguinte à coleta de dados foi o de digitação das respostas dos questionários e, posteriormente, tratamento de dados, dispondo-os em tabelas e gráficos, além de cruzamentos de itens apontados pelos pesquisadores como indispensáveis, face à riqueza de informações disponíveis.

De posse desse material tratado, a leitura interpretativa dos dados contou com a colaboração de mais um pesquisador, contribuindo, com um olhar externo ao processo, para a crítica e emergência de informações a partir dos dados.

Revelações do campo: a escola em presídios no espelho

As escolas pesquisadas têm características muito diversas. Muitas são espaços adaptados do próprio presídio — corredores de celas que “viram” escolas; outras são prédios anexos, no mesmo terreno, mas fora dos espaços de viver dos internos e, ainda, uma versão atual, em presídios em que há espaço disponível, de uma escola construída pela SEAP para tal finalidade, com modelo arquitetônico adaptado às necessidades de segurança, mas com espaços e salas segundo requerimentos da função pedagógica. Estas últimas foram construídas com tijolos ecológicos, produzidos por presos com rejeitos de alimentação dos presídios, utilizando tecnologia desenvolvida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e levantadas com mão de obra de internos, mediante o compromisso de matrícula na

escola que, quando inaugurada, passou a ostentar seus nomes como construtores, em placa alusiva.

O prédio desse modelo de escola, apesar de pequeno, é todo revestido de tijolinhos, com seis salas, laboratório de informática, secretaria, dois banheiros — um para internos e outro para professores, este na antessala da direção. O banheiro é azulejado, com pias e lavatórios com sabonete e papel higiênico. Na cozinha há freezer armanezando sucos para o lanche dos estudantes internos e caixas de biscoitos nas prateleiras, como merenda escolar.

De modo geral, os espaços das escolas são asseados, com avisos em quadros murais, alguns incitando os alunos a manterem o ambiente limpo. Também foram observadas informações sobre o risco do tabagismo, gráficos sobre idades de vítimas do cigarro etc.

Quando os espaços são adaptados, as salas são pequenas, mas organizadas, o mobiliário se reduz a carteiras escolares individuais, mesa com cadeira para o professor, quadro de giz. Pelos murais podem-se observar concepções pedagógicas variadas: ora temas infantilizados (bandeirinhas e coelhinhos da Páscoa desenhados e pintados), ora reportagens sobre questões ambientais, DST, trabalho escravo contemporâneo, violência, educação e política, além de cartazes produzidos pelos alunos.

Os livros didáticos, em geral, são distribuídos adequadamente entre os alunos, das coleções encaminhadas para as redes públicas no âmbito do programa de livro didático, o que nem sempre atende à realidade de jovens e adultos.

Há bibliotecas nas escolas, mas algumas não disponibilizam o acervo aos estudantes, constituindo apenas um espaço de guarda de livros, sobre o qual ninguém soube responder por que não era usado. Em uma escola não havia biblioteca, mesmo com espaço previsto para tal, o que foi justificado como uma opção da diretora, pelo fato de não ter mão de obra especializada, e desconhecer como funciona uma biblioteca.

Nos presídios há outras bibliotecas, fora dos espaços da escola, resultantes de política da Subsecretaria de Tratamento da SEAP no governo anterior, o que amplia o acesso à leitura aos que não estão matriculados e, portanto, não transitam nas escolas.

Alguns internos trabalham em atividades do próprio presídio, o que também acontece no espaço da escola. Esses são denominados, genericamente, de “faxinas”, e foram encontrados vários na administração e secretaria das escolas. Segundo um deles, que responde pelo empréstimo de livros da biblioteca escolar, os livros

espíritas têm muita “saída”, o que pode ser comprovado pelo desgaste das obras; os internos não gostam muito de literatura brasileira, e preferem livros de auto-ajuda e que abordam o cotidiano. Observando-se registros de empréstimos, em uma escola, verificou-se a predileção por autores como: Morris West, Augusto Cury, Jeffrey Arher e Zíbia Gasparetto, esta última autora espírita que psicografa mensagens, e campeã dos empréstimos realizados.

Há também salas destinadas a laboratório de informática e as aulas transcorrem, entretanto, sem acesso à Internet. À ocasião da visita a uma das escolas, os alunos faziam a listagem de material necessário para a instalação de novos equipamentos.

Observou-se em laboratório de informática a existência de materiais didáticos com linguagem mais adequada à faixa etária de estudantes jovens e adultos. Em um CD-Rom produzido pelo FNDE em parceria com o IBGE verificava-se haver um Atlas ilustrado com dados sobre o planeta e filmes sobre problemas sociais e informações sobre indicadores sociais do Brasil e de vários países. Indagado, um dos estudantes afirmou que o material ficava disponível para todos e que professores o utilizavam para ilustrar suas aulas, sem que, na maioria das vezes, os conteúdos pedagógicos fossem trabalhados utilizando a informática como ferramenta.

Material de uso cotidiano como canetas, lápis, cadernos são fornecidos aos estudantes internos, com o cuidado de serem mantidos na escola, para que não venham a constituir mercadoria à venda nas celas, como forma de auferir recursos.

Armários para pertences da equipe, para o material da escola, para a guarda de lanches e refeições, mesa de reuniões e de refeições são outros equipamentos encontrados nas escolas. Em algumas ainda existe espaço próprio, aberto, para a prática de educação física; em outras, há salas de vídeo.

A falta de professores de algumas disciplinas é uma constante seguindo, infelizmente, o padrão da rede em geral. Isso determina que muitas disciplinas obrigatórias não sejam ofertadas, como a química, a física, por exemplo, além de problemas determinados por aposentadoria de professores para cujos lugares não há substituição imediata. Problemas como o “revezamento” de presença, entre professores, foram verificados. Mas, em geral, os estudantes internos elogiam os professores, aos quais demonstram respeito e dedicação.

Os estudantes relataram o trabalho pedagógico de um professor de educação física voltado para o autocuidado, que lhes ensinava questões relativas à verificação dos batimentos cardíacos, ao controle de exercícios físicos, à prevenção de doenças etc. Disseram que, com isso, aprendem a relaxar, meditar e sair mentalmente do ambiente opressor, o que reflete na melhoria e bem estar com os “colegas”, com eles

próprios e com familiares. Também o trabalho com matérias de jornais, realizado por um professor de história, foi citado, que junto com a professora de geografia debatia a questão do colonialismo e do racismo, valendo-se da exibição do filme *Syriana* (que trata do poder da indústria petrolífera no Oriente Médio). Filmes e vídeos, quando utilizados, são também objeto de verificação quanto ao conteúdo veiculado pela direção da unidade prisional.

As facções mostram sua força punindo aqueles que “vacilam” com as professoras — muitas vezes único elo de ligação com o mundo “lá fora”. As rotinas e rituais para a sobrevivência são seguidos à risca pelos internos e pelo corpo docente, embora problemas de relacionamento surjam, eventualmente, obrigando a afastamentos dos que desrespeitam esses limites.

O baixo número de estudantes nas escolas durante a ida dos pesquisadores, já aludido, foi justificado, em algumas, por ser dia de visita aos presos, o que fazia com que o fluxo de estudantes diminuísse. Mas segundo alguns estudantes, esta justificativa não se aplicava, pois a variação na frequência era sempre muito forte, o que também foi confirmado em um presídio feminino, sob a afirmação de que a baixa frequência correspondia a uma realidade cotidiana. Nesta unidade, estudantes mulheres justificam a baixa frequência pela constante falta de paciência e até mesmo humilhação que sofrem por parte de professores. Alegaram, ainda, haver trabalho interno, em fábricas, o que seria “mais gratificante” do que a escola.

O pequeno número de vagas nas escolas é também uma questão a enfrentar, diante do grau de escolaridade demonstrado pelos internos. Dependendo da escola, do número de classes/salas de aula, dos níveis de escolarização dos alunos, as turmas podem ser multisseriadas, ou não oferecer vagas em número suficiente para a demanda nas séries/fases da maioria dos internos demandantes. Em uma escola em que os estudantes cumprem o regime semi-aberto, há liberdade para transitar entre os espaços, sem serem conduzidos por agentes, frequentemente apontados como responsáveis por “punirem” os estudantes internos, não os levando para as classes. Há escolas em que os turnos separam estudantes, levando em conta facções criminosas a que pertencem, por orientação da direção do presídio.

Os modos como as escolas organizam etapas/níveis de ensino, turnos e cursos são diversos, e seguem, de certa forma, a dinâmica de cada unidade prisional e o sistema estadual. Há, por isso mesmo, escolas que oferecem classes de anos iniciais e finais do ensino fundamental pela manhã e reservam as tardes para cursos de inglês e pré-vestibular — alguns deles realizados em parceria com o consórcio Cederj⁴.

Um relato de interno atribui ao ensino no sistema penitenciário a promoção de sua capacidade de “pensar além”, pois preso há 17 anos, foi alfabetizado no sistema prisional, e já concluiu o ensino médio, tendo sido aprovado, inclusive, em exames vestibulares para universidades públicas. Esta é uma queixa recorrente de aprovados em vestibulares: a impossibilidade de frequência. Muitos desconhecem o motivo de não poderem cursar a educação superior, já que são estimulados a prestar os exames.

Internos com formação superior ou ensino médio completo, pela falta de oportunidades de estudo à altura de seu nível de escolaridade, frequentam, por vezes, turmas de ensino médio, com a finalidade de “fugir da ociosidade”, como afirmado por alguns deles (muitos ex-militares, nesse caso), que esperavam ansiosamente os resultados dos exames, na esperança de poderem cursar uma faculdade fora do presídio.

Estudar e trabalhar não são atividades desenvolvidas, em concomitância, por muitos. Em alguns presídios os internos estudam e trabalham (em padaria, na horta etc.) e em algumas escolas os internos estabelecem regras que garantem respeito à diversidade de raça, de religião, de facção, ou a qualquer outro posicionamento que venha a prejudicar as atividades educativas.

Em conversas informais, professoras informaram que as escolas ainda não têm projeto político pedagógico, desejável diante da larga atenção dispensada, nos últimos anos, aos sujeitos privados de liberdade, tanto pelos organismos internacionais e não governamentais de defesa de direitos humanos, quanto pelas políticas formuladas pelo Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Justiça (MJ), em consonância com acordos internacionais firmados e seminários nacionais.

Também a escassa presença do Estado deve ser registrada, tanto no que diz respeito ao pouco reconhecimento dispensado a professores, nem como integrantes do corpo docente da Secretaria de Educação e nem como integrantes da SEAP; quanto no que respeita aos internos, mobilizados para tarefas inclusive de

⁴ O consórcio CEDERJ reúne o Governo do Estado do Rio de Janeiro por meio da Fundação CECIERJ e seis universidades públicas sediadas no estado: UERJ, UENF, UNIRIO, UFRJ, UFF, UFRRJ. Prefeituras também participam, sediando polos regionais. Com documento elaborado em 1999, gerado por comissão de membros de cada universidade e a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, firmou as bases para o Consórcio a partir de 2000. Com base em metodologia de educação a distância permite o acesso ao sistema de educação superior público àqueles excluídos do processo educacional por razões de distância entre local de moradia e/ou indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula, contribuindo para a ampliação do acesso pela interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade no estado do RJ e para a atualização de professores da rede estadual de ensino médio.

administração das unidades escolares.

Perfis de estudantes internos penitenciários: autorretratos?

Caracterizar os internos a partir da condição de estudantes nas 13 escolas pesquisadas e existentes à ocasião em unidades prisionais na cidade do Rio de Janeiro contribuiu para conhecer alguns aspectos da vida pessoal, da trajetória escolar e da história desses sujeitos, mapeando questões centrais quase sempre recorrentes e imbricadas quando se trata de lidar com classes populares e desigualdades.

Na realidade dos presídios em que existem essas instituições escolares, 45% dos estudantes têm idade entre 18 e 29 anos e 47% entre 30 e 49 anos, totalizando 93% de sujeitos reclusos em idade produtiva. Este dado soma-se como informação ao crescimento percentual de sujeitos reclusos nos últimos três anos. Entre 2005 e 2008, em um período de três anos ou menos, observa-se um crescimento vertiginoso no percentual de sujeitos encarcerados, o que atinge 68% dos informantes. Ao que parece, se está diante mais de uma política de encarceramento do que de uma mudança no perfil dos delitos — e dos delinquentes — por fugir inteiramente da série histórica de aprisionamento no estado do RJ.

Representando 87% do universo de presos, os homens superam em muito o percentual de mulheres, e 60,7% autodeclararam-se pretos e pardos, reforçando os traços da desigualdade social que encarca.



Tabela 3: Universo de estudantes internos penitenciários segundo o sexo

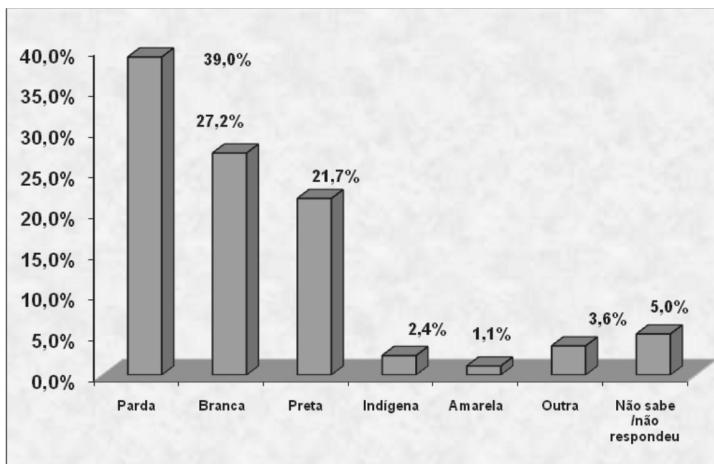


Tabela 4: Universo de estudantes internos penitenciários segundo a cor

Um aluno, instigado pelas perguntas, afirmou que somente pessoas pobres são presas, usando a seguinte metáfora para justificar a consciência da desigualdade praticada na sociedade brasileira: “entra ladrão de galinha e sai assaltante de banco”.

Embora 56% se declarem solteiros, desses, 77% têm filhos, evento que ocorreu para 20% entre as idades de 15 e 17 anos, e para 46% entre 18 e 24 anos. Isso significa pensar que seus descendentes são criados sem pai, tornando o núcleo familiar mais frágil, sob a responsabilidade da mãe, basicamente, o que pode indicar possíveis privações materiais, mas também a reprodução do crime tomado como exemplo para esses descendentes, dependendo da forma como o ato do encarceramento é tratado e assumido pela família.

Como a oferta de estudo é restrita em presídios⁵, estudar e trabalhar para esses

⁵ Para uma população encarcerada de cerca de 32 mil presos, apenas são oferecidas matrículas para 4000 estudantes, o que corresponde a pouco mais de 10% da população interna.

⁶ A Constituição brasileira de 1988 tornou a educação direito de todos independente da idade, e a LDBEN de 1996 fixou que o dever do Estado com esse direito está circunscrito ao ensino fundamental. Mais recentemente, a Emenda Constitucional n. 59, de 11 nov. 2009 ampliou a obrigatoriedade do ensino a todas as etapas da educação básica, prevendo a universalização do atendimento também na educação infantil e no ensino médio, beneficiando alunos de quatro a 17 anos. A universalização deverá ser implementada por estados e municípios, com o apoio do MEC, até 2016. Além disso, todos terão o apoio de programas suplementares do MEC, como transporte e alimentação escolares, programas do livro didático e de assistência à saúde, alguns já existentes. A aprovação dessa Emenda, ao tornar obrigatória a educação como oferta do Estado entre 4 e 17 anos, pode contribuir com a questão da interrupção de estudos de adolescentes, sem que haja ação efetiva do poder público a tantos adolescentes que se afastam da escola sem concluir o ensino fundamental.

estudantes só acontece para 14% dos matriculados, contra os demais 86% que só estudam.



Gráfico 1: Estudantes internos que estudam e trabalham

Antes de chegar ao presídio, estes atuais estudantes declararam, em 66,3% dos casos, que não concluíram o ensino fundamental, com quase 8% que nunca frequentaram escola, e 36,1% compõe o universo dos que estudaram até a quarta série, completa ou incompleta. A última série cursada antes de ser preso para 32,1% foi a quarta ou a quinta série do ensino fundamental, o que acaba por confirmar a baixa escolaridade, associada a demais aspectos conformadores da classe social a que pertencem.

Tabela 5: Idade em que parou de estudar antes de entrar no sistema prisional

Resposta	n	% válidos
0 - 3 anos	2	0,2
4 - 6 anos	3	0,3
7 - 10 anos	30	3,5
11 - 14 anos	179	20,8
15 - 17 anos	283	32,9
18 - 19 anos	143	16,6
20 - 24 anos	131	15,3
25 - 29 anos	53	6,2
30 - 49 anos	33	3,8
50 - 59 anos	2	0,2
Não respondeu	156	-
Total	1015	100,0

Antes de entrar no sistema prisional, 32,9% dos estudantes afirmam que pararam de estudar entre 15 e 17 anos e 20,8% o fez entre 11 e 14 anos, tendo sido a escola pública a referência para 84% dos que estudaram (demonstrada em outra tabela não incluída aqui). Esta informação de homens maiores que interromperam estudos quando adolescentes, entre 15 e 17 anos, reforça os dados ainda prevalentes de enorme contingente nesta faixa etária que interrompeu os estudos sem concluí-los no nível fundamental⁶, conforme atestam fontes oficiais (MEC/Inep e IBGE/ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios).

Apenas 24,8% dos que estudaram nunca repetiram alguma série escolar, contra 22,6% que repetiu três ou mais vezes, 27,1% duas vezes e 25,6% uma vez. Pararam de estudar 40,5% dos estudantes pelo menos uma vez, 16,7% duas vezes e 22,9% três vezes ou mais contra 13,1% que nunca interromperam os estudos até chegar ao presídio, demonstrando as trajetórias descontínuas e travadas por que passaram.

Muitos estudantes internos demandam níveis de ensino/de escolaridade que as escolas não oferecem, e também não disponíveis no interior do sistema prisional. Inclui-se nesse caso o contingente de demandantes de ensino médio, não oferecido na maioria das unidades. O mesmo para os que querem prestar vestibular para instituições de educação superior, que precisam, segundo eles, de cursos preparatórios (pré-vestibular). Quando essa oferta existe, quase sempre não tem vínculo com a escola que, segundo os internos, também não atende suas demandas.

Outro problema apontado diz respeito à documentação — histórico escolar e certificação da educação básica. Com cursos concluídos em outras unidades penais, os alunos não conseguem ter acesso à documentação escolar, pois toda a movimentação de presos entre unidades não é precedida de informações e de qualquer preparação que possa favorecer a demanda por esses documentos com antecedência. Ademais, o fato de não portarem histórico escolar, por exemplo, não deveria se tornar um obstáculo, já que cada escola tem a competência de avaliar e atestar o nível de conhecimentos de todos os sujeitos que estudaram ou não regularmente, pois no sistema de ensino brasileiro não há exigência de escolaridade prévia para dar continuidade ou ingressar no sistema.

No caso de exames externos (ENEM, ENCCEJA, por exemplo), a forma como os estudantes podem acessar certificados que atestam a aprovação e resultados deveria ser competência da unidade escolar, ainda que o candidato não tenha sido aluno da escola, não só porque esta representa o poder descentralizado da Secretaria de Educação, como porque tem acesso facilitado à coordenação de

educação de jovens e adultos e à coordenação que cuida das escolas especialmente instaladas em presídios.

Sobre os motivos apontados pelos internos como tendo sido responsáveis pela interrupção dos estudos, o trabalho é apontado para 61% como o mais forte, somado à necessidade de 31% de ajudar nas tarefas da casa / da família. Segundo as informações dos respondentes, uma grande parcela (63,4%) iniciou a vida de trabalho com 15 anos de idade ou menos. Note-se que 38,1% informam ter começado a trabalhar com no máximo 13 anos. A confirmação do trabalho infantil para as camadas pobres da população se faz diante de todos os pesquisadores.

Essas questões geraram, em muitos casos, abertura para que estudantes internos começassem a contar suas histórias, muitas vezes de luta e sofrimento, do quanto iniciaram cedo o trabalho, ainda na infância, alguns obrigados pelos pais, de quem também eram vítimas de maus tratos, como narrado em vários relatos espontâneos.

Dos que afirmaram trabalhar no interior dos presídios, 44,0% recebem remuneração pelo trabalho enquanto 42,1% não recebem.

Os motivos, entretanto, da interrupção de estudos não ficam nestes apontados: quando questionados sobre outras possíveis razões, as maiores frequências encontradas referem-se à incompatibilidade de horários de trabalho com o de estudos (11,0%) — o que deveria alertar os sistemas sobre a necessidade de ofertas diversas de horários, compatíveis com a demanda dos sujeitos que querem voltar a estudar — e mudanças de domicílio (11,0%).

Na opinião da maioria dos respondentes (79,3%), estudar serve para conseguir um emprego melhor e também para saber pensar, ficar inteligente (59,6%). A terceira maior frequência de respostas refere-se a aprender conteúdos (45,3%) enquanto a quarta mais frequente diz respeito a aprender a viver em paz e sem violência (43,3%).

Como no presídio trabalho e estudo se associam à possibilidade de remição da pena⁷, 31,8% dos respondentes vêem nos estudos uma forma de redução da pena a ser cumprida. São os familiares os que mais os apóiam a continuar estudando (70,4%) e em segundo lugar os professores (43,8%).

Desfazendo a ideia de que trabalho e estudo se interferem mutuamente, a maioria dos pesquisados (82,7%) afirma que o fato de estudar não prejudica o

⁷ Para cada três dias trabalhados, o interno reduz a pena em um dia, enquanto para cada 18h de estudos, há redução de um dia de pena.

trabalho, enquanto para 10,1% deles o trabalho é prejudicado pelos estudos. Contradicitoriamente, entretanto, 52% apontam o trabalho como a principal dificuldade para quem quer estudar, seguida pelo desinteresse de 19%. Quando questionados se o trabalho prejudica os estudos, a maior parte dos respondentes (82,5%) afirmou que os estudos não são prejudicados pelo trabalho, seguindo a mesma tendência da formulação anterior sobre se o estudo prejudica o trabalho, com um pouco mais de internos (17,5%) afirmando que há prejuízo. Apesar dessas respostas, deve-se destacar que, diante da pergunta sobre as razões para a interrupção dos estudos, já apresentadas, a maioria indicou o trabalho ou a necessidade de auxílio nas tarefas de casa como sendo os principais motivos dessa interrupção.

Para além das aulas regulares, outras atividades foram indicadas como complementares à participação na escola. O curso mais frequente de que participam é o de informática/computação (11,2%), seguido do de esportes, com 10,1%. Em terceiro lugar ficam cursos de religião, com 9,6%. Dentre os cursos que os respondentes gostariam de fazer, aparece o de informática/computação (34,6%), o que significa que a oferta ainda se situa muito abaixo da demanda; seguem-se cursos profissionalizantes (33,6%) e de língua estrangeira (27,3%).

O grau de instrução da mãe e do pai não foi informado por muitos internos — quase um terço não informou a escolaridade da mãe e a metade a do pai, diferença de conhecimento sobre história pessoal de pai e mãe que pode revelar a situação de conviver predominantemente com mulheres chefes de família, sem a figura paterna, provocando o desconhecimento da sua escolaridade —; entre os informantes, a concentração da escolaridade dos pais está entre ser analfabeto e ter apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Em relação a cônjuge ou companheiro, o nível de escolaridade concentra-se em 42,5% com anos finais completos ou incompletos.

Para que a escola do presídio tenha melhor qualidade, 23,8% apontaram em sua primeira escolha a necessidade de que possa oferecer melhor preparação para enfrentar o mercado de trabalho fora do presídio, seguida de 21,6% assinalando o papel de equipamentos adequados (biblioteca, computadores etc.) e de melhor infraestrutura (banheiros, salas, pátio), em terceiro lugar, com 17,1%.

Tabela 6: Necessidades apontadas para a melhoria da qualidade da escola no presídio

Respostas	1 ^a escolha		2 ^a escolha		3 ^a escolha	
Melhor infraestrutura física (banheiros, salas, pátio)	85	17,1	20	4,0	37	77,5
Equipamentos adequados (biblioteca, computadores etc.)	107	21,6	91	18,3	28	55,6
O nível de interesse, dedicação e formação dos professores	39	7,9	19	3,8	27	55,4
Atividades esportivas integradas	19	3,8	57	11,5	50	110,1
Atividades culturais e recreativas (teatro, música, cinema, palestras etc.)	32	6,5	54	10,9	63	112,7
Formação adequada para enfrentar o mundo do trabalho	50	10,1	94	19,0	58	111,7
Formação para a cidadania	18	3,6	39	7,9	51	110,3
Melhor preparação para enfrentar o mercado de trabalho fora do presídio	118	23,8	88	17,7	95	119,2
Melhor preparação para enfrentar maiores níveis de ensino	28	5,6	34	6,9	87	117,5
Total	496	100,0	496	100,0	496	1100,0

Obs 1: Os percentuais foram calculados tomando por base o total de questionários que responderam

~~anotaram a questão~~

Obs 1: Os percentuais foram calculados tomando por base o total de questionários que responderam corretamente a questão. Obs 2: Dos 1094 questionários 598 foram respondidos incorretamente ou não foram respondidos.

Observe-se que a opção formação adequada para enfrentar o mundo do trabalho só aparece com a indicação de 10,1% dos entrevistados, o que deveria corresponder à ideia de uma formação escolar segundo princípios da educação profissional, ou seja, que tome como centro o trabalho como condição humana de vida, de intervenção e transformação do mundo pela ação (o trabalho) para si e para sua coletividade.

Os itens formação adequada para enfrentar o mundo do trabalho e melhor preparação para enfrentar o mercado de trabalho fora do presídio, em princípio, parecem redundantes. Talvez esse aspecto tenha sido pouco notado/percebido pelos informantes, e a convergência de escolhas pode indicar isto. Mas o que se pretendia com os itens era demarcar, com a formação, a possibilidade de se optar por uma educação profissional, para além dos treinamentos, oficinas decorrentes de formas aligeiradas e distorcidas de encarar a política de oferta de cursos de “formação de mão de obra” para estudantes pobres, de baixa escolaridade. Para estes, reservam-se, o mais das vezes, profissões/funções subalternas na escala social e no mercado de trabalho, segundo a hierarquia social que mantém a conservação da lógica de que “esses não são capazes mesmo”, e para eles bastam, portanto, o que se vem

denominando de “cursos pobres para pobres”: artesanato, oficinas de fazer bolas etc., sem formação ampla que possibilite a autonomia para assumir desafios de atividades laborais que exigem decisão sobre os processos a serem desenvolvidos e executados.

Interessante também destacar que, de modo geral, a opção de estar preparado para enfrentar maiores níveis de ensino não tem relevância entre os respondentes, o que pode significar uma conformação de baixa exigência com a continuidade de estudos, sem desejos e aspirações por maiores níveis de escolaridade. Talvez essas escolhas possam ser compreendidas à luz do sentido atribuído a trabalho, respondido por 67,1% dos sujeitos como necessidade/sobrevivência, seguido por 24,6% pela ideia de independência.

Ainda como surpresa, o fato de que apenas 7,9% indicam que a melhoria da escola passa pelo nível de interesse, dedicação e formação dos professores, o que tanto pode significar satisfação com o desempenho dos professores, quanto uma baixa crítica sobre o que deve ser o projeto pedagógico para jovens e adultos cuja escolaridade se faz em trajetória descontínua.

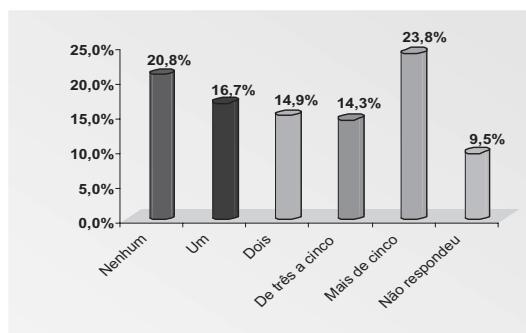
A resposta à questão anteriormente apresentada, talvez também tenha sua justificativa reforçada pela questão que indaga sobre o tipo de capacidade que julgam mais necessário para o sucesso nos estudos. A maioria dos respondentes optou pela opção ser mais atento (49,6%), com frequência equiparada à segunda, saber escutar (49,5% das respostas), seguida da terceira maior frequência — ser mais inteligente/ter menos dificuldade na aprendizagem — com apenas 0,7 pontos percentuais a menos que a primeira (48,9% das respostas), todas referindo-se a condições individuais que podem atribuir aos sujeitos a responsabilidade única pelo sucesso/fracasso, isentando escola e professores da responsabilidade que também lhes cabe no processo/sucesso educacional.

Perguntados sobre o que é mais importante para melhorar a vida daqueles que estão privados de liberdade, o esforço pessoal de cada um aparece com 31,5%, seguido do apoio da família com 27,6%. As políticas de governo para presos surgem com 17,5%, seguidas de 15,8% de oportunidades de trabalho. Mais uma vez observa-se a descrença dos sujeitos nas mudanças determinadas por políticas públicas, como direito, para se limitarem a pensar que mudanças só acontecem por esforços individuais ou, no máximo, se auxiliados pela família.

A pesquisa teve interesse em verificar se a leitura está disseminada entre os internos, especialmente porque houve política recente de instalação de bibliotecas em presídios, independente dos espaços escolares destinados a tal fim. O gráfico a

seguir demonstra a forma como os estudantes internos responderam a essa questão:

Gráfico 2: N° de livros lidos no ano por estudantes internos penitenciários



Observa-se que, excetuando-se os 20,8% que não leram nenhum livro e os 9,5% que não responderam, cerca de 70% leram algum livro no ano pesquisado, sendo que 23,8% informaram ter lido mais de cinco livros. Se este dado não revela um ideal quantitativo no tocante à necessidade de disseminar a leitura, entretanto demonstra que, se estimulados, com obras interessantes, bem divulgadas, mediante um trabalho de mediação consistente, há um potencial público leitor entre os estudantes internos⁸.

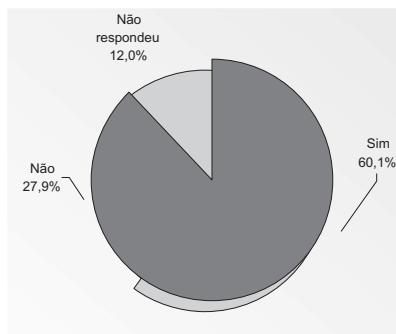
Esta informação, no entanto, concorre com outras que tanto reforçam a condição de leitores, quanto se contrapõem a ela, como por exemplo a de que 68,2% dos sujeitos vêem televisão no tempo livre disponível no presídio. Em opções concomitantes, para a escolha de várias, observa-se que a leitura é apontada como alternativa para muitos respondentes: de livros técnicos; de livros, em geral; de revistas; de jornais; da bíblia/textos religiosos; de leitura para estudos.

A informação generalizada entre 43,3% dos estudantes internos é a de que os governos conhecem as necessidades dos presos, mas não atuam nesta área, preferindo priorizar outras áreas, seguida de 41,2% que pensa que os governos não conhecem e nem se preocupam com as necessidades das pessoas privadas de liberdade. Ou seja, um total assustador de absoluta descrença no poder público em relação a políticas penitenciárias.

⁸ História bastante interessante sobre um interno leitor é narrada em Cabeça de porco, em que sua disposição para a leitura, descoberta depois de preso, incomodava tanto seus companheiros de prisão que é levado à morte pelo grupo a quem mais incomoda a sua leitura.

Indagados sobre o fato de já terem sofrido desrespeito, ameaça, humilhação ou discriminação no presídio, observa-se no gráfico que 60,1% respondem afirmativamente:

Gráfico 3: Vivência de situações de desrespeito, ameaça, humilhação ou discriminação no presídio



Nas entrevistas, pôde-se ouvir com frequência, por parte dos estudantes presos, observações, mesmo veladas, com relação a agentes penitenciários e a “má vontade” que demonstram com esses estudantes. Referiam-se ao fato de os agentes, em maioria, não acreditarem na possibilidade de recuperação de presos no sistema, pensando que a escola, em síntese, funciona como forma de se aperfeiçoarem no crime, pelo conhecimento adquirido e pela “liberdade” de que desfrutam durante o tempo em que lá estão. Denunciaram, também, que muitos estudantes internos são impedidos pelos agentes de assistir as aulas, alguns alegando que há acúmulo de trabalho — por terem de “esvaziar e encher” as celas, e refazer a contagem quando os estudantes voltam da escola. Disseram, ainda, que os agentes pensam que as professoras “maternalizam os alunos”, e um desses agentes chegou a expressar sua ideia a respeito da escola para internos: “não chamo de aluno, muito menos de interno, são bandidos mesmo”.

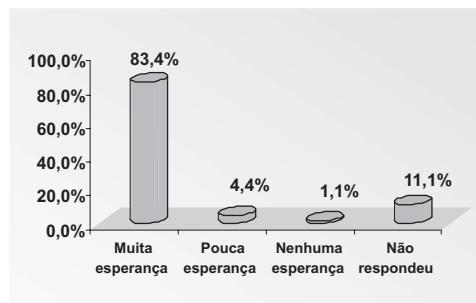
Indagados sobre por onde começaria a ação política se fosse governo e estivesse no poder, 54% disseram que pela educação, e 20,3% pela saúde, o que coincide com o imaginário social de um poder salvacionista da educação.

Mas jovens e adultos privados de liberdade sonham, e esses sonhos passam pelo retorno à família, por ter um bom trabalho, ser visto sem discriminação e ser aceito pela sociedade, principalmente. Mas os obstáculos para que esses sonhos se concretizem estão bem delineados e conscientes: o preconceito/discriminação racial e social na sociedade; a falta de apoio dos governos; e o desrespeito aos

direitos humanos. Novamente a família é apontada como a de maior potência para que possam realizar seus sonhos.

Sobre expectativas em relação ao futuro, há muita esperança no horizonte, contraditoriamente ao quadro que, conscientemente, conhecem e apontam em variadas perguntas. Observe-se:

Gráfico 4: Expectativas em relação ao futuro



De modo geral, a quase totalidade se disse com muita esperança no futuro, e certamente têm na escola a âncora que os fixa nessa esperança, depositando nessa escola a esperança de acolhimento negado até então nas escolas do mundo cá fora.

Esperanças... travessias nas políticas públicas

Muitas revelações surpreenderam os pesquisadores, especialmente aqueles que, lidando com o campo da educação de jovens e adultos, conhecem o público, reconhecem a diversidade que os caracteriza, sabem de suas necessidades e de como as propostas pedagógicas e curriculares podem (ou não) contribuir para que o retorno à escola confirme as esperanças que tantos ainda têm na conta dessa instituição, embora sem sucesso nas trajetórias até então percorridas.

Mesmo pesquisadores experientes não podem deixar de se surpreender ao investigar sujeitos de EJA de escolas em presídio, face à realidade humana de privação de liberdade sobre a qual ninguém consegue concretizar, se não tiver a experiência vivencial — quase inimaginável.

“Escolas são escolas”, poder-se-ia dizer, mas o que a pesquisa demonstra é a impossibilidade de pensar esta escola apartada do mundo — ainda que produzida por ele e requerida pelas normas da sociedade — como se fosse igual à de fora.

Garantir o direito à educação a presos traduz uma perspectiva concreta de política pública de segurança, baseada no respeito à dignidade da pessoa humana, à justiça, à democracia e aos direitos humanos — todos desacreditados, como respondido em questões da pesquisa pelos estudantes internos e tomados como privilégios pela sociedade, que assim considera esses direitos, quando destinados a internos penitenciários, em oposição à demanda sistemática dessa sociedade por políticas de segurança.

Como fazer a sociedade acreditar que atender no âmbito educativo a pessoas privadas de liberdade pode reduzir a vulnerabilidade social, cultural e certamente psicológica que leva pessoas a cometerem transgressões à lei, contribuindo para o desenvolvimento real e sustentável da sociedade que põe em prática tais políticas?

A garantia de direito à educação pública em prisões e a políticas de direitos humanos a ela associadas podem determinar a existência de cárceres mais humanizados, mais democráticos, mais públicos, além de devolver a voz aos que quase a perderam como cidadãos, ao serem apartados do convívio social.

Essa educação para homens e mulheres privados de liberdade, requerida com projeto adequado aos tempos humanos e aos tempos da pena; aos espaços diferenciados da prisão; aos movimentos de progressão da pena; às exigências de reeducação/ressocialização exige repensar os modelos remanescentes de políticas públicas em que a diversidade não assume o lugar central em sua definição, em que os sujeitos não ocupam o centro da cena.

Rever os modos como vêm se desenvolvendo há tantos anos a educação escolar no cárcere significa enfrentar corporações, lugares instituídos como verdade, instituições presas a seus objetos, tendo perdido o foco no para quem e para quê educar.

Da mesma forma, rever relações entre sistemas de justiça, seus vários discursos e práticas de seus atores e a educação que se quer libertadora, implica forjar a crítica ao viés missionário e de salvação em que muitas vezes se torna.

Mudar esse modo de pensar e assumir na prática a dimensão dessa diversidade não é tarefa para um governo, para um gestor, sem que a sociedade lhes diga que quer e deseja mudar as formas de conceber a educação para todos — sem exceção. Conceber a educação como direito, para que a esperança — que resiste a todas as duplas condenações àqueles já condenados — possa renascer e se fazer realidade, como símbolo da justiça devida a brasileiros privados da liberdade, que acertam contas com a sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de Execução Penal. Lei nº. 7.210 de 11 de julho de 1984. Brasília: Congresso Nacional, 1984.
- _____. Relatório-síntese. Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para Educação no Sistema Penitenciário - Regional Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.
- CANTANHEDE, Diogo Castro. Educação no sistema prisional e (re)inserção dos privados de liberdade. (Monografia). Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação, UERJ. Rio de Janeiro, abr. 2007.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FREI BETTO. Diário de Fernando. Nos cárceres da ditadura militar brasileira. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação da PUC, Departamento de Educação. (Dissertação). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.
- MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? p. 17-37. In: Alfabetização e cidadania. Revista de Educação de Adultos. n. 19. Brasília: RAAAB: UNESCO, jul. 2006.
- PAIVA, Jane, SOUZA, Luiz Carlos de. Relatório Final. Pesquisa Perfil de Internos Penitenciários. Rio de Janeiro: UERJ: SEEDUC/RJ, 2009.
- ROLIM, Marcos. Anteprojeto para a nova lei de execução penal. Brasília: UNESCO: Ministério da Justiça, 2. sem. 2004. (mimeo).
- SCARFÓ, Francisco. La educación en la cárcel en Latinoamérica: balances, desafíos y perspectivas. La Plata, s.d. (mimeo).

SOARES, Luís Eduardo, MVBILL, ATHAYDE, Celso. Cabeça de porco. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

TAVARES, Daiane de Oliveira. Mulheres e cárcere: educação na prisão e a especificidade feminina. (Monografia). Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação, UERJ. Rio de Janeiro, abr. 2007.

UNESCO. Educando para a liberdade. Trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

WACQUANT, Loïc. As prisões da miséria. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

REFLEXÕES DE EDUCADORAS/ES E EDUCANDAS/OS SOBRE A EVASÃO NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria José Barbosa¹

Introdução

Este estudo sobre evasão representa um aprofundamento em variáveis intervenientes na escolarização dos sujeitos jovens e adultos encontradas na avaliação das repercussões sociais do Projeto Tempo de Avançar, desenvolvido no Estado do Ceará, na modalidade EJA, para os níveis fundamental e médio. Essa “evasão” possui explicação com base na posição de atuação dos sujeitos. Se ouvimos o educando ele expressa como entraves aspectos relacionados a sua vida pessoal, à estrutura escolar, à organização curricular, principalmente em relação ao tempo, ao professor e à compreensão dos conteúdos desenvolvidos. Ao ouvirmos, no entanto, gestores, educadores e técnicos de secretarias, a responsabilidade por essa evasão está unicamente relacionada ao educando: ele não consegue acompanhar, não tem ânimo para estudo, quer apenas a carteira de estudante, dentre outros.

Com origem nesses argumentos, temos a premissa de que os sujeitos da EJA, ao retornar aos estudos, não têm a escola como principal centro de responsabilidade de suas vidas, pois, estão em primeiro lugar, o trabalho, a família ou situação outra que determina muito de suas decisões, a fazer períodos de interrupções nos estudos.

Desta forma, tivemos como objetivos nesse estudo:

investigar a percepção de professores e educandos sobre o motivo do abandono escolar; revisar o conceito de evasão na modalidade de EJA; e elaborar, junto com os sujeitos da EJA, proposições para diminuir a interrupção de estudos na EJA.

Para atingir esses objetivos, adotamos uma metodologia de abordagem, coletando os dados, por meio de questionários, entrevistas e grupo focal.

Definimos como espaço de pesquisa os centros de educação de jovens e adultos do Estado do Ceará, escolas só para adultos que existem na capital e em diversas cidades do Estado, que trabalham apenas com a modalidade EJA e atendem

¹ Professora do Centro de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire – Fortaleza-Ce.

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, ligada ao Núcleo de Avaliação Educação – NAVE do Programa de Pós-Graduação em Educação. – UFC.

de forma presencial e semipresencial. Estratificamos os municípios por alto, médio e baixo Índice de Desenvolvimento Humano e incluímos a capital do Estado, que não foi tomada como município de alto IDH por ter uma realidade diferenciada dos demais municípios do Ceará.

Numa participação no XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ouvimos 16 educadores e 10 educandos, buscando abranger todas as regiões geográficas brasileiras. Tomamos parte também em dois importantes momentos que nos forneceram subsídios para esta pesquisa - as Conferências Municipais de Educação, a Conferência Estadual de Educação do Ceará e a Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI Confintea.

Estabelecemos como passos para a coleta dos dados:

- levantamento junto à Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará do número de CEJA no Estado, e o número de educandos matriculados. Escolhemos os três municípios e localizamos o centro existente em cada um, sendo que um dos municípios possui CEJA municipal, o que representou um centro a mais na pesquisa;
- primeiro contato com gestores dos CEJA;
- visita, ao Centro, onde mantivemos os primeiros contatos com professores e alunos, sondando sobre a disponibilidade em participar da pesquisa, e com a predisposição demonstrada marcamos um dia para iniciar a aplicação do questionário e entrevistas. Em seguida, outra visita para esclarecer possíveis dúvidas e preparar um bolsista local para fazer as entrevistas e aplicar questionários;
- consolidação dos dados usando o software SPSS para organização e análise dos dados; e
- retornos aos Centros para fazer a devolutiva a professores e alunos, que na oportunidade discutiam os dados apresentados. Propusemos esclarecimentos sobre pontos que não ficaram claros, sugerimos uma releitura do que foi dito e tomamos novos depoimentos. Denominamos esses momentos de Rodas de Conversa.

Adotamos essa metodologia baseada em uma perspectiva dialógica. Tivemos muita satisfação com os resultados, assim como sentimos a alegria entre os participantes da pesquisa que estiveram presentes nos grupos focais. Professores, gestores e educandos sentiam-se bem em falar, envolveram-se calorosamente nos debates, apresentando muitas sugestões de ação. Todas as Rodas de Conversa ultrapassaram o tempo definido inicialmente.

A Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos, em todos os seus níveis, é atendida pelo setor público, com pouca participação do setor privado, senão em cursos de ensino fundamental maior e ensino médio de curta duração, com certificação por meio de exames promovidos pelo setor público. Os cursos de ensino fundamental maior e médio, geralmente, são desenvolvidos em caráter supletivo.

As políticas desenvolvidas na educação de jovens e adultos – EJA sempre se pautaram em políticas de governo, nunca de Estado². Essas políticas enquadram-se em programas compensatórios. As ações realizadas fundamentam-se em programas e/ou campanhas desenvolvidas em todo o Território nacional ou estadual, visando a atingir grande número de pessoas.

Num levantamento sobre o que temos juridicamente relacionado à educação de jovens e adultos em nosso País, identificamos poucas ações, sendo as mais significativas encontradas nas últimas décadas.

Inicialmente, os registros apontam para aspectos históricos, como as diversas campanhas nacionais para a “erradicação” do analfabetismo, a exemplo da acontecida em 1947, denominada de Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos.

A próxima medida fica por conta das Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionadas em 1960 e em 1971, que reafirmam a linha de entendimento de que a EJA é distinta da Educação Infantil contida na Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946. Entre as duas LDBEN (1960 e 1971), ocorre nova campanha de erradicação do analfabetismo personificada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

Não personificando uma política de Estado, mas, significando avanços para EJA, constam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, o Parecer 011/2000, a Resolução 01/2000 e a Lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, que respectivamente reconhecem como modalidade de ensino, afirmam diretrizes curriculares e garantem financiamento, apesar de que diferenciado e desvalorizado em relação a outras modalidades de ensino.

O artigo 4º da LDBEN, nos seus incisos I ao IX, traz muitas recomendações importantes de serem acatadas na modalidade de EJA, como: as iniciativas de

² As políticas de governo são aquelas que constam de um projeto de governo e não se tornam leis; já as políticas de Estado são reconhecidas e firmadas por leis votadas no Legislativo e confirmadas pelo Executivo.

educação para jovens e adultos, indicando possibilidades de organização de tempo e espaços, recomendando a implantação de espaços escolares nos locais de trabalho (empresas e órgãos públicos).

Propõe, também, o referido artigo, no inciso VI, um aspecto importante, que é adequação do ensino noturno às condições do educando, proposta que, com exceção dos centros de educação de jovens e adultos, não chega a ser atendida, visto que, conforme relato de educadores e constatação em diversas escolas das redes municipal e estadual do Ceará, não se efetiva, ficando a cada ano pior. No ano de 1998, municípios chegaram a desativar o expediente escolar noturno, assim como secretarias municipais de educação restringiram qualquer tipo de acompanhamento, alegando falta de recursos, de pessoal e a violência que cresce a cada dia na periferia das grandes cidades, resguardando a qualidade da oferta, de forma a adequar-se à realidade daqueles que têm que trabalhar.

O artigo 5º da LDBEN garante o acesso ao ensino fundamental como direito público subjetivo de todos os cidadãos, podendo eles ou associações que os representem exigi-lo. O parágrafo 5º desse artigo preconiza que, para a garantia do cumprimento da obrigatoriedade do ensino, “o Poder Público criará alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente de escolarização anterior”, o que possibilita a mobilidade dos alunos com base em sua potencialidade.

Do ponto de vista formal, constitucionalmente, o direito à educação para pessoas jovens e adultas tem seu marco jurídico dado pela Constituição de 1988, ao determinar que o Estado deve oferecer “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Na década de 1990, a Organização das Nações Unidas considerou que o Brasil perdeu a oportunidade de realizar o desenvolvimento humano, haja visto ter apresentado um rápido crescimento econômico no início na década de 1970, sem apresentar equivalente crescimento humano. O que se configurava eram a falta de prioridade aos pobres, baixa qualidade dos serviços oferecidos, clientelismo no serviço público, elevados custos e grande desperdício. Um estudo da Organização dos Países Desenvolvidos, de 1995, apresentado por Velloso (1999), indica que os gastos públicos do Brasil com educação eram equivalentes aos gastos dos Estados Unidos, Bélgica e Espanha.

Em 2009, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação. Dos desafios que se propunha a enfrentar, o plano expressa: “omissão da política educacional em relação ao desenvolvimento das competências cognitivas e sociais de jovens e adultos e

na definição dos segmentos prioritariamente atendidos”. Nas metas estabelecidas também se reporta da EJA: “ampliar o atendimento de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados”(p.42).

Parece-nos impossível discutir educação de jovens e adultos sem fazer relação com desigualdade, negligência política, desinformação, descaso. No Relatório do Observatório da Equidade, ligado ao Conselho de Desenvolvimento econômico e Social, descrito por De Negri Filho (2009), é feita uma leitura da realidade da educação brasileira, chamando as desigualdades identificadas de “iniquidade”. O autor do relatório diferencia conceitualmente desigualdade de iniquidade, indicando que a “desigualdade não implica necessariamente julgamento sobre as diferenças encontradas na realidade social, enquanto as iniquidades, desde sua definição apontam um juízo de valor sobre as desigualdades que não deveriam existir, pois são injustas, desnecessárias e evitáveis” (p.13). As diferenças injustas, marcam as distâncias de condição de vida social e econômica entre as classes sociais, as etnias, entre gêneros e entre territórios sociais brasileiros.

Na EJA, as desigualdades são mais gritantes ainda, visto que persistem o quadro de analfabetismo entre jovens e adultos, a descontinuidade de estudo, e a posição negligente dos governantes para com essa situação. Se considerarmos particularmente alguns grupos que compõem a demanda da EJA, como os negros, os residentes na zona rural, mulheres, indígenas, restritos de liberdade, concordaremos com a ideia de que a palavra iniquidade é bem aplicada à realidade.

Rivero (2009) faz referência a um informe do Centro de Cooperação Regional para Educação de Adultos na América Latina e Caribe – CREFAL – sobre a situação da educação de pessoas jovens e adultas na América Latina e Caribe, divulgado no México em 2008, que em suas conclusões assevera que:

- persiste mais uma visão compensatória do que uma visão dos direitos humanos nas políticas e nos programas de governo da região; e

- a escassa visibilidade política de EJA em relação às outras modalidades é traço característico na América Latina e no Caribe.

Um dos entraves ao desenvolvimento da EJA em nosso País é o preconceito contra a modalidade. Galvão e Di Pierro (2007) fazem um interessante estudo sobre o preconceito contra o analfabeto indicando cenas ocorridas em nossa história que contribuem para essa visão negativa. Alertamos para a noção de que esse preconceito é estendido a toda modalidade, sempre configurada em tempos curtos, com conteúdos limitados, considerando aqueles que não concluíram a

educação básica como um sujeito incapaz. Essa ideia é reproduzida no meio social dos educandos e nas escolas, refletindo-se em sua baixa autoestima. Consideramos que o preconceito contribui para as negligências das gestões públicas para com a modalidade e o descaso com que tratam as demandas, as quais nesse contexto se retraem e não exigem seus direitos a escolarização. Torres (1992, p. 79) entende que os motivos para o papel secundário ou marginal da educação de adultos na América Latina são “as características socio-econômicas e a localização estrutural de sua clientela potencial, e a falta de poder dessa clientela”.

Dentre os muitos problemas da EJA - programa paralelos, ações descontínuas, currículos inadequados às necessidades dos adultos, a desistência dos educandos é significativa –, ao ponto de técnicos e diretores programarem a matrícula prevendo o número de evadidos; além de terem uma lista de motivos que explicam o fenômeno: desinteresse, desejo da carteira de estudante, falta de persistência, dificuldades de aprendizagem e outros que não envolvem o sistema escolar ou aqueles que dele fazem parte.

A população que se “evade” da escola, na realidade, está sempre em volta dela e tenta nela adequar-se, impondo-a aos seus, tomando-a como porta que dará acesso a outra condição social, a um futuro economicamente estável, que não seja o dos trabalhos pesados, desgastantes, pouco reconhecidos e mal remunerados. Para o Observatório;

A satisfação das necessidades sociais básicas não deve se restringir à capacidade de cada cidadão obter recursos, seja por meio da sua inserção no mercado produtivo ou através dos programas de transferência de renda. Uma sociedade justa requer que todo cidadão, seja ele rico ou pobre, tenha direito a um ensino de boa qualidade, tratamento adequado de suas enfermidades, condições dignas de moradia, etc. (De NEGRI FILHO, 2009, p.31).

No documento-base produzido pelos estados brasileiros para a VI Confintea, há o reconhecimento da educação como direito fundamental, que permite o acesso a outros direitos. Nesse reconhecimento, há um aspecto importante da concepção do sujeito da EJA, como um “portador de saberes singulares e fundamentais, criador de cultura, protagonista da história, capaz de produzir as mudanças urgentes e necessárias para a construção de uma sociedade mais justa”. Com fundamento

nessa concepção, procuramos nesta pesquisa resignificar a evasão na EJA, mudar a visão de abandono voluntário e irresponsável para uma interrupção forçada dos estudos dos jovens e adultos, considerando que eles mesmos, por sua história de vida, possuem interesses variados e necessidades que muitas vezes correspondem a sua sobrevivência. Das falas de educadores e educandos, retiramos alguns indicadores que podem contribuir para um olhar diferenciado sobre esses sujeitos e orientar as políticas desenvolvidas na EJA.

Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Temos o direito de ser iguais quando a diferença inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (BOAVENTURA SANTOS, 1996, p. 3).

Tratamos aqui, como sujeitos da EJA, os educandos e educadores, nos detendo na pessoa do educando, que tem merecido nos últimos anos um olhar mais cuidadoso por parte de estudiosos da área, materializado com ações da Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade. A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) envolve um público diferenciado com idade-limite para começar e sem nenhuma fronteira para conclusão, ou seja, absorve aqueles que não estão dentro da idade-limite de quatorze anos para o ensino fundamental. Também não há um nível específico, podendo ser alfabetização, ensino fundamental, médio ou formação continuada. São sujeitos que ocupam lugares dentro do grupo social em que vivem, chegando a ocupar alguns papéis de destaque, não de forma generalizada, organizam formas de resolução de problemas cotidianos e elaboram formas de discursos. Os alunos da EJA não se diferenciam apenas pela idade, com arrimo na idade. São pessoas que possuem uma história de vida e que procuram a educação formal na busca de sair da marginalidade de uma sociedade letrada, seja para sua sobrevivência ou para a autoafirmação.

Não podemos pensar em uma política pública para EJA sem refletir os sujeitos que demandam por ela. Não se concebe a denominação apenas pela sua circunstância de escolarização, que deixa de fora suas condições humanas: “com fundamental incompleto”, “não alfabetizado”, “alfabetizado”, “fora de faixa”, “evadido”, “afastado dos estudos”, “que deixou de estudar”... Arroyo (2001) ressalta que os olhares sobre a condição social, política e cultural dos educandos da EJA condicionam as diversas concepções de educação e as políticas públicas que lhes

são oferecidas.

São jovens e adultos aprendizes, oriundos de frações diferentes da classe trabalhadora: rurais e urbanos, operários, comerciantes, profissionais liberais, servidores públicos, donas de casa, desempregados, líderes comunitários, sujeitos sociais e culturais. O atendimento à pluralidade desses sujeitos representa democratização das oportunidades educacionais. No documento-base produzido no Brasil em 2008, ao se preparar para a VI Confintea, a concepção de sujeito da EJA foi um dos quatro desafios a ser debatido. Conforme o documento, com a concepção desses sujeitos, a educação é tida como “direito de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida e não apenas escolarização”. Expomos ainda como responsabilidade dos governantes a produção e efetivação de políticas públicas de Estado para EJA, centradas em sujeitos jovens, adultos e idosos, com a expressão de toda a diversidade – que constitui a sociedade brasileira, recomendando que sempre seja ouvida a sociedade civil.

No Parecer do Conselho Nacional de Educação, relatado pela Profª Regina Vinhaes Gracindo, há uma interessante discussão sobre a idade-limite para ingresso na EJA, sobre quando vamos entrar necessariamente na discussão do jovem matriculado na EJA. Inicialmente, quem é o jovem que procura a EJA? A relatora alerta para um “equivoco político-pedagógico” de se tomar adolescentes de 15 a 17 anos como jovens, com a interpretação dada pela idade obrigatoria de oferta de estudos, pelo Estado, de sete a 14 anos. Ao situar essa população como foco para universalização do ensino, aqueles que ficaram de fora dos limites vão sendo encaixados em outros espaços, e para esses adolescentes o espaço foi a EJA. A relatora se reporta ao estudo realizado pelo Prof. Jamil Cury, designado pelo Ministério para dar um parecer sobre o assunto, que a população escolarizável de mais de 15 anos é tida como “invasora” da modalidade regular da idade própria, mas também não encontra identificação na EJA, onde, conforme constatamos na pesquisa, é tida como “baderneira, como quem não quer nada, de convivência difícil”. Assim, os educandos de 15 a 17 anos encontram-se sem lugar nas oportunidades educacionais. A discussão de juventude na EJA terá que iniciar por definir a quem a modalidade comprehende como jovem.

Em um documento produzido a título de sugestão para discussões nos fóruns de EJA das já referidas diretrizes, a educadora Jane Paiva alerta para essa condição do jovem- lembrando principalmente daqueles que cometem infrações - que entre as idas e vindas das unidades em que ficam recolhidos, perdendo as oportunidades educacionais, desistem por fim de concluir os estudos básicos ou de matricular-se

em cursos com os quais não se harmonizam e, então, se evadem.

O retorno do idoso à escolarização também carece de adequações, pois nem sempre o que ele procura está nos conteúdos escolares estabelecidos nas diretrizes curriculares. A presença do idoso na escola força à discussão da aprendizagem ao longo da vida proposta desde a V Confintea e não materializada até hoje, visto que o entendimento de educação nos sistemas educacionais limita-se à escolarização, com poucas iniciativas de educação não formal. O importante ao considerar o sujeito da EJA é a compreensão de que educação independe de idade, é um direito social e humano e que a cada dia mais espaços estão sendo conquistados e já não se pode planejar cursos de EJA sem levar em consideração a diversidade desses sujeitos, Muito menos pensar nos fenômenos ocorrentes, como a “evasão”, sem fazer uma releitura das ações ocorridas na escola, como possíveis causas desse fenômeno.

Os educadores são outros sujeitos da EJA que merecem visão especial. Atualmente, há uma preocupação na esfera federal sobre uma formação específica na modalidade com base na diversidade dos grupos que nela estão presentes. Essa visão, porém, é muito atual e o que existe até hoje são ações bem circunstanciais: algumas formações em serviços oferecidas quando da implantação de alguns programas e poucas instituições de ensino superior que oferecem uma disciplina ou outra relacionada ao tema.

A necessidade de formação foi expressa por todos os educadores entrevistados, assim como pelos educandos, no entanto, vamos discutir adiante a formatação dessas formações.

Em geral, as discussões sobre as políticas para esses sujeitos são conduzidas sem a participação desses dois grupos, mais habilitados a compreender as questões envolvidas: os alunos e os professores das escolas. Do professor, espera-se que implemente as políticas, não que as formule. Os educandos em potencial são definidos como os objetos dessas políticas, não como autores da transformação social. Essa foi a motivação para a escuta desta pesquisa ter como agentes principais educadores e educandos, considerando que uma política eficiente deve se originar da percepção destes, pois são eles que a vivenciam.

As escolas pesquisadas

Os centros de educação de jovens e adultos já existem no Ceará há mais de três décadas, inicialmente com um centro, que representava a sede, e diversas salas- satélites, funcionando em escolas e nas sede de delegacias regionais de

ensino localizadas em cidades-pólos do Estado. O primeiro centro organizava-se dentro da proposta dos centros de educação supletiva – CES. No final da década de 1990 houve uma reorganização do centro, com a descentralização das ações, sendo criados centros em cidades-pólos e mais cinco na capital do Estado.

A modalidade de estudo desenvolvida nos CEJA é semipresencial (ensino fundamental e médio) com estudo por meio de módulos de estudos. Os módulos são levados para casa e o aluno retorna ao Centro para receber orientações em caso de dúvidas ou para fazer provas. Atingir a nota mínima é pré-requesito para passar para o módulo seguinte; não existe caso de o aluno ser reprovado, pois ele sempre poderá fazer outra prova daquele módulo, e, caso interrompa os estudos, quando retornar poderá continuar do módulo de onde parou.

Quase todos os CEJA que funcionam fora da capital do Estado oferecem ensino presencial – alfabetização e fundamental (1º a 5º ano), cursos extraordinários de Língua Estrangeira e artesanato. Parcerias também são estabelecidas com o SESI, SESC, ONG, empresas e secretarias de Estado. Centros que funcionam em cidades-pólos tomam como prática também descentralizar o atendimento, pois professores se deslocam para a zona rural, contribuindo para o atendimento a alunos que têm dificuldade de deslocar-se, o que muito contribui para a expansão da EJA na zona rural, onde a modalidade praticamente inexiste. Outra ação de sucesso nos CEJA são as ações voltadas para a arte e o esporte, e todos que tiveram a iniciativa de trabalhar essas áreas foram bem-sucedidos.

O Centro municipal diferencia-se do estadual por oferecer apenas o nível fundamental e na modalidade presencial.

Os CEJA que participaram da pesquisa desenvolvem diversas atividades extraordinárias além do ensino semipresencial: cursos de alfabetização para idosos utilizando o computador, atendimento presencial a pessoas com necessidades especiais, ensino fundamental (6º ao 9º ano) presencial, cursos de leitura, preparatório para concursos, atendimento a menores infratores, cursos de artesanato e artes.

Algumas deficiências foram detectadas, como: espaços inadequados para estudo - salas pequenas, professores orientando disciplinas diversas em uma só sala, cursos funcionando em casas com inadequação das salas de aula, iluminação fraca; falta de material: módulos com defasagem de conteúdos (datados de 1997), falta de quadros de giz, carteiras inadequadas para adultos, carência de espaço para guardar documentos e insuficiência de material de expediente.

Há também a incompreensão do sistema para com a modalidade, pois a cada troca de um gestor, toma-se a iniciativa de adequar os CEJA a uma escola de ensino

seriado. Travam-se lutas constantes para segurar o funcionamento ininterrupto durante o dia e no decurso do ano, o respeito ao ritmo e disponibilidade do aluno para o estudo, a continuidade dos cursos extras: alfabetização, preparatórios, esporte e arte, com o desejo de implantação de cursos de preparação para o trabalho.

Com uma configuração diferenciada dos CES os CEJA são bem-vistos pelos alunos em razão da flexibilidade nos horários e do currículo. Consideramos importante a existência de espaços exclusivos para modalidade da EJA, visto que esses espaços fogem da organização infanto-juvenil, permitindo que os jovens e adultos se achem mais à vontade. Durante a VI Confintea nos painéis apresentados identificamos a experiência de espaços de educação formal e não formal exclusivas para adultos em alguns países como Japão, Suíça e Canadá. Por serem Estados de realidades diferentes da nossa, esses locais se diferenciam dos nossos centros, recebem subsídios do governo ou ONG e também dos educandos, mas trazem o eixo central do atendimento ao adulto. Na Suíça, as instituições são organizadas pelo governo e por ONG e os alunos pagam taxas pelos serviços recebidos³.

Tanto nas entrevistas como nos grupos focais, os educandos se referem aos CEJA com muito carinho, enaltecedo a forma como são recebidos e a metodologia de trabalho adotada, no entanto, não escondem suas reclamações quanto à estrutura física de alguns deles, das carências de material didático, da monotonia das aulas presenciais, das condições das salas de orientações. Solicitaram também escolas de adultos mais próximas de casa, a divulgação da existência dessas escolas e o apoio para a melhoria de condições destas.

Em geral apenas a zona rural apresenta deficiência de escolas, pois na zona urbana existem escolas da rede municipal e estadual, no entanto, elas não atendem aos adultos, oferecendo continuidade de estudo, não fazem chamadas específicas a esse público e, quando ocorrem, em geral, a oferta é apenas no turno noturno com ações de alfabetização. Inferimos que, quando os educandos solicitam um CEJA próximo a sua casa, eles estão solicitando uma escola que atenda nos três turnos, com flexibilidade de horários e de tempos de estudo.

Municípios pesquisados

SOBRAL

Município mais antigo da região norte do Ceará. Apresenta alto IDH, é um centro regional de desenvolvimento que concentra todos os serviços oferecidos na região: hospital regional, escolas e universidades (Universidade Estadual Vale do

Acarau e Universidade Federal do Ceará). Concentra indústrias de beneficiamento de couro, calçados, cimento e outras de menor porte.

A escola de adultos pesquisada atende a alunos de toda a região. Atende nas formas presencial e semipresencial e, desde o ano de 2008, possui grupos alternativos de dança e desenvolve projetos de alfabetização e cursos extras para seus alunos.

No ano de 2008, assim como os outros, o Centro pesquisado passou a ser a escola de referência do sistema prisional da região norte e também certificará os alunos do ProJovem Campo Saberes da Terra.

ITAPIPOCA

Município de médio porte, IDH médio, tomado como um dos territórios da cidadania, a escola de adultos atende os municípios vizinhos. Desenvolve diferentes projetos como o Programa de Alfabetização de Idoso, usando a informática, trabalho em parceira com uma ONG denominada Coração de Estudante, que desenvolve o programa de educação em células – reforço dos estudos semipresenciais para alunos de ensino médio⁴.

CANINDÉ

Com baixo IDH, município do sertão cearense famoso pela religiosidade, pois abriga a imagem de São Francisco das Chagas, santo de devoção dos nordestinos, atrai para a cidade um grande número de devotos, provocando o turismo religioso e determinando a vocação produtiva da cidade para o comércio, no entanto, nos demais territórios o Município é eminentemente agrícola.

O Centro de Educação tem projetos variados. Atende de forma presencial e semipresencial, possuindo turmas presenciais de alunos com necessidades

³ Depoimento de uma brasileira que mora na Suíça. “Estudo numa instituição chamada TamilKulturzentrum (Centro de Cultura Tamil/Srilanka) em Glarus (capital do Cantão), este é o curso que faço uma vez por semana com uma hora e meia de aula. Estamos no curso estudando alemão e os professores são voluntários para ajudar o povo do Srilanka, pagamos 4 francos pela aula como valor simbólico, o dinheiro das aulas e das feiras que eles fazem é enviado para ajudar o povo Srilanquês por causa da guerra. Assistimos as aulas num prédio simples com três salas, e trabalhamos em apenas uma pequena sala, ao todo somos 6 alunas(2 brasileiras, 1 portuguesa e 3 srikanquesas), é tudo muito simples. Em Zurique estudo na Benedict Schule- Escola Benedito, nesta tenho 4 horas de aula por dia e trabalho o alemão para integração a cultura alemã. Temos avaliações semanais e as provas são objetivas. Nesta Escola também tem cursos profissionalizantes para quem já domina a língua e o preço, como é uma instituição particular é bem caro. Pelo meu curso de 12 semanas paguei 2.800,00 francos fora a passagem de trem que fica em 300,00 francos por mês. Nesta Escola todas as salas são climatizadas, os professores falam o alemão clássico, tem laboratório onde podemos estudar com audiovisual e trabalhamos individualmente todos os dias por até uma hora”. (3h/a em sala com o um grupo e 1h/a individual e não é obrigatório).

especiais, alfabetização de idosos, com informática, certificação das escolas do sistema prisional.

FORTALEZA

capital do Estado, oferece diversas formas de atendimento aos adultos, tanto na rede pública como no sistema privado. Possui nove CEJA distribuídos na zona periférica e no centro da Cidade. Atendem de forma presencial e semipresencial, fazem parceria com empresas e outras secretarias de governo e oferecem cursos variados.

Tomamos a capital em separado em razão da realidade ser muito distante dos demais municípios, pois as atividades são mais voltadas para indústria, comércio e turismo.

Audiência dos Educandos e Educadores

Foram pesquisados 431 educandos nos quatro municípios cearenses e dez em outros estados: 202 homens e 239 mulheres; 369 moradores da zona urbana e 66 da zona rural.

Tabela 01 – Distribuição dos alunos cidade que estuda

Cidade	fa	%
Canindé	67	15,2
Itapipoca	79	17,9
Sobral	84	19,0
Fortaleza	201	45,6
Outros Estados	10	2,3
Total	441	100

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

• A idade dos alunos pesquisados pela grande variedade apresentada foi organizada em faixas etárias, sendo 100 (22,6%) com até 19 anos, 153 (34,7%) de 20 a 29 anos, 87 (19,7%) de 30 a 39 anos, 49 (11,1%) de 40 a 49, 23 (5,2%) de 50 a 59 e 02 (0,5%) com 60 anos ou mais.

• A organização do tempo escolar dos educandos entrevistados ficou em 151

⁴ Os alunos atendidos nessa parceria fazem um acordo de após a aprovação no vestibular, voltar à comunidade e trabalhar no reforço dos educandos que, assim como eles, estudam no semipresencial. Os alunos aprovados no vestibular recebem apoio para estudar, para moradia e alimentação, quando aprovados em outros municípios que não sejam os de origem. Essa parceria tem dado excelentes resultados e a ONG já se espalhou em muitos municípios cearenses.

em aulas presenciais (1 em escola família agrícola) e 290 em estudo semipresencial (modular).

- A maioria dos educandos era do ensino médio, pelo fato de representar o maior número de matrículas nos CEJA.

Tabela 02 – Distribuição dos alunos por nível de ensino que frequenta atualmente

Nível de ensino	fa	%
Alfabetização	7	1,6
Fundamental do 1º ao 5º ano (EJA 1 e 2)	49	11,1
Fundamental do 6º ao 9º ano (EJA 3 e 4)	145	32,9
Médio	240	54,4
Total	431	100

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Ocupação dos educandos

A ocupação declarada pelos entrevistados foi muito variada. Estabelecemos diversos agrupamentos para termos uma visão do que fazem. Um número representativo (114) respondeu que eram estudantes. Consideramos que aí estão os que têm até 19 anos (100). Observamos também que a predominância é de pessoas sem um emprego com registro.

Tabela 03 – Ocupação dos educandos.

OCUPAÇÃO	N	%
Estudante	114	25,9
Doméstica ou babá	28	6,3
Dona de casa	22	5,0
Vendedor	15	3,4
Serviços gerais	14	3,2
Agricultor	10	2,3
Vigilante	08	1,8
Operário/a	12	2,7
Autônomos	11	2,5
Funcionário Público	09	2,0
Artesão	06	1,4
Construção civil	06	1,4
Costureira	05	1,1
Comerciário	04	0,9
Porteiro	04	0,9
Outros	98	22,2
Não respondeu	75	17,0
Total	441	100,0

A ocupação declarada pelos entrevistados foi muito variada. Estabelecemos diversos agrupamentos para termos uma visão do que fazem. Um número

representativo (114) respondeu que eram estudantes. Consideramos que aí estão os que têm até 19 anos (100). Observamos também que a predominância é de pessoas sem um emprego com registro.

É importante destacar o trabalho destas pessoas porque ele representa motivação para estudo e causa de interrupção dos estudos. A escola é tida por todos os pesquisados como porta para entrada no mundo do trabalho, melhoria das condições de vida, no entanto, o trabalho é também motivo de interrupção dos estudos porque, ao conseguir um trabalho, eles se afastam dos estudos, pois há uma dificuldade de conciliar os tempos de trabalho com os do estudo.

Na tabela 04, temos o número de educandos por local onde estudavam antes de matricular-se na escola atual.

Tabela 04 – Distribuição dos alunos por local onde estudaram anteriormente

Local	fa	%
Escola	404	91,6
Salão paroquial	7	1,6
Assentamento	5	1,1
Sozinho(a) (exames supletivos)	12	2,7
Local de trabalho	11	2,5
Outro	2	0,5
Total	441	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o local onde os alunos estudaram anteriormente, predominaram os prédios escolares. Podemos fazer duas leituras: 1º) educandos que frequentam escola têm mais motivação para dar prosseguimento aos estudos e 2º) educandos que frequentam espaços diversificados de estudo tem dificuldade em dar prosseguimento aos seus estudos.

Houve um equilíbrio em relação aos educandos que repetiram 54,2% (239) e os que não repetiram 44,7 % (197).

Tabela 05 – Distribuição dos alunos em relação a repetição de ano.

Repetição de ano	fa	%
Sim	239	54,2
Não	197	44,7
Não respondeu	5	1,1
Total	441	100

Sobre a interrupção dos estudos uma quantidade representativa de alunos interromperam os estudos 87,7% (378).

Tabela 06 – Distribuição dos alunos em relação a já ter interrompido os estudos

Interrupção dos estudos	Fa	%
Sim	388	87,7
Não	53	12,3
Total	441	100

Séries indicadas como mais repetidas ocorreram no ensino fundamental - 71 educandos que repetiram a 5^a série , 52 que repetiram a 6^o, 33 que repetiram a 1^a série e 32 que repetiram a 4^a. São séries que exigem do educando mais do que escrever o nome ou palavras básicas.

Tabela 07 – Distribuição dos alunos em relação a quantas vezes interrompeu os estudos

Quantidade de interrupções	fa	%
Uma vez	112	36,6
Duas vezes	84	27,5
Três vezes	73	23,8
Quatro ou mais vezes	37	12,1
Total	306	100

Questionamos aqueles que já haviam interrompido os estudos quantas vezes tinham feito isso, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 08 – Distribuição dos alunos em relação aos motivos para ter interrompido os estudos

Motivos	%
Desinteresse pelos estudos	20,4
Prestação do serviço militar	1,9
Casamento	16,4
Gravidez	15,1
Trabalho	47,3
Falta de escola próxima a moradia	13,5
Dificuldade de aprendizagem	15,8
Mudança de endereço	14,8
Conflito com professores ou colegas de sala de aula	6,5
Problemas na escola	5,6
Outras razões	8,4

Consideramos significativa a soma dos valores dos que já interromperam duas vezes ou mais. O total corresponde a 64,3% (188).

Na tabela 08, colocamos os motivos alegados para a interrupção dos estudos.

Listamos os motivos apresentados para interrupção dos estudos e o trabalho foi a razão relatada por 47,3%, quase a metade dos respondentes, a mesma resposta que predominou no suplemento da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (2007) sobre EJA, em que o maior percentual de respostas sobre os motivos para a não-conclusão do curso de educação de jovens e adultos apontados por aquelas pessoas que frequentaram anteriormente, os principais eram: o horário das aulas não era compatível com o horário de trabalho ou com o horário de procurar trabalho (27,9%).

Outro motivo apresentado que teve valor significativo (20,4%) foi o “desinteresse pelos estudos”. Nos grupos focais, voltamos a discutir o que eles denominam desinteresse. Fizemos relação com uma pesquisa realizada pela Fundação Getulio Vargas - Motivos da Evasão Escolar - que comparava dados da PNAD entre os anos 2004 e 2006, divulgada em 15 de abril de 2009. Em relação às regiões metropolitanas, o Ceará encontrava-se em 2006 na 19^a posição em relação à evasão escolar na faixa etária de 15 a 17 anos. A motivação para interromper os estudos apontados por 42,68% dos jovens dessas pesquisas foi achar a escola desinteressante.

Na participação de um grupo focal em que predominavam jovens, as respostas sobre o desinteresse foram: na escola não tem esportes, atividades de lazer ou culturais. Propuseram como ações para tornar a escola atraente: quadras, aulas de educação física, promoção de atividades que não fossem apenas de aulas. Reclamaram não possuir livros; copiam a matéria do quadro-negro, o que na fala de um deles é perda de tempo e torna a aula cansativa “começo a escrever do início ao fim da aula, não dá para falar nada, nem discutir, ou mesmo brincar, pois a professora tem que escrever, apagar, escrever de novo, quando ela termina acabou a aula, e aí não tem tempo nem para explicar”.

Um adolescente acentua que vem para escola porque não tem outro lugar para ir à tarde. Gostaria que tivesse vídeo-game para estudar, pois é a única coisa que atrai sua atenção, “é muito chato ficar parado ouvindo”. Outra afirmação que chamou nossa atenção foi que uma mãe paga ao aluno para ir a aula, “só recebendo dinheiro dá para aguentar”, mas não frequenta todo dia.

No Documento base da Conferência Nacional de Educação, debatido na Conferência Estadual de Educação do Ceará, dentre as várias propostas, uma delas aponta para a necessidade de atendimento específico na rede regular de ensino para jovens na faixa etária de 15 a 17 anos: “obrigatoriedade de oferta na rede regular de ensino, com adoção de práticas concernentes a essa faixa etária, bem como a

possibilidade de aceleração de aprendizagem e a inclusão de profissionalização para esse grupo social”. Cumpre salientar que foi uma proposição aprovada por todos os municípios cearenses.

Dentre os adultos, o cansaço do trabalho provoca o desinteresse; e a falta de trabalho, mesmo para quem estuda, provoca desânimo, tendo em vista a distância entre o que estudam e o seu dia a dia. Algumas afirmativas deram força ao processo de exclusão da escola(currículo oculto): “tenho amigos que têm vergonha de ir a escola por não ter roupa adequada”, “têm vergonha de falar errado ou se comportar errado na escola”, “se for a escola todos vão ficar falando dele, pois é coisa para menino”.

Não deixaram de ter afirmações sobre o desinteresse ser culpa exclusiva dos educandos: não querem nada, não querem aprender; os jovens não sabem o que querem, as drogas também foram indicadas como fator de desinteresse.

Quando pedimos para falarem sobre possíveis ações para melhorar a atuação da escola, jovens e adultos tinham muitas observações a fazer. Eles sabem o que é bom para eles, mas não são muito ouvidos; por sua irreverência, têm suas falas cerceadas, mesmo no grupo focal, de em vez em quando, um professor ou alunos mais velhos mandavam calar a boca.

Motivados a falar, solicitaram dentre muitas coisas aulas mais interessantes, assuntos que eles possam usar no dia a dia, o fim do estudo de História, que julgam cansativo, e profissionalização, alertando, que querem estudar para uma profissão “aprender para emprego é pouco e em lugares pequenos não tem muitas vagas, vamos continuar desempregados”.

A discussão sobre o desinteresse associado principalmente ao jovem nos remeteu a Alvarenga (2006) e Arroyo (2007; 2009), que fazem alusão à necessidade de olhar como se dá o acesso das crianças e jovens de famílias pobres a uma escola que não apresenta condições de lhes proporcionar de forma generosa o direito aos saberes produzidos socialmente pela humanidade. Na visão dos autores produz uma nova desigualdade social, desta vez, por processos de “inclusão precária e subalterna”, Bourdieu (1997, apud ALVARENGA, 2006). O autor indica que a inclusão é perversa e provoca novo fenômeno - “os excluídos do interior”. “A partir desta noção este sociólogo francês analisa que, muito embora tenha se ampliado o acesso à educação escolar, a estrutura de distribuição diferenciada de níveis desiguais de escolas para estudantes de famílias pobres se manteve” (ALVARENGA, 2006).

Miguel Arroyo em um painel na 32^a reunião da ANPEd, chama a atenção

para a população que está chegando à escola, um número representativo dos que durante muitos anos dela foram excluídos, no entanto, continua se organizando com a mesma estrutura que apresentava nas décadas anteriores, quando predominava a posição submissa, e não há preocupação com a atratividade do currículo, a diversificação, e o olhar sobre os saberes que trazem esses educandos.

Em outro artigo Arroyo (2007, p. 23) afirma: “Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além de suas carências.”

Os outros motivos ficaram muito próximos: casamento (16,4%), gravidez (15,1%), falta de escola próxima a moradia (13,5%), dificuldade de aprendizagem (15,8%), mudança de endereço (14,8%), e outros que se situaram abaixo da casa dos 10%. Outros motivos que surgiram nos grupos focais foram doenças e drogas.

A motivação para voltar aos estudos nos surpreendeu, pois, como já são pessoas na idade ativa imaginávamos que o trabalho iria ser a resposta predominante, no entanto 72,9 responderam que foi pelo desejo de concluir um curso de ensino fundamental, em segundo lugar (66,4%) para adquirir conhecimentos, e em terceiro lugar 41,5% afirmaram a exigência do trabalho. Na PNAD (2007) foi questionado por que a matrícula em EJA, dentre os motivos apontados o objetivo de retomar os estudos (43,7%), seguido por conseguir melhores oportunidades de trabalho (19,4%), adiantar os estudos (17,5%) e conseguir diploma (13,7%). Os demais motivos somaram percentual em torno de 6%. Novamente, encontramos associação entre as respostas de nossa pesquisa e as da PNAD (2007), pois aqueles que tencionavam retornar aos estudos é porque desejam concluir um período de escolarização.

Tabela 09 – Distribuição dos alunos em relação a (s) principal (is) motivação (ões) para retornar aos estudos

Motivos	%
Exigência do trabalho	41,5
Desejo de concluir um curso de ensino fundamental ou médio.	72,9
Ocupar o tempo	9,3
Ensinar aos filhos	20
Adquirir novos conhecimentos	66,4
Outros motivos.	6,3

Fonte: Dados da pesquisa.

Com as respostas dos educandos, fizemos diversos cruzamentos, destacando aqui os mais significativos. Na observação da relação entre a faixa de idade e ter interrompido os estudos, os percentuais são altos - acima de 60%. Alertamos que os maiores valores estão na faixa entre 30 e 59 anos, que apresentou percentuais de 97,6%. Há uma relação direta entre aumento da idade e interrupção dos estudos, quanto mais idade, maior o percentual de abandono.

Chamaram-nos atenção os valores demonstrados entre sexo e o desinteresse pelos estudos, pois os homens chegam a apresentar quase o dobro do desinteresse das mulheres.

Tabela 10 – Relação entre sexo e desinteresse nos estudos como motivo para ter abandonado os estudos

Faixa de idade	Desinteresse nos estudos		
	Sim	Não	Total
Masculino	29,1%	70,9%	100,0%
Feminino	17,7%	82,3%	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa

Educadores

Foram entrevistados 157 educadores dos centros de educação e 16 educadores de outros estados (nove capitais, seis de municípios e um do Distrito Federal).

Tabela 11 – Distribuição dos professores por cidade

Cidade	Fa	%
Canindé	42	24,3
Itapipoca	44	25,4
Sobral	37	21,4
Fortaleza	34	19,7
Outros estados	16	9,2
Total	173	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa

A faixa de idade dos professores apresentou um percentual maior nas faixas etárias de 20 a 49 anos - 72,2% (125), o que demonstra que temos um percentual representativo de professores jovens na modalidade.

Tabela 12 – Faixa etária dos professores de EJA

Faixa de idade	fa	%
20 a 29 anos	26	15,0
30 a 39 anos	71	41,0
40 a 49 anos	28	16,2
50 a 59 anos	08	4,7
60 ou mais anos	01	0,6
Não respondeu	39	22,5
Total	173	157

Fonte: dados da Pesquisa

Todos possuem nível superior e 108 deles são pós-graduados em Educação, nos mais diversos cursos, variando de temas específicos das disciplinas, gestão escolar, meio ambiente. Apenas um tem mestrado.

A distribuição dos professores por tempo de ensino na EJA tem como maior percentual o tempo de seis a dez anos – 32,5% (51) . O restante concentra-se no período de um a cinco anos 42% (66).

Tabela 13 – Distribuição dos professores por tempo de ensino na EJA

Titulação	fa	%
Menos de 1 ano	4	2,5
1 a 2 anos	26	16,6
3 a 5 anos	40	25,5
6 a 10 anos	51	32,5
Mais de 10 anos	18	11,5
Não respondeu	18	11,5
Total	157	100

Fonte: dados da pesquisa.

Todos trabalham em mais de um nível de ensino. Na distribuição, temos 53 na alfabetização, 154 no ensino fundamental e 103 no ensino médio.

A formação em EJA.

Tabela 14 – Distribuição dos professores por formação em EJA

Tabela 14 – Distribuição dos professores por formação em EJA

Titulação	fa	%
Nenhum	38	18,0
Cursos de formação continuada de 10 a 40 horas	60	28,0
Cursos de aperfeiçoamento com carga horária de 60 a 120 horas	88	41,0
Curso de especialização	14	6,5
Outros	14	6,5

Sobre formação dos professores em EJA, observamos que um percentual representativo - 75% - tem alguma formação em EJA, no entanto, todos os professores e mais de 50% dos educandos pesquisados relataram a formação do professor como importante para melhorar a qualidade da EJA. Inferimos que as formações não atendem as necessidades da realidade que o professor vive no dia a dia da sala de aula. Isto nos remete à discussão sobre a formação e a forma como ela deve ser organizada. Repensar a organização curricular e metodológica e os conteúdos da formação. A falta de formações na educação de jovens e adultos faz com que todas as ações empreendidas nesse sentido sejam bem-vindas, sem que haja uma visão mais aprofundada sobre sua organização e conteúdo.

Connell (1995) ressalta que os professores têm que ser vistos como força de trabalho da mudança, que devem estar envolvidos com a política desenvolvida e receber conhecimentos especializados sem esquecer a prática. Muitas vezes a ênfase se dá em conteúdos teóricos, ou apenas técnicos, numa espécie de adestramento, que ignora a compreensão e a atuação do educador, o espaço e os sujeitos; nenhum deles são neutros. O tripé da ação formação = acompanhamento = avaliação, deve se retroalimentar, proporcionando momentos ricos e retornos positivos à prática dos professores e à aprendizagem dos educandos.

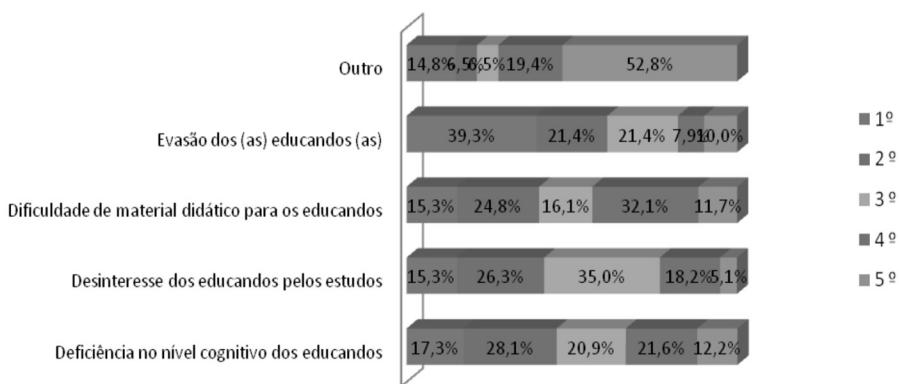
Para o desenvolvimento da prática educativa, segundo Freire (2002), não basta a compreensão condicionada do que fazer, mas do que se pode fazer e com quem fazer, pois os educandos não irão para a sala para serem trabalhados e sim para trabalhar com, com o educador, com a metodologia. Há também a percepção desses educandos sobre a proposta do projeto e de que modo ela pode se adequar e contribuir para sua aprendizagem e responder as suas necessidades.

Os professores foram unânimes em asseverar a importância da formação continuada. Consideramos que necessitam constantemente repensar sua prática, discutir outras possibilidades, buscar soluções em outras teorias, ou teorizar sua prática, principalmente na EJA. Há também a necessidade da preparação do professor para interagir com o público de EJA, além de repensar os conceitos que detêm sobre EJA e os educandos dessa modalidade.

As instituições formadoras necessitam constituir formações dialógicas que permitam a constante associação teoria e prática, numa permanente construção e desconstrução.

Os professores indicam aspectos que poderiam ser entraves para o desenvolvimento da prática pedagógica

Gráfico - Distribuição dos professores por grau de importância dos entraves para o bom desenvolvimento da EJA em sua escola



Como podemos visualizar, os professores apresentaram maior unidade no item evasão, com 39,3% das indicações. Os demais motivos apresentados não possuem valores muito diferenciados, ficando em média 25% das indicações para dificuldade de material didático, desinteresse dos educandos pelos estudos, deficiência no nível cognitivo dos educandos. Em relação ao item “outros” as respostas (52,8%) foram muitas variadas: currículo diferenciado, compromisso do gestor, faixa etária incompatível, dificuldades em realizar atividades extraclasse, falta de empregos para os educandos, dificuldades econômicas, baixa autoestima dos educandos, falta de acompanhamento pedagógico por parte da escola e/ou secretaria, falta de estrutura física e material das escolas em que trabalham. Vemos que os educadores não expressam a sua atuação como fator de dificuldade, excluindo-se do processo. Eles fazem referência à carência na formação de EJA, ou seja, quando se referem a sua prática, situam como deficiência outros para com eles, assim, como nas posições anteriores os entraves ou são apresentados pelos educandos ou pelo sistema escolar.

A indicação dos professores vai bem de acordo com o que os educandos responderam, vindo em primeiro lugar a dificuldade em conciliar tempo de estudo com o tempo de trabalho (59,2%). Consideramos a opção cansaço físico, que teve 39,5% das indicações e similar à conciliação do estudo com o trabalho. As respostas dos educadores foram bem parecidas com as dos educandos.

Tabela 14 - A motivação para interromper os estudos

Motivos	%
Dificuldade de conciliar o tempo de estudo e do trabalho	59,2
Cansaço físico	39,5
Dificuldade de aprendizagem	27,4
Conflito com professores ou colegas de sala de aula	24,2
Desinteresse dos educandos pelos estudos	23,6
Casamento	23,6
Falta de escola próxima a moradia	21,6
Mudança de endereço	19,1
Problemas na escola	14,6
Outras razões	12,7

Outros motivos que fazem com que os educandos interrompam os estudos na visão dos professores: as carências sentidas na escola, como de material didático, acomodações desconfortáveis e inapropriadas para as aulas, professores sem preparo para o trabalho com adultos, os problemas com relação ao trabalho e à família, aulas desmotivadoras, “sem inovação na abordagem dos conteúdos”.

Proposições de professores e alunos para as políticas públicas para a educação de jovens e adultos

As proposições apresentadas a seguir foram organizadas em categorias que foram se repetindo nas falas dos envolvidos.

Divulgação

Educadores e educandos consideram que a modalidade EJA não é conhecida, que os interessados desconhecem seus direitos. Por isso preocupam-se com a divulgação da modalidade, da existência de uma escola exclusiva para adultos, falar sobre a importância de concluir a educação básica, e sobre os serviços oferecidos nas escolas para jovens e adultos.

Através da publicidade, divulgar ações da EJA para a comunidade no sentido de esclarecer e fazer a chamada da demanda, colaborando para tirar o preconceito de subescolarização. Segundo uma educanda: “Poderia passar para os meios de comunicação a importância de estudar sempre enfatizando que o estudo em si nunca acaba que independe de trabalho o importante é o conhecimento adquirido”.

Valorização dos educandos

Os professores consideram que é importante valorizar o aluno que em geral tem baixa autoestima, dada a situação de exclusão pela qual passa constantemente, necessitando de ações de incentivo. Os professores sugerem premiações, incentivar ao estudo superior, desenvolver projetos que envolvam o aluno e ampliem sua aprendizagem, mas que também os façam protagonistas nas escolas em que estudam e em sua comunidade.

Conhecer o dia a dia, o movimento do aluno na escola - EJA - para certificarem que é diferente da escola regular; para montarem programas, cursos para essa escola especial; e o apoio, o tratamento, as cobranças, o planejamento (em geral) seja diferenciado da escola regular (Educadora).

Conforme os educandos,

Seria importante que os gestores deixasse de se preocupar demasiadamente com a instituição, e realmente olhasse para os alunos é bem verdade que se faz necessário ver cada caso, pois são muitos que desejam ir mais adiante, porém, entrar em uma faculdade é muito difícil, quase impossível para os que estão na margem. Me parece que precisamos cavar dentro de nós mesmo e encontramos super-poderes, forças que nos ultrapassem.

Apresentamos outros depoimentos que consideramos significativos,

“Procurasse ver a capacidade de cada aluno, como exemplo: dons para cultura, vocação, paixão por algo, reconhecido pelo professor, investindo naquilo que enxergo e apresente resultados”. (Educando)

“Na minha opinião acho que ao sair daqui desse oportunidade de emprego, por exemplo: na minha idade 43 anos o que eu vou fazer quando terminar os estudos? Se tivesse emprego

ficaria mais fácil. As pessoas se sentiriam mais importantes ao terminarem os estudos. Os meus filhos me perguntam: mãe porque você está estudando? Pois sem que não tem emprego nem para os mais novos, imagine. Para pessoas que tem idade o preconceito é grande". (Educanda)

"Criar muitas formas de motivação através dos canais de comunicação. Explicar que quem não estuda em um mundo globalizado vai ficando para trás e terá consequências na própria vida".(Educando)

"Direcionar mensagens publicitárias especiais para os jovens, motivá-los".(Educanda).

"Divulgar constantemente a importância de estudar e construir escolas na periferia".(Educando).

"O governo deveria encontrar um meio mais interessante de inovar a aprendizagem para isso fascinar os alunos motivando cotidianamente a frequentar as instituições de ensino e assim evitar a evasão escolar".(Educando).

"Uma escola que atendesse o aluno aos sábados, pois às vezes não dá tempo na semana. Eu particularmente gosto muito da escola, os professores são muito atenciosos".(Educanda).

A Modalidade

Os professores sentem que a modalidade é desprezada pelos sistemas de ensino e, recomendam políticas públicas que valorizem a EJA.

- Contratar professores para EJA por meio de concurso.

- Atentar para a especificidade da EJA.

- Divulgar através das instituições formadoras, publicações do MEC sobre legislação da EJA para serem enviadas às escolas. Alguns professores afirmam que o problema da modalidade está muito relacionado ao desconhecimento da legislação e ao descaso, pois se fosse cumprido o que consta nas leis já existentes a situação seria melhor.

- Esclarecimento das especificidades da EJA, principalmente na associação da organização dos tempos e formas de atendimento ao público a que ela se destina.

Depoimento de alguns educadores e educandos:

“O problema da educação não se limita ao EJA, as ações devem ser voltadas para a educação em geral, ao cumprimento da LDB em sua integra. Abandonar as falácia e politicagens e assumir o que já existe no papel e não é cumprido”(Educadora).

“No Brasil a EJA ainda é entendida como educação reparadora. Quando ela for vista como educação básica de fato, não só de direito, então as ações terão direcionamentos mais eficientes, tais como: professores com formação continuada, material didático adequado a cada região (não meterial feito por paulista e gaúchos para cearenses), escola com salas adequadas para adultos e bibliotecas confortáveis”(educador).

“Valorizar, incentivar e divulgar as pesquisas realizadas sobre a modalidade publicando-as e enviando para que chegue a escola(Educador).

“Aplicação de tecnologias em educação, pois o aprendizado se torna mais dinâmico e interessante para o aluno, com o cuidado da tecnologia não se tornar o centro da escolarização, mas um recurso”.

“Promover campanha e contratação de profissionais, assim como já existe o médico da família, poderia existir a educação na família, visita de pedagogos nos bairros para detecção de carência de instrução nos bairros, centro etc”.

“Acredito que primeiramente se voltar os olhos verdadeiramente para a EJA. Ainda observo que esse tipo de educação não está sendo levada com a devida consideração que merece” (Educador).

Formação e valorização dos professores

Reconhecimento do trabalho dos professores com melhores salários, programas de apoio à formação com curso de formação continuada, aperfeiçoamento e especialização, acesso a livros (vales-livros), mini-Bibliotecas específicas nas escolas, intercâmbio de experiências.

Recomendam também formação para gestores e técnicos, principalmente para técnicos das regionais de educação, visto que não compreendem bem a modalidade e querem moldá-la ao ensino seriado, com prazos, quantidades, horários fixos, frequências diárias. As cobranças estão sendo relacionadas a quantidades e nunca a qualidade. Esses segmentos são mais ouvidos nas tomadas de decisão do que os professores.

Valorizar mais o professor do EJA e não taxá-los como preguiçosos e incompetentes, como muitas vezes são acusados. Renovar e ampliar o material didático nos CEJAs. Colocar núcleos gestores que tenham trabalhado nos CEJAs e se possível tenham sido eleitos pelo voto dos seus alunos e colegas de trabalho.

Associam também valorização profissional ao salário que, em geral, são baixos.

“Valorizar o salário dos professores, Capacitar esses professores, porque os tempos mudam e a qualidade do ensino também. Muitas vezes o aluno desiste por falta de comunicação entre o mesmo e o professor. Um professor bem pago e capacitado desempenha melhor sua função” (Educando).

“Oferecer cursos, para desenvolver melhor a nossa prática. Oferecer uma melhor biblioteca com um bom acervo. Muito material didático, atualizar os instrumentos de aprendizagem. melhorar o nível intelectual e econômico dos professores”. (Educadora).

“Não perseguir e acabar com os direitos dos professores e

estudantes, não inviabilizar ou tomar medidas para inviabilizar o ensino público, não priorizar os recursos educacionais para fins alheios ao ensino público gratuito”(Educador).

“Envolver outros profissionais como Psicólogos, Psicopedagogos, Assistentes Sociais nas escolas de jovens e adultos”(Gestor).

Organização curricular e metodológica

As proposições ficaram em torno de conteúdos mais significativos para adultos, diminuir a preocupação com notas e aumentar a preocupação com a aprendizagem, adequação dos conteúdos à realidade dos educandos, revisão das práticas adotadas, usar outras estratégias de aprendizagem como palestras com assuntos como saúde, trabalho, leis, etc; oficinas, grupos de estudo, laboratórios de ciências e de informática.

Considero necessário redefinir os objetivos da EJA a partir de discussão envolvendo os próprios estados e municípios. O conteúdo programático das disciplinas precisa ser revisado, sem desrespeito às particularidades de cada região/comunidade. Rever o processo ensino/aprendizagem, oferecendo oficinas, grupos de estudo etc. Além de outros ambientes de aprendizagem a diversos meios pedagógicos como laboratório, e outras tecnologias da informação.

Os educandos, tanto na resposta dos questionários como nos grupos focais, foram muito participativos, apresentando muitas proposições. Retiramos algumas falas relacionadas à organização da escola:

“Organizar os tempos da escola de forma flexível”.

“Deverá oferecer mais escola e outra maneira de que alunos possa ter uma oportunidade, mesmo tendo que estudar e trabalhar”.

“Procurar avaliar seus conceitos. A escola é de fato para o

aluno? Assim sendo procurar avaliar, sintetizar e julgar cada caso e promover dentro das condições e circunstâncias dos aprendizes. Sempre levando em conta que educar não é somente informar mas formar esses conceitos de nem caminhar juntos.”

“O modo de ensino poderia ser mais divertido, assim poderíamos aprender de verdade e não encarar isso como uma obrigação chata. As condições dos colégios poderiam ser melhores com tantos impostos que a gente paga”.

“Um ensino de boa qualidade não deixar faltar professor, sempre que o aluno vai a escola ser atendido, não deixar o aluno sem tirar dúvidas, dar incentivo ao aluno, dar alguns cursos de motivação para o aluno, ser mais rígido, procurar saber os motivos dos alunos”.

“Número de professores suficiente. Aulas em todos os horários para quem trabalha poder se adequar ao horário que necessite”.

“Adequar ou até mesmo ensinar aos funcionários a ajudar os alunos porque eles fazem oferta de dificultar tudo por exemplo um documento é terrível conseguir”.

“Construir mais escolas como o CEJA porque ceja é uma escola muito rica, ajustada aos afazeres e todas as escola deveria ser isso”.

“Desenvolver a escola para amparar o aluno de uma forma geral, com reforço escolar, amparo psicológico para os mesmos desenvolverem melhor os estudos ou seja o saber”.

“Intercalar estudo com projetos sociais”.

“Priorizar o tempo que os jovens tem para prestar um melhor serviço e eles e também providenciar que a escola funcione nos finais de semana”.

“Tempo integral na escola pela manhã aulas, a tarde esporte e lazer e a noite laboratórios, uma alimentação adequada e muitos cursos profissionalizantes”.

Ajuda de custo para os educandos.

Surgiu entre os professores, principalmente entre os que não são da capital do Estado, a indicação da necessidade de uma bolsa. Alguns sugerem como forma de incentivar, outros modo de ajuda financeira aos educandos, em sua maioria pessoas carentes. Houve indicação de criação de cooperativa entre os educandos, estágios remunerados, incentivo às empresas que favoreçam a escolarização dos funcionários, liberação de uma hora mais cedo para aqueles que trabalham; programas governamentais de geração de renda para os educandos.

Após o término do curso, que houvesse oportunidades para estágios ou até mesmo um emprego. Dar oportunidade como cursinhos preparatórios específicos para o vestibular visando o ingresso em Universidade Pública.

Apoio pelos locais de trabalho

Os educandos que tem emprego fixo alegam a dificuldade de conciliar o tempo de trabalho com o tempo de estudo e apresentaram diversas sugestões para facilitar os estudos:

Criar um programa junto aos empresários para facilitar aos seus empregados se escolarizarem, disponibilizando tempo para os estudos dos funcionários;

Implantar salas de aulas nos espaços de trabalho, com horários alternativos.

Material didático

Material didático específico à realidade da EJA, incrementado para aprofundamentos de conteúdos programáticos e humanos. Fazer análises e cruzamentos de dados da experiência. O trabalho deve ser feito com professor titulado que seja capaz de fazer pesquisa. A linguagem de tratamento para e com os alunos do EJA não deva ser infantilizada.

“Incentivar mais com materiais grátis, livros mais

explicativos” (Educanda).

Construção de escolas e equipamentos

Detectamos em nossa pesquisa o desconforto a que os educandos são submetidos: salas de aula funcionando em espaços inadequados, como, por exemplo, sala de aula em uma varanda, salas de aulas minúsculas, onde os alunos não podem se movimentar entre as carteiras, salas com pouca ventilação, tetos baixos, pouca iluminação.

Carências materiais, como mobílias incompatíveis com o tamanho do adulto, falta de livros didáticos ou livros com conteúdos ultrapassados, limitação de conteúdos, teores distanciados das necessidades dos educandos.

Construção de escolas específicas para EJA, com bibliotecas, laboratórios de informática e de ciências, mobiliário adequado para adultos, ambientes atrativos, salas multifuncionais; investir em recursos didáticos e tecnológicos que contribuam para a aulas mais ricas; usar os recursos da informática para aulas.

Criação de creches nas escolas de EJA. Um espaço para acolhida das crianças, filhos dos alunos, um ambiente adequado, para que as crianças permaneçam enquanto os pais ficam estudando.

Subsidiar com recursos capazes de suprir as problemáticas existentes (profissionais e material pedagógico).

Dotar as escolas de recursos como computadores, máquinas fotocopiadoras, televisão, DVD, filmadora.

Implantar salas virtuais para atender educadores e educandos. Ampliar bibliotecas.

Curso profissionalizante

Tanto professores quanto alunos indicaram a necessidade de investir em cursos profissionalizantes dentro dos centros de educação. Houve indicação de salas com aulas profissionalizantes, aperfeiçoamento de profissões, como eletricistas, cursos que favoreçam o ingresso no mercado de trabalho.

Implantar, nas escolas de jovens e adultos, cursos profissionalizantes gratuitos, cursinhos preparatórios para vestibular; e ensinar atividades de geração de renda, principalmente em pequenas comunidades.

“Desenvolver cursos técnicos que prepare, forme e habilite para o mercado de trabalho. Todos os alunos ao concluir um determinado curso, ter seu emprego garantido”(Educanda).

Transporte e Merenda Escolar

Transporte para os alunos da zona rural e das periferias, merenda escolar para todos os alunos em todos os turnos. Até setembro de 2009, os municípios ainda não haviam liberado merenda e transporte para os educandos, pois a solicitação foi feita por professores e alunos, que se mostraram bastante surpresos quando souberam que já havia uma lei que dava essa garantia.

“Providenciar em todos os bairros escolas abertas para aqueles que não podem pagar um transporte para ir a escola, ou providenciar um transporte para os alunos se dirigirem a escola. Já que não é possível fazer uma escola aberta em todos os bairros”(Educanda).

Esporte, lazer e arte

Professores e alunos reconhecem a necessidade de atividades extraordinárias, como artes, lazer e esportes, quanto mais jovem o educando, mais há a reclamação por esportes. Os mais adultos afirmam serem necessárias atividades voltadas para arte e lazer. Encontramos CEJA que possuem corais, grupos de teatro amador.

Foram sugestões dos educandos:

Implantar nas escolas mais projetos de esportes, lazer que possa ocupar todo dia e não só um turno.

Apresentar uma programação sócio-cultural e oficinas de artes.

Construção de quadras esportivas.

Considerações finais

A reflexão específica sobre a evasão escolar nos levou a diversos caminhos, mas alguns pontos foram se delineando ao longo dessa trajetória. Em primeiro lugar,

observamos que as desigualdades sociais estão diretamente relacionadas com as desigualdades educacionais. Quando vamos discutir as defasagens da escolarização para um grande percentual da população, fica ressaltado que não estamos lidando com uma carência específica, lidamos com carências básicas e variadas: faltam habitação, trabalho, alimentação, e a educação é mais uma. Uma educanda afirmou que “não dá para estudar de barriga vazia ou pensar nos problemas que ficaram em casa”. Arroyo (2007,p.24) afirma se urgente ver os jovens-adultos para além de suas trajetórias escolares:

[...] Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos e jovens evadidos ou excluídos da escola, antes de portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e a sobrevivência.

Carece então o esforço em envolver diversas políticas, não só no Governo Federal, mas principalmente, dos governos estaduais e municipais, que se encontram mais próximos da execução das ações.

Recomendamos uma campanha de esclarecimento aos gestores municipais sobre a importância da educação de jovens e adultos, considerando que a demanda não é manifesta, e as políticas desenvolvidas nos municípios concentram-se nas ações corriqueiras e com maior visibilidade.

Ouvindo jovens e adultos e seus educadores, confirmamos que sabem o que querem e do que precisam. É mister ir além, provocar a discussão dentro dos espaços de decisão das secretarias estaduais e municipais de educação provocando um olhar para demanda real em detrimento dos planos de governos; chegar à escola, provocando a reflexão de suas práticas, conhecer os educandos que a ela estão chegando, para não produzir as pseudo-inclusões ou o afastamento dos educandos e a vista grossa dos gestores às demandas denunciadas.

Ouvimos de educadores e educandos o que foi preconizado na VI Confintea sobre aprendizagem: “A aprendizagem e educação de adultos compreende uma ampla variedade de conteúdos – gerais, profissionais, de educação para a vida familiar, cidadania e muitas outras áreas [...]”, reforça também o que foi colocado nas recomendações sobre participação, inclusão e equidade: promover e apoiar acesso mais equitativo, variar as estratégias de aprendizagem, criar espaços e centros de

aprendizagem, apoiar o desenvolvimento de escolas para os mais diversos grupos minoritários, como indígenas e encarcerados, por exemplo.

Encontramos ainda no Marco de Belém outras duas recomendações que coadunam com o expresso pelos nossos pesquisados, - as que se referem a política e governança, os compromissos estabelecidos nas recomendações indicam políticas abrangentes, inclusivas, integradas dentro da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Na governança, as recomendações são para compromissos de implantação das políticas de aprendizagem de adultos de forma “efetiva, transparente, equitativa e com responsabilidade”, de modo a atender todas as necessidades do aprendente.

Nossa proposta de ressignificação da evasão fica respaldada na diversidade dos sujeitos, no contexto a que ele pertence, nas carências identificadas na modalidade. Não adianta apenas identificar a existência do problema, mas buscar as intervenções necessárias. A pluralidade dos educandos ressalta a importância de considerar na elaboração dos currículos e das políticas públicas para EJA a diversidade, a necessidade de desconsiderar os modos de educação compensatória em prol de uma visão mais ampla e permanente, adequada às potencialidades desses sujeitos, aliada às demandas do desenvolvimento local.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar>. Acessado em 25.03.09.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, M^a Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino orgs. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

BRASIL. Lei nº 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos – EJA, 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 de Educação a Distância. Relatora Regina Vinhaes Gracindo. 2008.

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, UNESCO, 2007.

CONNELL, Robert W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: critica ao neoliberalismo em educação*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 11-42.

DI NEGRI FILHO. Relatório 3 do Observatório da Equidade. Fórum de Defesa Social. Brasília, DF, 2009.

DOCUMENTO Base Nacional Preparatório para VI Confintea (Brasil), 2008.

DOCUMENTO Base do Ceará Conferência Estadual de Educação, Nov.2009.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. *A educação e formação de adultos: um caminho para a elevação da escolaridade e da empregabilidade em Portugal*.

Trabalho apresentado no GT de Educação de Jovens e Adultos, Anais da 32^a Reunião da ANPED, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabetismo*. São Paulo: Cortez, 2007.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, 2007.

LIMA, Licínio C. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez, 2007.

MOTIVOS da Evasão Escolar. Fundação Getúlio Vargas. In. **Diário do Nordeste**. Grande Fortaleza é a 4^a em evasão escolar. Caderno Cidade, 15.04.2009.(P.13)

RIVERO, J; FÁVERO, O. Educação de Jovens e Adultos: direito e desafio de

todos. Brasília-DF/São Paulo: UNESCO, Fundação Santilana, Moderna, 2009.

SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, M^a Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino orgs. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. *A política de educação não formal na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

EJA & DEFICIÊNCIA: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência

Windy B. Ferreira, PhD¹

Introdução

Este artigo apresenta os achados do estudo sobre a *oferta da modalidade de ensino EJA para pessoas com deficiência* em escolas da rede pública de ensino municipal no Brasil. A pesquisa é resultado do *Projeto Educação e diversidade: estudos e ações em campos de desigualdades socioeducacionais*² - uma parceria entre a Coordenação de Educação à Distância (CEAD) da Universidade Federal de Pernambuco e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, com o apoio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Embora a Educação de Jovens e Adultos ocupe espaço de destaque na agenda das políticas educacionais no continente latino-americano desde a metade do século XX e não constitua um novo tema no cenário educacional (RIVERO 2000), este tema é novo quando o abordamos pelo viés da educação de jovens e adultos com deficiência no sistema regular de ensino, o qual além de relevante é oportuno, particularmente porque trata da questão da igualdade de oportunidades educacionais no contexto do desenvolvimento de escolas inclusivas para todos.

Jovens e adultos com deficiência constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada. Nos países economicamente ricos, a maioria das pessoas com deficiência está institucionalizada, nos países economicamente pobres, está escondida, invisível na escola e nos vários espaços sociais. Em ambos os casos elas são privadas de oportunidades de aprendizagem formal e de desenvolvimento humano (FERREIRA, 2008; 2009).

No contexto das profundas desigualdades socioeconômica e política entre grupos sociais, reconhecer os direitos de pessoas com deficiências à EJA constitui ainda um significativo desafio para a sociedade brasileira, pois quando se trata da

¹ PhD em Educação Inclusiva e Desenvolvimento Escolar pela School of Education University of Manchester, Inglaterra. Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba.

² O referido projeto inclui estudos sobre EJA prisional, Evasão em EJA e EJA & Deficiência. Mais informações disponível em: cead.ufpel.edu.br

apesar das melhores intenções, muito frequentemente os resultados têm sido exclusão e oportunidades educacionais de 'segunda qualidade' que não garantem a possibilidade de continuar os estudos, ou diferenciação se tornando uma forma de discriminação, deixando crianças com várias necessidades fora da vida regular escolar e, mais tarde, como adultos, em geral, fora da vida comunitária, social e cultural (UNESCO, 2003, p. 4-5, Grifo da pesquisadora).

A partir da publicação da *Declaração de Salamanca* em 1994, pela UNESCO, foi desencadeado um processo mundial de mudanças em políticas públicas destinadas a garantir o direito à educação de grupos sociais em situação de desvantagem e risco contínuo de exclusão. O referido documento conclama governos de todos os países-membro das Nações Unidas a contemplarem em suas agendas, entre outros grupos, os afro-descendentes, os ciganos, os vários grupos étnicos, as pessoas com deficiências, aqueles que vivem em áreas rurais e zonas remotas, etc. Países em todas as partes do mundo iniciaram algum tipo de ação para tornar seus sistemas educacionais mais igualitários (UNESCO 1999, UNESCO 2001).

Alinhado com tais mudanças, ao longo dos últimos 10 anos, o sistema educacional brasileiro está imerso em orientações políticas e legais que refletem o compromisso com uma política de inclusão de abrangência social. Segundo Kassar, Arrusa & Benatti (2007), várias ações foram implementadas pelo Governo Federal a partir da década de 90 como parte da denominada política de inclusão social, entre as quais cabe citar O 'Programa Fome Zero', que tem como objetivo combater a fome alimentar, cultural, educacional (FERREIRA, 2005) por meio de apoiar a agricultura familiar, o direito à Previdência Social, direito à complementação de renda para que os filhos das classes trabalhadoras pudessem ter acesso à educação, ampliação da merenda escolar a todas as crianças das escolas públicas³. Em consonância com esta política de desenvolvimento social, a aprovação do Plano Nacional de Educação do governo Lula (BRASIL 2001) tem papel preponderante no âmbito do desenvolvimento da educação brasileira porque tem como prioridade

³ Disponível no Programa do Partido dos Trabalhadores (2002) conforme website: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2002/eleicoes/candidatos-lula-programa-03-03.shtml>

o combate à exclusão social e educacional por meio de ações desencadeadas pelas redes de ensino estaduais e municipais.

Também em consonância com o movimento pela inclusão lançado pela UNESCO, em 1997, o parágrafo 22 da Agenda para o Futuro da Declaração de Hamburgo (UNESCO 1997) reafirma o direito de jovens e adultos com deficiência à escolarização e alfabetização:

Na mesma linha da Declaração de Salamanca [UNESCO 1994], urge promover a integração e a participação das pessoas portadoras[⁴] de necessidades especiais [porque] cabe-lhes o mesmo direito de oportunidades educacionais, de ter acesso a uma educação que reconheça e responda às suas necessidades e objetivos próprios, onde tecnologias adequadas de aprendizagem sejam compatíveis com as especificidades que demandam (p. 26).

No panorama atual da educação brasileira, ainda a maioria das crianças, jovens e adultos com deficiência está à margem de serviços educacionais, de saúde e de reabilitação. Apesar das mudanças já operadas no sistema educacional em direção à inclusão e dos avanços significativos na política nacional, a ênfase da política inclusiva da Secretaria de Educação Especial (SEESP) tem como foco a primeira fase do ensino fundamental: a educação primária para crianças com deficiência em idade apropriada. O jovem e o adulto analfabetos com deficiência continuam, portanto, a ser matriculados em escolas especiais, classes especiais ou em turmas regulares do ensino fundamental com crianças pequenas. Apesar de esse quadro ser o predominante, o presente estudo mostra indícios de que há uma crescente conscientização das secretarias de educação e das comunidades escolares sobre a necessidade de incluir jovens e adultos com deficiência estudar nas turmas de EJA, a fim de propiciar a convivência com seus pares da mesma faixa etária.

⁴ O termo ‘portador de deficiência’ foi traduzido nos documentos nacionais (ex. Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, LDB, etc.) a partir do vocábulo *people with disability* ou *disabled people*. Contudo, o desenvolvimento da teoria da inclusão, ainda em construção, faz emergir um novo termo que tem como referência conceitual os direitos humanos. Dessa forma, o comunitade internacional das pessoas com deficiência aboliu o termo ‘portador’ na Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU 2006) e passou a usar ‘pessoas com deficiência’. Cabe destacar que a referida convenção também aboliu o termo ‘especiais’ associado ao ‘necessidades educativas’ que coloca o problema na pessoa e adotou o termo ‘acomodação razoável’ que assume que a barreira está no ambiente e não na pessoa.

Paralelamente à gradual inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, outro arranjo educativo para os jovens e adultos analfabetos é associado às atividades assistenciais-educativas oferecidas por Organizações Não-Governamentais (instituições denominadas ‘especializadas’), nas quais a ênfase educativa recai sobre atividades lúdicas, esportivas e artísticas altamente infantilizadas. (BANCO MUNDIAL, 2003; ASSIS, 2004; CESGRANRIO/GDF, 2009). Apesar das mudanças, os dados dos vários CENSOs Escolares evidenciam a ampla exclusão dos jovens e adultos com deficiência da política nacional de alfabetização. Este relatório ilumina, na mesma linha, que até o presente as iniciativas desencadeadas nos estados e municípios têm sido tímidas.

Com base nesta problemática e na urgência da construção de política públicas voltadas para esta população, a partir do estudo em questão caracterizo a oferta de EJA para jovens e adultos com deficiência matriculados em escolas municipais, assim como identifico e analiso os desafios que se colocam ao sistema educacional brasileiro para assegurar a este grupo social o direito à alfabetização em condições de igualdade com seus pares. Para tanto, na primeira seção do artigo apresentamos o estado da arte abordando o contexto da vulnerabilidade e invisibilidade do estudante com deficiência dos múltiplos espaços sociais, caracterizando o cristalizado na cultura escolar modelo médico-psicológico da deficiência e as rupturas necessárias e em processo para a consolidação do modelo social e curricular da deficiência, modelo este baseado nos direitos humanos e fundado na crença de que a diversidade humana é valiosa para o desenvolvimento de todos/as em uma comunidade escolar. Na segunda seção a metodologia adotada no estudo é apresentada. Na terceira seção, os achados do estudo são abordados por meio de apresentação de categorias que caracterizam a oferta da modalidade EJA aos estudantes com deficiência. Finalmente, apresentamos as conclusões-chave com algumas considerações acerca de como superar os desafios colocados hoje ao sistema educacional quando se trata de alfabetizar em turmas regulares de EJA, jovens e adultos com deficiências.

Invisibilidade e vulnerabilidade sócio-educacional da pessoa com deficiência: implicações e consequências

Pessoas com deficiência têm sido mantidas invisíveis na sociedade por séculos. Institucionalizadas ou mantidas dentro de suas casas, essas pessoas estão impedidas de desfrutar das oportunidades sociais trazidas com a convivência humana. Refletindo a sociedade, educandos(as) com deficiência estão invisíveis

nas escolas regulares desde tenra idade e essa invisibilidade está na raiz de sua vulnerabilidade à exclusão e experiências de violências (MACGEE et al., 2008, ONU 2006, FERREIRA 2008, FERREIRA 2004, SCS 2003, SCS 2002, DAA 2001), conforme denunciado no Relatório *It is our world too*⁵! da Assembléia Geral das Nações Unidas Sessão Especial sobre Crianças (DAA 2001), que trata da vida de milhões de crianças submetidas a diferentes formas de violência, punição, abuso e outras experiências de opressão *que se tornam as causas de suas deficiências*:

os maus tratos dentro e fora da família constituem uma causa extremamente séria da deficiência tanto em países desenvolvidos como nos em desenvolvimento [e podem causar] doenças mentais, desajustes sociais, dificuldades na escola ou no trabalho, comprometimentos sexuais, etc. (Parecerista Especial Despuoy, 199. p. 09. Grifo da Pesquisadora).

Assim, todas as formas de maus tratos sofridos por crianças com deficiência caracterizam, *ao mesmo tempo*, uma violação de seus direitos fundamentais à proteção e vida digna (ONU, 1989) e também constitui a *possível causa ou comprometimento de sua deficiência*. Tais condições adversas ao desenvolvimento saudável e à escolarização têm como consequência a materialização da exclusão escolar para esta população independentemente de sua condição (DAA, 2001).

A invisibilidade das pessoas com deficiência gera crenças infundadas, resultado da ignorância geral sobre o que seja ‘deficiência’ em termos de sua ampla variedade de manifestações, limitações e possibilidades. Pessoas com deficiências são seres humanos e, tanto quanto qualquer outra pessoa sem deficiência, são diferentes entre si: possuem estilos de aprendizagem diferentes, gostam de coisas diferentes, são altos ou baixos, magros ou gordos, são melhores em português ou em matemática, uns possuem linguagem e vocabulário melhor do que outros etc. Apesar disso, a palavra ‘deficiência’ conduz ao (pré)conceito com base na *incapacidade cognitivo-intelectiva para aprender*! Tal crença, somada à resistência contra a diferença entre as pessoas, cria as bases para a violação do direito à convivência e matrícula nas escolas, traduzido na exclusão sumária de crianças e jovens com deficiência do contexto escolar regular (FERREIRA, 2004).

A deficiência entendida como uma ‘entidade homogênea’ assume que pessoas

⁵ É nosso mundo também!

com deficiência são incapazes para aprender e, tal entendimento tem justificado por séculos sua exclusão educacional. Conceber a deficiência como ‘entidade’ é impróprio e prejudicial tanto ao desenvolvimento humano do aluno(a) quanto ao desempenho do professor(a)s, que não busca alternativas para apoiá-lo em sua escolarização. A história de João (nome fictício), colhida em uma das escolas do estudo sobre EJA, um homem com deficiência física que teve sua primeira oportunidade de ir para a escola com 41 anos apenas:

João é um homem de 42 anos e está na escola há um ano. Tem deficiência física, é cadeirante⁶ e nunca foi à escola... Agora está em uma turma de EJA com mais de 20 estudantes. Mas suas condições cognitivas, sua habilidade motora manual e sua competência visual e auditiva são perfeitas, diz a professora de EJA. “Imagine que somente agora, pela primeira vez em sua vida, João teve a oportunidade de ser aluno de uma turma de EJA em uma escola pública e se tornou Presidente da sua turma. Ele tem uma relação muito forte com sua irmã, que parece que trata ele como um menino, mas ele já é um homem barbado!. Aos poucos ele está aprendendo outras formas de convivência. Ah! Ele também é muito machista, acha que tem coisa só de mulher como as tarefas de casa e coisas só de homem, como cuidar do carro. Foi uma vitória ele estar aqui...” Ao ser indagado acerca do que pretende fazer no futuro, depois de estar alfabetizado, João não sabe dizer...

Como uma entidade a deficiência ganha vida própria e despoja o indivíduo de sua individualidade, não reconhecendo a pessoa com deficiência como um sujeito de direito com múltiplas possibilidades e alguns limites, como qualquer outro ser humano (FERREIRA, 2009) Desta forma, está criado o círculo vicioso da invisibilidade social, exclusão educacional e vulnerabilidade da pessoa com deficiência. A história de João nos ajuda a compreender de forma simples e direta

⁶ Cadeirante é um termo correntemente empregado para se referir a uma pessoa usuária de cadeiras de rodas. Apesar de ter se tornado um vocábulo de uso comum, inclusive para as próprias pessoas com deficiência física, considero esse termo a expressão máxima da ‘coisificação’ da pessoa com deficiência, que se torna uma ‘cadeira que anda’. Sou usuária de óculos desde os seis anos de idade e nem por isso alguém se refere a mim como ‘oculante’.

que recusar a matrícula de uma criança porque se acredita que ela seja *incapaz de aprender* tem como consequência a eliminação de experiências e oportunidades fundamentais ao seu desenvolvimento humano por meio das múltiplas aprendizagens propiciadas pela convivência humana.

Mundialmente, ainda hoje, a ampla maioria das pessoas com deficiência não ‘con-vivem’ com pessoas sem deficiência. A ausência física real das pessoas com deficiência nos vários espaços sociais, públicos e privados, impede interações e o estabelecimento dos laços indispensáveis para qualquer indivíduo se identificar e se tornar parte de um dado grupo. Ao mesmo tempo, a invisibilidade física das pessoas com deficiência não permite que a sociedade se familiarize com suas experiências de sucesso, fracasso, discriminação ou inclusão. Como resultado, as pessoas sem deficiência são ignorantes sobre a deficiência e sobre as práticas exclusionárias às quais estão sujeitos (FERREIRA, 2001). Por outro lado, as pessoas com deficiência não aprendem a conviver em sociedade, desenvolvendo muitas vezes comportamentos diagnosticados como desajustados, os quais acabam por se tornar mais um impedimento para sua escolarização. Assim, recusar a matrícula de pessoas com deficiência significa privar a comunidade escolar de adquirir uma compreensão mais realística acerca da vida, da identidade e das possibilidades de aprendizagem da pessoa com deficiência. (FERREIRA, 2009) e privá-la de um direito garantido pela Lei 7853/89 da Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE):

punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I. recusar; suspender; procrastinar; cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de um aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (BRASIL/SEESP, 2004, p. 274).⁷

No âmbito educacional, o prejuízo causado por esta concepção limitada da deficiência gera duas consequências graves: (1) a grande maioria das crianças que poderia estar estudando na escola regular na idade apropriada permanece às margens da experiência escolar, ou seja, está invisível na escola e (2) a exclusão educacional na infância provoca a escolarização tardia do jovem com deficiência (se a família persistir na tentativa de matriculá-lo/a) ou gera o analfabetismo juvenil e adulto.

De acordo com o estudo da Save the Children–Aliança Direitos da Criança com Deficiência (SCS 2002, p.21), *um instrumento de defesa*, a invisibilidade das crianças com deficiência se inicia na infância e se dá porque:

- *a segregação (isolamento) e institucionalização de pessoas com deficiência são práticas muito tradicionais [e, portanto, consolidadas];*
- *as crenças e superstições tradicionais levam as famílias a sentirem vergonhas de seus filhos com deficiências [e os mantém escondidos, invisíveis para as suas redes sociais];*
- *há a falta de serviços de apoio às famílias, as quais não têm acesso a informações ou oportunidades para adquirir habilidades e melhor compreensão sobre a deficiência, [o que com muita frequência as leva a acreditar que estão sendo castigadas por Deus '];*
- *prioriza-se o acompanhamento ou tratamento médico e as terapias especializadas (fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, etc.), ao invés de oportunidades de convivência e escolarização [fundamentais ao desenvolvimento de qualquer indivíduo].*

Essas razões estão subjacentes a toda prática de segregação, isolamento e exclusão nos vários países do mundo. Dependendo das condições sócio-econômica, cultural e educacional de cada país, uma criança com deficiência pode ter assegurado tratamento e cuidados necessários ou, pode estar escondida no seio da família trancada em um quarto. Também pode estar matriculada em uma escola especial segregada, dentro da qual convive com outras crianças com o mesmo tipo de deficiência. Em qualquer dos casos, não encontram oportunidades para entrar

⁷ NA. A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - www.mj.gov.br/corde foi reestruturada a partir da lei 7853/89 e se tornou o órgão responsável pela coordenação das ações governamentais relacionadas à pessoa com deficiência, pela elaboração de programas e projetos, e pela conscientização da sociedade quanto a integração social da pessoa com deficiência.

em contato com uma ampla variedade de experiências e estímulos que a vida em comunidade possibilita (MITTLER, 2002; SCS, 2002).

Bieler⁸ (2004, p. 11), jornalista com deficiência física, ativista política e ex-consultora do Banco Mundial na área de deficiência, em entrevista na qual aborda a questão da inclusão de pessoas com deficiência na região das Américas, afirma que

é claro que não podemos comparar o atendimento que o deficiente recebe nos EUA [assim como em outros países ricos] e no Brasil [ou na América Latina]. A distância ainda é muito grande. Até porque os níveis de capacidade para resolver problemas por meio de recursos financeiros é maior nos países desenvolvidos.

A autora se refere aos recursos econômicos dos países do Norte que permitem a oferta de recursos materiais e humanos para apoiar o desenvolvimento desta população. Todavia, a história mostra que os recursos existentes nos países ricos foram destinados para retirar as pessoas com deficiência do convívio social. Em outras palavras: invisibilizá-las por meio de institucionalização, segregação e isolamento. Tanto nos EUA, como na maioria dos países europeus, a institucionalização é uma prática ainda corrente e tais práticas assumem o modelo médico-psicológico como base das políticas públicas e procedimentos adotados em serviços destinados a este grupo social.

Nos países do Norte o movimento em direção a abordagens mais inclusivas em educação é frequentemente difícil por causa do legado de políticas e práticas tradicionais, isto é, [práticas] segregadas ou educação exclusiva para grupos identificados como sendo ‘difíceis’ ou ‘diferentes’ baseado na riqueza [condição social], religião etc. Isto influencia um conjunto de atitudes ou perspectivas que foram formadas historicamente e que levam as pessoas a criarem resistência a mudanças. Nos países do Sul [por outro lado], o maior limite [no movimento em direção à inclusão] é a série escassez de recursos - falta de escolas ou ambientes adequadas, falta de professores e/ou escassez de pessoal qualificado, falta de materiais de aprendizagem e ausência de suporte. Há também uma série preocupação sobre a qualidade de educação: apesar de muitos países terem feito progressos relevantes

⁸ Rosangela Berman Bieler é brasileira. Aos 19 anos sofreu um acidente de carro e ficou tetraplégica. É jornalista e mestre pela Universidade de Salamanca.

em direção a atingir o objetivo de Educação para Todos, isto aconteceu com o sacrifício da qualidade (UNESCO, 2003, p.12).

O panorama acima apresentado também se verifica no Brasil, onde a atual política pública de inclusão de grupos vulneráveis nas escolas da rede de ensino foi bem sucedida, mas sem o equivalente paralelo desenvolvimento da qualidade educacional. Hoje, segundo dados oficiais, 97% da população em idade escolar estão matriculados nas escolas, mas um alto percentual fracassa na escolarização (BRASIL/PORTAL MEC). A política de inclusão de pessoas com deficiência favorece seu acesso à escolarização em escolas regulares, mas a maioria não avança para níveis superiores de aprendizagem formal, o que pode ser verificado com os dados dos inúmeros CENSOS Escolares. Os dados de 2008 bem ilustram o reduzido número de pessoas com deficiência no ensino fundamental 2 e ensino médio e profissional ⁹:

em 2008, do total de 31.598 matriculados em turmas de EJA 'especial' apenas 2.406 ou 7.6% estão matriculados em escolas, especiais, classes especiais e classes regulares de ensino médio e profissional contra 1.128.540 estudantes no ensino médio e profissional do EJA regular, cujo percentual passa ser, portanto, de apenas 0.2%.

Com o movimento internacional da inclusão, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996), a legislação brasileira tem gradualmente progredido na direção de assegurar ao estudante com deficiência acesso à educação. Apenas recentemente, contudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL/SEESP 2008) determina que é da responsabilidade das escolas oferecer, na própria escola ou por meio de parcerias com a rede de ensino, os meios e recursos necessários a cada aluno/a com deficiência para que possam avançar educacionalmente. O Artigo 2º da Resolução 04/2009 (BRASIL/CNE 2009) caracteriza tal oferta e a denomina de Atendimento Educacional Especializado ou, simplesmente, AEE:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento

⁹ Mais detalhes no quadro 03 deste artigo.

de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

A referida resolução foi aprovada em outubro de 2009 e, portanto, é incipiente. A dimensão continental do país e o enorme número de escolas públicas (quase 200 mil de acordo com o CENSO 2009) concorrem para que os ‘apoios e recursos’ ainda constituam desafios a serem superados pelo governo nas esferas federal, estadual e municipal no sentido de preparar as escolas para acolher, ensinar e apoiar os educandos/as com deficiência. Dessa forma, constitui também um desafio à formação de recursos humanos, entre os quais, gestores/as, educadores/as e docentes capazes de planejar coletivamente com vistas a responder à diversidade humana hoje existente nas escolas brasileiras e assegurar um ensino de qualidade para estudantes com características e ritmos de aprendizagens distintas (BRASIL/SEESP, 2005; BRASIL/SEESP, 2006; FERREIRA, 2006; FERREIRA, 2007).

As históricas representações, sentidos e significados em torno da ‘deficiência como entidade incapacitante’ da pessoa fortalecem e consolidam a concepção médico-psicológico da deficiência que há muito orientam as culturas, políticas e práticas de saúde, de reabilitação e da educação, as quais têm como marca principal a abordagem segregacionista, redutora e desumanizadora dessas pessoas (AINSCOW, 1994; FERREIRA 2009, 2004).

Desdobramentos do modelo médico-psicológico da deficiência no campo da educação especial

A Educação Especial foi construída com base nos pressupostos do modelo médico-psicológico e desenvolveu-se ao longo de 200 anos, assumindo como centro de seus desenvolvimentos teórico-prático e metodológico a condição patológica da deficiência, isto é, o ‘problema dentro da pessoa’ com deficiência (TOMLINSON, 1982; UNESCO, 1993; AINSCOW, 1994; BRASIL, 2005). Como

consequência, a deficiência se tornou uma ‘tragédia pessoal’, segundo Mike Oliver¹⁰ (1990, p.03), subjacente à qual está o pressuposto de que a deficiência é da inteira responsabilidade da pessoa com deficiência e sua família no que diz respeito a resolver suas necessidades especiais, as quais sempre são percebidas como condição impedidiva e violadora de sua condição de sujeito de direitos. O desdobramento de tal concepção na Educação Especial enquanto área de conhecimento foi que seu foco centra-se na incapacidade da pessoa com deficiência em lugar da pessoa; na sua avaliação diagnóstica em vez da avaliação pedagógica, nos seus limites em lugar das possibilidades, no currículo separado (adaptado) em lugar do currículo comum com mudanças nas práticas de ensino, no seu *isolamento e institucionalização* em lugar da formação humana para a vida em comunidade e o exercício da cidadania autônoma e produtiva.

A preocupação e compreensão dos educadores/as sobre a incapacidade (ele/a não aprende!) do estudante com deficiência; sua patologia (definida pela avaliação diagnóstica), os limites do educando/a, o currículo diferente (individualizado) e, portanto, seu isolamento geram um conjunto de práticas educativas pobres, sem fundamentos educacionais e restritivas ao desenvolvimento cognitivo, social, intelectivo, etc. do aluno/a – independentemente do tipo de deficiência que têm. O resultado desta concepção é hoje assustador: *muitas gerações de jovens e adultos com deficiências analfabetos, emudecidos e sem chances na vida*. Crianças, jovens e adultos que apesar de todos os desenvolvimentos sociais e legais, “permanecem invisíveis na malha social” (FERREIRA 2009, p. 134) e experienciam injustiças em vez de serem reconhecidos como sujeitos de direito, como qualquer outro ser humano sem deficiência.

Mudanças na concepção da condição deficiência e na linguagem utilizada para a ela se referir são de extrema importância para as rupturas paradigmáticas porque a linguagem “pode provocar preconceitos, estigmas e estereótipos, dependendo das características do objeto [ou pessoa] a ser denominado” (CAMPOS, 2009, p. 46) e o uso de terminologias historicamente consagradas (e ainda aplicadas!) para designar este grupo social, tais como pessoas com *necessidades especiais ou portador* de deficiência “são denunciadores, por vezes das injustiças e preconceitos sociais intrínsecos” (idem, p. 47) às crenças e aos valores sociais de um dado período histórico. Da mesma forma, mudanças na legislação ou na política pública são fundamentais, mas não garantem *per se* mudanças paradigmáticas consistentes,

¹⁰ NA. Sociólogo ativista inglês com deficiência.

porque estas dependem de rupturas epistemológicas e culturais mais profundas na concepção do conhecimento que se construiu em torno da ‘entidade deficiência’.

O modelo médico segregador e incapacitante da criança e do jovem com deficiência não serve mais ao modelo inclusivo. De acordo com o documento *Policy Guidelines on Inclusive Education* (UNESCO, 2009, p.06), das 75 milhões de crianças com idade escolar primária que está fora das escolas, um terço, isto é, 25 milhões, são crianças com deficiência. Tais números evidenciam que mundialmente o contingente de jovens com deficiência e analfabetos já é significativo e tenderá a aumentar sem políticas públicas inclusivas, uma vez que as crianças fora das escolas hoje se tornarão as futuras gerações de jovens e adultos analfabetos. No Brasil, o Censo Populacional do IBGE de 2000 revela que, do total de 14.5% da população com deficiência, 22.6% são crianças e jovens com idade até 19 anos, sendo que 2.3% são crianças com idade entre 0-9 anos; 4,3% são crianças com idade entre 10 e 14 anos e 16.4% são jovens com 15 anos ou mais.

Considerando-se tais números, para além das mudanças legais, das iniciativas políticas e das rupturas conceituais que já se operaram no país, no plano referencial orientador de ações no campo educacional (sobretudo no nível da educação básica - ensino fundamental 1) é indiscutível a urgência da incorporação da alfabetização & letramento de jovens e adultos com deficiência na agenda governamental (federal, estadual e municipal) com vistas a assegurar o respeito à lei, a implementação de medidas para aumentar o acesso e permanência na escola com sucesso, e as rupturas conceituais, atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas ainda necessárias para que a inclusão desses estudantes de fato se realize.

Desdobramentos do modelo curricular e social da deficiência na Educação Inclusiva

No contexto das rupturas necessárias para assegurar o direito à formação humana ao longo da vida para jovens e adultos com deficiência, o movimento da Educação para Todos (UNESCO 1990) traz em seu bojo, pela primeira vez, a possibilidade real de romper com o ciclo da falta de oportunidades para esta população, porque adota uma visão mais abrangente de educação com a qual os governos são chamados a se comprometer:

à educação cabe fornecer , de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (UNESCO/MEC,

Para que a capacidade de navegar nesse mundo e usar a bússola como instrumento orientador seja efetiva, cada ser humano precisa ter acesso aos meios de formação que lhe permitam adquirir determinadas habilidades, sem as quais essa navegação não será possível. Tais habilidades não dizem respeito aos conhecimentos formais adquiridos nos bancos escolares – aprender a conhecer, mas a aprendizagens humanas fundamentais ao longo da vida toda: os pilares do conhecimento:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão, aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (UNESCO/MEC, 2000, p. 90).

Em sintonia com a defesa dos direitos de todos à educação trazida pela conferência de Jomtien (UNESCO 1990) e a orientação do Relatório Delors (idem) que ilumina os *quatro pilares da educação para a formação humana ao longo da vida, a Declaração de Salamanca* (UNESCO 1994) contribui para avançar uma concepção democrática de educação para todos/as, onde *todos/as significa a não exclusão de nenhum grupo*, quando introduz o *princípio da inclusão* e a ênfase nos grupos sociais em risco de exclusão, fracasso e evasão escolar. Para tanto a Declaração de Salamanca define

o princípio da inclusão, através do reconhecimento da necessidade de ir ao encontro da ‘escola para todos’ - que são instituições que incluem todas as pessoas, celebram as diferenças, apóiam a aprendizagem e respondem adequadamente às necessidades individuais (Prefácio, p.iii-iv, Grifo da Pesquisadora).

As escolas que respondem à política de inclusão, portanto, devem desencadear processos de mudanças em sua cultura, política e práticas, a fim de possibilitar que cada um de seus alunos e todos/as

aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Essas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todo(a)s através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO 1994, p.11-12).

O texto acima já traz em si as linhas gerais da orientação didático-pedagógica inclusiva: os professores/as devem aprender a reconhecer as diferenças (as capacidades e necessidades) entre cada aluno/a, a fim de planejar suas aulas (metodologias a serem usadas, formas diversas de apresentar o currículo, organizar os recursos disponíveis criando oportunidades o mais igualitária possível para a participação de todos/as alunos/as) considerando essas diferenças entre ritmos e estilos de aprendizagem entre os alunos/as e os incentivando para trabalhar cooperativamente, sempre apoiando-se mutuamente. Fica claro que este é um modelo educacional que abraça a diversidade humana como um recurso valioso para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos/as.

As escolas inclusivas são organizações escolares cujas comunidades acolhem e se comprometem em acomodar todas as crianças, sem discriminação de qualquer natureza, ou seja, independentemente de suas condições físicas, orientação sexual, religiosa, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, etc. Com base nesta caracterização, comunidades escolares que se assumem como inclusivas não são aquelas que aceitam & matriculam alunos/as com deficiência, mas são escolas comprometidas com os todos os estudantes. Dessa forma, seus gestores e docentes assumem a responsabilidade de identificar os estudantes que necessitam de apoio e de encontrar os meios e os recursos humanos e materiais apropriados para responder à qualquer necessidade educacional emergente, assim como orientar e apoiar suas famílias sobre caminhos a serem percorridos, tais como identificar¹¹ serviços terapêutico-reabilitador para seus filhos, sempre que isso seja necessário. Nestas escolas, os gestor(a)s, docentes, funcionário(a)s, aluno(a)s e famílias estão consensualmente comprometidos em criar oportunidades igualitárias de aprendizagem social, escolar, comunitária para todo(a)s, mas sobretudo para aquele(a)s que por razões distintas encontram mais dificuldades em seu percurso

escolar do que os colegas.

Nesse sentido, escolas inclusivas são escolas que adotam o *modelo social da deficiência* porque colocam o problema nas barreiras existentes no entorno e não no estudante; modelo que “compreende a deficiência como resultado da interação entre a pessoa com deficiência e as barreiras ambientais e atitudinais que eles/as encontram” (BARRON & AMERENA, 2007, p. 10). O foco da mudança, por isso, está colocado sobre uma avaliação do ambiente escolar em suas múltiplas instâncias (metodologica, atitudinal, processual, procedural etc), em vez da avaliação da patologia que gera uma deficiência ou da inabilidade gerada por uma condição patológica. Os dados da avaliação das barreiras existentes no ambiente oferecerão as bases para

identificar as intervenções necessárias de serem feitas no ambiente a fim de possibilitar a participação do indivíduo [neste caso, do estudante com deficiência] em sociedade [ou na vida e atividades escolares] tanto quanto qualquer outra pessoa (idem).

O modelo social da deficiência rompe definitivamente com a vitimização e a exclusão da pessoa com deficiência dos múltiplos espaços sociais e, na escola, está fortemente associado ao *modelo curricular da deficiência*, que passa a orientar a ação docente no processo de ensinar e de aprender. O modelo curricular retira o foco da preocupação docente da deficiência e da (suposta) incapacidade do aluno/a com deficiência frente à aprendizagem e o coloca nas barreiras à sua participação na vida escolar e nas atividades em sala de aula. Assim, em vez de segregação e isolamento para atender a uma necessidade específica – a deficiência, o/a docente deve aprender a refletir sobre as estratégias de ensino e didática utilizadas, as formas como usa os recursos humanos e materiais disponíveis na sala de aula visando a buscar alternativas para que o aluno/a em foco possa superar a barreira. Nesse processo de mudança, os colegas de classe passam a ser apoios e as atividades passam a ser diversificadas.

¹¹ Identificar caminhos e apoiar na busca não implica em oferecer os serviços dentro da escola regular. Atendimento de caráter terapêutico e de reabilitador não são próprios da escola ou da educação. Apesar disso, a forte influência do modelo médico ainda vigente tem levado secretarias de educação a implementar clínicas ou oferecer estes serviços dentro do sistema educacional. Contudo isto indica a falta de articulação intersetorial entre a secretaria de educação e de saúde, setor responsável e preparado para este tipo de serviço.

A preocupação maior [do(a) docente na escola inclusiva], portanto, não deve centrar-se somente no conteúdo das matérias do currículo, mas também nas diversas maneiras de ensinar a criança a pensar e resolver as situações de aprendizagem propostas hoje na escola e amanhã na vida. Em resumo, o conceito de professor[a] reflexivo[a] implica [a] desenvolver a capacidade de enxergar os recursos disponíveis na classe, na escola e na comunidade; [b] pensar possíveis usos para tais recursos; [c] ter a coragem de aplicar sua ideia no contexto da aula; [d] verificar – investigar para descobrir – se a ideia deu certo (ou não), [d] e o que pode ser mudado, melhorado, reutilizado na aula (FERREIRA, 2007, p.43).

O modelo curricular contribui para romper com a tradicional prática docente para poucos, para o estudante médio, porque compromete-se com o desenvolvimento integral de cada aluno(a) e sua formação para a vida. Uma aula inclusiva, com base no modelo social e curricular da deficiência é uma aula planejada para oportunizar participação de todos, em vez das práticas pedagógicas tradicionais (uma aula planejada somente pelo docente com um conteúdo curricular e uma mesma atividade dada da mesma forma para todos os aluno(a)s e com o mesmo tempo para ser realizado). O/a docente usa metodologias de ensino mais dinâmicas e participativas porque cada aluno(a) tem tempo e ritmo próprios em função de características individuais. Mas, como a sala de aula é um coletivo de aprendizagem, o/a docente deve conduzir todo o grupo de aluno(a)s na resolução das atividades propostas, de forma que cada um(a) colabore com a aprendizagem dos demais e o resultado seja satisfatório para todo(a)s.

De acordo com a UNESCO (1993), práticas de ensino inclusivas devem estar orientadas por cinco princípios pedagógicos *orientadores da inclusão*, que são:

- *Aprendizagem ativa e significativa* - constituída por abordagens didáticas que encorajam a participação dos estudantes em atividades escolares cooperativas, durante as quais os estudantes se agrupam e resolvem tarefas ou constroem conhecimentos juntos; as aulas são organizadas de forma que os estudantes em grupo realizam tarefas diferenciadas sobre um mesmo conteúdo curricular que se

complementam e que dão base à construção do conhecimento coletivo;

- *Negociação de objetivos* – as atividades propostas em sala de aula consideram a motivação e o interesse de cada estudante. Para isso, o docente deve conhecer a cada aluno(a) individualmente (experiências, história de vida, habilidades, necessidades, etc.) e o plano de aula deve prever e incentivar a participação dos estudantes nas tomadas de decisão acerca das atividades realizadas na classe, como por exemplo, o(a)s aluno(a)s pode fazer escolhas de conteúdos, estabelecer prioridade de aprendizagem, sugerir atividades e formas de agrupamento etc.;
- *Demonstração, prática e feedback* – a aula planejada pelo docente oferece modelos práticos aos estudantes sobre como as atividades devem ser realizadas ou o professor(a) demonstra sua aplicação em situações variadas na classe e na vida real, de forma a promover uma reflexão conjunta sobre as atividades e o processo de aprendizagem. ‘Ver’ na prática o que se espera que seja realizado aumenta as chances de participação de todos o(a)s aluno(a)s e o sucesso da aprendizagem;
- *Avaliação contínua* - na prática de ensino inclusiva, o processo de avaliação é contínuo e os estudantes estabelecem seus objetivos de aprendizagem e também as formas de avaliar seu progresso em termos de aprendizagem. A avaliação tem um papel fundamental na revisão continua da prática pedagógica e, consequentemente, na melhoria do trabalho docente;
- *Apoio e Colaboração* – esse princípio contribui para romper com as práticas de ensino individualizadas que não favorecem a cooperação entre o(a)s estudantes para atingirem resultados de aprendizagem satisfatórios para todo(a)s. Juntos – em equipe – os aluno(a)s se sentem fortalecidos para correrem riscos e tentarem caminhos alternativos (inovadores) para resolverem problemas e para aprenderem (FERREIRA, 2006a, p. 128-129).

Alinhada aos desenvolvimentos conceituais no campo de estudo da educação inclusiva e à ruptura paradigmática em curso sobre a deficiência, a Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU 2006), ratificada em 2008, reflete e reforça o modelo social e curricular da deficiência, quando introduz no cenário educacional uma nova concepção, definindo deficiência como um conceito em evolução e ao afirmar que:

a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (ONU, 2006, p. 1).

A aprovação da Convenção e a vasta legislação brasileira que garante os direitos à educação das pessoas com deficiência (as quais são amplamente acessíveis pelos meios eletrônicos), deveriam per se ser suficientes para garantir o acesso aos vários níveis e modalidades de ensino. Todavia, a realidade é diferente: estudos revelam que tais direitos continuam a ser consistentemente violados, as leis não aplicadas e, há muitos que não se intimidam com o que a lei dispõe (BANCO MUNDIAL, 2003; SCS, 2002; SCS, 2003). Os dados falam por si:

Segundo as informações prestadas [pelo INEP referente ao CENSO Escolar 2009 em setembro], preliminarmente, em todo o Brasil há 52.099.832 estudantes matriculados na Educação Básica (.) Há 1.860.872 matrículas em creches. Na pré-escola há 4.809.620 matrículas e, na educação fundamental, são 17.139.755 nos anos iniciais e 14.351.200 nos anos finais. Um total de 8.280.875 estudantes cursa o ensino médio regular. Na educação de jovens e adultos são 4.577.517 matrículas, na profissional são 837.011 e na educação especial observamos 242.982 matrículas. (BRASIL/MEC/INEP 2009)

A citação acima ilumina que ambas as modalidades – EJA e Educação Especial – constituem áreas de vulnerabilidade quando se trata de acesso à educação, permanência na escolarização e sucesso escolar (alfabetização & letramento), uma vez que os números indicam o ainda baixo percentual de estudantes frente ao alto contingente de candidatos a estudantes. No caso específico da pessoa com deficiência, o baixo índice é grave, pois indica a violação de leis que existem exatamente para coibir a recusa de matrícula, a negligência as necessidades do aluno/a no cotidiano escolar e intimidar atitudes preconceituosas e discriminatórias.

A legislação brasileira, que tem como objetivo assegurar os direitos à educação dessa população, avançou na última década: é ampla, clara e acessível por meio eletrônico. Apesar disso, ainda há muito que se fazer para se passar da retórica político-legislativa à prática e atitudes inclusivas dentro das escolas.

Ainda inexistem mecanismos de avaliação e monitoramento sobre procedimentos exclusionários dentro das escolas. Se comparado a outros países da América Latina, a legislação brasileira é avançada. Todavia, apesar do amplo arsenal legislativo, a realidade e os dados disponíveis (SCS 2003, BIELER 2004, BANCO MUNDIAL 2003) revelam que as leis e os procedimentos legais não são conhecidos pela população em geral e, consequentemente, os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados de inúmeras formas ¹².

Com as recentes mudanças na legislação e políticas educacionais, o sistema educacional passa por intenso processo de transição, dentro do qual existem inúmeros desafios para serem superados, entre os quais a alfabetização de jovens e adultos com deficiência, que não tiveram a oportunidade de serem escolarizados na idade correta e que permanecem às margens da modalidade EJA. A seguir, portanto, abordamos o contexto da educação de jovens e adultos brasileiros visando estabelecer o referencial necessário para explicitar e justificar a urgência da inclusão de jovens e adultos com deficiência nas turmas de EJA existentes no território nacional.

Jovens e adultos com deficiência e sua inserção nas turmas de EJA: perspectiva sobre a realidade brasileira

Dados oficiais internacionais (UNESCO, 2009) mostram que o acesso à educação aumenta sem cessar, todavia 75 milhões de crianças ainda estão fora da escola (principalmente na África e Ásia) e quase 776 milhões de jovens e adultos ainda são analfabetos no mundo. Na América Latina, desde a década de 60, iniciativas educacionais para combater o analfabetismo adulto foram implementadas como uma estratégia de combate às raízes da pobreza. No Brasil, na mesma época e sob a influência do que acontecia no continente imerso em ditaduras militares, os fundamentos da EJA imprimiam ao movimento a ideia de luta para transformar as estruturas sócio-econômicas como uma forma de construir uma nova ordem social. É neste contexto que Paulo Freire e a *Pedagogia do Oprimido* ganham

¹² Baseado em experiências empíricas trabalhando junto a secretarias de educação, gestores e docentes de escolas públicas, dentre essas violações, podemos citar como exemplos comuns a excessiva burocracia criada dentro de secretarias de educação (ex. solicitação de declarações, exames e laudos médicos) para que um estudante com deficiência tenha acesso à educação no sistema regular; diretor(a)s de escolas que se recusam matricular aluno(a)s com deficiências apesar da legislação, justificando que não estão preparados; professores(as) que isolam o aluno(a) na sala de aula por acreditar que não pode ensiná-lo(a); horário de recreio diferenciado, entre outros.

reconhecimento (RIVERO, 2000). Atualmente, a EJA continua sendo uma área prioritária no contexto da educação brasileira que tem sua expressão máxima na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a qual estabelece:

Artigo 37 - a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo 1º. - os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
(p.16)

Este texto legal afirma, de forma inequívoca, que todas as pessoas com deficiência que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade própria constituem uma população para a modalidade EJA. O panorama brasileiro, contudo, ainda não é animador: o Mapa do Analfabetismo no Brasil (BRASIL/INEP 2003) revela que há no país cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais, ou seja, “*todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas*” (idem p.06). Em 2006, o IBGE registra que há no país 14.4% brasileiros analfabetos com 15 anos ou mais no país, dos quais, 20.7% estão no Nordeste com maior índice e, 5.7%, o menor índice de analfabetismo, estão na região Sul. Os dados revelam que, ao longo de dez anos, entre 1996-2006, o analfabetismo funcional apresentou uma queda de 10.4%, passando a 22.2% da população brasileira com 15 anos ou mais (BRASIL/SECAD, 2009, p.08). Cabe aqui enfatizar que os dados acerca do analfabetismo entre jovens e adultos com deficiência, por tipo de deficiência, é ainda inexistente, assim como o são números acerca de pessoas analfabetas que associam um tipo de condição vulnerável à uma deficiência, por exemplo ser do sexo feminino & deficiente, ser afro-descendente ou indígena & deficiente. Em 2000, houve uma iniciativa do CENSO Populacional do IBGE para correlacionar a condição *deficiência* nas populações indígenas, negra, branca e amarela:

Também há diferenças quanto à cor ou raça. As populações

indígena e preta [com deficiência] apresentam proporções de 17,1% e 17,5%, respectivamente. Já as populações branca e amarela [com deficiência] apresentam proporções inferiores a 14%.

Se comparado ao passado, os dados atuais sobre analfabetismo no Brasil oferecem uma perspectiva ampla e mais acurada sobre a realidade nacional de alguns grupos vulneráveis, abrangendo informações acerca da relação entre analfabetismo & classe social, cor, gênero e zonas urbana ou rural (CONFITEA, 2009, p.08). Quando se trata de dados censitários escolar sobre os estudantes com deficiência, os mesmos ainda são incipientes e gerais: anualmente o CENSO Escolar oferece informações somente sobre número de matrículas somente nas escolas especiais, classes especiais e classes regulares por nível e modalidade escolar, esfera estadual ou municipal e zona urbana ou rural, conforme os quadros abaixo demonstram:

EDUCAÇÃO ESPECIAL					
Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Esfera
Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais		
2117	6751	76.981	43.235	13.339	Estadual Urbana
01	76	2.957	1.378	319	Estadual Rural
4268	21068	158.360	28.719	494	Municipal Urbana
235	2286	2.4964	4.461	25	Municipal Rural
6621	30181	263.262	77.793	14.177	Total Est+Mun

Quadro 2: Matrícula Inicial da Educação Especial na Educação Básica - Censo Escolar 2008

Fonte: Diário Oficial da União – Seção 1 No. 210 29/10/2008

Os dados sobre jovens e adultos com deficiência matriculados em turmas de EJA seguem o mesmo formato:

EJA Regular		EJA ‘Especial’ (abrange: escolas especiais, classes especiais e classes regulares)									
EF	Médio / Profis.	EF	Médio/ Profiass	Est.Urbano		Est.Rural		Mun Urbano		Mun Rural	
2.877.400	1.128.540	29.192	2.406	EF	EM+Pr	EF	EM+Pr	EF	EM+Pr	EF	EM+Pr
				7.953	2301	284	09	17077	94	3878	02
Total: 5.980.508				Total: 31.598							
Jovens e Adultos com Deficiência na EJA: 0,5% do total da população											

Quadro 3: Panorama Nacional Brasil EJA X EJA Deficiência – CENSO 2008

Fonte: Diário Oficial da União – Seção 1 No. 210 29/10/2008

Embora relevantes, esses dados não são suficientes para se obter uma visão realística da situação da escolaridade de jovens e adultos com deficiência no sistema educacional brasileiro. Informações preliminares do CENSO Escolar 2009, divulgadas em setembro do mesmo ano pelo INEP, revelam que em todo o Brasil há 52.099.832 estudantes matriculados na Educação Básica, sendo 1.860.872 matrículas em creches, 4.809.620 na pré-escola, 17.139.755 nos anos iniciais da educação fundamental, 14.351.200 nos anos finais e um total de 8.280.875 estudantes no ensino médio regular. No caso da EJA o CENSO ilumina que 837.011 estão matriculados no ensino profissional e na ‘educação especial observamos 242.982 matrículas’(BRASIL/MEC/INEP, Grifo da Pesquisadora).

Sem dúvida, a incorporação de dados no levantamento do CENSO Escolar anual sobre a população estudantil da educação especial é chave no movimento da escola para todos, pois os ‘coloca’ dentro do contexto dos sistemas educacionais e das escolas regulares, ou seja, visibiliza essa população no cenário da educação brasileira. Esses dados oficiais evidenciam mudanças anuais nas estatísticas de matrículas e percentuais de avanço e retrocessos, os quais devem, em princípio, refletir a política de inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino. Apesar disso, tais números revelam o reduzido índice de acesso dessa população à educação,

¹³ Definição política com a qual a pesquisadora discorda, pelo fato de que é epistemologicamente incompatível com a teoria e os pressupostos da educação especial. Este tema pode dar base à reflexão não somente da política de educação especial na perspectiva da inclusão, como da existência de uma Secretaria de Educação Especial.

tanto regular como especial, conforme cálculo dos percentuais apresentados com base no CENSO Escolar de 2008 (Brasil/MEC):

Matrícula Inicial – Total Estadual e Municipal (Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)

Creche	Pré-Escola	EF Anos Iniciais	EF Anos Finais	Ensino Médio	EJA Ensino Fundamental	EJA Médio & Integrado e Ens. Profiss.
6.621	30.181	263.262	77.793	14.177	29.192	2.406

Total de Matrículas na Educação Especial: 423.632

Matrícula Inicial – Total Estadual e Municipal - Educação Básica

Creche	Pré-Escola	EF Anos Iniciais	EF Anos Finais	Ensino Médio	EJA Ensino Fundamental	EJA Médio & Integrado e Ens. Profiss.
1.131.962	3.811.448	15.094.137	12.439.495	6.998.299	2.877.400	1.128.540

Total de Matrículas na Educação Básica: 43.481.281

Percentual de Matrículas de Alunos/as da Educação Especial na Educação Básica por Nível e Modalidade Educacional

0.58%	0.79%	1.7%	0.6%	0.2%	1.01%	0,2%
-------	-------	------	------	------	-------	------

Percentual da Educação Especial na Educação Básica: 0.97%

Quadro 4: Percentual da Educação Especial na Educação Básica

Fonte: Diário Oficial da União. Seção 1, No. 210, Quarta feira 29/10/2008

Os dados oficiais acima revelam elementos chaves acerca da presença de estudantes jovens e adultos nas turmas de EJA, entre as quais destacamos:

- (a) a baixa presença desses estudantes em escolarização em turmas de EJA,
- (b) a significativa concentração no ensino fundamental (1 e 2) e a não presença no ensino médio em profissionalizante
- (c) a significativa quebra na continuidade dos estudos em níveis mais avançados.

As estimativas internacionais (BANCO MUNDIAL 1999, 2008) estabelecem que o número médio de estudantes com deficiência com acesso a algum tipo de serviço educacional ainda é de em torno de 1%, com percentual um pouco maior para o ensino fundamental e menor para o caso do ensino médio regular e ensino

médio EJA ou profissionalizante. Na mesma linha, o Censo Populacional do IBGE (2000) ilumina há 20 anos “em relação à instrução, as diferenças [entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência] são marcantes, 32,9% da população sem instrução ou com menos de três anos de estudo é portadora de deficiência”, percentuais que claramente indicam a desigualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola.

Embora os números oficiais referentes à matrícula de estudantes com deficiência sejam relevantes, sozinhos não são suficientes para mapear a realidade educacional desta população, pois não correlacionam a matrícula ao ano de escolaridade e idade do estudante (demonstrando padrões de defasagem idade – série/ano) assim como não oferecem dados que permitam conhecer o (a) fluxo escolar deste estudante, (b) as características estatística da evasão para compreender como se dá a desistência, por exemplo, por região, (c) a relação tipos de deficiência e escolarização, (d) a correlação entre deficiência e gênero, raça, etnia, etc. Da mesma forma, os dados sobre estudantes da EJA com deficiência não correlacionam analfabetismo a qualquer uma das vulnerabilidades mencionadas acima e essa informação é de extrema relevância se considerar que a deficiência constitui uma característica humana transversal que perpassa qualquer grupo social. Portanto, a deficiência deve ser considerada uma *vulnerabilidade transversal* (da mesma forma que o é a Educação Especial enquanto política pública¹³).

Considerando-se os contextos de invisibilidade e vulnerabilidade, dentro do quais pessoas com deficiência estão imersa desde a infância, os resultados do estudo sobre EJA & Deficiência, a seguir apresentados, constitui um ponto de partida fundamental no sentido de expandir o conhecimento acerca de como as escolas da rede de ensino brasileiro estão respondendo à legislação e a política pública de inclusão. Também oferecem evidências significativas que devem servir para desencadear processo de revisão de direcionamentos políticos, tendo em vista a *Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU 2006)* e a vasta legislação existente no país que garante os direitos à educação desse grupo

¹⁴ Seminário realizado na Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, no dia 28/10/09, no qual participaram representantes de Secretarias de Educação dos Municípios de João Pessoa, Bayeux, Cabedelo, Conde e Santa Rita, todos engajados nas políticas públicas de EJA ou Educação Especial. Além disso, participaram representantes da SEDUC do Estado da Paraíba, ONGs para Pessoas com Deficiência, pais e mães de pessoas com deficiência, jovens com deficiência do Projeto de Extensão Pró-Liderança promovendo a auto-advocacia de jovens com deficiência (parceira UFPB-SUVAG-PB) e estudantes universitários de graduação e pós graduação.

¹⁵ Cabe destacar que não foram consideradas no estudo qualquer informação somente sobre EJA ou Alunos/as com deficiência em outros níveis ou modalidades educacionais.

social, ambos cruciais para impulsionar o aumento das matrículas aos vários níveis e modalidades de ensino no território brasileiro. Iniciamos a próxima seção deste artigo descrevendo os procedimentos metodológicos do estudo para, a seguir, apresentar os achados que iluminam o objeto de estudos sob o qual nos debruçamos.

Abordagem Metodológica

O estudo EJA & Deficiência foi conduzido com um *survey-quali-quantitativo* de pequeno porte e curta duração, que teve como foco experiências educacionais em oito escolas de duas redes de ensino municipais em capitais de estado: a saber, Porto Alegre (RS) e João Pessoa (PB).

A pesquisa em questão tem como objetivo mapear a oferta da modalidade EJA em escolas da rede de ensino comum para jovens e adultos com deficiência, visando caracterizar (a) elementos constitutivos das ações das secretarias de educação, assim como procedimentos das escolas com relação a inclusão desta população, (b) o perfil dos estudantes com deficiência, (b) a acessibilidade das escolas, (c) os tipos de atendimento (arranjos escolares) aos estudante com deficiência, analfabeto com 15 anos ou mais, (d) apresentar alguns estudos de caso de experiências relevantes para o objetivo do estudo e (e) identificar desafios que emergem no sistema educacional. Para tanto, a pergunta de pesquisa que orientou a investigação no *campo foi: como as redes de ensino se organizam na modalidade educacional EJA para atender aos Jovens e Adultos com Deficiência?*

A seleção das escolas foi feita por amostragem não aleatória por conveniência, cujos critérios foram exclusivamente a existência de turmas de EJA na escola e matrícula de estudantes com deficiência nas mesmas. A população entrevistada foi constituída de representantes das secretarias de educação dos municípios de POA e JP, gestores, professores de EJA; coordenadores pedagógicos, alunos/as e pais/mães de estudantes. Os instrumentos de coleta de dados adotados foram (28) entrevistas semi-estruturada com pessoas chaves das várias instâncias educacionais, observação não-participante de atividades em sala de aula (apenas nas escolas de João Pessoa), preenchimento de instrumento para caracterizar o perfil dos estudantes matriculados nas escolas do estudo (foi entregue a cada escola um quadro e roteiro de preenchimento). Finalmente, houve a realização de Seminário sobre EJA & Deficiência¹⁴ na Universidade Federal da Paraíba. Cabe destacar que no caso específico do municipal de POA, os dados foram coletados por meio de entrevista por telefone (via SKYPE) e emails durante os quais houve troca de informações,

esclarecimentos e envio de documentos relevantes sobre o tema foco do estudo.

Realizou-se a organização do arquivo de dados a fim de triangulá-los e analisá-los à luz da literatura e políticas públicas nacionais de inclusão, buscando assegurar sua contextualização, fidelidade e objetividade para usar os achados como base de recomendações no âmbito das políticas públicas. A partir da análise, foram identificadas as seguintes categorias chaves: (a) dados oficiais disponíveis no âmbito das secretarias de educação, (b) dados disponíveis nas escolas sobre estudantes com deficiência em turmas de EJA, (c) caracterização do atendimento ao estudante com deficiência com 15 anos ou mais na modalidade EJA, (d) Acessibilidade, (d) Fluxo escolar e evasão e (e) desafios do sistema educacional para alfabetizar jovens e adultos com deficiência.

A pesquisa, cujo resultado é apresentado neste artigo, tem relevância nacional porque a literatura atual é escassa com relação à inclusão de estudantes com deficiência na modalidade EJA, por isso sua extrema importância.

Resultados e Conclusões

As categorias acima explicitadas permitem a construção de significativo panorama acerca da realidade da educação de jovens e adultos na modalidade EJA em escolas regulares das redes de ensino brasileiras. Embora o estudo tenha sido conduzido em apenas dois municípios - Porto Alegre e João Pessoa, o contraste regional e educacional entre ambos, associado à consistência dos achados¹⁵ indica que os resultados refletem as condições e organização da oferta de EJA para a população em questão em outros municípios no território nacional.

Os dados e números oficiais, como já explicitado, evidenciam que o sistema educacional brasileiro está em franco processo de mudanças políticas, organizacionais, formativas e estruturais. No que se refere especificamente à *oferta da modalidade EJA para jovens e adultos com deficiência*, o estudo ilumina que:

(a) dados oficiais disponíveis no âmbito das secretarias de educação

Os dados colhidos nas escolas-campo do estudo revelam situações contrastantes. Em João Pessoa não há um sistema de coleta de dados oficial da

¹⁶ Disponível na Plataforma Moodle - <http://moodle3.mec.gov.br.mdl01/mod/resource/view.php?id=12794>

secretaria de educação: foram apresentadas pelos representantes suposições acerca de número de matrículas em vez de números oficiais (realísticos) sobre a matrícula de alunos/as com deficiência nas turmas de EJA. Em Porto Alegre, por outro lado, os dados estão sistematizados e disponíveis no setor responsável da secretaria de educação. Em ambos os casos, todavia, não há dados detalhados sobre o fluxo escolar desses estudantes e, em nenhum momento, houve menção aos dados oficiais do CENSO 2008 ou 2009 (ambos publicados e disponíveis na web) ou comentários comparativos entre dados locais e dados oficiais do CENSO.

Presentemente o CENSO Escolar do MEC/INEP constitui o principal dado oficial sobre a realidade educacional brasileira. Tais informações são de extrema relevância quando se trata de compreender o contexto educacional geral do país em termos de sua organização e funcionamento, dos grupos sociais atendidos e características da comunidade escolar no âmbito nacional, por região e por cidade. Considerando-se a histórica invisibilidade de pessoas com deficiência no sistema educacional, quando se trata desses estudantes, os dados fornecidos pelo CENSO Escolar ainda são muito genéricos (ex. total de matrículas, escolas ou turmas em *escolas especiais, classes especiais e escolas inclusivas, EJA+profissional.*) e não permitem uma clara compreensão sobre a situação dos estudantes por idade, ano/série, modalidade de ensino etc. Dados mais detalhados, dessa forma, deveriam ser da responsabilidade das secretarias de educação, os quais devem constar de informações sobre o *fluxo dos alunos com deficiência*, a partir dos quais as escolas seriam orientadas quanto ao monitoramento de seus alunos/as. Tal sistema deve, por exemplo, incluir informações sobre:

- (a) a idade quando iniciaram a escolarização,
- (b) número de anos em cada série,
- (c) número de anos em escolarização,
- (d) quantos desistiram e por quê,
- (e) quantos estão em situação de promoção,
- (f) quantos fracassaram,
- (g) quantos concluíram o EF com qualidade e têm chances de promoção para o EM,
- (h) quantos são empregados e em quê,
- (i) quantos possuem Benefício (BCP) – do governo federal

Em geral, as escolas possuem informações (não dados) assistemáticos

acerca desses estudantes, que parecem ser sempre conhecidos pelo nome ou suas características relacionadas à deficiência. AS escolas carecem de um sistema de levantamento de dados relevantes sobre o perfil de cada estudante e dados mais detalhados sobre o *fluxo escolar dos estudantes com deficiência*, a partir dos quais os planejamentos e professores/as poderiam ser orientados quanto ao acompanhamento de seus alunos/as. Tal sistema deve, por exemplo, incluir informações sobre:

- (a) a idade quando iniciaram a escolarização,
- (b) número de anos que o estudante permanece em cada série,
- (c) número de anos em escolarização (total),
- (d) quantos desistiram e por quê,
- (e) quantos estão em situação de promoção,
- (f) quantos fracassaram,
- (g) quantos concluíram o EF com qualidade e têm chances de promoção para o EM,
- (h) quantos são empregados e em quê,
- (i) quantos possuem Benefício (BCP) – do governo federal

No atual contexto da política de inclusão e da importância de se conhecer dados confiáveis acerca da presença e fluxo escolar dessa população em escolas da rede pública de ensino no território nacional, seriam apropriadas e pertinentes ações na esfera do Censo – via Educacenso, com a finalidade de colher dados, a partir dos quais fosse possível correlacionar a condição ‘deficiência’ a outras vulnerabilidades (etnia, afro-descendência, gênero etc). Também seria valioso, para o desenvolvimento de sistemas educacionais mais inclusivos e mais informados, ações no âmbito federal e estadual de capacitação de gestores/as com a finalidade de preparar representantes das secretarias de educação de municípios e estados brasileiros, assim como das escolas para a coleta e organização de arquivo de dados oficiais sobre o perfil e fluxo escolar desta população. Cabe aqui destacar que este tema deveria fazer parte do Programa Nacional Escola de Gestores, que, segundo o site¹⁶ do MEC:

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica insere-se num conjunto de políticas que vêm sendo implementadas em regime de colaboração pelos sistemas de ensino, e que expressam o esforço de governos e da sociedade em

garantir o direito da população brasileira à educação escolar com qualidade social. Esse Programa surgiu da necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares, que contemple a concepção do direito à educação escolar e em seu caráter público de educação e a busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana.

(c) caracterização do atendimento ao estudante com deficiência com 15 anos ou mais na modalidade EJA,

Os dados sobre os/as 140 estudantes com deficiência matriculados em turmas de EJA, das oito escolas da rede regular de ensino dos dois municípios que participaram desse estudo, estão no quadro abaixo apresentados:

Tipos de Deficiência	Escolas João Pessoa	Escola Porto Alegre 1	Escola Porto Alegre 2	Total Por Tipo de Deficiência
Deficiência Auditiva	06	-	72	78 (31.4%)
Deficiência Visual	02	-	19	21 (8.4%)
Deficiência Intelectual	09	04	105	118 (47.5%)
Deficiência Física	03	-	01	04 (1.6%)
Deficiência Múltipla	00	-	09	09 (3.6%)
Outras deficiências	01	-	17	18 (7.2%)
Total por escolas	21	04	223	248

Quadro 5: Tipo de Deficiência identificado nas escolas do estudo

Os dados contidos no quadro revelam, de forma contundente, que a ampla maioria dos estudantes com deficiência matriculados em turmas de EJA são pessoas com deficiência intelectual (DI): 62.1%. Contudo, não se pode afirmar com segurança que esse dado seja confiável porque em geral não há laudos técnicos que atestem a DI, ou seja, o aluno pode ter dificuldades de aprendizagem (dislexia, discalculia, disortografia) e não possui a condição deficiência intelectual.

Em ambos os municípios, os entrevistados informam que os laudos técnicos *não constituem condição para a matrícula*, denotando sintonia dessas instâncias com a concepção inclusiva baseada no direito à educação de qualquer aluno/a (e

não no modelo médico que é essencialmente excludente e segregador baseado na deficiência). No caso específico de Porto Alegre, o coordenador de EJA esclarece em entrevista por email que ‘não trabalhamos com o laudo médico [e por isso fica difícil] identificar a deficiência’ (Email dia 22/09/09) para ser preenchido no instrumento referente ao perfil do aluno/a de EJA.

Os dados colhidos sobre os *tipos de deficiência* identificadas nas escolas-campo do estudo indicam que apenas 4.2% são estudantes surdos e 8.4% são cegos ou possuem visão subnormal. Tais percentuais são bastante baixos se considerado a histórica tendência para o aluno/a cego (ou com visão subnormal) de estudar em escolas regulares após a aquisição do sistema Braille. No caso dos alunos/as surdos, da mesma forma, há hoje uma crescente tendência para serem incluídos nas escolas regulares a partir da aprovação da Lei da Acessibilidade (lei 10.098/2000) e Lei de Libras (lei 10.436/2002).

Os percentuais acima foram obtidos a partir da análise dos dados contidos no instrumento preenchido pelas escolas. Contudo, em email datado de 02/10/09, a escola Porto Alegre 2 informa ao coordenador de EJA da SMED-POA que “não conseguiu preencher todo o documento, mas (...) que tem 132 alunos especiais [com] diversas deficiências, 72 alunos surdos e 19 alunos com deficiência visual”.

Tais dados foram incorporados aos anteriores e, embora não especifiquem quantos estudantes são cegos e quantos têm visão subnormal, o total agora é de 223 *estudantes* (em oposição aos 115 registrados no instrumento preenchido). Com os novos dados, um novo quadro foi organizado e novos percentuais encontrados:

Tipos de Deficiência	Escolas João Pessoa	Escola Porto Alegre 1	Escola Porto Alegre 2	Total Por Tipo de Deficiência
Deficiência Auditiva	06	-	72	78 (31.4%)
Deficiência Visual	02	-	19	21 (8.4%)
Deficiência Intelectual	09	04	105	118 (47.5%)
Deficiência Física	03	-	01	04 (1.6%)
Deficiência Múltipla	00	-	09	09 (3.6%)
Outras deficiências	01	-	17	18 (7.2%)
Total por escolas	21	04	223	248

Quadro 6: Tipo de Deficiência identificado nas escolas do estudo – com novos dados

¹⁷ Por exemplo, o caso de alto percentual de deficiência motora registrado resulta da idade, isto é, quanto mais idosa for a pessoa maior a probabilidade de desenvolver uma dificuldade motora.

Comparado os dois quadros (5 & 6), os percentuais resultantes se modificam e então passamos a ter:

- 31.4% de alunos/as com deficiência auditiva em oposição aos originais declarados 4.8%
- 11.4% de alunos/as com deficiência visual, percentual que cresce em 3% os 8.4% originais
- 47.5% de alunos/as com deficiência intelectual indicando um decréscimo percentual de matrículas em 14.6%,
- 2.8% de alunos/as com deficiência física, número que apesar de baixo representa o dobro anterior de 1.6%
- 3.6% de alunos/as com deficiências múltiplas, valor que decresceu em quase metade dos originais 6.4%
- 7.2% para alunos/as com *outras deficiências*, revelando um decréscimo percentual de 5.6%.

Apesar destas variações fica patente que estudantes rotulados como pessoas com deficiência mental (ou intelectual) ainda constituem a maioria matriculada nas turmas de EJA. Entretanto, conforme já afirmado, não se pode considerar esse dado isolado como verdadeiro, pois apenas processos avaliativos realizado por profissionais competentes podem atestar esta condição.

O crescimento da população de cegos matriculados compatibiliza-se com a realidade deste alunado que, em geral, vai para a escola regular uma vez adquirido o sistema Braille. No entanto, o referido percentual ainda é reduzido se considerarmos que, de acordo com o CENSO Populacional de 2000, a população com deficiência visual ou visão subnormal representa 48.1% do total de pessoas com deficiência no Brasil, contra apenas 8,3% de deficiência mental, seguida de 4.1 para deficiência física, 16.7% para deficiência auditiva e 22.9% para deficiência motora e 4.1% para deficiência física. Em todos os casos pode ser verificado uma larga distância entre os números divulgados pelo IBGE e os números escolares, com a ressalva de que tais números representam o percentual do total da população brasileira que,

obviamente, inclui todas as faixas etárias¹⁷.

Outros fatores identificados com relação aos 140 estudantes registrados no instrumento dizem respeito a gênero, alfabetização e emprego, de acordo com o que se segue:

Perfil: Gênero

Conforme instrumento preenchido sobre perfil do estudante, os dados relativos a gênero mostram que do total de 140 estudantes com deficiência, 87 (62.1%) são do sexo masculino e 52 (37.1%) do sexo feminino, com idades que variam entre 15 a 65 anos, sendo que 60.7% (ou 85) são jovens com idade entre 14 e 29 anos de idade.

Perfil: Alfabetização

Com relação ao processo de alfabetização, do total destes estudantes, os dados revelam que 53.57% (75) são declarados pelos professores/as como alfabetizados, enquanto 37.8% (53) com alfabetização em processo e 8.5% (12) não alfabetizados.

Perfil: Emprego

Com relação à atividade laboral foi possível coletar dados nas escolas de João Pessoa e apenas 1 das escolas de POA (a menor). Do total de 25 estudantes cujos dados foram fornecidos, verificou-se que apenas quatro são declarados como pessoas que trabalham, dos quais três estudantes de EJA do sexo masculino atuam nas funções de (a) pedreiro (dificuldade de aprendizagem e fala), (b) cabeleireiro (surdo) e (c) operário de fábrica (surdo), e uma senhora de 40 anos atua como vendedora autônoma, mas possui também o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) do governo federal.

Do total de alunos (140), apenas 20.7% dos estudantes foram declarados como tendo acesso a algum tipo de *Atendimento Educacional Especializado* e as informações acerca da *família* (com quem reside) e zona de residência (rural ou urbana) não foram suficientes para se chegar a alguma análise relevante.

Os dados também evidenciam que há hoje, no cenário da educação, uma ampla diversidade de arranjos escolares de EJA. O estudo ilumina que há inúmeros arranjos escolares na rede de ensino municipal para atender ao aluno/a com 15 anos ou mais analfabeto/a e com algum tipo de deficiência, identificados conforme a seguir:

-
- (a) turmas regulares de EJA do ensino comum no turno noturno,
 - (b) turmas regulares do ensino fundamental – séries iniciais nos turnos da manhã e da tarde (não explorado neste estudo)
 - (c) turmas do Pró-Jovem (noturno)
 - (d) turmas de EJA apenas em escolas-pólo
 - (e) em escolas especiais com turmas de EJA
 - (f) em classes especiais em escolas regulares para grupos específicos de alunos/as surdos, particularmente no inicio da alfabetização com LIBRAS
 - (g) escola especial inclusiva que oferta apenas a modalidade EJA e atividades profissionalizantes (parceria entre Ong e Secretaria do Município)
 - (h) escola de EJA com oferta de EJA à Distância

No atual contexto da recente política de inclusão, a existência de tais arranjos indica que há uma tendência a reconhecer o direito dos/as estudantes com deficiência analfabetos com 15 anos ou mais de serem alfabetizados no sistema educacional brasileiro, independentemente das características regionais. Esses arranjos também evidenciam que as redes de ensino estão buscando alternativas viáveis para atender a esses alunos/as nas escolas da rede pública. Contudo o número de matrículas desta população ainda é muito reduzido e as mesmas são predominantes no Ensino Fundamental, indicando que o fluxo escolar para níveis superiores da escolarização básica parece ser dificultado por barreiras existentes no ambiente escolar, porém ainda inexistem dados oficiais acerca de fracasso escolar, repetência, evasão, afastamento por doença ou outra razão.

Tal realidade deve ser reforçada pelo fato de que inexiste a oferta de serviço Atendimento Educacional Especializado no turno da noite das escolas regulares. A política de Educação Especial da SEESP (BRASIL 2008, BRASIL/CNE 2009) determina que o funcionamento do AEE nas escolas dirige-se, predominantemente, aos alunos/as dos diversos níveis educacionais da Educação Básica e atende, até o momento, principalmente o ensino Fundamental 1 e 2. Na resolução No 04/2009 do CNE, não há nenhum artigo ou parágrafo que trate de AEE para estudantes com deficiência nas turmas de EJA. Como foi tratado na seção 4 deste relatório, o referido serviço tem como tarefa “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e

¹⁸ Necessidade educacional especial

desenvolvimento de sua aprendizagem”, a qual compatibiliza-se perfeitamente com o alunado da EJA. Apesar disso, os estudantes das turmas de EJA e Pró-Jovem não têm acesso ao AEE, que é ofertado apenas nos turmas da manhã e tarde. Em apenas uma das escolas estudadas, o serviço estava parcialmente disponível aos alunos do turno da noite (até às 19h30) por iniciativa e boa vontade da profissional que atua no serviço da referida escola.

(d) Acessibilidade

A lei de acessibilidade – Lei No. 10.098, foi aprovada em 2000. Os reflexos de tal legislação já podem ser verificados nas escolas da rede pública por meio das mudanças necessárias que aumentam e melhoram a acessibilidade no espaço escolar para pessoas com características e necessidades distintas. Nas escolas visitadas (as nordestinas), verificou-se acessibilidade nos níveis abaixo especificados:

Os dados evidenciam que as escolas estão em processo de melhoria das condições de acessibilidade física, atitudinal e comunicacional. No caso da acessibilidade física evidencia-se a preocupação de investimento em construções de espaço físico mais acessível aos alunos da escola (rampa, piso anti-derrapante, banheiros adaptados), uma vez que sistematicamente há estudantes com algum tipo de deficiência nessas turmas. Em cinco das seis escolas visitadas houve reformas com vistas à remoção das barreiras arquitetônicas.

No caso da acessibilidade atitudinal, as mudanças nessa esfera humana são reconhecidas na literatura da área de inclusão (UNESCO, 1993; AINSCOW, 1993; OLIVER, 2009) como um dos maiores obstáculos a ser vencido para assegurar e promover a participação de pessoas com deficiência nos múltiplos segmentos sociais (incluindo a escola). Nas escolas visitadas em JP os dados indicam que não há ações que favoreçam ou encorajem a interação entre estudantes com & sem deficiência, ficando esta ao acaso ou restrita aos colegas de sala de aula. Parece, ao contrário, haver uma tendência à minimização e invisibilização da deficiência do estudante como se isto fosse torná-los ‘alunos/as mais normais’. As falas de vários/as educadores/as entrevistados/as ensejam um entendimento de que “não se deve falar da dificuldade do aluno para ele não se sentir mal, para os outros não sentirem pena” ou ainda, “a gente não toca no fato de ele ser deficiente, não se fala disso na escola”.

No caso da acessibilidade comunicacional, as escolas, seguindo orientações das leis da acessibilidade (Lei no. 10.098/2000) e de libras (Lei no. 10.436/2002),

possuem *tradutores-intérpretes* para seus alunos/as surdos, os quais em alguns casos são agrupados em uma turma, mas não necessariamente, conforme dados a seguir apresentados:

Nós temos intérprete nos três turnos, a R. – talvez você conhece ela... ela está no período da noite. O apoio do intérprete da língua de sinais na escola foi uma experiência muito positiva para todos. Hoje, os colegas sentem a falta dos alunos com nee¹⁸, quando eles não vêm, alguns até vão buscá-los em casa ou procuram saber o que aconteceu (Diretora, DT, 22/09/09).

As mudanças em curso, todavia, ainda são as mínimas necessárias para que a escola receba apenas um grupo pequeno de estudantes com deficiência em seus espaços e passam ao largo de metodologias de ensino mais inclusivas.

(d) Fluxo escolar e evasão

Vimos nas seções iniciais deste artigo que, em geral, os jovens e adultos com deficiência que iniciam a escolarização a iniciam tarde porque não tiveram acesso à educação na idade apropriada. Portanto, são analfabetos candidatos às turmas de EJA. Também foi abordada a inexistência de dados oficiais acerca do fluxo escolar desses alunos/as, uma vez que o levantamento de informações via CENSO Escolar ainda não contemplam informações que permitem a análise de tal fluxo. Neste contexto, o presente estudo indica de forma incipiente que inúmeras são as causas para que o estudante com deficiência desista de estudar, entre as quais foram identificadas: (a) doença do aluno/a, (a) mãe que não pode mais frequentar as aulas e não permite que a filha vá sozinha a escola, (c) conflito com docente, (d) abuso sexual. Tais dados somente vêm reforçar a importância da construção de arquivo de dados por rede de ensino sobre o fluxo escolar destes estudantes. Neste caso, por exemplo, evidenciam-se causas da evasão escolar.

(e) desafios do sistema educacional para alfabetizar jovens e adultos com deficiência.

Dois temas relevantes ao contexto da EJA para jovens e adultos com deficiência, os quais se caracterizam como desafios políticos. O primeiro diz respeito a um entrave criado no âmbito da própria LDB e sua aplicabilidade na EJA

para pessoas com deficiência que não se alfabetizam e o outro concerne aos jovens e adultos que estão institucionalizados (ou o estarão no futuro).

O artigo 59 da LDB (BRASIL/MEC 1996) institui o direito de estudantes com deficiência serem matriculados, passarem pelas várias etapas da educação básica e concluir a mesma sem que isso implique necessariamente sua alfabetização ou aquisição de conhecimentos compatíveis com as diversas fases da escolarização e complexificação dos conhecimentos adquiridos e habilidades adquiridas. O texto da LDB estabelece que:

Art. 59º. *Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:*

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (p. 21)

Dados empíricos indicam que as escolas desconhecem este direito e que, portanto, não aplicam o referido artigo. Em Porto Alegre, contudo, a situação é distinta e o cumprimento da lei acabou por gerar um entrave quando se trata da EJA para egressos do Segmento 2 (EF 2), conforme relato a seguir, construído a partir do depoimento de dois entrevistados:

Entrave do sistema educacional: lei X realidade

A data limite de permanência nas escolas especiais de POA é de 21 anos. Essas escolas são cicladas pela idade [não por séries, como nas escolas regulares]. Quando [os alunos] chegam à idade [máxima], estariam cursando o 3º. Ano do 3º. Ciclo, muitos deles sem serem alfabetizados. Aí, as famílias tentam colocá-los no EJA [da escola regular] ou do próprio CMET e a en turmação [deste aluno] não pode acontecer, [porque eles não podem retroceder pelas legislação educacional]. Ou seja, quando [esses alunos terminam de concluir o ciclo 3] não tem para onde ir. Nossos alunos, muitos têm idade entre com 18

¹⁹ www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=12468

até 80 ou mais, [nas] turmas manhã ou tarde não conseguem vagas, no EM é pouquíssimos [que conseguem]; chegam na outra escola, eles não sabem ler nem escrever e vão para outra escola regular, mas não podem ser matriculados. [O aluno/a] recebe um certificado especial de ritmo diferenciado, é um parecer... mas está terminando o ensino fundamental com suas limitações. Raros os alunos que já saíram daqui [do CMET] com isso [o parecer da 'terminalidade específica'], se foram 10 são muitos. Podem tentar um ensino médio, mas eles desistem. Isso está aumentando... Terminalidade específica, diferenciada ? Os pais não querem que [seus filhos} sejam formados, eles querem que permaneçam na escola, por isso retiram o aluno antes de se formar e tentam matriculá-lo em outra escola de EJA só que como se enturmaria ele? A Legislação que nos impede. Alguns alunos de EJA chegam a ficar oito, dea anos no mesmo ciclo, criam um forte vínculo com a escola e com a professora... Já fizemos varias reuniões [para refletir sobre isso, porque a escola] acolhe o aluno, faz uma enturmação 'oficial', mas o aluno frequenta um primeiro ano do primeiro ciclo. É uma enturmação que não é real, são enturmados em uma totalidade final e são colocados na turma inicial.

O relato acima é de extrema relevância para a definição de política de inclusão de EJA para jovens e adultos com deficiência, pois revela a possibilidade de desdobramentos incompatíveis com o objetivo e função desta modalidade educacional, ou seja, ao invés de um, espaço educativo pode vir a ser entendido como um espaço social-assistencial para aquelas pessoas que não conseguem ser alfabetizadas.

Supondo-se uma situação ideal em um sistema educacional inclusivo, mas com baixa qualidade educacional e onde os recursos são escassos ou inexistem para estudantes com deficiências, a criança com deficiência seria matriculada na pré-escola, passaria pela educação básica mesmo sem ser alfabetizada e receberia ao final do 9º. ano uma declaração de Terminalidade Específica, como determinado pela LDB. Em seguida poderia ser matriculado no ensino médio, em uma escola especial ou uma turma de EJA. Apesar do acesso garantido, este estudante permanece analfabeto, dessa forma continuará tendo o direito de matricular-se em

turmas de EJA, pois é analfabeto e adulto. Tal situação não se caracteriza como um percurso educacional satisfatório para este estudante, mesmo que seja um direito garantido pela LDB. Neste caso – situação que deve estar ocorrendo em muitas escolas brasileiras, o Ministério da Educação em parceria com o Ministério de Ação Social e Ministério do Trabalho deve desenvolver uma política pública voltada especificamente para este grupo social.

Outro desafio diz respeito ao fato de que, há mais de um século no Brasil, as organizações não governamentais, filantrópicas de caráter assistencialista, foram pioneiras na tarefa de oferecer serviços educacionais às pessoas com deficiência. À fundação¹⁹ da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, primeira organização em 1954 no Rio de Janeiro, seguiu-se a fundação de inúmeras outras instituições no território brasileiro, exatamente porque não havia políticas públicas que assumissem a responsabilidade social e educacional por esta população. O resultado é que o Brasil possui um amplo contingente de adultos analfabetos, com tipos variados de deficiência, que estão institucionalizados por anos. Nestas instituições, denominadas especializadas, as atividades tendem a ser assistenciais-educativas nas quais a ênfase educativa recai sobre atividades lúdicas, esportivas e artísticas altamente infantilizadas (BANCO MUNDIAL 2003, ASSIS 2001, GDF 2008).

Os dados sobre institucionalização destes adultos são escassos. A tese de Ana Rita de Paula (2000) ilumina que

A atenção às pessoas portadoras de deficiência, na nossa realidade, está baseada em um modelo assistencial caritativo-custodial, no qual predominam serviços filantrópicos e da iniciativa privada, conveniados com o poder público. Esta situação originou-se da constituição das políticas públicas de saúde e de reabilitação em nosso país, que privilegiaram o repasse de recursos à comunidade, mantendo a assistência sob a égide do humanitarismo religioso. As instituições asilares em suas diferentes formas, ou seja, hospital de retaguarda, lares para excepcionais, hospitais psiquiátricos e asilos, constituem-se em espaços marginais às instituições de caráter científico, como, por exemplo, os hospitais de primeira linha e as entidades de reabilitação. Estas instituições asilares carecem de uma proposta terapêutica e desempenham exclusivamente

um papel de oferta de abrigo e cuidados básicos à clientela. E, ainda assim, esses cuidados são oferecidos de forma bastante precária, agravando os quadros das pessoas ali internadas e rompendo de vez os laços familiares e sociais existentes. Assistimos hoje a tímidas iniciativas de reformas destas instituições, que, contudo, carecem de uma reflexão mais profunda a respeito do asilamento como a institucionalização da incapacidade social (Resumo s/p.).

Apesar das mudanças, os dados do CENSO Escolar evidenciam a ampla exclusão dos jovens e adultos com deficiência da política nacional de alfabetização. Este relatório ilumina, na mesma linha, que até o presente as iniciativas desencadeadas nos estados e municípios têm sido tímidas. Dessa forma, uma política justa e de fato inclusiva deve também contemplar esse grupo de extrema vulnerabilidade social que é mantido institucionalizado.

Há evidências marcantes de que está em curso crescente processo de conscientização das redes de ensino e comunidades escolares acerca dos direitos de pessoas com deficiência à educação e, em particular, de jovens e adultos com deficiência às turmas de EJA, espaço legal e apropriado à sua idade cronológica e alfabetização. Em todas as escolas que participaram deste estudo, evidencia-se o entendimento dos educadores/as entrevistados de que *pessoas com deficiência têm direito à educação e muito ainda há a se fazer para assegurar esse direito aos jovens e adultos analfabetos com deficiência.*

você sabe, agora temos uma política inclusiva na escola e por isso a escola foi reformada recentemente com acessibilidade, a escola estava tem agora uma biblioteca acessível, uma sala de multimídias equipada com som, tem atendimento especializado para surdos, tem intérpretes [de LIBRAS] que antes não tinha... a gente pode ver as mudanças acontecendo e eu acho importante porque a gente começa a entender como deve fazer

²⁰ Para mais dados sobre o tema Pobreza & Deficiência, acesse os seguintes documentos do Banco Mundial (1) World Bank. Disability and Poverty, a Survey of the World Bank Poverty Assessments and Implications. World Bank. Washington. 2008. <http://www.cdc.gov/nchs/citygroup.htm> (2) World Bank. (1999) Poverty and Disability, a survey of the literature. Discussion Paper no. 9932. Social Protection Discussion paper Series. By Ann Elwan. 1999.

para incluir estes alunos (Assistente pedagógica, Entrevista, Escola SC, 30/09/09).

Durante *Seminário sobre Deficiência & EJA*, os representantes das secretarias de educação da grande João Pessoa, professores/as, tradutores-intérpretes, gestores/as e coordenadores/as que contribuíram compartilhando suas visões, perspectivas e experiências sobre o ensino de EJA ou inclusão de pessoas com deficiência, também manifestam o mesmo entendimento.

Fui coordenadora da EJA no município de João Pessoa, no período de 2005 a 2008. Um desafio que a gente vem buscando durante muito tempo é a inclusão dessas pessoas [com deficiência], e com a ajuda dos fóruns [de eja], etc, já conseguimos muita coisa. (.) Em João Pessoa, especificamente, não tivemos a preocupação de um atendimento mais direcionado às pessoas com deficiência nas turmas de EJA. (.) Não tivemos um recenseamento que nos digam quantas pessoas com deficiência temos no município, na EJA. Temos alunos com deficiência na rede, mas não temos professores preparados para recebê-los. Um grande avanço que considero, foi ter tradutores nas escolas, a exemplo da escola IP (SD, Ex-Coordenadora de EJA JP/PB).

estou há um mês na Agência Executiva de EJA e fui convidada para assumir a coordenação do Pró-Jovem estadual. O programa tem como essência a inclusão dos jovens, de 18 a 23 anos, a qualificação profissional, a inclusão e o término dos estudos. As pessoas com deficiência se incluem nesse programa, em uma luta que já vem há mais de 15 anos. Tem muitos cadeirantes no Sertão, que não conseguem ir às escolas. No que se refere ao acesso das pessoas com deficiência às escolas, em um total de 1 núcleo com 4 escolas, têm 6 alunos com deficiência dentre eles usuários de cadeiras de roda, etc (JSO. Coordenadora do ProJovem, JP/PB).

No meu município, a área de educação especial, está buscando atender as pessoas com deficiência, mas está pecando no

que se refere ao transporte, à acessibilidade, à formação de professores. E quanto à turma de EJA, não teve uma chamada grande. Temos intérpretes. Temos 32 escolas na zona rural, mas nem todas elas são acessíveis às pessoas que usam cadeira de roda (CEPS, Município de Santa Rita/PB).

Os dados evidenciam que o número de matrículas de jovens e adultos com deficiência nas classes regulares – turnos manhã e tarde - tende a ser maior nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos turnos da manhã e tarde do que nas turmas de EJA, no turno da noite, ou seja, ainda constitui prática corrente predominante nas redes de ensino comum brasileira *a matrícula de jovens e adultos com deficiência nas classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e não nas turmas de EJA.*

Como vimos, historicamente pessoas com deficiência estão invisíveis nos espaços sociais comuns. A consequente ignorância acerca de diversidade no âmbito das características das várias deficiências e da diversidade de habilidades/potencialidades de pessoas com deficiência, associadas à consolidação do modelo médico psicológico, (que explica a deficiência com base nas supostas limitações e incapacidade de aprender), acabou por criar e perpetuar uma cultura de desvalorização da pessoa com deficiência ao ponto de ser negado a essa população sua condição de cidadão/cidadã sujeito de direitos. O resultado dessa perversa concepção é a sólida exclusão social e educacional deste grupo social, bem como sua condição de pobreza²⁰ e de falta de oportunidades para auto-realização e pleno desenvolvimento.

Por isso, no contexto educacional, pessoas com deficiência jovens e adultas que, em geral são analfabetas, quando têm acesso à educação na escola regular são matriculadas nos anos iniciais ao lado de crianças pequenas. Esses alunos/as são avaliadas com base ‘em suas (in)capacidades intelectivas para aprender’. Por outro lado, aquelas que nunca tiveram a oportunidade de frequentar a escola são analfabetos jovens e adultos, alguns dos quais ainda preservam comportamentos infantilizados e anti-sociais. Dessa forma, quando as famílias são, hoje, informadas de que a legislação atual protege os direitos de seus filhos/as e as políticas de inclusão asseguram sua escolarização na escola regular, procuram a escola e os matriculam em turmas regulares com crianças pequenas – na fase de alfabetização porque a matrícula no turno da noite traria muitas implicações difíceis de serem superadas pelas famílias que são em geral das classes populares.

Originalmente, a modalidade EJA foi planejada para atender ao *adulto*

trabalhador sem deficiência, por isso a opção do sistema educacional pelo horário noturno. O presente estudo, contudo, indica que *o turno noturno parece constituir um dos maiores entraves para o aumento nas matrículas de estudantes com deficiência em turmas de EJA*.

Outra evidencia que se emergiu a partir dos dados diz respeito ao fato de que a família dos jovens e adultos com deficiência e todos os setores/atores envolvidos não estão envolvidos na inclusão do estudante na escola regular. O estudo indica que os educadores/as das escolas campo do estudo não assumem a tarefa de envolver a família no processo educacional de seus filhos com deficiência. Evidências iluminam que, ao contrário, são pessoas da família que assumem a tarefa de estabelecer ponte entre a escola especial (ou o profissional que atende seu filho/a) & a escola/professora com vistas a viabilizar trocas de informações entre as duas partes. Embora a família tenha um papel importante nesta articulação, cabe destacar que em uma escola inclusiva esta iniciativa cabe ao profissionais/educadores da escola realizar tal tarefa, uma vez que é de sua responsabilidade colher dados que vão servir para alimentar a comunidade escolar e desenvolver os serviços de apoio ao professor, ao aluno e à própria família sempre que necessário.

Uma vez que o movimento da Educação para Todos/as e da Educação Inclusiva promoveu a inclusão de crianças, jovens e adultos de grupos vulneráveis nas escolas, agora é necessário uma ruptura paradigmática com relação à compreensão das comunidades escolares sobre o valor e o papel dos pais/mães e outros familiares e responsáveis no processo educacional dos filhos/as, mesmo quando estes pais são pobres ou analfabetos porque eles têm uma contribuição a dar na escolarização de seus filhos.

Em consonância com os estudos sobre formação docente para a EJA (BRASIL/SECAD 2008), as práticas de ensino das escolas visitadas são pobres e não inclusivas. Dessa forma é indiscutível a urgência de se introduzir na pauta da formação docente para EJA questões pertinentes a esse alunado e a práticas de ensino inclusivas.

Considerações Finais

Os dados dos diversos CENSOs Escolares revelam que as escolas especiais e as classes especiais ainda constituem um espaço relevante de acesso à educação para a pessoa com deficiência. Também revela que escolas especiais e escolas regulares estão criando turmas de EJA ‘especiais’ para atender à população de

jovens e adultos. De acordo com o CENSO Escolar 2009, referente a matrículas na Educação Especial, classes especiais (ou escolas exclusivas), as matrículas da educação especial caíram em torno de 20% com relação a 2008, mas ainda constituem 252.687 alunos/as com deficiência matriculados neste tipo de serviço, enquanto foram computadas 387.031 matrículas em classes regulares. (MEC/INEP CENSO 2009). Tais dados indicam que no contexto da transição do modelo segregado da escola especial para o modelo inclusivo da escola regular, a tensão, disputas e conflitos constituem parte do processo e geram inseguranças aos profissionais envolvidos e às famílias.

Considerando-se que historicamente as escolas especiais constituem o ‘lugar de direito do conhecimento’ acerca das características de aprendizagem da pessoa com deficiência e sua diversidade baseada na deficiência, o momento atual das políticas de inclusão requer negociação e alianças entre as duas esferas educacionais. Assim, constitui um desafio aos sistemas educacionais a *transformação de escolas especiais em centros de excelência da inclusão*, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL/SEESP 2008).

Mundialmente, a exclusão social e educacional de pessoa com deficiência gerou um enorme contingente de jovens e adultos analfabetos que, até a publicação da Declaração de Hamburgo em 1997, não tinha sido foco de atenção. No Brasil, a política de inclusão do governo federal consolidada por meio do Plano Nacional de Educação (BRASIL 2001), tem impulsionado mudanças significativas no panorama escolar, que hoje ‘tem a cara do Brasil’, ou seja, reflete a diversidade regional, cultural, linguística e humana do povo brasileiro.

Considerando-se a dimensão continental do país e a opção política pelas camadas populares a partir do governo Lula, os desenvolvimentos educacionais podem ser avaliados como significativos em termos numéricos, mas carecem de qualidade em termos de aprendizagem e formação humana. Apesar do impacto da política de inclusão ainda ser lenta nas redes de ensino e nas práticas escolares, mudanças de cultura, política e práticas já são evidenciadas neste estudo. Sobretudo, há evidências de que o panorama educacional para jovens e adultos com deficiência está se desenvolvendo em direção à inclusão e rompendo com a histórica invisibilidade e exclusão desse grupo social também nesta modalidade educacional.

No contexto da EJA, cujas classes são coordenadas e organizadas de formas distintas no território nacional (ex. escolas públicas e privadas, igrejas, comunidades, associações

de bairro, construções, ongs, etc.), as ações de formação docente assume papel de destaque já que é o docente quem vai atuar diretamente com os estudantes de EJA e promover a sua inclusão ou a sua exclusão. Os cursos de formação de educadore(a)s alfabetizadore(a)s para a EJA, portanto, constituem meios cruciais para contemplar conhecimentos e informações sobre a legislação existente, o desenvolvimento da cultura de acolhimento à diversidade, a promoção da convivência entre os pares e o respeito às diferenças individuais e também as didáticas que favorecem a inclusão de todo(a)s nas atividades realizadas na classe assim como aumentam as oportunidades de aprendizagem (FERREIRA, 2006).

A presente pesquisa, mesmo com os limites de um estudo exploratório de pequena escala e curta duração oferece evidências sólidas quanto à forma como as redes de ensino estão se organizando na modalidade EJA para atender aos estudantes com deficiência, as quais certamente refletem o panorama nacional uma vez que os dados foram colhidos de regiões com características educacionais distintas e contrastantes.

Como este estudo revela, *EJA & Deficiência* constituem áreas em que seus beneficiários são membros de grupos sociais com extrema vulnerabilidade, dessa forma, é urgente e necessário que este tema seja incluído na agenda das políticas públicas. Também é fundamental, dado à escassez de literatura na área específica, promover espaços de aprendizagem internas e externas, envolvendo neste processo representantes chaves das instâncias governamentais e sociais que assumem a tarefa de pensar e construir uma política pública compatível com a demanda social atual. É crucial que sejam conhecidas experiências nacionais e internacionais exitosas (tal como a que abaixo encerra este artigo), as quais possam oferecer subsídios para uma reflexão mais substanciada acerca da realidade brasileira, seus desafios e possibilidades futuras.

Sucesso!

Sou professor do turno noturno, onde estão matriculados os alunos de EJA com idades entre 22 e 45 anos, ou seja, jovens e adultos, todos com deficiência mental, alguns, com traços de autismo e psicose. Considerando a experiência

adquirida ao longo de mais de 10 anos de trabalho na área de educação especial, compartilhei algumas ideias com algumas colegas professoras sobre buscar outras alternativas, não só pedagógicas, mas relacionais, que pudesse propiciar a esses alunos/as a possibilidade de uma aprendizagem mais efetiva. Estava particularmente preocupado com o aspecto idade desses estudantes, uma vez que todo o material - produzido pela equipe de professores - tem como pressuposto o ensino fundamental, apresentando consequentemente, uma estrutura didático-pedagógica voltada para esta faixa etária, enquanto que o grupo ao qual nos referimos é formado por jovens e adultos, e como tal, devem ser tratados.

Com esse pensamento, realizamos alguns encontros informais, com algumas professoras, já que as turmas são formadas de acordo com o grau de 'comprometimento' dos alunos. O turno da noite possui seis turmas, das quais três são de alunos/as que apresentam melhores possibilidades de desenvolverem processos de aprendizagens compatíveis com o nível do material pedagógico do EJA. Após algumas conversas, naquele momento, apenas 01 das professoras aceitou o desafio de experimentar uma nova proposta pedagógica para utilizar o citado material, já que a sua turma é composta por um grupo de alunos considerado pelas colegas como "mais capazes". São chamados carinhosamente por todos de "os universitários".

Fizemos então um contato com a coordenação de EJA junto a SEDUC-PE, para obtenção do material necessário. Não nos foi enviado o quantitativo solicitado, mas, tivemos acesso a alguns exemplares que foram entregues às professoras para análise e adequação às necessidades dos alunos. Feito isso, iniciamos efetivamente o trabalho com os alunos em outubro de 2008.

Durante os primeiros dias, a professora trabalhou com os alunos o primeiro texto do livro 1 – Morte e Vida Severina e foi aí que os "problemas começaram". Uma noite, ao chegar à escola para trabalhar, fui abordado pela professora que, bastante nervosa, disse: - não sei mais o que fazer, eles (os alunos) não estão conseguindo... eu acho que eles não vão aprender; que

o texto é muito alto para eles. Eu não estou sendo competente o suficiente para ensiná-los”. Seu desespero era tamanho que, em alguns momentos, chegou a encher os olhos de lágrimas.

No momento tentei acalmá-la e fazer uma reflexão quanto à complexidade do texto em relação aos usados anteriormente, quando o sentido era outro, do tipo: ‘a casinha é da vovó’... e coisas do gênero. Argumentei que era preciso dar um tempo para que os alunos desconstruissem a lógica anterior para poderem construir uma outra forma de pensar, uma outra lógica de construção do pensamento. Os referenciais agora eram outros. Pedi a ela que tivesse paciência, reduzisse a sua ansiedade e aguardasse. Ficamos assim, trabalhando o grupo e num certo “compasso de espera” até o final do ano.

No começo de 2009, pela necessidade de concluir minha dissertação, afastei-me da escola, em licença-prêmio, só retornando em abril. Ao reassumir as funções, logo na primeira semana, nos primeiros contatos mantidos com a turma para saber como “andavam as coisas”, fui surpreendido pela professora, que estava radiante porque os “meninos” estavam indo “de vento em popa” e que queria ter acesso ao restante dos livros de EJA para dar prosseguimento ao projeto e que ela agora “estava mais confiante e acreditando que eles conseguiram aprender”. A experiência vivenciada pela turma desta professora enriqueceu-se com a chegada de um outro projeto realizado através de um convênio com a Fundação de Cultura do Estado, a FUNDARPE, que levou para a escola professores de teatro, o que melhorou, sobremaneira, a relação no interior do agrupamento.

Vale salientar que a professora de uma outra sala também manifestou interesse em adotar alguns dos processos do EJA. No caso desta sala, sugerimos algumas mudanças, a começar pela disposição das carteiras, que passaram a ser dispostas em dupla, frente a frente, para que as trocas entre eles fossem mais efetivas. Os resultados ainda são muito incipientes, mas já os considero de

Colaborador: Professor Delano Roosevelt de Merlo

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. *Special Needs in the Classroom, A Teacher Education Guide*. London: Jessica Kinsley/UNESCO, 1993.

ASSIS, Olisangele C. D. O papel do Terceiro Setor na garantia e promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Monografia. Pós-Graduação em Filosofia/ Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, 2004.

BANCO MUNDIAL. *Relatório Políticas Públicas & Educação Inclusiva*. Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/entrada_pt.html. Acesso: 10.10.2009

_____. *Relatório Diagnóstico da Situação das Crianças e Jovens com Deficiência no Estado de Pernambuco*. USA: Banco Mundial, 2003.

_____. *Poverty and Disability: a survey of the literature*. Disponível em: siteresources.worldbank.org/DISABILITY/.../PovertyDisabElwan.pdf. Acesso: 12.10.2009.

_____. *Disability and Poverty, a Survey of the World Bank Poverty Assessments and Implications*. Disponível em: siteresources.worldbank.org/DISABILITY/.../WBPovertyAssesments.pdf. Acesso: 12.10.2009.

BARRON, Tanya; AMERENA, Penny. *Disability and Inclusive Development*. UK: Leonard Cheshire International, 2007.

BIELER, Rosangela Berman. Entrevista. *Revista Sentidos*, p. 10-12.

BRASIL. *Resultados Preliminares do Censo Escolar de 2009*. Disponível: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_09.htm. Acesso em: 12.10.2009

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*.

2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso 12.10.2009.

_____. *Resolução n. 4, 2009*: atendimento educacional especializado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso 10.09.2009.

_____. CENSO 2008. Disponível em: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/10/29/materia>.

2008-10-29.7371809462/materia_view?portal_status_message=Mail%20sent. Acesso: 12.11.2009.

_____. *Documento Nacional Preparatório a VI CONFINTEA*. 2009.

_____. *Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Inclusão*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso: 22.10.2009.

_____. *Ensaios Pedagógicos, Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC, 2006.

_____. PROJOVEM, 2005. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/Noticias_Detalhe.asp?Codigo=8021. Acesso: 22.09.09.

_____. *Educar na Diversidade*. Material de Formação Docente. Brasília: MEC, 2005.

_____. *Educar na Diversidade*. Material de Formação Docente. Brasília: MEC, 2006.

_____. Direito à Educação. Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais. Orientações Gerais e Marcos legais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2004. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>.

_____. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Ministério da Educação. 2003.

Disponível: [http://www.pu
blicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3D805070-D9D0-42DC-97AC-5524E567FC02%7D_MAPA%20DO%20ANALFABETISMO%20NO%20BRASIL.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3D805070-D9D0-42DC-97AC-5524E567FC02%7D_MAPA%20DO%20ANALFABETISMO%20NO%20BRASIL.pdf). Acesso: 15.08.2009.

_____. Decreto Lei de Libras. Lei 10.436/2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso 12.10.2009.

_____. Decreto Lei da Acessibilidade. Lei 5296/2004. Disponível em: <http://www.andaluz-lr.com.br/lei.pdf>. Acesso 12.10.2009.

_____. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. (Conselho Nacional de Educação, Resolução no. 02 de 11 de setembro de 2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. DF.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 10.172 de 09 de Janeiro de 2001. Ministério da Educação. Brasília. DF 2001.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira*. Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília, DF. 1996.

_____. *Lei no. 7853/1989*. Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência, 2004. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>.

CAMPOS, Crispim Antonio. *Esperanças equilibristas: a inclusão de pais de filhos com deficiência*. Juruá: Psicologia, 2009.

FERREIRA, Windyz B. *Avaliação das Condições da Oferta da Educação Especial na Rede de Ensino do Governo do Distrito Federal*. Brasília,: Fundação Cesgranrio, 2009.

_____. *Aprendendo sobre os Direitos das Crianças com Deficiência, Guia de Orientação à Família, Escola e Comunidade*. 2003. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?art>

_____. Entendendo a Discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In. FÁVERO, Osmar, et. al. (Orgs). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasil: UNESCO, 2009. p. 11-53. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683POR.pdf>. Acesso em 10.10.09.

_____. Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa como deficiência. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. v. 6, n. 2. 2008.

_____.; MARTINS, Regina Coeli B. De docente para docente... *Conversas sobre práticas de ensino para responder à diversidade na sala de aula*. São Paulo: Summus, 2007.

_____. Desafios na educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. *Revista Alfabetização e Cidadania*. n.19, 2006.

_____. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In *Ensaio Pedagógicos, Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília. MEC, 2006a. p. 125-132.

_____. Invisibilidade, crenças e rótulos: reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE SÍNDROME DE DOWN FAMÍLIA, AGENTE DA INCLUSÃO. 4, Salvador, 2004. Anais... Salvador: Federação da Síndrome de Down, 2004. Disponível em:<http://www.federaçãosindrown.org.br>. Acesso em: 10.02.2009.

_____. Making sense about exclusion in schools: international perspectives. Tese. UK: University of Manchester, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Política de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de, et al. (Orgs). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

LANSDOWN, Gerison. DAA, it is our world too! Disability Awareness in Action. NY: UN, 2001.

McGEE, J., et al. *Uma Pedagogia da Interdependência, uma abordagem não aversiva para ajudar pessoas com deficiência mental*. ASSOL: Portugal. 2008.

MITTLER, Peter. *Em direção à Educação Inclusiva, contextos sociais*. Brasil: ARTMED, 2002.

OLIVER, Mike. The individual and the social modelo of disability. Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians. July 2009. 07 pages.

ONU. Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Organização das Nações Unidas. Ministério da Justiça. CORDE. Brasil. 2006. Disponível em: http://www.mj.gov.br/mpsicorde/arquivos/publicacao/714/Images/714_1.doc. Acesso: 31.08.2009.

_____. It is our world too! Assembléia Geral das Nações Unidas. Sessão Especial sobre Direitos da Criança com Deficiência. 2001.

_____. Convenção do Direitos da Criança. Organização das Nações Unidas. Ministério da Justiça. 1989. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php. Acesso: 29.10.2007.

OXFAM International. *Education Now, Breaking the Cycle of Poverty*. 1999. Disponível em: www.oxfam.org.educationnow. Acesso: 18.09.2009.

PAULA, Ana Rita. *Asilamento de pessoas com deficiência: institucionalização da incapacidade social*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/cgi-bin/wxis1660.exe/iah/teses/>

RIVERO, J. H. *Educação e Exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização*. Brasília: Universa, 2000.

SCHIEFELBEIN F., Ernesto; MCGINN, Noel F. *Learning to Educate: proposals*

for the reconstruction of Education in Latin América. NY: UNESCO, 2008.

SCS. *Os direitos das crianças portadoras de deficiência, um guia prático*, 2002. Disponível em: http://www.savethechildren.org.uk/en/docs/disabled_child_rights_port.pdf. Acesso em: 12.10.2009.

TOMLINSON, S. *A Sociology of Special Education*. London: Routledge/Kegan Paul, 1982.

UNESCO. *Policy Guidelines on Inclusive Education*. 2009. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf. Acesso: 23.07.2009.

_____. *Palestra de Abertura Confrontando Desafios Globais*. 2009a. Disponível em: http://www.unesco.org/pt/confinteavi/single-view/news/confronting_global_challenges/back/5446/CHash/8fd7c0f840/. Acesso: 12.12.2009.

_____. *Guidelines for Inclusion: ensuring access to education for all*. 2005. Disponível em: [www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf). Acesso: 10.11.09.

_____. *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea: 1996-2004*. Brasília: MEC, 2004.

_____. *Overcoming Exclusion Through Inclusive Approaches in Education*. 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>. Acesso em: 10.10.2009.

_____. *Open File on Inclusive Education, Support Materials for Managers and Administrators*. 2001. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132164e.pdf. Access: 2.10.09.

_____. *Dakar Framework for Action. Education for All, Meeting our Collective Commitments*. 2000a.

_____. *Educação, um tesouro a descobrir*. Brasília: Cortez, 2000a.

_____. *Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education. Paris: UNESCO, 1999.

_____. *Salamanca 5 Years On*. Paris: UNESCO, 1999.

_____. *Projeto UNESCO para Formação de Professores, Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Portugal: UNESCO, Instituto de Inovação Educacional, 1996.

_____. *Declaração de Salamanca, Princípios, Política e Prática em Necessidades Educacionais Especiais*. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/educacao/declaracao_salamanca.html. Acesso: 12.08.2009.

_____. *Normas Padrão sobre a Equalização de Oportunidades para as Pessoas com Deficiências*. Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência - SICORDE. 1993. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CORDE/>. Acesso: 21.10.2009.

_____. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Difficulties*. Paris: UNESCO, 1990.