

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL – *CAMPUS* MARIA AUXILIADORA

Anamelia Freire D'Alkmin Neves

**PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
PARA/COM DEFICIENTES INTELECTUAIS NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: Possibilidades na Educação Sociocomunitária**

Americana

2017

Anamelia Freire D' Alkmin Neves

**PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
PARA/COM DEFICIENTES INTELECTUAIS NA EJA: Possibilidades na
Educação Sociocomunitária**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração: Educação Sociocomunitária.

Linha de pesquisa:

A intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto

Americana

2017

N422p Neves, Anamelia Freire D' Alkmin.
Perspectivas Metodológicas para o Ensino de História para/com Deficientes Intelectuais na Educação de Jovens e Adultos: Possibilidades na Educação Sociocomunitária. / Anamelia Freire D' Alkmin Neves – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2017.
113 p.

Mestrado em educação - UNISAL – SP.
Orientador: Profa. Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto.
Inclui Bibliografia.

1. Deficiência Intelectual. 2. Autonomia. 3. Wdigit. I. Título. II Autor

CDD 370.115

ANAMELIA FREIRE D' ALKMIN NEVES

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA PARA/COM DEFICIENTES INTELECTUAIS NA EJA: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração: Educação Sociocomunitária.

Linha de pesquisa:
A intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto

Dissertação defendida e aprovada em **07 de abril de 2017**, pela comissão julgadora:

Prof. Dr. Marcos Desan Scopinho – Membro Externo
Claretiano Faculdade

Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro – Membro Interno
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

Profa. Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto – Orientadora
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

Dedico este trabalho à força divina, que tudo move no mundo.
À Jaidete Freire, amada mãe, que moveu mundos para garantir minha educação.
Ao companheiro amado, João Emmanuel, que move em mim o melhor dos mundos.
À Educação, que me move na esperança por um mundo melhor e possível...

AGRADECIMENTOS

Há muito que agradecer...

Para muitos a quem agradecer...

Aos familiares que permanecem ao meu lado e que independente da distância física, vibram com cada conquista, apoiando-me quando a saudade surge. Em especial, minha prima Rosana Freire, que é a irmã que a vida me presenteou, minha prima Viviane Rocha, que me ensinou diretrizes de uma escola criativa e meu cônjuge João Emmanuel Neves, pelo auxílio constante na formatação deste trabalho com seu olhar apurado e entusiasta.

Aos professores que passaram na minha trajetória escolar e acadêmica no município de Feira de Santana. Alguns permanecem nas minhas melhores lembranças, outros se tornaram colegas de trabalho e amigos no compartilhar da vida. Às amigadas de longa duração iniciadas na Universidade Estadual de Feira de Santana e aos colegas professores que encontrei nas andanças em diversos espaços educacionais formais e não formais, que compartilham seus saberes e acreditam na educação transformadora.

À Matilde Corrêa, Wellington Aires e Bianca Peres pelo apoio e incentivo desde o início do Mestrado e a todos os colegas que encontrei nesta caminhada acadêmica. Sou grata pela aprendizagem e por todos os momentos inesquecíveis.

A minha orientadora Professora Doutora Maria Luísa Costa Amorim Bissoto, por apresentar-me novas perspectivas e possibilidades na pesquisa em Educação. Meu respeito pela sua dedicação, sabedoria e profissionalismo.

Aos funcionários e professores do Unisal, em especial, Vaníria Tozato, pela presteza, e aos professores do Mestrado com os quais tive a oportunidade de aprender novos olhares e saberes na Educação Sociocomunitária.

Aos profissionais da área da saúde que cuidaram com competência do meu bem-estar nos períodos que precisei de atendimento no decorrer deste trabalho.

A equipe da escola, aos participantes e a todos que colaboraram direta ou indiretamente para que esta pesquisa fosse possível. Agradeço também à banca examinadora pela leitura atenciosa, respeitosa e por contribuir para o aperfeiçoamento deste trabalho.

RESUMO

Esta investigação tem como temática central as perspectivas metodológicas para o ensino de História para/com deficientes intelectuais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois percebe-se, conforme os estudos realizados, e a partir da própria prática da pesquisadora, as dificuldades que os jovens e adultos com deficiência intelectual enfrentam nessa modalidade de ensino. Essas dificuldades são de várias ordens: de aprendizagem, didáticas, de recursos e estratégias pedagógicas adequadas, e, em especial, a de uma educação que impulse sua emancipação e autonomia. Nesse sentido, o objetivo dessa dissertação foi analisar a problemática de como ensinar os jovens e adultos deficientes intelectuais matriculados no Ensino Fundamental II na EJA, de forma a desenvolver, conjuntamente ao aprendizado dos conceitos da disciplina de História, os princípios para uma práxis pedagógica voltada à autonomia e à emancipação cidadã. A hipótese é a de que isso poderia ser buscado articulando-se os conceitos da disciplina de História em consonância com aqueles que embasam os Direitos Humanos e a concepção de Justiça Social, no campo de estudo da Educação Sociocomunitária. Para fundamentar a elaboração e a utilização de uma metodologia didática que favorecesse, então, a compreensão, a expressão e a interpretação de saberes e ideias, relacionados a esses temas, empregamos atividades pautadas no uso do sistema de comunicação alternativo e aumentativo, baseando-nos na “Escrita com Símbolos”, denominada de Widgit. Isso porque, frequentemente, os deficientes intelectuais alunos da EJA, encontram dificuldades em apropriar-se, com proficiência, da linguagem escrita, o que pode se constituir como obstáculo à sua emancipação. A investigação é de abordagem qualitativa e de natureza participante, foi desenvolvida junto a deficientes intelectuais alunos da EJA, discutindo-se criticamente teorias e práticas educacionais inclusivas nessa modalidade de ensino, assumindo a concepção de deficiência num modelo sociocultural, e propondo-se o uso de recursos e estratégias didático-metodológicas diferenciadas para o ensino-aprendizagem. Como referenciais teóricos, a argumentação está articulada no diálogo e na educação transformadora, abordado em Freire e Shor (1986), na concepção de Direitos Humanos e na Justiça Social, apoiando-nos na perspectiva das capacidades humanas de Nussbaum (2010, 2012), e na corrente historiográfica denominada “Nova História”, por entender a importância desta no ensino de História na EJA, fundamentada em Bittencourt (1998, 2008) no que se refere ao estudo de possibilidades para o fazer didático do ensino de História, em sala de aula. Entendemos que há carência de pesquisas sobre a temática da educação do deficiente intelectual na EJA, e como resultados dessa investigação consideramos que é urgente que a educação inclusiva, nessa modalidade de ensino, se dirija para desenvolver novas estratégias didático-metodológicas, que se pautem tanto em favorecer o acesso e o domínio dos conhecimentos, por parte desse público, como na defesa de sua emancipação e autonomia.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de História. Emancipação e autonomia. Widgit. Educação Sociocomunitária.

ABSTRACT

This study presents as main theme methodological perspectives for the History teaching in Adult Education for people with intellectual disability in modality of Adult Education because it can be seen, per the studies carried out and from the researcher's own practice, the difficulties that young people and adults with intellectual disabilities face in this modality of teaching. These difficulties are of several orders as learning, didactics, resources and adequate pedagogical strategies, and especially of an education that promotes their emancipation and autonomy. In this sense, the objective of this dissertation was to analyze the problem of how to teach the young and adults intellectually deficient enrolled in Elementary School II in the Adult Education, for to develop, together with the concepts' learning of the History discipline, the principles for a pedagogical praxis aimed at autonomy and citizen emancipation. The hypothesis is that this could be sought by articulating the content of the History discipline in consonance with concepts that base the Human Rights and the conception of Social Justice in area of Socio-Community Education. In order to support the elaboration and use of a didactic methodology that favors understanding, expression, and interpretation of knowledge and ideas related to these themes, we use activities proposed in alternative and augmentative communication software which utilizes the "Writing with Symbols" named Widgit. Frequently this it happens because students with disabled intellectual of Adult Education have difficult to appropriate written language with proficiency and it may constitute an obstacle to their emancipation. The investigation has qualitative focus and participatory research and it was developed alongside disabled intellectual students of the Adult Education, critically discussing inclusive educational theories and practices in this modality of teaching, assuming the concept of disability in a sociocultural model, and proposing the use of resources and differentiated didactic-methodological strategies for the teaching-learning that has elapsed. As theoretical references, the argumentation is articulated in the dialogue and transformative education addressed at Freire and Shor (1986), the conception of Human Rights and Social Justice are supported in the perspective of the human capacities established at Nussbaum (2010, 2012), and the historiographical concept denominated "New History" and the importance of the teaching of History in the Adult Education regarding the study of possibilities of to teach at Bittencourt (1998, 2008). We understand that there is a lack of research about the education of the intellectual disabled in the Adult Education, and because of this research we consider the urgency that the inclusive education, in this type of teaching, is directed to develop new didactic and methodological strategies in favor of the access and the mastery of the knowledge, for the part of this public as the defense of their emancipation and autonomy.

Key-words: Intellectual disability. Adult education. History teaching. Emancipation and autonomy. Widgit. Socio-Community Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Diagrama das especificidades nas propostas de EJA	38
Ilustração 2 - Fatores que determinam o analfabetismo	44
Ilustração 3 - Tela do Widgeit.....	55
Ilustração 4 - 1º Exemplo de Atividade no Widgeit.....	56
Ilustração 5 - 2º Exemplo de Atividade no Widgeit.....	57
Ilustração 6 - 3º Exemplo de Atividade no Widgeit.....	58
Ilustração 7 - 4º Exemplo de Atividade no Widgeit.....	59
Ilustração 8 - Atividade 1 - “Conhecendo A Escrita com Símbolos”	71
Ilustração 9 - Atividade 2 - “Coisas sobre mim”	77
Ilustração 10 - Exemplo de Atividade realizada - “Coisas sobre mim”	78
Ilustração 11 - Atividade 3 - “Conhecendo seus Direitos”	79
Ilustração 12 - Atividade 4 - “A importância da História”	80
Ilustração 13 - Exemplo de Atividade realizada - “Dia Internacional da Mulher”	81
Ilustração 14 - Atividade 6 - “Direitos”	82
Ilustração 15 - Texto 1 do Caderno do Estudante.....	83
Ilustração 16 - Texto 2 do Caderno do Estudante.....	84
Ilustração 17 - Exemplo 1 de Atividade realizada.....	87
Ilustração 18 - Exemplo 2 de Atividade realizada.....	88
Ilustração 19 - Abordagem das Capacidades e a Educação Social.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais ações do governo federal voltadas à educação de adultos	29
Quadro 2 - Diretrizes para a educação das pessoas com necessidades especiais ..	47
Quadro 3 - Acontecimentos Relevantes no Plano Gestor da Escola (2015 - 2018)..	65
Quadro 4 - Os sujeitos da pesquisa	67
Quadro 5 - Respostas da Atividade 2 - “Coisas sobre mim”	78
Quadro 6 - Respostas da Atividade 3 - “Conhecendo seus Direitos”	79
Quadro 7 - Respostas da Atividade 4 - “A importância da História”	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAPS - Centro de Atenção Psicossocial
- CHT - Ciências Humanas e Suas Tecnologias
- CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
- DI - Deficiente Intelectual
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENEJAS - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PNE- Plano Nacional de Educação
- PRODESP - Processamento de Dados do Estado de São Paulo
- SASE - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
- SEA - Serviço de Educação de Adultos
- SECAD - Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SEE - Secretaria Estadual de Educação
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

MEMORIAL

*Deixa eu te contar mais de mim
Quero te mostrar quem sou
Sou como o lugar de onde vim
Onde tudo começou...
Marcelo Quintanilha.*

Pensar-me professora começou cedo, observando e aprendendo com educadoras alfabetizadoras da minha família que são minhas primeiras referências para um educar numa perspectiva humanista. Minha criação e educação foram assumidas pela minha mãe, uma mulher corajosa, que sempre trabalhou muito. Muitas vezes, observei minha mãe dando aulas particulares de reforço aos alunos com dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar, como as escolas e/ou os pais assim os consideravam. Encantava-me como eles avançavam no decorrer do processo e demonstravam que tinham capacidades a serem desenvolvidas, bastasse que alguém acreditasse neles e oferecesse estratégias diversificadas. O avanço deles na aprendizagem e na realização das atividades era motivo de alegria para todos os envolvidos.

Minha escolarização foi realizada na cidade de Feira de Santana, na Bahia, onde nasci, fui criada e tive oportunidade de ter bons professores que despertaram o meu interesse pela área das Ciências Humanas e no gosto pela Arte e Literatura. Quando li o Diário de Anne Frank, tive, através da literatura, o despertar em querer aprender mais sobre a História Mundial e de alguma maneira atuar socialmente para que atrocidades e violações aos direitos humanos não voltassem a ocorrer e que também não fossem esquecidas. Acredito que foi a partir daí que escolhi, aos dezessete anos, prestar vestibular para História, na Universidade Estadual de Feira de Santana, na qual fui aprovada e que inicialmente projetei a continuidade dos estudos acadêmicos para Pós-Graduação.

O interesse pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino de História vem se delineando desde 1999, quando comecei a estagiar com dezenove anos e depois lecionar contratada pelo Programa Recomeço em 2003, Estágio 4 e 5, no período noturno, em uma escola da rede municipal de Feira de Santana. Embora nessa época também lecionasse na rede particular de ensino, minhas maiores inquietações permeavam na modalidade de ensino da EJA, que apresentava vários desafios, desde a evasão escolar, desemprego e dificuldades dos alunos na leitura e

escrita, demonstradas durante a realização das atividades propostas na disciplina de História.

Minha experiência enquanto professora iniciante foi movida pela busca de estratégias que garantissem a aprendizagem daqueles alunos e muitas vezes me incomodou e entristeceu perceber a desvalorização da Licenciatura sendo que esta é de suma importância para a sociedade. Quando comecei a cursar as disciplinas da Educação, o contato com as disciplinas de Didática e Metodologia para o ensino de História proporcionou-me o encontro com obras de Paulo Freire e Lev Vygotsky, fazendo-me refletir que deveria continuar na busca. Desde então, comecei a procurar estratégias para melhorar a minha prática pedagógica através da investigação temática, palavras geradoras e leituras significativas para a realidade dos alunos jovens, adultos e trabalhadores.

Partindo também da minha afinidade com a poesia e a literatura, procurei meios para uma sensibilização que aflorasse diálogos contextualizados com os conteúdos históricos numa perspectiva de reflexão e transformação da realidade, embora na época, ainda não tivesse um estudo aprofundado em algumas teorias que fundamentassem minha prática docente, meus encontros e desencontros.

Lembro-me de uma aula marcante na qual foi realizado um trabalho com a música “Um homem também chora”, de autoria de Gonzaguinha. Um dos poucos alunos, na época, que tinham laudo de deficiência intelectual, por volta de seus trinta anos, chorou e disse que aquela música parecia que tinha sido feita para ele. Eu estava começando a lecionar e tudo que ocorria na sala de aula era ao mesmo tempo encantador e assustador, pois a tentativa era de fazer o melhor visando à aprendizagem dos alunos, embora também eu, estivesse aprendendo entre erros e acertos.

Lecionar para alunos e alunas da EJA, no período noturno, ouvir sobre suas vivências, observar seus olhares, escutar seus silêncios, perceber suas lágrimas durante a realização de trabalhos envolvendo conteúdos históricos, literatura, poesia e música em sala de aula me ensinou muito. Com esses alunos, percebi que juntos poderíamos “Ser Mais”, na concepção freiriana. Embora eu tivesse que parar o trabalho naquela escola, devido ao encerramento do contrato de trabalho temporário e à proximidade do término da minha graduação, ela continua a fazer parte de boas lembranças, do que sou enquanto educadora, do que ainda serei e hoje percebo que

era apenas o início para novas aprendizagens e interesse para a continuidade na pesquisa acadêmica.

Nessa ânsia de aprender e nos encontros que o amor providencia, conheci meu companheiro paulista que se juntou a mim em sonhos e esperanças na crença de colaborar na construção de um mundo melhor, a começar da nossa melhoria enquanto indivíduo. Dessa união, novos objetivos foram traçados visando aprovação nos concursos e processos seletivos em instituições públicas e privadas para minha mudança para o estado de São Paulo, que ocorreu em 2004.

O medo do novo cedeu lugar à ousadia e vim com o meu diploma de Licenciada em História, do qual me orgulho, alguns livros e objetos marcantes da minha memória afetiva. Ao chegar ao estado de São Paulo, comecei a lecionar na disciplina de História, passei por várias cidades, trabalhei em algumas funções da área de gestão escolar e nesse período prestei vestibular para o curso de Direito no Unisal, fui aprovada, iniciei o semestre, mas não dei continuidade por refletir que meus ideais continuavam com foco na área da pesquisa em educação.

Sou grata por toda aprendizagem adquirida e por ter conhecido anteriormente o Centro Universitário de São Paulo, Unisal, Campus Maria Auxiliadora e que nesta, em 2012, escolhi retomar os estudos acadêmicos e ingressei como aluna especial no Mestrado em Educação Sociocomunitária, cursando duas disciplinas. O horário de trabalho para o ano de 2013 e a aprovação na seleção para assumir um novo desafio na gestão pedagógica de uma escola de período integral impossibilitou a continuidade dos estudos acadêmicos naquele ano.

Entre os anos de 2012 e 2014 cursei Especialização em Filosofia para professores através do Programa Redefor, uma parceria da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e da Unesp, com o tema “Direitos Humanos e Educação de Jovens e Adultos: o pleno desenvolvimento da pessoa em questão” e fiz a segunda Licenciatura em Pedagogia. Ambos os cursos proporcionaram o surgimento de novas ideias, a vontade de pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual e possibilidades metodológicas para o ensino de História.

Atualmente, entendo que esse tempo foi necessário para abandonar alguns medos, certezas e aceitar que as escolhas feitas por mim, em todos os aspectos, foram importantes. Mesmo que alguns planos que tracei outrora não fossem

possíveis, precisei primeiramente aceitar, ter paciência e esperar a possibilidade financeira para continuar almejando o Mestrado em Educação.

Em novembro de 2014, decidi escrever o pré-projeto e participar da seleção do Mestrado para ingressar como aluna regular em 2015. Ser aprovada no processo seletivo e ter condições de retomar o curso significaram um repensar sobre o meu Ser no mundo, fez-me reviver sonhos que aparentemente estavam adormecidos e que despertaram para serem colocados em ação. Atualmente percebo com mais clareza a importância da pesquisa como um campo de possibilidades para intervenção visando à garantia da educação dialógica que acredito e me impulsiona a continuar estudando e pesquisando sobre práticas sociais e processos educativos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	22
1.1 HISTÓRICO, CONCEITOS E LEGISLAÇÃO	22
1.1.1 A Educação de Jovens e Adultos: Percurso Histórico no Brasil.....	23
1.2 ASPECTOS CONCEITUAIS DA EJA	30
1.3 DA LEGISLAÇÃO DA EJA.....	40
1.3.1 Bases Legais, Diretrizes Curriculares e Plano Nacional	40
2 A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECUAL NA EJA	46
2.1 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	46
3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: EXPLORANDO POSSIBILIDADES	52
3.1 A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PROMOÇÃO DAS CAPACIDADES HUMANAS	60
3.2 METODOLOGIA	63
3.2.1 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	64
3.2.1.1 Do contexto da pesquisa	64
3.3.2 Dos sujeitos da pesquisa	67
3.3.3 Dos instrumentos de coleta de dados	68
3.3.4 Da análise dos dados e categorias	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A	110
APÊNDICE B	112
ANEXO A	113

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA, doravante) é uma área de estudos que vem ganhando relevância no Brasil, nas últimas décadas. Contudo, percebe-se uma carência de pesquisas sobre a temática da EJA no que se refere às práticas educativas inclusivas do deficiente intelectual (DI), nesta modalidade de ensino.

No que diz respeito às pesquisas voltadas à análise da EJA, Conzatti e Davoglio (2016) apresentam dados que constataam que as pesquisas direcionadas a esse nível de ensino ainda são reduzidas. As pesquisadoras, por meio de consulta ao Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no período compreendido entre 2011 e 2014, chamam a atenção, ainda, para a necessidade de novas perspectivas, que extrapolem o entendimento da EJA como uma modalidade compensatória de Educação. Segundo as autoras (2016):

[...] os estudos analisados revelaram a deficiência do sistema público de ensino e as políticas pouco eficazes voltadas à democratização do acesso ao ensino que não caminharam, na mesma intensidade, com políticas que garantam permanência dos sujeitos na escola, dada a necessidade de sobrevivência e a constante luta entre estudar e trabalhar. Entendemos, porém, que este estudo pode não refletir a amplitude da produção sobre a temática dos últimos cinco anos, ao estar restrito a banco de dados específicos e frente à dificuldade de se obter as produções acadêmicas no período de 2010 a 2015 nas bases de dados consultadas. [...] Por fim, este trabalho sugere a necessidade de que se produzam pesquisas sobre os sujeitos adultos da EJA em suas especificidades, assim como possam ser verificados os possíveis impactos do processo educativo na vida destes sujeitos, superando a concepção de pesquisa produzida até então a respeito da EJA como uma modalidade compensatória e voltada a um público homogêneo, oriundo de camadas populares (CONZATTI; DAVOGLIO, 2016, p. 71).

De acordo com Arroyo (2006), pensando que a EJA deve ser um espaço para a construção de autonomia dos sujeitos, e não apenas como lugares para “aprender a ler e escrever”, devemos ser capazes de inventar uma pedagogia para a educação de adultos, construindo um pensamento pedagógico que vá além da pedagogia infantil e das práticas empregadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como

efetivar tais concepções no que se refere à inclusão dos alunos na EJA com deficiência intelectual (DI) e ensino de História? Nas palavras de Arroyo (2006):

A EJA tem de colocar no debate da educação brasileira o direito à educação como direito histórico e concreto e não como um direito abstrato e generalista. A defesa dos direitos generalistas, abstratos, nós já sabemos onde nos levou. Hoje existe todo um movimento de dúvida sobre essas proclamações de direitos generalistas e abstratos, que deixaram mais de 3/4 dos próprios sujeitos desses direitos de fora do prometido progresso universal. A educação é típica nisso, quanto mais se fala de educação como direito, mais os excluídos aparecem. Maiores e mais rígidos os rituais de seleção, reprovação, exclusão (ARROYO, 2006, p. 29).

Nesse sentido, o problema da pesquisa aqui desenvolvida é: como ensinar os jovens e adultos deficientes intelectuais, matriculados na EJA, de forma a que consigam, ao aprender os conceitos da disciplina de História, desenvolver sua autonomia e emancipação cidadã? Nossa hipótese é a de que isso pode ser buscado articulando-se os conceitos da disciplina de História em consonância com aqueles que embasam os Direitos Humanos e a concepção de Justiça Social, no campo de estudo da educação sociocomunitária. E desenvolvendo-se os meios para que os sujeitos consigam acessar e empregar os conhecimentos trabalhados, com melhor proficiência.

Sobre as pesquisas desenvolvidas no campo da educação sociocomunitária, Bissoto (2016) salienta o envolvimento e preocupação deste campo de estudos com o desenvolvimento emancipatório dos sujeitos, o comprometimento com a transformação da realidade social e a necessidade de pesquisas-intervenções com referenciais metodológicos adequados para isso.

Propomos uma pesquisa crítica, a partir da problematização do que é História e seus significados para a vida cotidiana dos sujeitos, numa perspectiva emancipatória, entendida aqui como aquela que se refere à escuta das vozes que compõem as práticas educacionais, considerando todos os seus atores, para que haja a discussão e a reflexão sobre teorias e práticas educacionais vigentes, e, dessa forma, fomentar o pensar para novas possibilidades educativas.

Valorizamos o processo de construção de conhecimentos pelo gerar de novas experiências metodológicas, que busquem ouvir os sujeitos, para que assim,

conforme Freire e Shor (1986, p. 20) afirmam “[...] saber o que eles sabem, querem e vivem. Suas falas e textos são um acesso privilegiado a suas consciências”. Na mesma linha de pensamento, para Bell (2007):

As condições da opressão na vida cotidiana se tornam normais quando internalizamos as atitudes e papéis que suportam e reforçam sistemas de dominação sem questioná-los ou desafiá-los. Quando membros de grupos “vulneráveis” aceitam e incorporam imagens negativas de si próprios, alimentados pela sociedade dominante, cooperam para manter sistemas de opressão tanto porque internalizam as falsas crenças de que o sistema é correto, ou inevitável, e buscam somente meios de garantir a sobrevivência. A subordinação, bem canalizada, inclui sentimentos de inferioridade, de autodestruição e, frequentemente, resulta em anulação, resignação, isolamento, desencantamento e gratidão por lhe ser permitido sobreviver (BELL, 2007, p. 13).

O objetivo da investigação centrou-se no desenvolvimento de alternativas metodológicas para que o aluno da EJA, com deficiência intelectual, ao apropriar-se dos conteúdos de História também se empodere, conscientizando-se de que é um cidadão, e que compreenda sua posição no mundo a partir dessa consciência.

Para tanto, investigamos possibilidades metodológicas para o ensino de História, com jovens e adultos com deficiência intelectual, favorecendo a expressão e a interpretação de saberes e ideias, por parte daqueles sujeitos que encontram dificuldades em apropriar-se, com proficiência, da linguagem escrita/simbólica.

A metodologia que vem sendo utilizada vale-se de um recurso didático tecnológico educacional, o Widgit (2007), que propondo um sistema comunicativo alternativo e aumentativo, favorece a construção, expressão e a interpretação de saberes, ideias e concepções daqueles sujeitos que encontram dificuldades em situar-se no ambiente letrado, por não terem suficiente proficiência na linguagem escrita tradicional. Como constituir-se, assim, em cidadãos, de fato e de direito?

A pesquisa, de abordagem qualitativa e de natureza participante, foi realizada com alunos da EJA, do Ensino Fundamental II, no período noturno, em uma escola da rede pública estadual de ensino, numa cidade localizada na macrorregião de Campinas. Para Richardson e colaboradores (2008), os estudos que têm base metodológica qualitativa:

Podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir nesse processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON et al., 2008, p. 80).

Baseado em Flick (2009), a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. Dos pontos destacados sobre esse tipo de abordagem, consideramos aqueles que se referem ao emprego da autorreflexão, que leva a uma atuação interventiva por parte do pesquisador, da imposição de limites à sua própria pesquisa, pois deve considerar o posicionamento de todas as pessoas nela envolvidas, o que implica no alinhamento dos participantes com a proposição da investigação-intervenção.

Portanto, a opção pela abordagem qualitativa deve-se à necessidade de adoção de um método que permita a interpretação e a análise dos dados coletados por meio descritivos, que acompanhem o processo de construção da realidade, em seu caráter social, tendo em vista que de acordo com Lüdke e André (1986):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção pelo pesquisador; 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

O diálogo, nesta pesquisa, é fundamental, principalmente para elaborar práticas educativas que favoreçam a aprendizagem baseadas na construção e na tomada de consciência pelos sujeitos da sua própria historicidade. Pois, sem essa, a emancipação e a autonomia são palavras vazias de sentido.

O conceito de diálogo adotado aparece interligado àquele de práxis, visto que, para Freire e Shor (1986, p.13), “o diálogo seria o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”, e no qual o amor, a ação e a reflexão possibilitam a transformação das pessoas, desde que os temas geradores escolhidos/emersos para os diálogos sejam pautados em estratégias que fomentem

discussões, questione realidades e respeite as experiências pessoais, para que exista o encontro e a construção de novos saberes.

Como referenciais teóricos, a argumentação está articulada com base em Bissoto e Miranda (2016) para pensar a educação numa perspectiva sociocomunitária e de intervenção social; no diálogo e na educação transformadora, abordado em Freire e Shor (1986), na concepção de direitos humanos e na justiça social apoiando-nos na perspectiva das capacidades humanas de Nussbaum (2010, 2012), fundamentadas na ideia da liberdade e da dignidade.

No que se refere à corrente historiográfica, adotaremos a denominada “Nova História”, que é classificada como a terceira geração da “Escola dos Annales” considerando as contribuições de Jacques Le Goff, destacando a obra “História e Memória” (1990) para a teoria e metodologia da história. Partindo desse viés historiográfico, o ensino de história será problematizado numa perspectiva crítica fundamentada em Bittencourt (1998, 2008).

No que se refere ao estudo de possibilidades para transformação do fazer histórico em sala de aula e de práticas inclusivas, entendemos a importância destas na EJA, uma vez que possibilitam uma abordagem da história do cotidiano e diversificação das fontes, que podem ser empregadas para a construção, a discussão e a sistematização do conhecimento histórico.

Essa dissertação está assim organizada. Na primeira parte, analisamos o percurso histórico do direito à Educação, sua relação com os Direitos Humanos pautados nos documentos que apontam as diretrizes legais, da modalidade da EJA, tendo como foco o conceito de Justiça Social para a igualdade de oportunidades, imprescindível ao exercício da cidadania.

Na segunda parte procuramos discutir a deficiência intelectual, buscando uma reflexão epistemológica sobre a construção social do sujeito deficiente intelectual na EJA e sua presença na sala de aula do ensino regular.

Na terceira parte, que trata do ensino de História e das práticas inclusivas que potencializam a intervenção social, a práxis individual e coletiva, discutiremos sobre os desafios que a educação enfrenta e como as atividades elaboradas a partir do Wdigit podem favorecer o desenvolvimento das capacidades, como definidas por

Nussbaum (2010, 2012), especialmente aquelas fundamentadas nas ideias de autonomia e dignidade.

1 DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.1 HISTÓRICO, CONCEITOS E LEGISLAÇÃO

Tem-se aqui, como objetivo, traçar um panorama da EJA, contextualizando o seu período histórico, bases legais, aspectos conceituais e enfatizando a importância social da experiência de alfabetização e de letramento de adultos e o que ainda deve ser alcançado no âmbito desta, partindo do direito à educação conforme consta na Declaração dos Direitos Humanos.

Concordamos com Friedrich e colaboradores (2010, p. 392), de que a EJA, como constituída no Brasil, tem sido continuamente uma “tentativa de elucidação de um problema decorrente das lacunas do sistema de ensino regular”. Trata-se, dessa forma, não de um problema de ordem didático-metodológica, mas, de questões sociopolíticas que se referem à ausência do estado e ao caráter assistencialista e/ou com base compensatória, dadas no tratamento dessa modalidade, a qual ainda necessita de avanços e que, de acordo com Arroyo (2006),:

A ausência dos governos levou agentes diversos da sociedade a assumir sua responsabilidade diante de uma realidade cada vez mais premente: quem daria conta da obrigação ética, social, política de garantir o direito à educação de milhões de jovens-adultos populares? Por que o Estado continuou tão ausente? A compreensão desta questão nos remete ao campo do reconhecimento social dos direitos (ARROYO, 2006, p. 27).

Sobre a história da EJA no Brasil e sua projeção mais recente no âmbito das políticas públicas nos anos de 1990, Costa (2000, p. 11) ressalta a importância de resgatar a percurso desta e afirma que o “reconhecimento que essa modalidade conseguiu nos últimos tempos, reflete uma trajetória de anos de lutas, avanços e retrocessos, descobertas e, sobretudo, muita resistência em afirmar a educação como direito de todos”.

1.1.1 A Educação de Jovens e Adultos: Percurso Histórico no Brasil

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, de acordo com Porcaro (2011), adquiriu aspectos diferenciados para as classes pobres e ricas, respectivamente de caráter religioso e instrucional. No período colonial "a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional" (PORCARO, 2011, p. 28). No período imperial ocorreram algumas alterações, destacando-se o surgimento do ensino noturno para adultos analfabetos, e, segundo a autora (2011):

No Brasil Império, isso não se altera muito, embora comecem a acontecer algumas reformas educacionais que preconizam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Em 1876, é feito um relatório pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas. Durante muito tempo, essas escolas noturnas se apresentam como a única forma de educação de adultos praticada no país (PORCARO, 2011, p. 28).

Outros dados sobre o período são trazidos por Friederich e colaboradores (2010), sobre iniciativas de educação de adultos no norte e nordeste do país, algumas buscando desenvolver ações que poderiam ser consideradas de "cidadania"¹ como a alfabetização de indígenas no Pará ou a de colonos, no Maranhão, com a intenção de que aprendessem também seus direitos e deveres. De acordo com Paiva (1973, apud FRIEDERICH et al., 2010):

Nos anos de transição do Império-República (1887-1897), a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação. Houve a expansão da rede escolar, e as "ligas contra o analfabetismo", surgidas em 1910, que visavam à imediata supressão do analfabetismo, vislumbrando o voto do analfabeto (PAIVA, 1973 apud FRIEDERICH et al., 2010, p. 394).

No entender de Strelhow (2010) o surgimento da EJA no contexto da educação brasileira foi delineado pelas classes dominantes e veio carregada de preconceitos, disseminando a ideia de incapacidade para os iletrados e conseqüentemente sua exclusão de participação política e direito ao voto que

¹ A "cidadania" no período do Brasil Império tinha um caráter de integração à nação e não de concessão dos direitos políticos, os quais eram restritos e vinculados ao fator econômico.

legalmente foi respaldada pela constituição republicana de 1891². Para o autor (2010):

Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. Ao invés de evoluir para uma democracia, reduzia-se a uma República dominada por poucos. O voto que anteriormente era restrito às pessoas que possuíssem uma determinada renda, agora além da renda teriam de ser alfabetizadas. O movimento contrário à evolução é gritante, uma situação lastimável da república brasileira (STRELHOW, 2010, p. 51).

No início do século XX, com o desenvolvimento industrial, surge a “preocupação com a preparação da sociedade para a industrialização, mais do que uma real preocupação com a educação do cidadão” (PORCARO, 2011, p. 28). Contudo, o desenvolvimento industrial/capitalista não transcorreu de maneira homogênea no Brasil. As zonas mais desenvolvidas economicamente, principalmente, no eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, se beneficiaram mais das iniciativas de escolarização para a preparação do “novo” trabalhador, numa acentuação da desigualdade social e econômica entre as diferentes regiões brasileiras. Ventura (2001) afirma que:

A estruturação do Brasil urbano-industrial e o projeto liberal-industrializante, sobrepondo-se às elites rurais, desenharam, de forma gradual, uma nova configuração da acumulação capitalista no País, no sentido da implantação de um núcleo básico de indústrias de bens de produção, bem como na redefinição do papel do Estado [...] (VENTURA, 2001, s/p).

Também em relação às primeiras décadas do século XX, encontramos em Friederich e colaboradores (2010):

Nos anos de transição do Império-República (1887-1897), a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação. Houve a expansão da rede escolar, e as “ligas contra o analfabetismo”, surgidas em 1910, que visavam à imediata supressão do analfabetismo, vislumbraram o voto do analfabeto (PAIVA, 1973). O caráter qualitativo e a otimização do ensino tiveram como palco as melhorias das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, quando foram iniciadas mobilizações em torno da educação

² A Constituição republicana de 1891 foi promulgada no dia 24 de fevereiro de 1891 pelo presidente do Congresso Constituinte, Prudente de Moraes, foi inspirada na organização política norte-americana e resultante do movimento político e militar que contribuiu para o fim do Império em 1889.

como dever do Estado, sendo este um período de intensos debates políticos (FRIEDERICH et al., 2010, p. 394).

Sobre as campanhas de alfabetização, Ventura (2001) argumenta:

Para os excluídos do sistema regular, e até mesmo desse sistema educacional paralelo, restavam as campanhas de alfabetização em massa, que ocorreram entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1960. Foram elas, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). A primeira, coordenada por Lourenço Filho, foi criada em 1947, atendendo aos apelos da UNESCO; posteriormente (entre 1952 a 1963), em paralelo e especificamente voltada para a Região Nordeste, foi implementada a CNER. Essas campanhas organizaram um número significativo de classes de alfabetização, com o objetivo de levar a educação de base aos brasileiros iletrados das cidades e das zonas rurais (VENTURA, 2001, s/p).

A educação de base, segundo Beisiegel (1982):

[...] era entendida como um processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social. (BEISIEGEL, 1982, p. 14)

Segundo Strelhow (2010), a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, proporcionou desenvolver pesquisas e estudos específicos. Ocorreu um avanço na década de 40 e a criação do (Serviço de Educação de Adultos) SEA, em 1947, um programa de abrangência nacional, porém o autor discute seu caráter homogeneizador e quantitativo, atrelado a proposta de desenvolvimento para as "nações atrasadas" (grifos do autor), seguindo as orientações internacionais. De acordo com o autor (2010):

Porém, é discutível o método pedagógico utilizado que homogeneizava seus alunos sem a preocupação dos contextos em que estavam inseridos. Foram criados guias de leituras, que possuíam em seu conteúdo, pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene. Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas "nações atrasadas". Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações

Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das “nações atrasadas”. Isso demonstra que os programas de educação instalados estavam preocupados mais na quantidade de pessoas formadas do que a qualidade (STRELHOW, 2010, p. 52).

No contexto da década de 1950, para o início da década de 1960, foi surgindo, então, um novo entendimento para a visão do problema do analfabetismo e sua relação com o lento desenvolvimento econômico brasileiro. Costa (2009, p. 14), destaca que as iniciativas de educação de jovens e adultos iniciadas entre 1945 e 1964,³ tiveram três grandes influências: “*a presença educativa da Igreja, sobretudo a Católica, nos meios populares; a extensão rural; e o desenvolvimento de comunidade*” (grifos do autor).

A consolidação da EJA, enquanto modalidade de ensino está historicamente vinculada aos movimentos sociais e a história da educação popular no Brasil. Sobre esse percurso, Costa (2009), afirma que:

Nesse período, destacam-se, no âmbito universitário, muitas lutas pela democratização da cultura e pela afirmação de uma cultura nacional. Esse movimento se deu, sobretudo, como forma de resistência ao imperialismo econômico e cultural norte-americano a que o Brasil estava submetido. O movimento estudantil teve um papel fundamental nessa discussão. A efervescência de uma arte engajada, da valorização das mais diversas expressões artísticas populares, colocou a cultura em discussão e, no bojo dessa reflexão, diversos movimentos foram criados, como o Movimento de Cultura Popular – MCP (na Universidade Federal de Pernambuco) – e o Centro Popular de Cultura – CPC. (COSTA, 2009, p. 15).

Tura (2005) ressalta a importância das ideias de Paulo Freire para a aprendizagem dos adultos analfabetos e como ele rompeu com muitos aspectos do ensino tradicional, relacionando o letramento com as experiências de vida desses adultos, valorizando o exercício da cidadania. Para Freire (2010):

Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o

³O período entre 1945 e 1964 é conhecido como o período dos Governos Populistas no Brasil, marcado pela elaboração da nova Constituição de 1946 que previa uma legislação específica para a Educação.

suporte em que os outros animais continuam em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte (FREIRE, 2010, p. 50).

Segundo Brasil (2005), o método de Paulo Freire utilizava palavras pesquisadas do cotidiano dos alunos em parceria com os mesmos para educar. Percebemos que com o surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) criado pela Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967, decorrente da conjuntura social e política do governo militar de 64, ocorreram mudanças para atender a finalidade da tecnocracia e concordamos com Corrêa (1979, apud BRASIL, 2005, p. 04) que as palavras eram definidas por tecnocratas que as escolhiam a partir de estudo das necessidades humanas básicas.

Conforme Brasil (2005) o MOBRAL teve desdobramentos em outros programas denominados:

- a) Programa de Alfabetização Funcional;
- b) Programa de Educação Integrado
- c) Programa MOBRAL Cultural;
- d) Programa de Profissionalização.

No entender de Friederich e colaboradores (2010), o MOBRAL e seus desdobramentos tinham como objetivo controlar politicamente a população, utilizando-se de ações e produções pedagógicas no viés educacional. E, em continuidade ao contexto histórico e sociopolítico de 1971, foi criada a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) que regulamentava o Ensino Supletivo, "como proposta de reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização" (FRIEDERICH et al., 2010, p 397).

Analisamos que o caráter compensatório do Ensino Supletivo, assim como o investimento no MOBRAL, não obteve o êxito esperado para a formação de uma mão de obra em curto prazo, para o desenvolvimento nacional almejado na época. Sobre os recursos aplicados para o MOBRAL, encontramos em Brasil (2005):

Os recursos aplicados no MOBRAL vinham do percentual da Loteria Esportiva e, sobretudo das deduções do Imposto de Renda. Mas o investimento não rendeu os efeitos esperados, já no fim de sua existência gastava um valor muito alto para a educação de um aluno tornando-se ineficiente e caro. Assim o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar pelo Decreto n. 91.980, de 25 de novembro de 1985 (BRASIL, 2005, p. 05).

Com o surgimento da Fundação Educar nos anos 80 retomou-se o apoio financeiro das iniciativas de alfabetização existente e após a extinção da mesma, em 1990, ocorre a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, apud FRIEDERICH et al., 2010) sobre a extinção da fundação:

Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...]. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, apud FRIEDERICH et al., 2010, p. 398).

Sobre as reformas educacionais da década de 1990, entendemos que estas tiveram impacto negativo para a EJA, tendo como base as características apontadas nos estudos realizados por Souza (2002):

a) a focalização do gasto social no ensino básico, mas com ênfase no ensino fundamental das crianças e dos adolescentes em detrimento dos outros segmentos e das modalidades, como por exemplo, a EJA. b) a progressiva omissão ou saída do Estado em diversos âmbitos educativos e da deterioração dos serviços públicos possibilitou a privatização do setor educacional. c) a implementação de novos padrões de avaliação permitindo que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) priorize o controle do produto e coloque em segundo plano o controle do processo educacional. d) a descentralização do sistema, que representou muito mais uma desresponsabilização estatal e a subordinação à lógica da “austeridade econômica” e contenção dos investimentos públicos nos setores sociais, e uma política articulada de colaboração entre as diversas esferas de governo. (SOUZA, 2002, p. 134)

Em 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado,⁴ objetivando a escolarização de milhões de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade adequada. Conforme dados do MEC (acesso em 04/02/2017), o Programa Brasil Alfabetizado atendeu cerca de 14,7 milhões de jovens e adultos entre 2003 e 2012, sendo também desenvolvidas outras ações complementares destinadas para ampliação, aquisição e a distribuição de livros didáticos para a EJA, obtenção do registro civil e combate ao trabalho escravo e formação de educadores.

As ações do governo federal voltadas à educação de adultos foram ocorrendo no decorrer dos anos apresentando avanços e retrocessos ligadas a programas específicos mediante as mudanças no cenário político e econômico. Percebemos que a educação de jovens e adultos ficou muito tempo na dependência de ações pontuais. No quadro abaixo encontram-se descritas algumas dessas ações.

Quadro 1 - Principais ações do governo federal voltadas à educação de adultos

Ano	Evento
1945	CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – Programa criado em 1945, mas que só foi oficialmente aprovado em 1947.
1957	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, através da Lei 3327-A/57, de JK, e Portaria 5-A/58.
1964	Plano Nacional de Alfabetização – PNA, nascido da experiência do Método Paulo Freire, através do Decreto 53.465, de 21.01.1964, mas que não chegou a ser iniciado, tendo em vista o Golpe Militar de 31.03.1964 e a extinção do Plano em 14.04.1964.
1967	Decreto 5379/67, que cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.
1971	Lei 5692/71, que cria o Ensino Supletivo.
1985	Fundação Educar – extinta por Fernando Collor em 17.03.1990.
1990	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC.

⁴ O Programa Brasil Alfabetizado é realizado pelo MEC desde 2003, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos e é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo.

1996	Programa Alfabetização Solidária (PAS). Programa Nacional de Reforma Agrária Recomeço (PRONERA), que previa apoio financeiro a Estados e Municípios das Regiões Norte e Nordeste + 389 municípios com baixo IDH.
2003	Programa Brasil Alfabetizado.

Fonte: MEC, FNDE, IDE (1993), SALES (2003); RIBEIRO (1993, apud BERNARDIM, 2008, p. 83).

1.2 ASPECTOS CONCEITUAIS DA EJA

A EJA ainda hoje é um desafio para os sistemas educacionais públicos brasileiros. Esse desafio se encontra em efetivar o que é pregado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, que de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 são funções da EJA:

Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Qualificadora, mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (BRASIL, 2000, p. 115).

Analisando o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destacamos a importância dos aspectos conceituais, que fundamentam as funções da EJA, como reparadora, equalizadora e qualificadora, pautada nos princípios da Justiça Social, em um documento direcionador que reconhece a necessidade de criar situações pedagógicas para as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

Faz-se presente o princípio aristotélico de equidade⁵, consideradas as situações específicas de cada sujeito em seus contextos de vida, e o documento apela para que as instituições de ensino e pesquisa participem do processo e da atualização de material didático, variabilidade de conteúdos e no uso e acesso a meios eletrônicos da comunicação, que garantam o acesso ao conhecimento. Ressaltamos que a responsabilidade da EJA vai além de recuperar o “tempo perdido”, e que seu papel principal é oportunizar a equanimidade de direitos no âmbito educacional e cidadão. Encontramos em Cortada (2013) aspectos que esclarecem o caráter amplo dessa modalidade:

Definida como educação de jovens e Adultos, EJA é uma modalidade de Educação Básica cujo objetivo é o de favorecer oportunidades de estudo a essa parcela da sociedade que não teve acesso aos estudos na idade própria. Compreender o que é a EJA se faz necessário, devido à sua importância no cenário educacional como instrumento de inclusão da fração da sociedade cujas oportunidades foram subtraídas por efeito da situação política, econômica, social ou cultural do país. O conceito de EJA é sistematicamente associado ao Ensino Noturno, um equívoco a ser esclarecido, uma vez que o segmento não é definido pelo turno, mas pelas especificidades dos sujeitos a que é destinado (CORTADA, 2013, p. 07).

Além disso, é preciso ressaltar que a função da EJA não deve ser vista como um favor ou algo do gênero, e, sim, deve ser observada e implantada como uma prática das políticas educacionais, que possibilite o desenvolvimento das capacidades humanas, que é direito inerente à pessoa e que segundo Arroyo (2006):

As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas de juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (ARROYO, 2006, p. 21).

No que corresponde à dignidade e ao direito à educação, com base em Rabenhorst (2001), sobre o que se convencionou chamar de direitos humanos, destaca-se a garantia do atendimento aos grupos sociais mais dependentes ou

⁵ A equidade segundo o princípio aristotélico, fundamentada na obra de Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, apresenta uma forma de justiça que atenda as especificidades dos casos.

vulneráveis, neste sentido “a pedagogia libertadora é uma ação apropriada para a educação em direitos humanos uma vez que enfrenta e estabelece respeito mútuo entre os seres humanos” (GRACIANI, 2014, p. 144).

Como consolidar essa perspectiva na EJA, que vem se caracterizando por um caráter moralizador, excludente e de negação das subjetividades, ao longo da história educacional brasileira? Para Cury (2004):

[...] certo que há um “espírito do tempo” que implica a consciência do acesso aos conhecimentos da escola como uma chave importante para se ler o mundo e a sociedade em que vivemos e neles atuar crítica e dignamente. Por isso, a educação de jovens e adultos é um direito tão importante. Ela é tão valiosa que é uma condição prévia a muitas outras coisas de nossa sociedade: ler livros, entender cartazes, escrever cartas, sentar-se ao computador, navegar na rede mundial de computadores, votar com consciência, assinar o nome em registros, ler um manual de instruções, participar mais conscientemente de associações, partidos e desenvolver o poeta, ou o músico, ou o artista que reside em cada pessoa. Estes últimos aspectos, uma vez reparada a falta social de que tantos foram vítimas, devem ser encarados como o caminho mais qualificado para se falar em educação de jovens e de adultos. Trata-se do desenvolvimento das capacidades de cada um e o usufruto prazeroso delas. (CURY, 2004, p. 02).

O direito à educação provém da segunda geração dos direitos humanos e foi incorporada na Constituição Federal do Brasil de 1988, pelo princípio de que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa. Esse direito é interligado aos direitos econômicos e sociais, cabendo destacar que o ensino elementar obrigatório e gratuito é tratado como uma exigência no atendimento aos grupos sociais mais fracos ou necessitados. De acordo com Romão (2007):

Queremos destacar, primeiramente, que não se pode perder a oportunidade de se definir, de uma vez por todas, a educação de jovens e adultos como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido da prioridade de que ele deve ser alvo, com todos seus componentes estruturais, por parte das autoridades e da população. Por outro lado, há que se destacar a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos. Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica. (ROMÃO, 2007, p. 55).

Nesse sentido, concordamos com Romão (2007) que se faz necessário conhecer quem é essa clientela da EJA na contemporaneidade. A partir dessa

abordagem, os documentos de orientações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2010, p. 07), informa por meio de pesquisas com base em censos escolares da última década, “que a população que busca a modalidade EJA tem entre 18 e 30 anos, frequentou a escola regular na idade própria e dela foi excluída por sucessivas desistências ou por ter abandono dos estudos para trabalhar”.

A afirmação de Paiva (2006), já prenunciava esse achado:

[...] há um enorme contingente considerado jovem sobre o qual pesa a não-permanência, o insucesso, a chamada evasão e a inconclusão, irmã diletta do alardeado fracasso escolar. Para esses, a questão do direito precisa se voltar com prioridade, porque eles expressam, em síntese, o fracasso do Estado no tocante a políticas sociais em geral, e não apenas educacionais, porque uma das causas mais acentuadas do afastamento da escola diz respeito à pobreza, que exige, nas famílias, mais braços trabalhando para aumentar a renda familiar (PAIVA, 2006, p. 33).

Por outro lado, em termos de sua função e currículo, como estabelecido em documento do MEC (2008), temos que:

33. As políticas de alfabetização e de EJA vêm disputando concepções sobre o que é alfabetizar e garantir o direito à educação para sujeitos de EJA. A perspectiva de formar leitores e escritores autônomos, que dominem o código linguístico, mas que também sejam capazes de atribuir sentidos e recriar histórias, pela escrita, sem prejuízo de outras formas de expressão como imagens vai além do que tem sido observado em muitas práticas de alfabetização e de EJA. O mundo contemporâneo exige o leitor de diversos códigos, do múltiplo, do diverso, perspicaz na interpretação e com capacidade de dando asas à imaginação, atribuir sentidos com toda a liberdade, para além da oralidade, campo em que sujeitos jovens e adultos são competentes.

34. Um currículo para a EJA não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, e com a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. Reconfigurar currículos é tarefa de diálogo entre especialistas, professores e até mesmo de estudantes. Não é desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, que exige pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político-pedagógico para a escola de EJA como comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, em que a diversidade da sociedade esteja presente.

35. A tarefa de reconfigurar currículos impõe a formação docente continuada, como professor pesquisador, porque por meio dela professores e educadores poderão revelar seus fazeres e ressignificar seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam. À formação inicial e continuada de professores, fazendo real o papel de um sistema, cabe

contribuir para a qualidade do ensino, nos termos que vêm sendo explicitados neste documento (MEC, 2008, p. 04).

Ainda procurando situar a complexidade conceitual da EJA, o mesmo documento acima referido aborda outro ponto fundamental: a intersectorialidade da EJA, que envolve os campos do trabalho, da saúde, da cultura, da vida cotidiana, do lazer; enfim, perpassa todas as esferas da vida humana, pois o aluno da EJA já se encontra inserido no mundo do adulto, com suas demandas. Segundo o item 47, contido no documento MEC (2008),

Todos os campos abordados desafiam a implementação de políticas públicas para jovens e adultos com a necessária intersectorialidade que dê conta da complexidade desses campos na relação que estabelecem com a EJA. Políticas que se materializem mesmo como projetos e programas, com clara interseção entre meios e fins, implicam desafio de articulação e gestão entre entes governamentais — governo federal, governos estaduais e governos municipais — e, ainda, obrigam ao exercício necessário de definição do papel articulador de cada órgão de governo, quando se trata da implementação de políticas de cada campo, que envolvem a produção de conhecimentos de jovens e adultos (MEC, 2008, p. 06).

Em termos de perspectiva educacional, a concepção mais encontrada na literatura contemporânea é a de que a EJA deve privilegiar uma educação integral. De acordo com Ramos (2005, apud SANTOS, 2014):

[...] uma formação integral, nas discussões contemporâneas, visa à inserção de adultos no mundo do trabalho e na sociedade por meio de uma educação que tem como base a apropriação da cultura, da ciência e do trabalho. A educação deve propiciar caminhos e escolhas para a produção da vida. Assim, a autora demonstra outros dois aspectos essenciais a essa concepção educacional: a ideia de escola unitária, ou seja, uma educação escolar cuja base é a garantia da partilha do conhecimento acumulado pela humanidade a todos, o que, nessa perspectiva nega a função e o sentido de uma escola dual. Outro ponto é a educação politécnica que tem por objetivo semear o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho por meio de uma educação básica e profissional. Essa perspectiva educacional atente, portanto, aos imperantes sociais e culturais que constituem a formação de um ser humano integral, autônomo e produtor de trabalho e cultura. Da mesma forma que não atende aos imperantes de um mercado de trabalho que busca a larga produção escolar de indivíduos que atendam às suas necessidades de produção. Essa perspectiva educacional busca tornar o estudante conhecedor e transformador do mundo, com todas as suas complexidades naturais, sociais e culturais, e não uma peça que exerça um papel fragmentário na sociedade. Como observa Marise Ramos, no mundo que o ser humano enxerga e com o qual interage não há dissociação entre ciência, trabalho, natureza e as transformações que ele incide sobre a

natureza, produzindo cultura e determinando a sociedade, devem ser compreendidas pela educação escolar de forma integrada. Não há fragmentação na realidade na qual estão inseridos os sujeitos sociais, de modo que uma educação fragmentária visa apenas à formação parcial e sujeita às divisões sociais (RAMOS, 2005 apud SANTOS, 2014, p. 06).

No Estado de São Paulo, o projeto que estabelece as diretrizes para os cursos de EJA em nível do Ensino Fundamental e Médio, proposto na implementação da Deliberação CEE nº 82/2009 (2010, p. 06), destaca que se deve “favorecer o desenvolvimento das competências necessárias para que possam participar dos bens e conhecimentos, exercer cidadania e inserir-se nas diferentes dimensões da vida social e produtiva”.

De acordo com Trojan (2005), no que se refere ao que é descrito nos documentos de orientação como competências e objetivos a serem desenvolvidos na EJA, estes não inovam em termos de teoria pedagógica. Corroborando desse pensamento e principalmente no que remete à realidade desse nível de ensino, que deve incluir a todos, aponta Haddad (2002):

A evasão e a repetência apresentam-se como problemas educacionais generalizados, cujas razões relacionam-se a múltiplos fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica e à ausência de metodologias de ensino que incorporem e articulem os conhecimentos dos quais os alunos são portadores. (HADDAD, 2002, p. 89)

Neste sentido, pautamo-nos na abordagem das capacidades, conceituando-as pelo viés da liberdade e dignidade humanas, e que estas devem ser compreendidas como parte do desenvolvimento da pessoa, necessárias para que se possa ter uma vida plena.

Em linhas gerais, é possível afirmar que Nussbaum (2010), pesquisadora que reconhece na teoria das capacidades, por ela criada, um caminho para a criação de uma estrutura universal, nos aponta um meio para se conseguir uma melhor qualidade de vida para as pessoas. Segundo Nussbaum (2010):

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si

esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (NUSSBAUM, 2010, p. 20).

A Educação, em seu aspecto geral, deve estimular o pleno desenvolvimento da pessoa, de suas potencialidades, de valores e atitudes. No que remete à Justiça Social, destacamos que a EJA e o trato com o deficiente intelectual precisa avançar entrelaçada com a noção de que todos têm capacidades a serem desenvolvidas e que devem ter oportunidades reais para aplicá-las, fazer uso delas. De acordo Reicher (2009):

[...] ao demonstrar que ter um direito assegurado significa também ter plenas condições de exercício desse direito, o enfoque das capacidades amplia o conteúdo dos direitos humanos, para incluir, ao lado do bem protegido, a necessidade de disponibilidade de todas as capacidades necessárias ao exercício desse direito (REICHER, 2009, p. 101).

Apoiamos a concepção de que a constituição de justiça social é de natureza compassiva, humana e solidária, como na perspectiva apresentada por Lou Brown e Greg Knollman (2011), que nos apontam a convergência com outros pensamentos de equanimidade social, no que se refere à noção que todos têm capacidades e que devem ter oportunidades reais para aplicá-las/desenvolvê-las. O pensamento dos autores é fundamentado nos conceitos de emancipação, práxis e cooperação, possibilitando um processo de transformação social, a partir da autonomia e da educação problematizadora. Nesse sentido, buscamos em Freire a concepção de educação problematizadora (1987):

[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio, desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se

crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p. 40).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser pensada numa perspectiva de desenvolver a formação dos jovens e adultos entrelaçada às diversas dimensões da vida tais como, cognitiva, afetiva, ética, cultural, estética e política, contemplando a totalidade do humano. Segundo Santos e Chagas (2011):

O tema principal de qualquer modalidade de educação é fazer com que as pessoas participem vigorosamente da vida de suas sociedades, em todos os aspectos possíveis ao ser humano. Permitindo que suas escolhas sejam pautadas por critérios que levem em consideração a autonomia, a liberdade e a responsabilidade, em seus caracteres individuais e coletivos (SANTOS; CHAGAS, 2011, p. 02).

É fundamental garantir o ensino com um enfoque na dimensão emancipatória do indivíduo, que promova com os alunos meios para atingir uma melhor qualidade de vida, possibilitando também que estes construam uma nova imagem de si, recuperando a autoestima, no mais das vezes prejudicada pelo próprio histórico de um processo de escolarização frustrante, e alimentar outros projetos de vida.

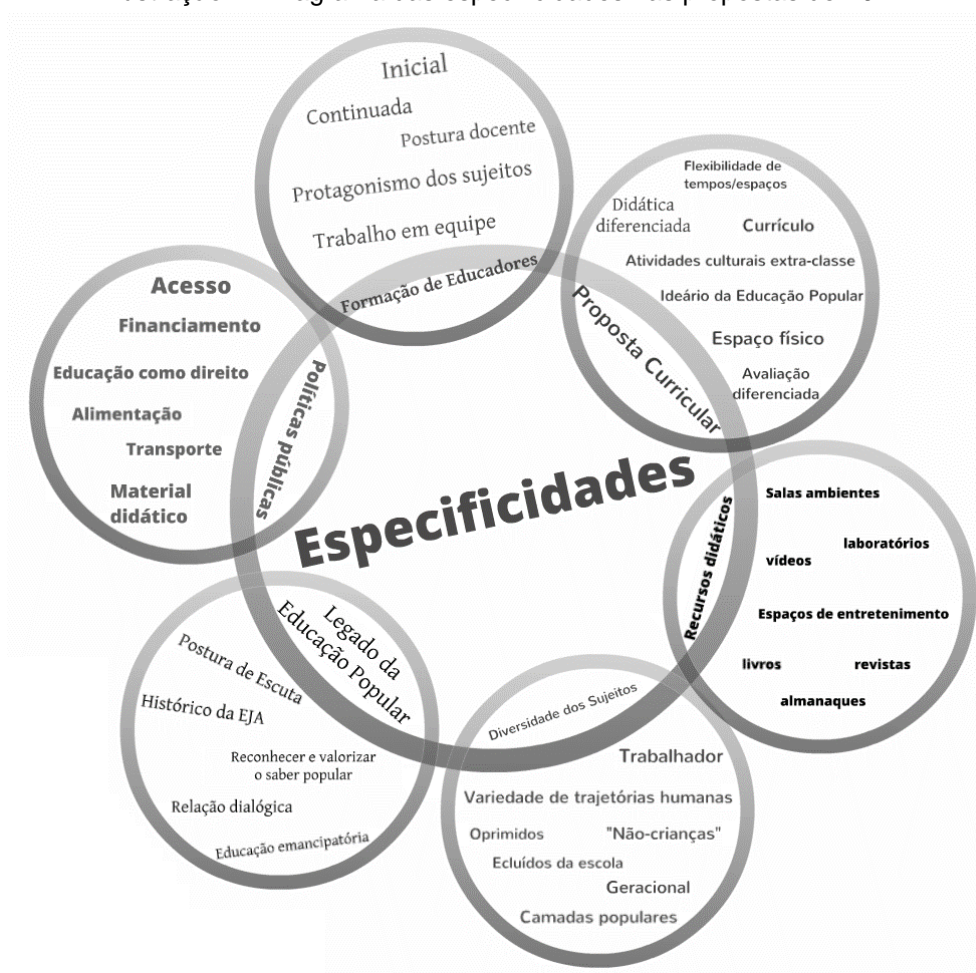
Observa-se que entendemos, por qualidade de vida, no âmbito da teorização de Nussbaum (2011), não um parâmetro anteriormente posto por outras pessoas ou instituições, mas como algo que somente pode ser definido pelos próprios sujeitos, que convivem em determinado contexto social. Oliveira (2001) atenta para as características que distinguem os sujeitos da EJA:

O adulto para a EJA não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras ou música. (...) E o jovem não é aquele com uma história de escolaridade regular, vestibulando ou aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido natural de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida (OLIVEIRA, 2001, p. 15).

De acordo com Soares e Soares (2015) é fundamental a discussão e o reconhecimento das especificidades da EJA e de práticas pedagógicas voltadas especialmente para esta modalidade de ensino. Os autores ressaltam a importância

do legado da Educação Popular e da influência do pensamento de Paulo Freire nas propostas que têm como princípio a educação dialógica, conforme diagrama abaixo.

Ilustração 1 - Diagrama das especificidades nas propostas de EJA



Fonte: SOARES e SOARES. (2015).

Como direito ao reconhecimento da escolarização de jovens e adultos, Haddad (2007), ressalta a importância da Constituição de 1988⁶, tratando-a como uma conquista para os alunos da EJA. Pensar quem são esses jovens e adultos na contemporaneidade, de acordo com Arroyo (2006), deve ser o ponto de partida para as mudanças e melhorias, que devem ser alcançadas no âmbito da EJA, visando

⁶ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, alcunhada de "Constituição Cidadã", contou com a participação popular em sua elaboração e restituiu direitos em resposta às arbitrariedades cometidas na anterior, que formalizou a Ditadura Militar em 1967.

práticas inclusivas, que favoreçam a aprendizagem dos alunos no que diz respeito à cidadania e combatam a evasão, que é de grande incidência nesta modalidade.

A pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2014 e divulgada em 2015, demonstra que a taxa de analfabetismo no Brasil vem caindo substancialmente nos últimos 15 anos. Todavia, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada no mesmo período, revelou que 13 milhões de brasileiros com idade acima de 15 anos não sabem ler ou escrever. Segundo o MEC/SASE (2014):

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2012), o percentual de pessoas com no mínimo 12 anos de estudo entre 18 e 24 anos de idade é de 29,4% e das pessoas com 25 ou mais anos de idade é de apenas 4,1%. Em 2012, foi registrado um leve aumento no número médio de anos de estudo em relação a 2011. Na população com 18 ou 19 anos, o número médio de anos de estudo manteve-se em 9,1 entre 2011 e 2012, enquanto na população entre 25 e 29 anos essa média passou de 9,7 para 9,9 anos, respectivamente (MEC/SASE, 2014, p. 33).

A presença do público mais jovem nas salas de aula aumentou nos últimos anos, como aqui já afirmado, e constatamos, pela revisão de literatura que fizemos, que esses jovens procuram a EJA para ingressar no mercado de trabalho, por considerarem ser mais fácil obter a certificação de conclusão do curso pretendido (Ensino Fundamental, Médio, ou a continuidade de estudos na Educação Superior) e há também relatos daqueles que frequentam a EJA por estarem em Liberdade Assistida, que é uma medida socioeducativa, que exige frequência regular em uma instituição escolar (SANTOS, 2014). Para Soares (2016):

Os “novos” sujeitos da EJA são, mesmo contemporaneamente, ainda invisíveis nas estruturas e nas determinações das instituições de ensino superior. Mesmo não sendo uma parcela residual da população brasileira, pois há cerca de 65 milhões de brasileiros sem o ensino fundamental concluído (BRASIL, 2010), os cursos superiores reagem com lentidão as demandas de formação para esse público. Raras têm sido as IES que co-responsabilizam com a presença dessa população em meio às formulações de iniciativas de extensão, de ensino e de pesquisa. (SOARES, 2016, p. 46)

1.3 DA LEGISLAÇÃO DA EJA

Consideramos aqui que a elaboração de um escopo da legislação da EJA se faz importante, pois nos fundamentos legais educacionais entreveem-se as concepções das políticas públicas – e, assim, a dinâmica das relações de poder-, vigentes em um determinado momento histórico. Contemplamos, nesse sentido, três temas que nos pareceram centrais: a. aspectos gerais, das bases legais da EJA, b. a LDBEN/96 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Nacional e c. o Plano Nacional de Educação.

1.3.1 Bases Legais, Diretrizes Curriculares e Plano Nacional

A EJA é uma modalidade da educação básica, reconhecida na LDBEN nº 9.394/1996, que no art. 37 destaca: “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”.

Em 1996, foi aprovada a LDBEN no 9.394/1996, cujos artigos 37 e 38 tratam da EJA. E, num cenário em que a EJA ganhava força na esfera internacional, no país são desenvolvidas iniciativas como os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS).

No Brasil, foi com a LDBEN nº 9.394/1996 que a terminologia passou a ser *EJA*, dando novas faces ao chamado *ensino supletivo*, anunciado na Lei nº 5.692/1971. Por outro lado, Rummert e Ventura (2007, apud FRIEDERICH et al., 2010) destacam que:

[...] a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) em seu artigo 38 faz referência aos cursos e exames supletivos e, assim, continua a ideia da suplência, de compensação e de correção de escolaridade. A redução das idades mínimas de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio vem corroborar com a desqualificação desta modalidade de ensino, privilegiando certificação em detrimento dos processos pedagógicos (RUMMERT; VENTURA, 2007, apud FRIEDERICH et al., 2010, p. 400).

Conforme consta no documento MEC/SECAD (Brasil 2008), tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa. Neste aspecto, conforme a Constituição de 1998:

Desde o final da primeira metade do século XX, os sistemas nacionais de educação vêm decidindo seus rumos e filosofia a partir da prioridade política assumida por todos os Estados-nação que assinaram a referida Declaração. Entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e por isso tem de estar disponível para todos, como preceituado pela Constituição Federal (BRASIL, 1998, s/p).

Com o surgimento e a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 9.394/1996, que a terminologia EJA passa a ser utilizada, e como modalidade da educação básica tem o reconhecimento das suas especificidades (BRASIL, 1996).

É a partir da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, em 1998, que começam a ser configuradas as Diretrizes para a EJA. A Resolução CNE/CEB nº 1, de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A articulação em torno da LDBEN (BRASIL, 1996), reafirmou a institucionalização da modalidade EJA e a sua ampliação no processo educativo. Para Soares (2002):

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

A LDBN 9.394/96 regulamentou a oferta da educação para todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental, e destacamos os seguintes artigos:

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 aos 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.

Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, s/p).

Observamos que correlações também podem ser encontradas em relação à Declaração de Hamburgo (1997), quando esta:

[...] apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral (CONFITEA, 1997, p. 02),

O Plano Nacional de Educação (PNE), consta no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a duração decenal do mesmo e exige o compromisso de todos os entes federativos com cada uma das metas nacionais estabelecidas, que tem como objetivo:

Articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, s/p).

O PNE, conforme as determinações (MEC/SASE 2014) deve:

[...] incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias. Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. (MEC/SASE, 2014, p. 09)

Conforme consta no Art. 5º da Constituição de 1988, a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I - Ministério da Educação - MEC;
- II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
- III - Conselho Nacional de Educação - CNE;
- IV - Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 1988, s/p).

Segundo o MEC/SASE, em relação às 20 metas que precisam ser alcançadas, destacamos aqui as que dizem respeito especificamente à ampliação da escolaridade média, à garantia da oferta gratuita da EJA a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade apropriada e à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. Para o MEC/SASE (2014):

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do

campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (MEC/SASE, 2014, p. 11).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (MEC/SASE, 2014, p. 10).

O PNE deixa claro que o envolvimento de cada esfera educacional, com cada meta, é diferenciado, mas que se faz necessário ampliar mais efetivamente a escolaridade média da população entre 18 e 29 anos. Pelo Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), evidencia-se diferenças de tempo de escolaridade nas diferentes regiões do Brasil, com destaque para a região Norte, em que a diferença de tempo de escolaridade chega a 2,4 anos entre a população urbana e a do campo. Em face dessa situação, o PNE estabeleceu metas e estratégias com o objetivo de elevar o atendimento da EJA, de modo a intervir nesse quadro. Haddad e Di Pierro (2000, p.32) citam certos fatores que estariam ligados a produção social do analfabetismo:

- 1) o acesso e permanência na escola durante a infância e a adolescência;
- 2) o alto índice de reprovação, evasão e reingresso no sistema escolar;
- 3) a renda familiar, que segundo os autores, é a característica que apresenta relação mais intensa com a discriminação no acesso à alfabetização e escolarização, no Brasil.

Ilustração 2 - Fatores que determinam o analfabetismo



Fonte: A Autora, baseado em HADDAD e DI PIERRO (2000).

Em contrapartida, dados do Censo da Educação Básica, realizado pelo INEP, apontam que a (EJA) apresentou queda de 3,7% (141.055), totalizando 3.711.207 matrículas em 2013. Desse total, 2.427.598 (65,4%) estavam no ensino fundamental e 1.283.609 (34,6%) no ensino médio. O Censo Escolar da Educação Básica daquele ano mostra também que essa modalidade está recebendo alunos mais jovens, provenientes do ensino regular e o elevado índice de abandono, ocasionado, entre outros motivos, pela inadequação das propostas curriculares às especificidades dessa faixa etária. Uma estratégia apontada no PNE (2014) é:

Estratégia 10.3: Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2014, s/p).

Em relação ao PNE na perspectiva da educação inclusiva (MEC, 2008), o documento orienta que os sistemas de ensino devem garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, em classes comuns, bem como os serviços da educação especial, nas escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Faz-se urgente que seja assegurada também a formação continuada de professores que atuam na rede pública no Ensino Fundamental II e Médio para o atendimento escolar aos alunos com deficiências, pois na formação superior específica dos professores na maioria das vezes não foram ofertadas disciplinas e/ ou estágios referente à Educação Especial. Neste aspecto, Siems (2012) aborda a existência de:

[...] relatos de professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos que apontam a acentuação da presença de alunos com deficiência nessas turmas. o documento produzido na CONFINTEA – 2009, destaca a necessidade de se discutir questões relacionadas a deficiência/necessidades especiais, em um movimento histórico que nos traz indicativos da necessidade de ampliação de estudos na área (SIEMS, 2012, p. 64).

2 A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECUAL NA EJA

Segundo Lorentz (2006), ao longo da história, a pessoa com deficiência foi tratada de diversas maneiras, desde merecedora de misericórdia, morte ou assistencialismo. Ser pertencente a uma sociedade inclusiva e de direitos é recente na história da deficiência, e tem gerado discussões em todos os âmbitos da sociedade.

Nesta parte procuraremos refletir sobre o deficiente intelectual (DI, doravante) na EJA, sua presença na sala de aula no ensino regular e no processo de inclusão escolar desses alunos e sobre a implantação de meios para que esse processo atenda às necessidades específicas desses alunos, respeitando suas características, anseios e necessidades próprias de aprendizagem. Essa reflexão se baseará em três aspectos que se complementam: o histórico da educação do deficiente intelectual, a legislação referente a essa educação e os conceitos principais que fundamentam a educação inclusiva.

2.1 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quanto às definições e tipos de deficiência, a Organização Mundial da Saúde (OMS) adotou em 2001 a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) para descrever e medir as condições de incapacidade e saúde.

A classificação coloca as noções de saúde e incapacidade sob uma nova ótica, reconhecendo que todo ser humano pode experimentar uma perda ou diminuição na sua saúde, portanto, experimentar alguma incapacidade. Nos aspectos relacionados às pessoas com deficiência, quer inatas, quer adquiridas, as barreiras para um bom desenvolvimento educacional e cultural têm sido incontáveis.

Para efeito legal, o Decreto 5.296/2004 define a deficiência intelectual como um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais;

utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, definiu a Educação Especial como:

Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, s/p).

No quadro abaixo, trazemos uma síntese das diretrizes para a educação das pessoas com NEEs (necessidades educativas especiais, doravante).

Quadro 2 - Diretrizes para a educação das pessoas com necessidades especiais

ANO	DOCUMENTO	DISPÕE SOBRE
1994	<i>Política Nacional de Educação Especial</i>	Estabeleceu objetivos gerais e específicos referentes à "interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades" (p. 7).
1999	<i>Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência</i>	Estabeleceu a "matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares".
2001	<i>Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica</i>	Oficializou em nosso país os termos Educação Inclusiva e "necessidades educacionais especiais"; regulamentou a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino, bem como as modalidades de atendimento e apresentou a proposta de flexibilização e adaptação curricular.
2001	<i>Decreto 3.956</i>	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Declaração de Guatemala) e estabelece medidas de caráter legislativo, social e educacional, bem como "(...) trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessários para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade" (p. 22).

Fonte: PLETSCHE (2011, apud MACEDO et al., 2012).

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001):

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas (BRASIL, 2001, p. 40).

O conceito de educação inclusiva se coaduna àquele de uma educação de qualidade para todos, mas, para que esse se efetive, é necessário enfrentar um desafio maior, que recai sobre o fator humano, pois as barreiras atitudinais em relação à deficiência estão entre as mais difíceis de serem quebradas. Não basta apenas incluir os alunos portadores de deficiência para ser cumprida a lei, é preciso trabalhar para realmente incluí-lo em uma educação, que se constitua para a democracia e para o exercício da cidadania.

Investigar as percepções desses alunos no processo educativo é considerá-los como sujeitos históricos, conforme posto na perspectiva freiriana, e possibilita uma práxis inclusiva para a transformação social, que é o princípio fundamental na educação sociocomunitária.

As práticas educacionais inclusivas em sala de aula, na EJA, segundo a metodologia que vem sendo pensada nessa investigação, podem proporcionar condições para uma aprendizagem autônoma e emancipatória, com vistas à cidadania. De acordo com Scheibel e Lehenbauer (2006), esse é um imperativo da EJA:

A Educação de Jovens e Adultos vem contribuir para a igualdade social numa sociedade onde o código escrito ocupa lugar privilegiado, onde a leitura e a escrita são bens relevantes e o não acesso a eles, [...] impede o atingimento da cidadania plena; vem reparar o direito a escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade do ser humano na sociedade (SCHEIBEL; LEHENBAUER, 2006, p. 69).

Os jovens e adultos com deficiência intelectual têm projetos pessoais e profissionais e podem desenvolver capacidades para pensar no que podem ser e fazer e para que isso ocorra “a escola deveria agir no sentido de mudar seu ciclo de desenvolvimento, proporcionando-lhes não só o acesso ao conhecimento ou aos conteúdos escolares” (OLIVEIRA, 2007, p. 71).

Em relação ao termo deficiente intelectual, o utilizaremos na dissertação em conformidade com o que foi estabelecido pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), incorporada à legislação brasileira em 2008, decorrente da manifestação de pessoas com deficiência, e de demais segmentos sociais, para a garantia dos seus direitos. Os princípios gerais da Convenção (2007), contidos no Artigo 3 do Decreto Legislativo (2008) são:

a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (BRASIL, 2008, p. 28).

Na pesquisa, adotamos a nomenclatura que consta no laudo dos sujeitos participantes, que possuem cadastro no sistema de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP), que tem a finalidade de fornecer informações para censos estaduais e federais. Nesse cadastro, os alunos com deficiência intelectual são denominados abreviadamente por “intel”, pretendendo significar “deficiente intelectual”. Observa-se que os sujeitos da pesquisa estão classificados como “intel” nos registros disponibilizados à escola. Melo (2006) aponta:

No Brasil, o atendimento educacional oferecido à população em idade, escolar deixa a desejar. No contexto das pessoas com deficiência, infelizmente, é reconhecidamente bem mais precário. Conforme dados do MEC estima-se que há cerca de seis milhões de crianças e jovens com deficiência no país, das quais algo em torno de 5% estariam recebendo atendimento especializado, restando um contingente considerável fora do contexto escolar (MELO, 2006, p. 147).

Com base no direito à educação e nas recomendações internacionais presentes na Declaração de Salamanca e na Declaração de Hamburgo, que estabelecem diversos objetivos, que devem ser alcançados no âmbito da educação para as pessoas com qualquer tipo de deficiência, e, assim, também na EJA, faz-se urgente práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem dos alunos com

deficiência intelectual. A Declaração de Hamburgo (1997) já deixa claro a educação como um direito inalienável:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (CONFITEA, 1997, p. 01).

Olhar atentamente para o aluno deficiente intelectual na sala de aula nos ajuda a perceber a inadequação de abordagens tradicionais e a urgência de novas metodologias e intervenções pedagógicas. De acordo com Oliveira (2007):

[...] uma mudança de olhar no caminho da educação especial, de modo a centrar seus estudos, pesquisas e intervenções no processo pedagógico e não nas condições biológicas dos indivíduos com deficiência, pois só a intervenção pedagógica, intencional e planejada, poderá mudar o rumo do desenvolvimento dos alunos com deficiência (OLIVEIRA, 2007, p. 34).

De acordo com Nussbaum (2012), devemos oportunizar que as pessoas com deficiência intelectual possam ser capazes de fazer escolhas e que possam reivindicar sua posição na sociedade. Para Reicher (2009) isso significa dignidade:

Compreender a dignidade como algo que decorre de um processo coletivo de reconhecimento de capacidades, compartilhadas entre os seres humanos em razão da sua própria natureza humana, com vistas à manutenção da condição humana, parece indicar um caminho mais seguro para definirmos o que integra o seu conteúdo, já que a sua proteção passa a depender da evolução do pensamento humano, da compreensão do que é ser uma pessoa e dos valores que lhe são inerentes (REICHER, 2009, p. 23).

No que se refere à educação, e ao direito ao aprendizado ao longo de toda a vida, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), estabelece no Artigo 24 do Decreto Legislativo (2008), os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.(Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo, 2008, p. 50-51).

Na próxima parte continuaremos a discutir a questão da educação do deficiente intelectual na EJA, na perspectiva do ensino de História e possibilidades de intervenção.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: EXPLORANDO POSSIBILIDADES

Adotaremos no que se refere à corrente historiográfica, a denominada “Nova História”, que é classificada como a terceira geração da “Escola dos Annales”, considerando as contribuições de Jacques Le Goff, destacando a obra “História e Memória” (1990). Essa obra contribuiu para a teoria e metodologia da história que possibilitou à ampliação do conceito a crítica à noção de fato histórico, reconhecendo outras fontes históricas como importantes para o fazer da História. De acordo com Scopinho (2015):

Hoje, portanto, fala-se de outra definição para documentos, num sentido mais amplo que a definição de apenas o texto escrito. Implicaria também o documento ilustrado, a palavra, a imagem, o gesto. Constituem também arquivos orais. Nesta perspectiva, surge a possibilidade de se vislumbrar outros modelos que descartam a visão unitária da história, abrindo espaço para as diferenças (SCOPINHO, 2015, p. 21).

Consideramos como importante na EJA oportunizar o trabalho com a história do cotidiano, valorizando a diversificação de documentos na construção do conhecimento histórico e a voz de personagens considerados anônimos. De acordo com Vainfas (2002):

[...] uma história problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar. Uma história com estruturas em movimento, com grande ênfase no mundo das condições de vida material, embora sem qualquer reconhecimento da determinância do econômico na totalidade social (VAINFAS, 2002, p. 17).

Com essa outra abordagem do fazer da História, conforme afirma Bittencourt, pensou-se em “contribuir para que os educandos se tornassem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, das questões do seu mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas” (BITTENCOURT, 1998, p. 65).

Partindo desse viés historiográfico, o ensino de história foi problematizado, nessa pesquisa, numa perspectiva inclusiva, fundamentada em Bittencourt (1998, 2008) no que se refere ao estudo de possibilidades para transformação do fazer

histórico em sala de aula e na importância da introdução de documentos para aprendizagem sobre a constituição da cidadania. Bittencourt (2008) destaca que:

[...] a importância das temáticas em torno da constituição da cidadania e das diferentes problemáticas referentes às noções de direito, ética e poder que se manifestam no cotidiano das pessoas tem provocado mudanças na utilização de documentos (BITTENCOURT, 2008, p. 342).

Referente à articulação da historiografia com as práticas de ensino, Fonseca (2003) ressalta:

Acredito que a história, em todas as suas dimensões, é essencialmente formativa. [...]. É por meio dos diversos processos, mecanismos, fontes e atos educativos que compreendemos a experiência humana, as tradições, os valores, as ideias e as representações produzidas por homens e mulheres em diversos tempos e lugares (FONSECA, 2003, p. 11).

Concordamos com Bittencourt (1998, 2008) e Fonseca (2003) quanto ao desenvolvimento da História como prática social, no seu papel na formação política dos estudantes e na ampliação do conceito de cidadania. O que está em consonância também com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que apontam que o ensino deve favorecer a formação do estudante para a participação social, política e crítica, aprendendo a discernir limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. O estudo da História nesse aspecto também potencializa a intervenção social, a práxis individual e coletiva que está interligado ao campo de pesquisa da Educação Sociocomunitária.

Com base no Currículo Oficial do Estado de São Paulo para as Ciências Humanas e suas Tecnologias (2010, p. 08), é relevante destacar que “para que a democratização do acesso à educação tenha função inclusiva, não é suficiente universalizar a escola: é indispensável universalizar a relevância da aprendizagem”.

Sobre a aprendizagem em História dos alunos com deficiência intelectual na EJA, verificamos que há aqueles que não apresentam o domínio proficiente da língua escrita, dificultando, dessa forma, com que a aprendizagem dos conteúdos da disciplina de História possa ser apreendida com mais autonomia, por parte desses

sujeitos. Além disso, a falta de proficiência na língua escrita também obstaculiza com que o sujeito exerça sua cidadania, na sociedade letrada em que vivemos.

Propomos, dessa forma, como modo de ampliar a capacidade de fazer sentido da linguagem simbólica gráfica, uma metodologia didática para o Ensino de História utilizando o sistema de comunicação alternativo e aumentativo baseado na “Escrita com Símbolos”, denominada Widgit. O que, em nosso entender, favorece a construção, a expressão e a interpretação de saberes, ideias e concepções aos jovens e adultos com deficiência intelectual, dentro dos seus diferentes níveis de funcionalidade, tais como destacados na CIF (2001).

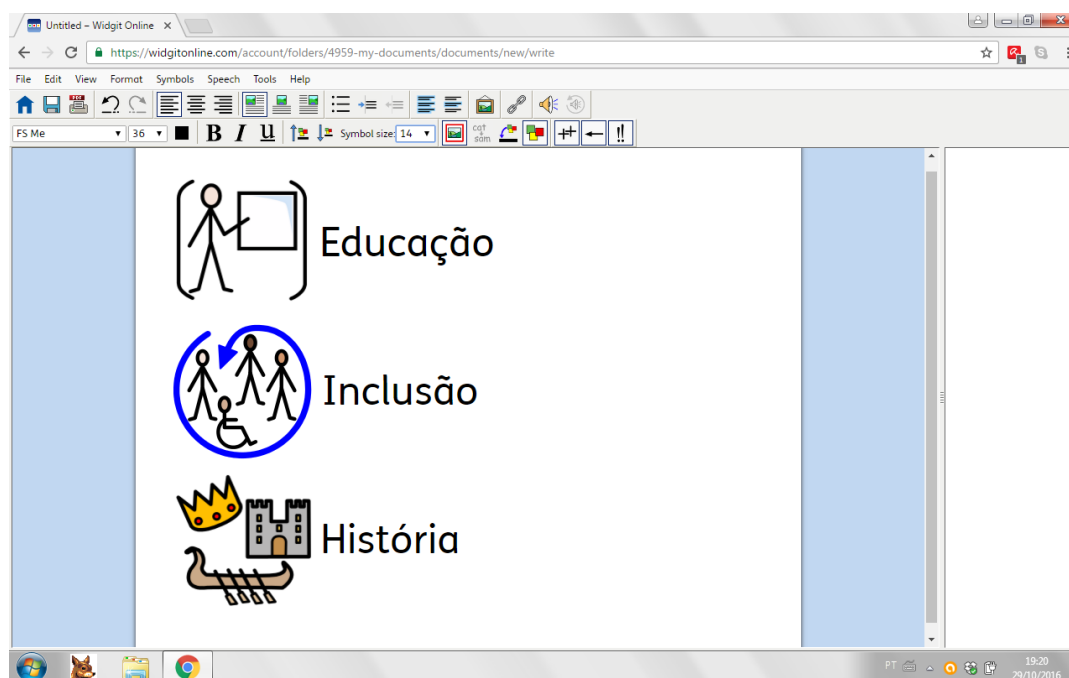
Os símbolos do sistema Widgit fornecem uma representação visual de uma ideia ou palavra e os jovens e adultos alunos da EJA com deficiência intelectual, que encontram dificuldade na leitura e escrita, podem apropriar-se de conceitos e conhecimentos em um formato gráfico, ampliando suas possibilidades de refletir e registrar sobre os saberes escolares e aqueles da vida cotidiana.

O Widgit (2007) possui um banco de aproximadamente 12.000 símbolos, que podem ser usados para representar mais de 40.000 palavras e frases. Os símbolos são uma maneira de compreender, aprender e comunicar que supera a barreira que o texto representa para muitas pessoas de todas as idades e habilidades. Segundo o manual de utilização do Widgit (2007):

Para os utilizadores com mais dificuldades de escrita, eles podem seleccionar células de grelhas interativas que apresentem símbolos ou imagens. Seleccionar uma célula pode enviar o seu conteúdo para o documento de texto. Para criar conjuntos de vocabulário maiores, podem ser ligadas diversas grelhas com células que permitem aceder a mais palavras, expressões e/ou frases. As células também podem ser escolhidas por utilizadores que usem comutadores (também chamados de manípulos, switches ou interruptores), estando disponíveis diversas opções de varrimento. Os conjuntos de grelhas e botões utilizados para escrever são chamados de Ambientes que podem ser utilizados pelos alunos e criados pelos educadores (WIDGIT, 2007, p. 07).

Também são exploradas e trabalhadas ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa para situações de inclusão e aprendizagem para possibilitar a integração de usuários com necessidades especiais em diferentes tipos de atividades, como ilustrado a seguir.

Ilustração 3 - Tela do Widgeit



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

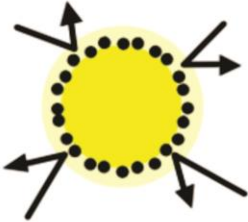


Em continuidade, mostramos exemplos de atividades no Widgeit que podem ser trabalhadas de forma contextualizada com os conteúdos da disciplina de História visando à aprendizagem dos direitos humanos, corroborando do pensamento de Nikituiik no que diz respeito sobre a necessidade de se repensar o ensino de História no que se refere “o que aprender e como ensinar” (NIKITUİK, 2001, p. 07).

Ilustração 4 - 1º Exemplo de Atividade no Widgeit



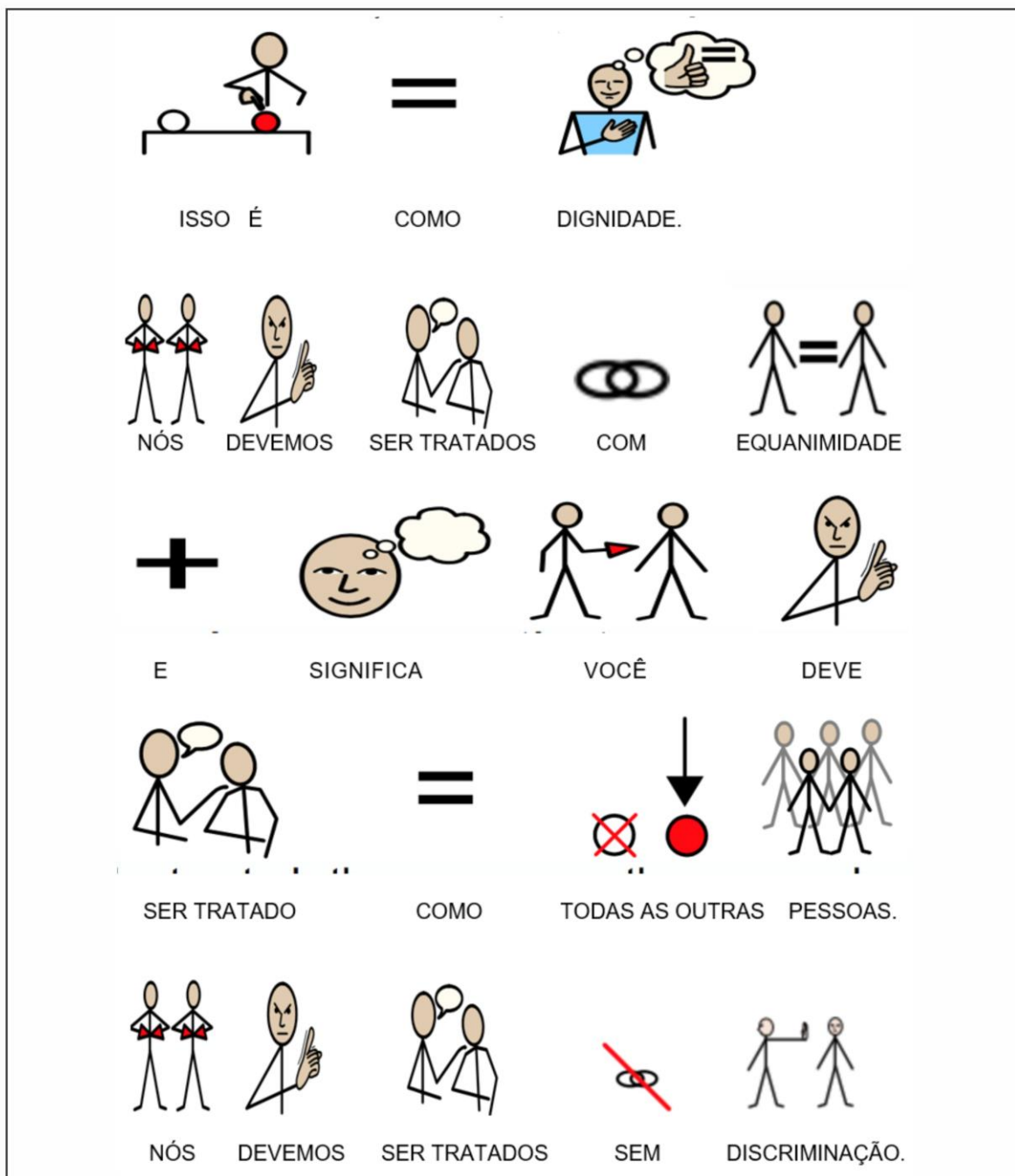
Fonte: Arquivo pessoal de BISSOTO (2016).

Ilustração 5 - 2º Exemplo de Atividade no Widgeit

						
O GOVERNO	BRASILEIRO	TEM UMA	LEI			
						
DIZ	COMO PROTEGER	A NÓS				
						
DE OUTRAS	PESSOAS	QUE PODERIAM	MALTRATAR	A NÓS.		
				=		
PRIMEIRO, NÓS	DEVEMOS	SER TRATADOS	COMO	IMPORTANTES.		

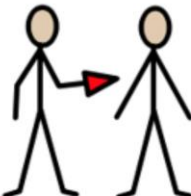
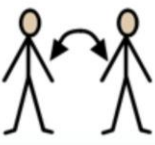

Fonte: Arquivo pessoal de BISSOTO (2016).

Ilustração 6 - 3º Exemplo de Atividade no Widgeit



Fonte: Arquivo pessoal de BISSOTO (2016).

Ilustração 7 - 4º Exemplo de Atividade no Widget

					
SIGNIFICA	VOCÊ	DEVE	SER CAPACITADO		
					
PARA ALCANÇAR	SEU MELHOR	(NÃO QUE) VOCÊ QUISER.			
					
E	SER RESPEITADO	SIGNIFICA	NÓS	DEVEMOS	TODOS
					
VALORIZAR	CADA UM	MESMO SÊ	NÓS SOMOS	MUITO	DIFERENTES.

Fonte: Arquivo pessoal de BISSOTO (2016).

A escola tem papel: sistematizar o saber.
 Nessa sistematização, janelas se abrem.
 Olhando pelas janelas vemos homens que fazem, praticam,
 Que registram e leem a História.
 Você também olhou?
 Você também viu?
 Qual a sua interpretação? (NIKITUİK, 2001, p. 13).

3.1 A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PROMOÇÃO DAS CAPACIDADES HUMANAS

O conceito de capacidades possui diversos significados e vem sendo debatido por inúmeros pensadores, de diferentes áreas. Em um primeiro momento, o conceito parece ser simples, todavia, quando se aprofunda seu significado e suas aplicações, nota-se a complexidade inerente ao mesmo.

A capacidade, como entendida por Nussbaum (2012) está atrelada à formação e à educação física e mental de cada ser humano, processo dinâmico, contínuo e inacabado. Reconhece-se que pessoas que não desenvolveram, em algum momento da sua trajetória de vida, capacidades para certas especificidades, podem perfeitamente fazê-lo, ou desenvolver diversas outras. Diante disso, é possível afirmar que as capacidades são distintas para cada indivíduo, e imbricadas aos seus contextos de vida.

Há três tipos de capacidades, de acordo com Rodrigues (2012): capacidade de direito, capacidade de fato e capacidade plena, que é a soma da capacidade de direito com a de fato. A capacidade de direito é inerente a todo ser humano e só se perde com a morte. Já a capacidade de fato, apenas algumas pessoas a têm, e está relacionada aos exercícios dos atos da vida civil. Em outras palavras, toda pessoa possui capacidade de direito, mas não necessariamente a capacidade de fato. Todos os indivíduos possuem a capacidade de direito, ou seja, todos são e podem adquirir direitos e deles usufruir. Todavia, nem todos são considerados aptos a exercer seus direitos e os atos da vida civil, os quais consistem na capacidade de fato.

Para o economista indiano Amartya Sen, laureado com o Prêmio Nobel de Ciências Econômicas em 1998, e criador do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o termo *capacitações* representa as diferentes possibilidades do que pode uma pessoa ser ou fazer, isto é, fundamenta-se na somatória de capacidades do indivíduo, que lhe conferem *liberdade*. Isso porque, na medida em que as capacitações consistem no poder para que mais bem os sujeitos se situem no mundo, mais autônomos e participativos socialmente se tornam, alcançando a

liberdade para efetivar uma combinação de funcionamentos, a partir de um grupo de variadas opções. As capacidades são, nessa perspectiva, a junção (e a representação) do que um indivíduo pode ser ou fazer no conjunto de ações possibilitadas por tais capacidades.

Sen (2000) é categórico ao expressar que a liberdade é vital no processo de tomada de decisões e que seu reconhecimento expande as perspectivas de vida dos sujeitos. Nesse sentido, a importância da liberdade pode ser constatada por dois motivos. O primeiro, parte do princípio de que a partir do momento em que há liberdade, conseqüentemente, haverá mais oportunidades para atingir os objetivos desejados. É o que Sen (2000) denomina de “aspecto de oportunidade”. O segundo motivo é a valorização do processo de escolha pessoal, sendo denominado por Sen (2000) de “aspecto de processo”.

Em contrapartida, o filósofo político canadense Gerald Cohen⁷, fundador do marxismo analítico, defende que o conceito para capacidades de Sen é equivocado. De acordo com Cohen (1990), é incorreto chamar capacidades tudo o que os bens e as oportunidades promovem nas/para as pessoas. Significa dizer que o que os indivíduos fazem e/ou podem fazer com os bens e oportunidades não é igual ao que os bens podem fazer pelas pessoas.

Na perspectiva da justiça social, como compreendida pela filósofa estadunidense Martha Nussbaum, eleita em 2005 pela revista *Foreign Policy* como uma das intelectuais mais influentes do mundo, a concepção de liberdade desenvolvida por Amartya Sen (2000) permanece fundamental para a compreensão e a defesa do progresso individual. Contudo Nussbaum (2010), em oposição a Sen, desenvolve uma lista com dez elementos que evidenciam as principais capacidades humanas, tendo por base o pensamento aristotélico referente ao questionamento sobre o que é indispensável para uma vida minimamente satisfatória. Os dez elementos que representam as capacidades humanas centrais são: 1. Vida; 2.

⁷ Filósofo, professor universitário, faleceu em 5 de agosto de 2009, aos 68 anos, autor da obra “A teoria da história de Karl Marx: uma defesa”, que é considerada um marco para o surgimento da corrente denominada de “marxismo analítico”. O autor apresenta uma defesa da tese marxista através de uma reformulação do materialismo histórico.

Saúde corporal; 3. Integridade corporal; 4. Sentimento, imaginação e pensamento; 5. Emoções; 6. Razão prática; 7. Afiliação; 8. Outras espécies; 9. Diversão e 10. Controle sobre o ambiente.

Para a autora, essa lista apoia a ideia da liberdade e é uma elaboração a partir de uma ideia intuitiva da dignidade humana, e que precisa ser observada como etapa necessária para que uma pessoa possa ter uma vida digna e próspera.

Em linhas gerais, é possível afirmar que Martha Nussbaum reconhece a teoria das capacidades como um caminho para a criação de um paradigma, que proporcione um meio para se conseguir uma melhor qualidade de vida para as pessoas, como já afirmado aqui anteriormente.

Para a autora, sem educação a democracia está em risco e a democracia, sem qualquer tentativa de desenvolvimento humano, será em vão. Considerando esses pressupostos em relação à EJA, propomos aqui uma reflexão sobre o cenário atual desse nível de ensino, marcado por forte evasão, com uma identidade indefinida entre a “recuperação de conteúdos atrasados” e uma formação que dê base para a profissionalização, ou a entrada no mercado de trabalho, e/ou uma formação cidadã, ou, ainda, para a continuidade de estudos em cursos técnicos ou superiores.

Outros aspectos agravantes também fazem parte da realidade da EJA, pois atende a uma clientela marcada por sucessivos problemas, de diversas ordens, no processo de escolarização anterior, que progressivamente se ocupa mais de ensinar a alunos excluídos dos níveis regulares de ensino, e jovens analfabetos funcionais, até mesmo com níveis rudimentares de letramento. E cuja vida já transcorre: têm necessidades econômicas próprias, constituíram famílias, etc.

Como o conceito de capacidades humanas, apoiando-se nesses 10 princípios, podem ser motor para se repensar as teorias e práticas educacionais na EJA? Como a compreensão de capacidade como o encontro entre oportunidade e acesso a bens e serviços de qualidade, produzindo as condições de liberdade e emancipação, podem direcionar concepções outras sobre quem é o aluno da EJA, o que quer, o que tem o direito de ter, em termos de ensino-aprendizagem, educação e sociedade?

Considerando a educação como uma das formas possíveis de se desenvolver as capacidades, acima citadas no corpo do pensamento de Nussbaum, que contribuam para a autonomia e emancipação dos sujeitos, e que deve abranger a todos, é relevante garantir o ensino para jovens e adultos com um enfoque na dimensão emancipatória do indivíduo, assegurando o desenvolvimento das capacidades humanas centrais.

A relação com a educação sociocomunitária e o ensino de História, é relevante, pois entendemos que só será possível uma educação para a autonomia e a emancipação dos alunos deficientes intelectuais da EJA se houver a aproximação dos conteúdos trabalhados na escola, e os esforços para a formação desses sujeitos, à comunidade na qual se inserem, com o rompimento de certas práticas homogeneizadoras. Segundo Fonseca (2003):

A transformação do ensino de história é estratégica não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares. O objeto do saber histórico escolar é constituído de tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas (FONSECA, 2003, p. 34).

Para tanto é necessário abrir as perspectivas curriculares, os discursos do cotidiano escolar e ouvir a comunidade, interna e externa à escola, sobre outros contornos que a educação pode e deve assumir.

3.2 METODOLOGIA

Em consonância com a revisão bibliográfica e a problemática da pesquisa, a proposta metodológica para a realização desta investigação segue a abordagem qualitativa e de natureza participante baseada nos autores Lüdke e André (1986) no que se refere à preocupação com a análise do processo da pesquisa, Richardson e colaboradores (2008), no entendimento das particularidades e do comportamento dos indivíduos, Flick (2009) na importância da autorreflexão e na atuação interventiva por parte do pesquisador e Bissoto (2016) na necessidade de pesquisas-intervenções no campo de estudo da educação sociocomunitária.

Entendemos que “uma pesquisa participante pressupõe, em seus fundamentos, que diferentes sujeitos constroem a investigação, mediada pelo pesquisador” (PEREIRA, 2005, p.54), portanto, a abordagem qualitativa deve-se à necessidade de adoção de um método que permita a interpretação e a análise dos dados coletados por meio descritivos, que acompanhem o processo de construção da realidade, nesse caso, abordando a deficiência intelectual em seu caráter social. Pensando na atuação interventiva e pautada na práxis transformadora, a produção dos dados na pesquisa ocorreu mediante ação dos envolvidos e a partir de uma postura dialógica, por parte de todos.

3.2.1 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Partimos da triangulação de dados, proposta em Flick (2009), considerando a importância da combinação de abordagens múltiplas para análise dos dados na pesquisa qualitativa. Para coleta e análise de dados utilizamos: a) análise documental, tendo como base Ludke e André (1986), que apontam esta como uma técnica valiosa de abordagem de dados, possibilitando complementar informações obtidas ou desvendar aspectos novos do problema, b) entrevista com os sujeitos, baseado em Flick (2009), entendendo que possibilitam procedimentos analíticos do discurso, c) atividades com o Widgit, baseando-nos na “Escrita com Símbolos”, pautada no uso do sistema de comunicação alternativo e aumentativo, que conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) garante o direito à comunicação, cabendo destacar que os deficientes intelectuais alunos da EJA, encontram dificuldades em apropriar-se, com proficiência, da linguagem escrita.

3.2.1.1 Do contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental II, da rede pública estadual de ensino, numa cidade localizada na macrorregião de Campinas

que oferece ensino regular no período diurno e EJA no noturno. A escola possui 01 sala de leitura, 01 laboratório, 01 sala de coordenação, 01 sala de direção, 01 secretaria, 01 pátio interno onde fica o refeitório, 01 pátio externo e 01 quadra poliesportiva coberta. A escola foi instalada em 1905, num edifício de um só pavimento, e possui, dentre outras características arquitetônicas, a existência de um pátio interno e a simetria das plantas.

A data do decreto de criação do Grupo Escolar é de 19/02/1913 e foi denominado, inicialmente, como Grupo Escolar, sendo que suas atividades educacionais iniciaram-se no dia 29/03/1913. Pelo alto valor histórico na evolução educacional do Estado de São Paulo, seu prédio foi tombado pelo Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), com publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo, do dia 7 de agosto de 2002.

A escola fica na região central da cidade e a demanda de alunos provém do centro, bairros e mesmo da zona rural, sendo que desta última a escola recebe quantidade expressiva de alunos, e que chegam até à escola pelo transporte público municipal. No período noturno, especialmente, como a escola se localiza no centro da cidade, em área predominantemente comercial e, assim, com poucos moradores, a escola atende demanda de jovens e adultos de diversos bairros da cidade. O Quadro 3 apresenta a relação dos acontecimentos mais relevantes para a escola.

Quadro 3 - Acontecimentos Relevantes no Plano Gestor da Escola (2015 - 2018)

Ano	Acontecimentos relevantes
1905	Instalação da escola
1913	Em 19.02 – Decreto de Criação do Grupo Escolar
1913	Em 29.03 – Início das atividades educacionais
1922	Instalação da Educação Infantil
1992	Passou a atender Ensino Fundamental (5 ^a a 8 ^a série)

2002	Tombamento pelo CONDEPHAAT
2010	Classificada entre as 100 escolas com maior índice SARESP
2013	Centenário da escola

Fonte: Plano Gestor da escola – Quadriênio 2015 - 2018

Para o início da investigação houve o diálogo com os gestores da unidade escolar para a explicação sobre a pesquisa, modalidade de ensino escolhida e os alunos participantes, que seriam para essa convidados. A pesquisadora deixou claro que a investigação aconteceria fora da carga horária de trabalho da mesma, visto que é professora efetiva na mesma escola e apresentou o Termo de Consentimento Esclarecido e Informado (TCLE) à escola, que foi assinado pela direção, que consentiu prontamente à realização da pesquisa, assim como ficou combinado uma posterior apresentação do andamento da pesquisa e resultados. O TCLE também foi assinado pelos responsáveis pelos estudantes, e esses também assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Após a autorização a pesquisadora conversou com a Coordenação Pedagógica para agendar um horário na pauta da aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), para informar sobre a pesquisa e solicitar apoio dos professores do período noturno. Destaca-se a importância do apoio dos gestores, da professora mediadora, da professora da sala de leitura e dos demais professores, em todo o processo da pesquisa.

Conforme o combinado de proceder-se à devolutiva da investigação, a pesquisadora apresentou o andamento da pesquisa com dados parciais em 20 de setembro de 2016, na escola na qual a investigação foi realizada, para os gestores e professores no horário de aula de atividade pedagógica coletiva, havendo uma boa aceitação e reflexão sobre a problemática levantada.

A pesquisadora fez contato com a direção de uma outra escola, que oferece a EJA para o Ensino Médio na comunidade e, geralmente recebe os alunos da escola onde a pesquisa foi realizada, e ali compareceu no dia 21 de setembro de 2016, para apresentar a pesquisa e o sistema Widgit, para os gestores e professores

da unidade escolar, que demonstraram interesse na pesquisa e na proposta das atividades.

3.3.2 Dos sujeitos da pesquisa

Inicialmente, a pesquisadora verificou na lista de matrícula dos alunos do período noturno, modalidade EJA, Ensino Fundamental II - 1º ao 4º Termo, a sigla INTEL, que é a abreviação utilizada para indicar deficiência intelectual conforme aparece quando os alunos já tiveram a inclusão no sistema PRODESC, em algum momento da sua trajetória escolar. Foram identificados 15 alunos, entretanto durante as primeiras semanas de aula, a pesquisadora fez o levantamento com os professores e verificou na lista de chamada que alguns só efetivaram matrícula, mas não estavam frequentando.

O primeiro contato foi realizado com 9 alunos, que estavam frequentando as aulas, os quais foram convidados para participar da pesquisa. Visando manter a ética da pesquisa foram explicados os objetivos e procedimentos da investigação, a garantia do anonimato. Mediante o interesse dos participantes, procedeu-se à assinatura do termo de consentimento e de assentimento livre e esclarecido, para responsáveis e alunos, respectivamente. Contudo, logo nos primeiros meses da pesquisa, 5 alunos pararam de frequentar a escola e permaneceram, assim, 4 participantes, que são os sujeitos de pesquisa, a saber:

Quadro 4 - Os sujeitos da pesquisa

Sujeito	Idade	Sexo	Termo/Ano ⁸	Estado Civil	Filhos	Informações disponibilizadas
S1	21	F	2º T/ 7º	Casada	Sim	Deficiência intelectual leve; Frequentou Sala de

⁸ Termo, na EJA, equivale à série/ano com carga horária reduzida, semestral e currículo diferenciado. O aluno do Ensino Fundamental II na EJA, conclui os estudos do 6º ao 9º ano em quatro semestres, que corresponde do 1º Termo ao 4º Termo.

						Recursos; Frequenta o CRAS.
S2	22	F	1º T/ 6º	Solteira	Não	Deficiência intelectual leve; Frequentou Sala de Recursos.
S3	35	M	4º T/ 9º	Solteiro	Não	Atraso no desenvolvimento intelectual; Frequentou atendimento na APAE; Frequentou sala de recurso.
S4	36	M	4º T/ 9º	Solteiro	Não	Transtorno obsessivo compulsivo com sistemas paranóides e retardo mental leve; Frequentou atendimento na APAE; Acompanhamento no setor de psiquiatria da Unicamp; Frequentou atendimento no CAPS II.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

3.3.3 Dos instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram:

- a) Análise documental: legislação, parâmetros curriculares nacionais, diretrizes da EJA e Educação Especial, plano gestor, projeto político pedagógico da escola e Atas das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Consideramos importante a análise de documentos elaborados, no âmbito da escola, pois fornece informações que auxiliam a pesquisa, pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 39) “os documentos constituem também uma fonte poderosa de

onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

b) Entrevistas

A opção em realizar entrevistas baseou-se na perspectiva de Richardson (1999, p. 160), considerando que esta “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida” e em Flick (2009), e, ainda no entender desse autor, consideramos que a entrevista por nós realizada foi do tipo não estruturada, pois não ficou presa em um roteiro estruturado (fechado) de perguntas.

Foram realizadas 12 sessões de entrevistas no total, 3 para cada sujeito, com duração de aproximadamente 20 minutos cada uma, sendo que 2 sessões foram gravadas em áudio, e 10 anotadas pela pesquisadora no diário de campo. A pesquisadora encontrou alguns aspectos facilitadores e outros que criaram dificuldades para realizar as entrevistas, respectivamente: ser professora na escola e estar no espaço de convivência com os sujeitos da pesquisa, e a baixa frequência de alguns sujeitos na escola, principalmente nos dias de sexta-feira à noite, que era um dos dias em que a pesquisadora podia realizar a investigação. Para garantir o anonimato dos entrevistados, para os trechos que forem citados na análise dos dados e categorias será utilizado, como exposto no quadro acima, a letra S, de sujeito, seguidos dos números sequenciais de 1 a 4, aleatoriamente atribuídos, ficando assim caracterizados: S1, S2, S3 e S4.

c) Atividades com o Widgit

A opção de atividades com o Widgit se deu devido à necessidade de utilizarmos um sistema de comunicação aumentativo e alternativo que possibilitasse a comunicação e inclusão educacional dos sujeitos, conforme o grau da deficiência apresentado, que, no caso dos sujeitos da investigação, apresentavam “deficiência

leve”. Isso foi feito no intuito de estabelecer uma comunicação de maior qualidade com os sujeitos, visando à aprendizagem, pois, embora dominassem os fundamentos da leitura e escrita, não mostravam proficiência no domínio da língua, lendo, escrevendo e interpretando textos de forma precária. Como tínhamos por foco o letramento para cidadania, considerando a realidade mais próxima a eles, partindo da sua história de vida, identidade, e os conhecimentos prévios da aprendizagem envolvendo os estudos históricos, entendemos que o uso de um sistema de comunicação aumentativa e alternativa seria útil para apoiarmos o domínio que já haviam conseguido da leitura/escrita, favorecendo sua expressão e seu aprendizado. Acreditamos que isso também colaborou para a percepção de si mesmo, como sujeito histórico e cidadão, capazes de se comunicarem, expressarem-se e compreenderem as ideias e conceitos trabalhados, com mais autonomia. Para isso nos pautamos no Artigo 2 da Convenção dos Direitos das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), que define:

“Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis (BRASIL, 2008, p. 26).

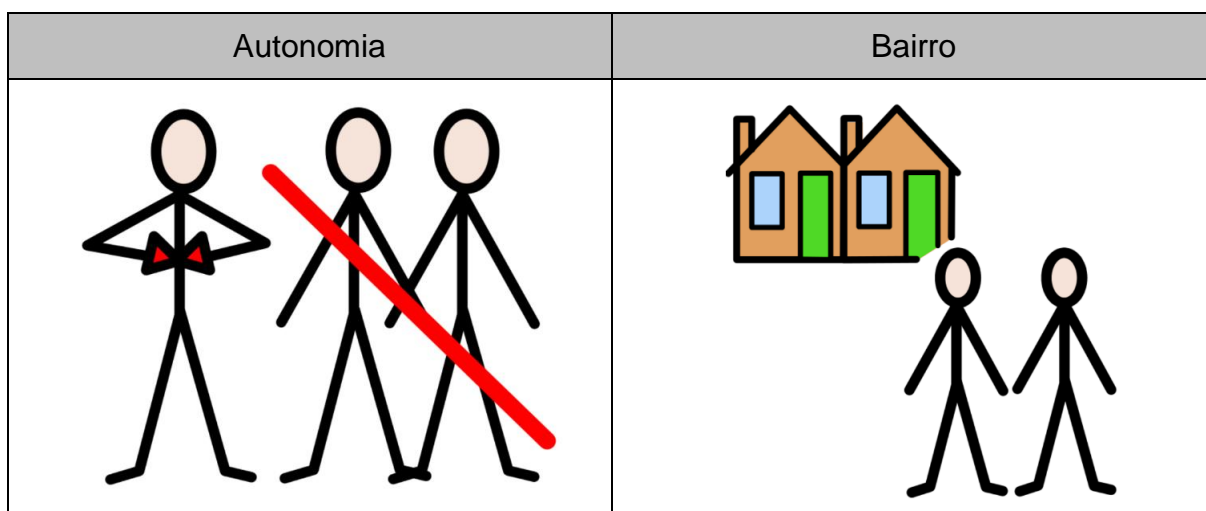
Para a realização das atividades, inicialmente a pesquisadora apresentou a ferramenta Widgit para os sujeitos individualmente, utilizando o computador portátil da pesquisadora, destinando um horário para cada sujeito e um tempo de aproximadamente 20 minutos para cada um. Isso foi feito conforme a frequência deles na escola, nos dias de terças e/ou sextas, que foram os dias combinados em que a pesquisadora ficava na escola no período noturno para realização da pesquisa.


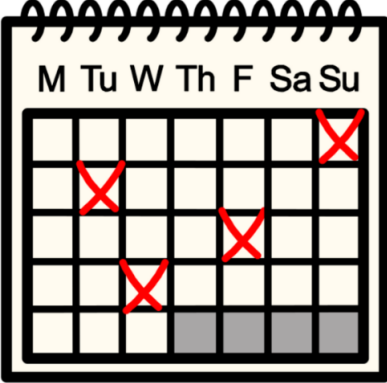
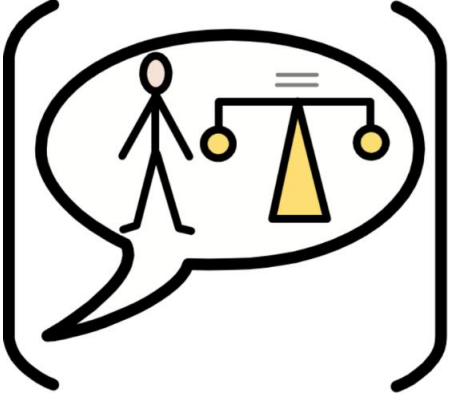

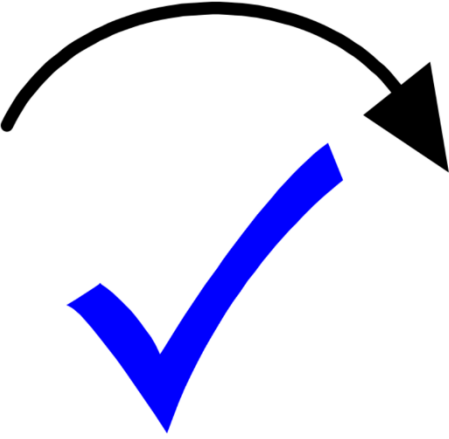
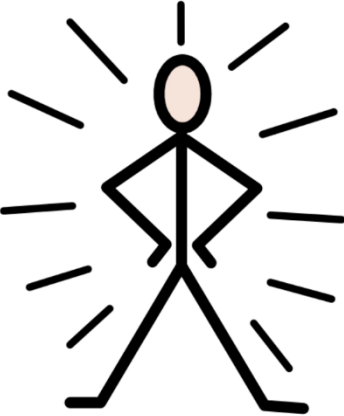
Ficou acertado, com a escola e com os sujeitos, que nesses dias a pesquisadora iria chamar o aluno na sala de aula, após a autorização do professor que estava na sala de aula nesses momentos, para que o aluno saísse da sala de aula em um determinado horário, para realizar as atividades com a pesquisadora na sala de leitura, sem prejudicar a rotina da escola e o desenvolvimento das aulas.

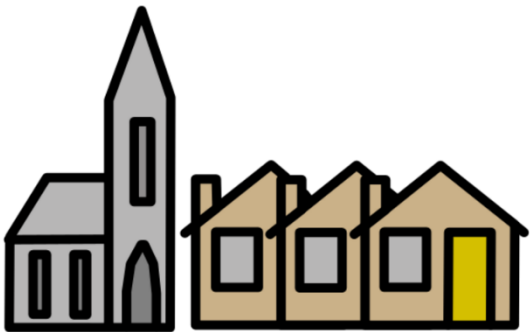
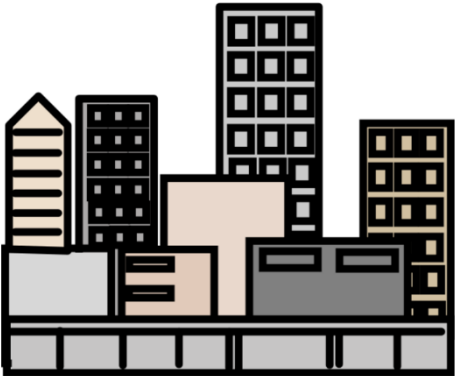
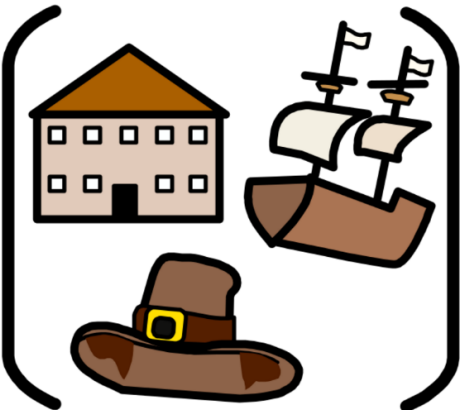
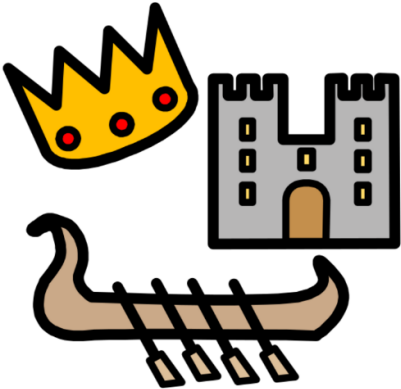


Para a realização das atividades foram realizados 16 encontros no total, cada encontro sendo de aproximadamente 20 minutos para o desenvolvimento das atividades e apresentaremos algumas que serão posteriormente analisadas. Algumas atividades foram realizadas pelos 4 sujeitos com registro escrito na folha de papel, e outras não, devido ter sido dada a possibilidade de escolha de símbolos específicos no computador para o comentário oral sobre o entendimento do significado do mesmo, que foi registrado pela pesquisadora no diário de campo.

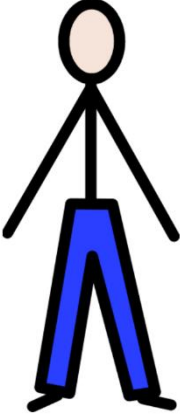
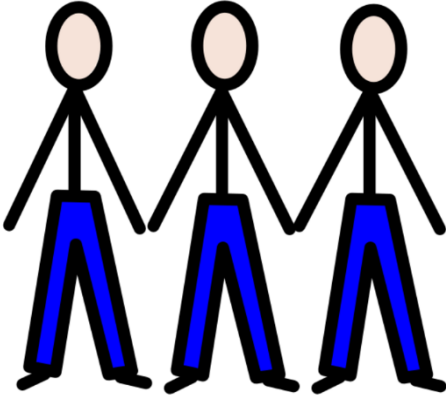

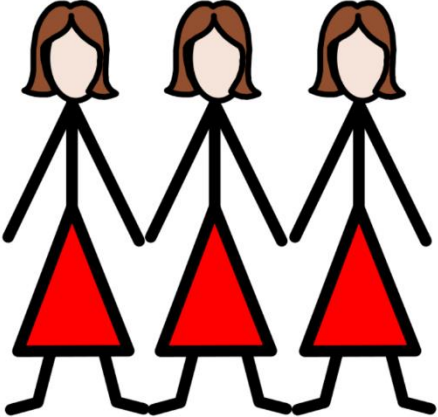

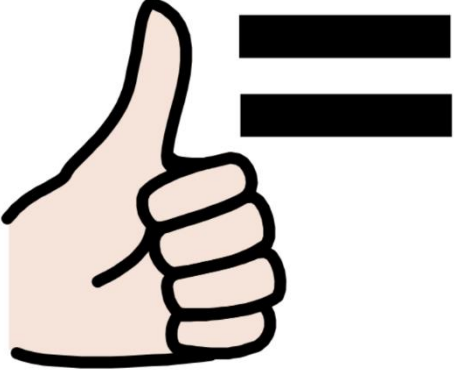
O primeiro encontro para a realização da primeira atividade, nomeada pela pesquisadora de *Atividade 1* - “Conhecendo A Escrita com Símbolos”, durou aproximadamente 20 minutos, teve a participação dos 4 sujeitos, sendo que cada encontro foi realizado individualmente, em datas diferentes, conforme a presença do aluno na escola e foram apresentados alguns símbolos para os sujeitos, utilizando o computador portátil da pesquisadora, sem indicação escrita dos significados, para apropriação dos mesmos símbolos, no decorrer das outras atividades. Também desenvolvemos assim as habilidades de memória.

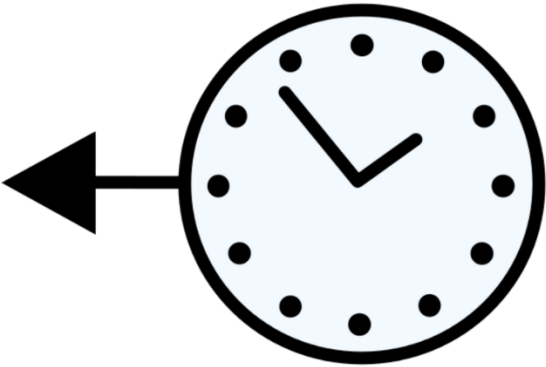

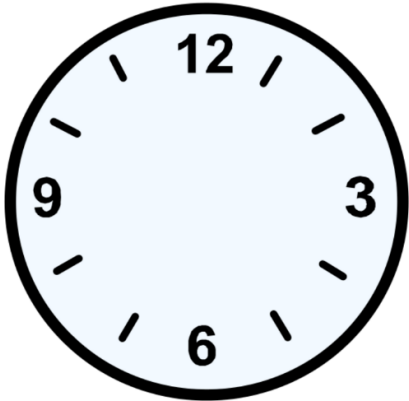

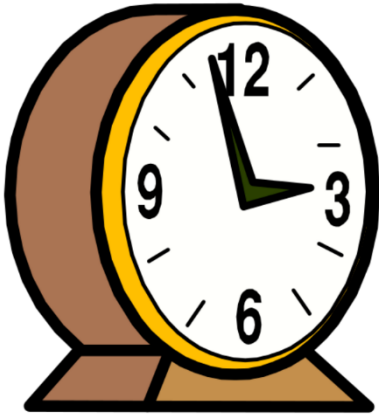

Ilustração 8 - Atividade 1 - “Conhecendo A Escrita com Símbolos”

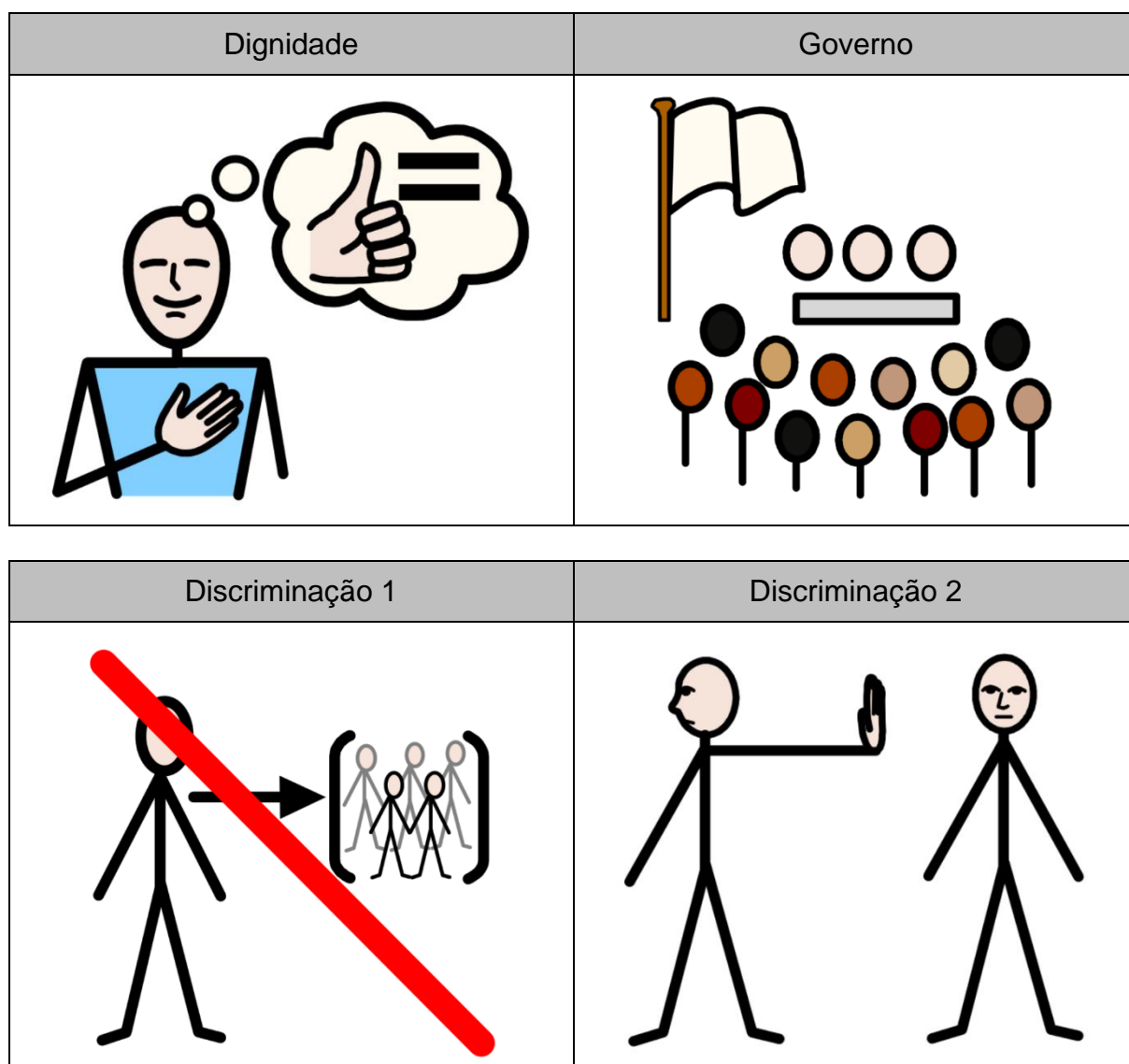


Calendário 1	Calendário 2
	
Cidadania 1	Cidadania 2
	
Capacidade	Empoderamento
	

Cidade 1	Cidade 2
 An illustration of a town. On the left is a grey church with a tall, pointed steeple. To its right are three tan houses with grey roofs and windows. The house on the far right has a yellow door.	 An illustration of a modern city skyline. It features several buildings of varying heights and colors (grey, tan, black) with windows, set against a grey base representing a street or ground level.
História 1	História 2
 An illustration of historical elements enclosed in a large black bracket. It includes a tan house with a brown roof, a brown sailing ship with two masts and white sails, and a brown hat with a yellow buckle.	 An illustration of historical elements. It includes a yellow crown with red jewels, a grey castle with a brown arched entrance, and a brown boat with several oars.
Escola	Sociedade
 An illustration of a classroom. A stick figure teacher stands on the left, pointing towards a whiteboard on the right. The scene is enclosed in a simple house-like outline representing the classroom walls and roof.	 An illustration of a diverse group of people. It shows four stick figures: three standing and one sitting in a wheelchair. The entire group is enclosed within a blue circular border.

Homem	Homens
 A simple stick figure of a man with a black outline, a light skin tone, and blue pants.	 Three simple stick figures of men, identical to the one in the previous cell, standing side-by-side and holding hands.
Mulher	Mulheres
 A simple stick figure of a woman with a black outline, a light skin tone, and a red dress.	 Three simple stick figures of women, identical to the one in the previous cell, standing side-by-side and holding hands.
Justiça 1	Justiça 2
 An icon of a judge wearing a black robe and a white collar, sitting at a brown desk. To the right of the judge is a black scale of justice. The entire icon is enclosed in a black rounded rectangular frame.	 An icon of a hand with the thumb pointing up, next to a black equals sign (=).

Passado	Presente
	
Tempo 1	Tempo 2
	
Relógio 1	Relógio 2
	

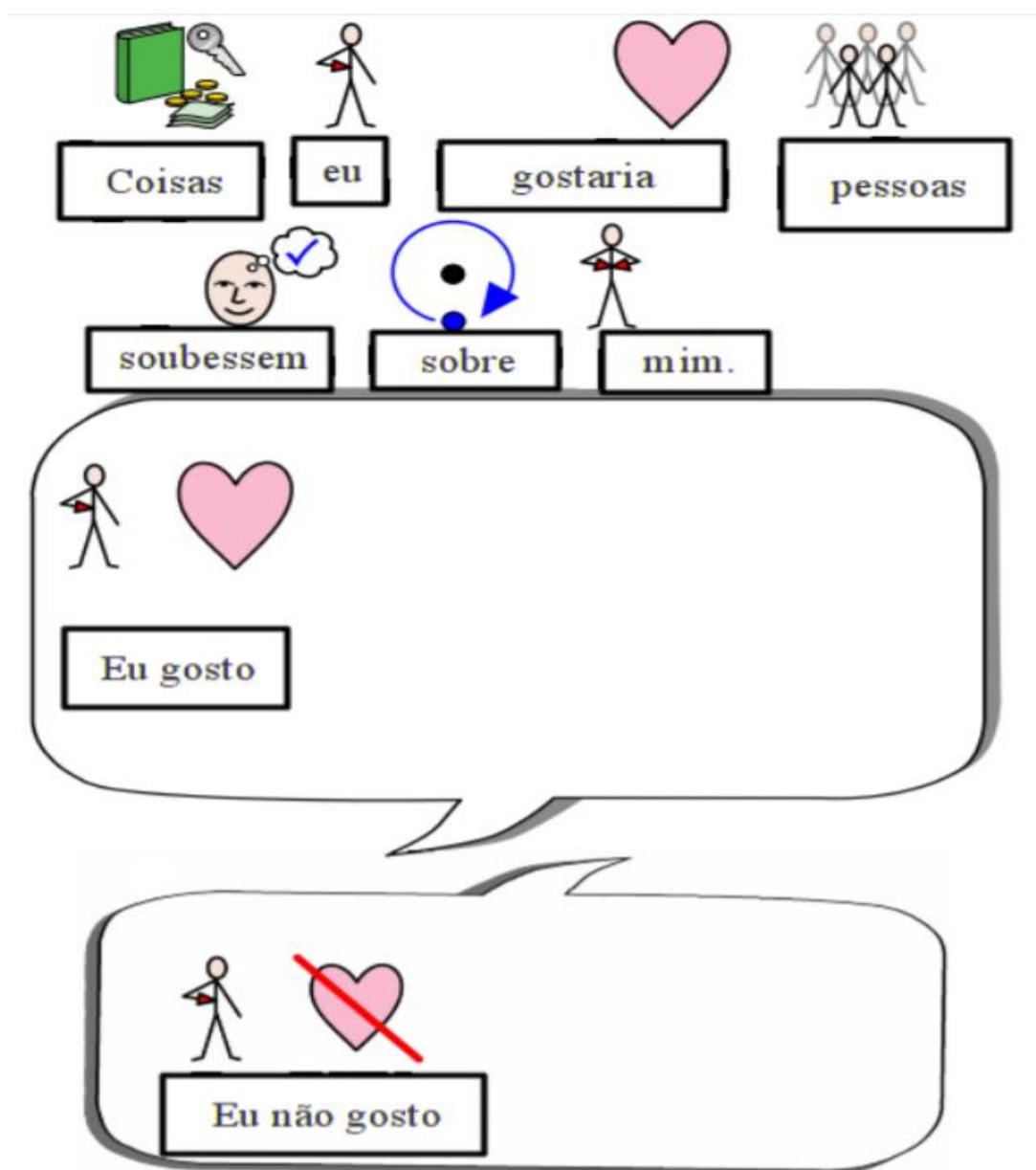


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

A segunda atividade, nomeada pela pesquisadora, para fins da análise dos dados, de *Atividade 2 – “Coisas sobre mim”*, durou aproximadamente 20 minutos, teve a participação de 4 sujeitos, porém 1 sujeito não devolveu a atividade escrita para a pesquisadora e respondeu oralmente. Cada encontro foi realizado individualmente em datas diferentes, conforme a presença do aluno na escola. Esta atividade foi realizada utilizando-se o computador portátil da pesquisadora, com o objetivo de possibilitar o contato inicial com a escrita simbólica como um recurso

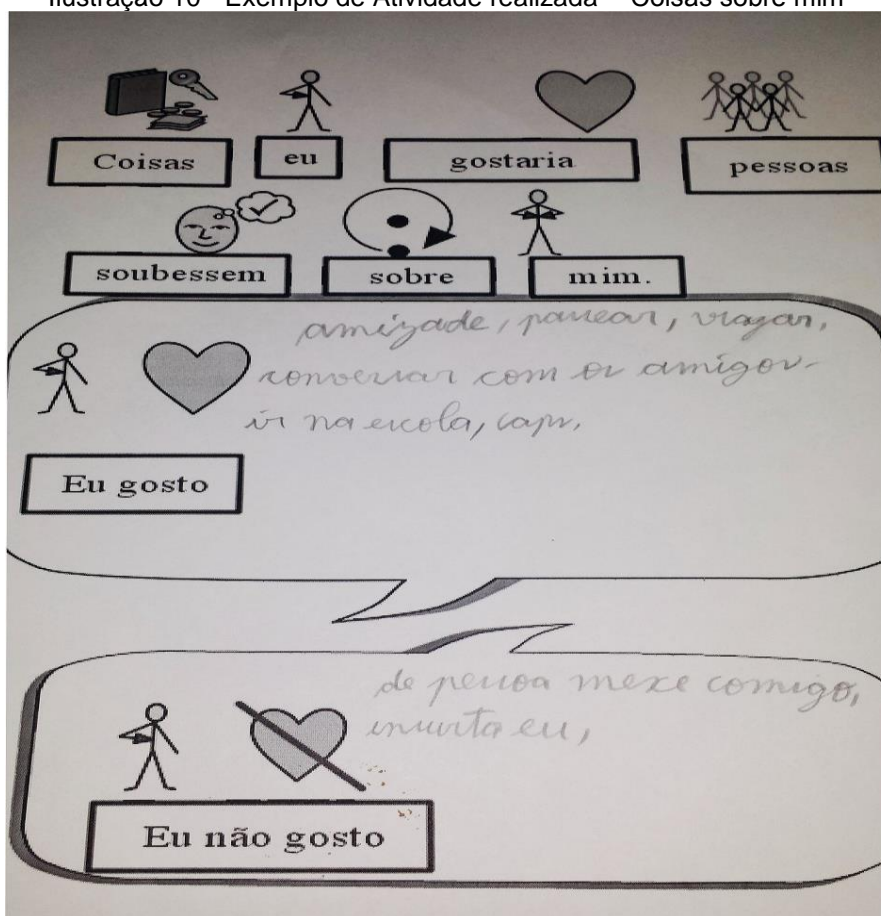
auxiliar para a escrita. Os alunos podiam realizar atividades usando o computador portátil, assim como ter acesso à comunicação aumentativa e alternativa, ampliando seu conhecimento sobre o Widgit.

Ilustração 9 - Atividade 2 - "Coisas sobre mim"



Fonte: Arquivo pessoal de BISSOTO (2016).

Ilustração 10 - Exemplo de Atividade realizada - "Coisas sobre mim"



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

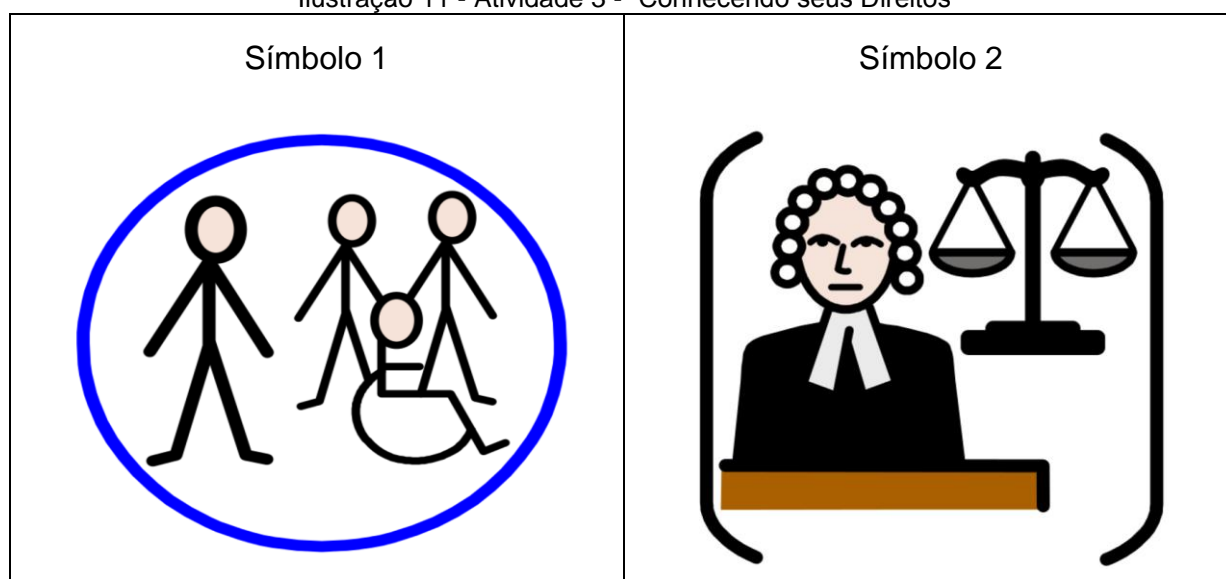
Quadro 5 - Respostas da Atividade 2 - "Coisas sobre mim"

Sujeito	Eu gosto	Eu não gosto
S1	Gosto de respeitar as pessoas para que elas me respeitem também. Gosto quando meus filhos falam que me ama, aí eu fico feliz	não gosto de ser uma mulher chata, com as pessoas tem que ser educada. Eu não gosto quando as pessoas chegam e sujam o chão aí fico brava.
S2	da escola, ouvir música, namorar	de briga
S3	Eu qaro to de Bicicleta eu goto de trabalho	eu fico Bravo
S4	amizade, passear, viajar, conversar com os amigos, ir na escola, ir no CAPS.	de pessoa que mexe comigo, insurta eu.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

A terceira atividade, nomeada pela pesquisadora de *Atividade 3 – “Conhecendo seus Direitos”*, durou aproximadamente 20 minutos, teve a participação dos 4 sujeitos, sendo que cada encontro foi realizado individualmente em datas diferentes, conforme a presença do aluno na escola. Esta atividade foi realizada utilizando o computador portátil da pesquisadora, que explicou e selecionou previamente 2 símbolos sem mostrar a escrita para os alunos e fez duas perguntas, conforme símbolos e respostas que apresentamos a seguir:

Ilustração 11 - Atividade 3 - “Conhecendo seus Direitos”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

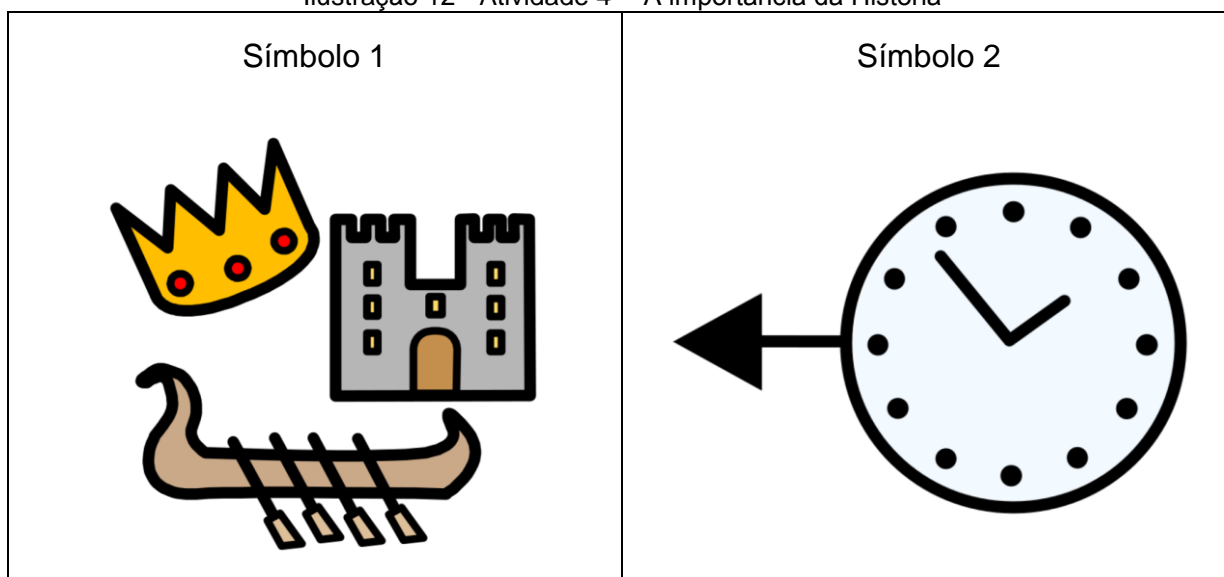
Quadro 6 - Respostas da Atividade 3 - “Conhecendo seus Direitos”

Sujeito	O que você acha que representa o 1º símbolo?	O que você acha que representa o 2º símbolo?
S1	Todos são iguais	Pessoa da lei
S2	União de todos	Advogado
S3	Todos juntos	Juiz
S4	Direito das pessoas	Juiz

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

A quarta atividade, nomeada pela pesquisadora de *Atividade 4* – “A importância da História” durou aproximadamente 20 minutos, teve a participação dos 4 sujeitos, sendo que cada encontro foi realizado individualmente em datas diferentes, conforme a presença do aluno na escola. Esta atividade foi realizada utilizando o computador portátil da pesquisadora, que explicou e selecionou previamente 2 símbolos sem mostrar a escrita para os alunos e fez duas perguntas, conforme símbolos e respostas que apresentamos a seguir:

Ilustração 12 - Atividade 4 - “A importância da História”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

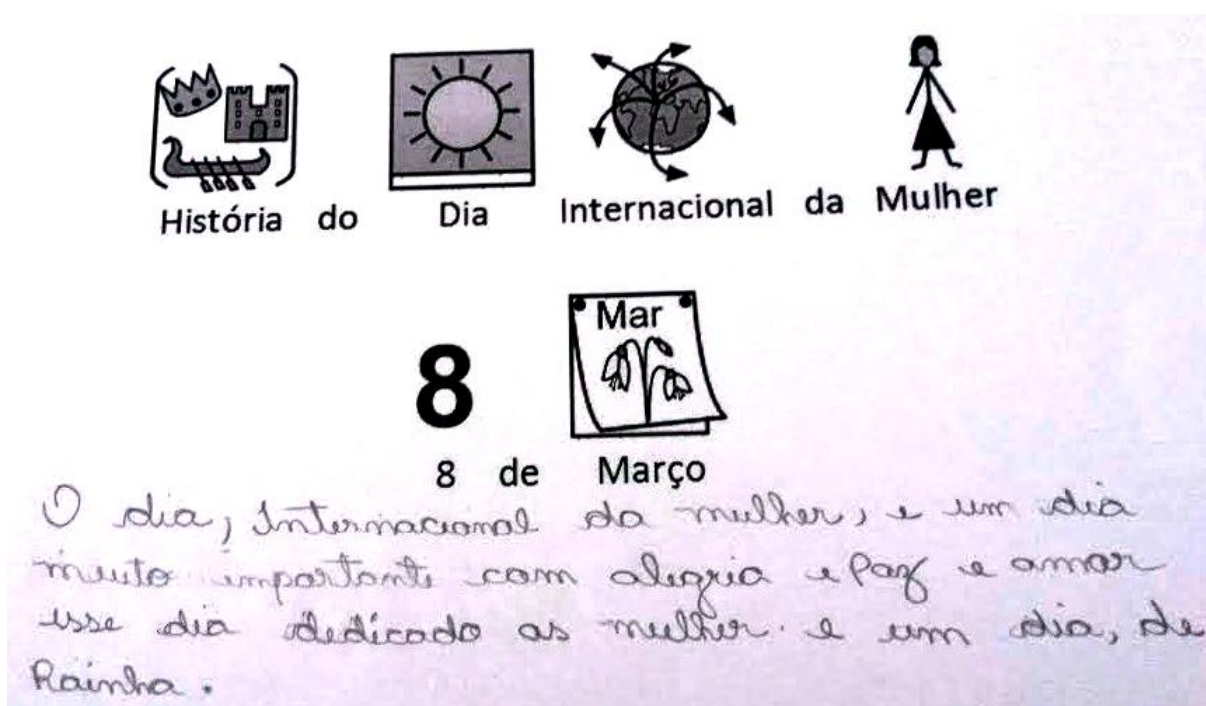
Quadro 7 - Respostas da Atividade 4 - “A importância da História”

Sujeito	O que você acha que representa o 1º símbolo?	O que você acha que representa o 2º símbolo?
S1	Quem morava no castelo, ricos	Relógio
S2	O barco vai pro castelo	Relógio
S3	Quando tinha reis	Relógio ou bússola
S4	Coisas do passado	Relógio marcando tempo

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

A quinta atividade, nomeada pela pesquisadora de *Atividade 5* – “Dia Internacional da Mulher”, foi baseada na escrita simbólica, do portal português Imagina Atividades (2013) que apresenta atividades educativas utilizando o Widgit (acesso em 09/06/16). Esta atividade durou aproximadamente 20 minutos, teve a participação de apenas 1 sujeito, sendo que a pesquisadora explicou a atividade e solicitou a escrita conforme a compreensão mediante os símbolos e as palavras apresentadas.

Ilustração 13 - Exemplo de Atividade realizada - “Dia Internacional da Mulher”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

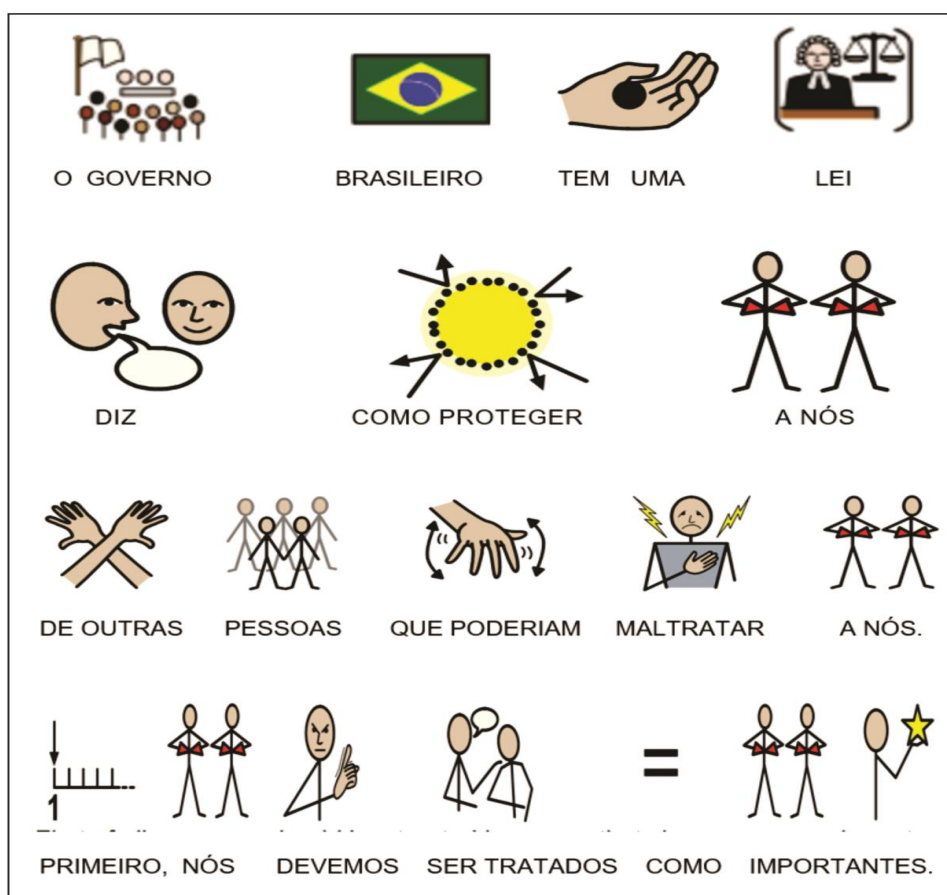
A sexta atividade, nomeada pela pesquisadora de *Atividade 6* – “Direitos” durou aproximadamente 50 minutos e teve que ser desenvolvida em 2 encontros de 25 minutos para não prejudicar a frequência e aprendizagem dos sujeitos em outras aulas/disciplinas, mas que fosse oportunizado estabelecer uma maior relação com a cidadania, direitos, deveres e a disciplina de História.

Houve no desenvolvimento desta atividade a participação de 3 sujeitos, sendo que a pesquisadora explicou os objetivos, solicitou a leitura oral e conforme a

compreensão mediante os símbolos e as palavras apresentadas, disponibilizou o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Aurélio Júnior, do acervo da sala de leitura da escola, para que os sujeitos procurassem o significado das palavras: governo, lei, proteger e maltratar e que fizessem a leitura e relação com o texto “Momento Cidadania” que está inserido na parte da disciplina de História no livro didático Geografia, História e Trabalho para o 9º ano/4º termo.

O material didático para os alunos da EJA é denominado Caderno do Estudante e foi distribuído para as escolas da EJA do Ensino Fundamental II do Estado de São Paulo para todos os anos/termos, e faz parte do Programa (EJA) – Mundo do Trabalho⁹.

Ilustração 14 - Atividade 6 - “Direitos”



Fonte: Arquivo pessoal de BISSOTO (2016)

⁹ O programa Mundo do Trabalho do Governo do Estado de São Paulo, coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) e com as Secretarias Municipais de Educação, oferece educação para jovens e adultos, com conteúdos que segundo o programa dialogam com o mundo do trabalho.

Ilustração 15 - Texto 1 do Caderno do Estudante

**Momento cidadania**

Com a proclamação da independência em 1822, iniciou-se a formação de um Estado Nacional, que teve como marco jurídico a promulgação da Constituição de 1824. Ela estabeleceu a separação dos poderes e dedicou uma seção específica aos direitos civis e políticos, fazendo com que muitos dos antigos súditos fossem considerados cidadãos.

De certa forma, esse é o início da história da cidadania no Brasil, já que a Constituição de 1824 garantia aos denominados “homens de bem”, no campo dos direitos civis, o direito à liberdade, à segurança individual e à propriedade – protegendo-os, em princípio, de ficar à mercê dos interesses dos soberanos. Em relação aos direitos políticos, determinava que homens com mais de 25 anos e “donos de bens” votariam em um colegiado que, posteriormente, elegeria deputados e senadores, garantindo assim, ainda que de forma indireta, direitos políticos a uma pequena parcela da população.

A escravidão, por exemplo, não foi sequer mencionada nessa Constituição, o voto era masculino e censitário (ou seja, só homens com renda mínima de 100 mil-réis, a moeda da época, é que poderia votar).

Portanto, pode-se perceber que no Brasil do século XIX havia grandes obstáculos ao exercício da cidadania plena e universal:

- A escravidão, que negava a condição humana ao escravo.
- A exclusão das mulheres da participação política.
- A grande propriedade rural continuou predominante em todo o território nacional, e seus proprietários dominavam as políticas nacional e regional. Na qualidade de escravocratas, mantiveram o total controle sobre a vida dos escravos e também determinavam a de todos os outros não proprietários, pois estes ficavam à mercê do poder desses latifundiários (posteriormente chamados de “coronéis”).

Nessa época, a inviolabilidade do lar, a proteção da honra e da integridade física, o direito de manifestar-se, de ir e vir e o de votar acabavam submetidos ao poder de um “coronel”. A justiça privada, portanto, era a própria negação da Justiça do Estado.

O desenvolvimento da cidadania no Brasil, desse modo, dependia (e ainda depende) da superação dos interesses privados em benefício dos interesses públicos.

Fonte: SÃO PAULO (2013).

Ilustração 16 - Texto 2 do Caderno do Estudante



Momento cidadania

Durante a ditadura, os direitos e as liberdades fundamentais dos cidadãos brasileiros foram atacados pelos militares e deixaram de existir. A antiga Constituição foi alterada por uma série de atos institucionais e não servia mais para reger uma sociedade democrática. Foi assim que, logo após a redemocratização do Brasil, fez-se necessário redigir uma nova Constituição que expressasse os valores democráticos e os novos anseios da população brasileira.

Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que até hoje orienta e regula a vida civil, política, econômica e social dos cidadãos brasileiros.

Diversos setores da sociedade estiveram envolvidos direta ou indiretamente na elaboração dessa nova Carta Magna: políticos, membros da sociedade civil organizada, movimentos sociais, defensores dos interesses do empresariado e dos trabalhadores, de modo que seus princípios, tal qual na Declaração Universal dos Direitos Humanos, contemplam tanto a influência do pensamento liberal como dos movimentos trabalhistas e social-democratas, expressos logo em seu artigo primeiro, tal como segue:

[...] Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I – a soberania;
- II – a cidadania;
- III – a dignidade da pessoa humana;
- IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V – o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. [...]

A Constituição de 1988, ou “Constituição Cidadã”, como ficou conhecida, também deixa claros os objetivos que a nação redemocratizada pretende alcançar:

[...] Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...]

A Constituição de 1988 também qualificou a tortura e as ações armadas contra o Estado democrático e a ordem constitucional como crimes inafiançáveis, ou seja, aqueles que não admitem o livramento por pagamento de fiança.

Com isso, seus artigos expressam a vontade da sociedade brasileira, à época, de romper com tudo o que significou a ditadura. E aí está a sua importância para a consolidação da democracia no Brasil.

Fonte: SÃO PAULO (2013).

3.3.4 Da análise dos dados e categorias

Os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa e fundamentados no referencial teórico constituíram a base para a definição das categorias de análise que foram: a) o contexto da deficiência; b) autonomia e emancipação; c) capacidades com foco no letramento para a cidadania.

Em relação à categoria “contexto da deficiência”, com base nas entrevistas, os 4 sujeitos relataram ter ciência dos laudos sobre a deficiência intelectual e contaram para a pesquisadora sobre o histórico de acompanhamento terapêutico que tiveram, dificuldades apresentadas na aprendizagem quando estavam na escola regular, sobre as suas expectativas e motivos de retomar os estudos e a importância do apoio de alguns familiares, amigos, profissionais e professores que conheceram e incentivaram a retomar os estudos. Conforme segue, referentes às anotações da pesquisadora no diário de campo, em relação às questões abordadas sobre a importância da retomada dos estudos, história pessoal, projeto de vida e desenvolvimento das capacidades, seguem trechos:

S1: “meu marido fica com meus filhos de noite para eu vim pra escola estudar”.

S3: “eu trabalho e faço as coisas certas no trabalho, gosto de trabalhar”.

S4: “para o futuro, sei lá... penso em fazer curso técnico, os professores falam que eu consigo”.

Em relação ao incentivo e apoio da família o S2 relatou que gostaria de mais apoio e incentivo por parte da mãe e depois falou:

S2: “deixa pra lá, não fale pra ela, meu irmão também tem problemas, deixa pra lá”.

Em nosso entender, esses sujeitos demonstram interesse em aprender e reconhecem o apoio e incentivo, ou falta destes, que encontram nas pessoas que eles consideram significativas. Consideramos que as atividades propostas com o Widgit possibilitaram a constante busca de significado dos conteúdos trabalhados pelos alunos, envolvendo uma dinâmica no qual pudessem utilizar a função comunicativa para também expressar seus sentimentos e entendimentos sobre a

realidade na qual estão inseridos utilizando uma tecnologia assistiva. De acordo com o conceito estabelecido pelo Comitê de Ajudas Técnicas (2007), em relação a essas tecnologias:



Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII. p.).


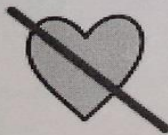
Na realização da Atividade 2, “Coisas sobre mim”, os sujeitos demonstraram satisfação em falar sobre si e das coisas pelas quais têm preferência. Oralmente expuseram-se mais e a pesquisadora fez anotações sobre as falas no diário de campo; quando foi solicitado o registro escrito, S1 e S4 conseguiram entregar um texto ao final do encontro, ficando combinado com S2 e S3, a entrega no próximo encontro. S3 devolveu e percebe-se na atividade uma maior dificuldade na escrita e ortografia, como ausência de pontuação, entretanto houve compreensão do objetivo da atividade. S2 não devolveu e alegou que deixou dentro no caderno e sumiu, quando a pesquisadora perguntou se queria fazer novamente a atividade, pois providenciaria outra cópia, o mesmo disse que já tinha falado e a pesquisadora já sabia e tinha anotado. A pesquisadora conversou que era importante que realizasse as atividades por escrito para melhorar a aprendizagem e avançar, assim como cumprir o que foi combinado.

Ilustração 17 - Exemplo 1 de Atividade realizada

Coisas eu gostaria pessoas

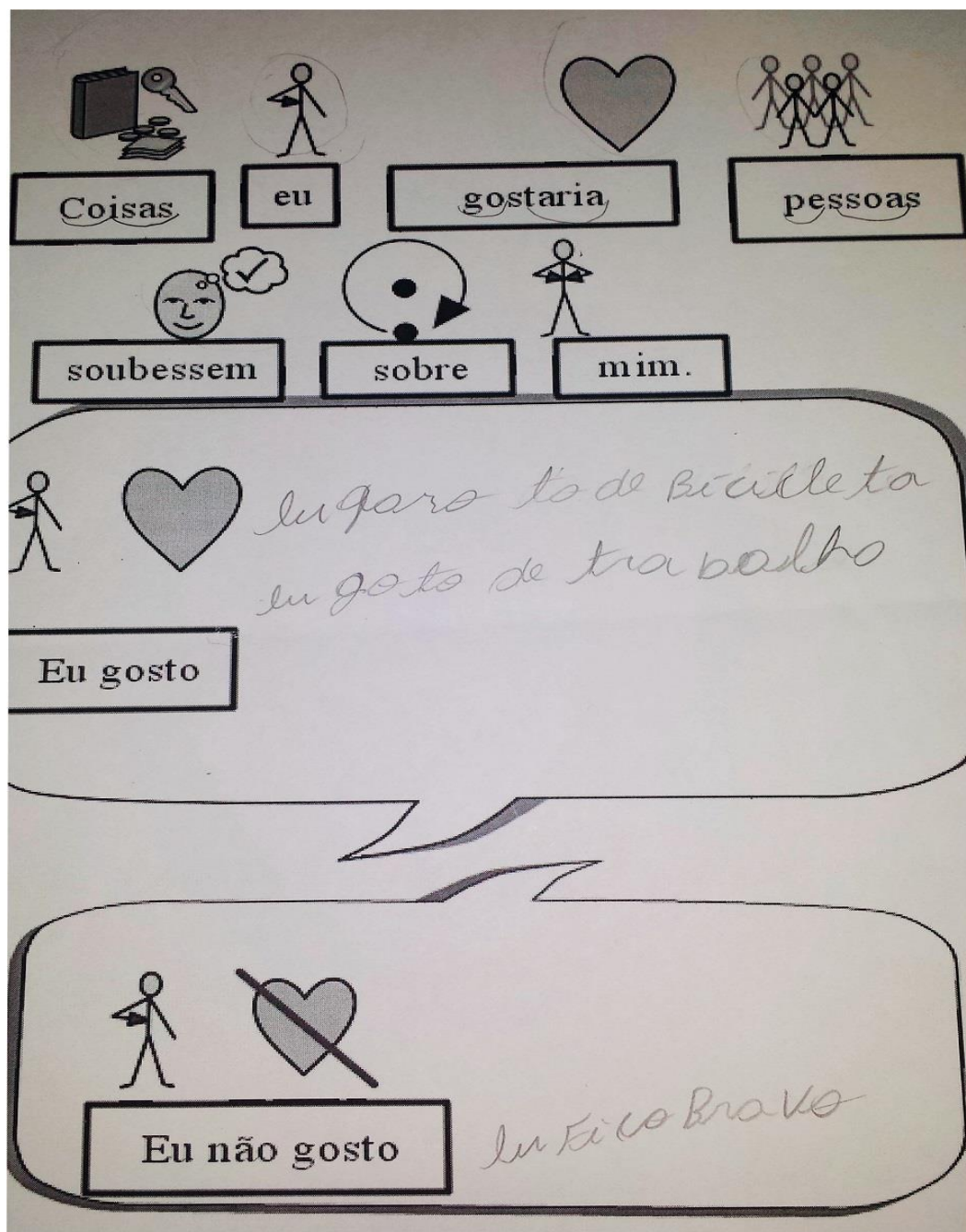
soubessem sobre mim.

Eu gosto   Eu gosto, de respeitar as Pessoas, para que eles me respeita também. eu gosto quando meu filhas, falam que me ama, ai eu fico feliz.

Eu não gosto   O que eu não gosto e ser uma mulher, chata, com as Pessoas tem que ser educada eu não gosto quando a Pessoas chega e bupa o chão ai fico brava.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Ilustração 18 - Exemplo 2 de Atividade realizada



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Ponderamos que esse favorecimento da auto-expressão, proporcionada por essa atividade, atua no sentido de defender a ideia de que:

As pessoas com deficiência mental são capazes, não só de aprender a ler e

escrever, mas de utilizar tais práticas em situações do dia-a-dia, é capaz de elaborar as funções psíquicas superiores, quando é oferecida uma interação de qualidade a ela, onde o educador atue para a formação social da mente, transcendendo os limites da escola e cumprindo sua função social (CÁRNIO; SHINAZAKI, 2011, p. 150).

Na quarta atividade, nomeada pela pesquisadora de *Atividade 4* – “A importância da História”, os sujeitos estabeleceram relação entre acontecimentos, passado e tempo, e neste aspecto consideramos que o Widgit potencializou o trabalho para a abordagem da pesquisadora com os sujeitos sobre a especificidade da disciplina de História, adequando à questão da multiplicidade de tempos, para a aprendizagem de forma ativa. Isso corresponde às concepções de ensino-aprendizagem da História:

A aprendizagem de História, assim como em outras áreas do conhecimento, passa pela construção e pelo domínio de conceitos que vão se formando, se ampliando e ganhando novos significados numa relação dinâmica com outros conceitos e processos históricos (BRODBECK, 2012, p. 18)

Na quinta atividade, nomeada pela pesquisadora de *Atividade 5* – “Dia Internacional da Mulher”, a pesquisadora explicou sobre a importância do “Dia Internacional da Mulher” como um marco na luta política e social da História das Mulheres por melhores condições de vida, trabalho e salários. Ao analisar a escrita de S1 na atividade naquele momento, verificamos que ficou mais centralizada no aspecto da homenagem para a mulher que muitas vezes é vinculada na mídia sobre o “Dia Internacional da Mulher”. Entretanto, percebemos em S1 o avanço no decorrer das atividades e a capacidade de “ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos” (PCN História, 1998, p.66).

Na sexta atividade, nomeada pela pesquisadora de *Atividade 6* – “Direitos” e que foi desenvolvida articulando, símbolos, utilização de dicionário e leitura de texto envolvendo a temática cidadania em épocas diferentes, foi notório que os alunos apresentaram mais dificuldades, entretanto já conseguiram acompanhar o texto presente no material didático que receberam, com orientação da pesquisadora acompanhando o processo, que precisou de 2 encontros. Para a escolha do texto sobre cidadania foi realizada a análise do material didático e percebemos que este

não trouxe propostas, atividades e nem discussões mais abrangentes sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual, ou outros tipos de deficiência. As atividades propostas no livro, referentes a parte específica de História, não investiu na diversificação dos documentos e nas estratégias.

Refletindo sobre o processo da pesquisa qualitativa, sobre as atividades propostas e estratégias utilizadas, dialogamos com os sujeitos participantes, para escutar suas vozes, sobre o trabalho que estava sendo realizado com a escrita simbólica para a melhoria da aprendizagem, letramento para a cidadania e do entendimento do tempo histórico no qual estão inseridos e o conhecimento dos seus direitos. Os sujeitos apontaram a seguinte avaliação:

S1: ótimo

S2: bom

S3: bom

S4: ótimo

O S2 e o S3 que avaliaram como bom, alegaram que as atividades eram uma ajuda importante para aprender, mas algumas vezes já estavam cansados e consideraram algumas atividades mais difíceis para finalizar no tempo estabelecido. Esses sujeitos apresentaram também um maior grau de dificuldade na escrita e leitura, assim como um maior receio para falar do convívio familiar e do ambiente escolar.

Em relação aos documentos por nós analisados, nos registros escolares relacionados à formação continuada dos professores nas Atas de ATPC do ano de 2016, aparecem, dentre os temas que foram estudados, aqueles da Educação Especial e Educação para a Diversidade. Percebe-se, por meio das Atas no livro de registros das ATPCs, que a equipe escolar estuda e faz reflexões no coletivo, está comprometida com a aprendizagem e com a inclusão dos alunos, e aponta que se faz necessário a oferta de mais cursos e formação para os docentes da rede estadual que atuam no Ensino Fundamental II com disciplinas específicas, sobre metodologias de ensino para trabalhar com os alunos com deficiência e adaptações curriculares. Segundo os PCNs - Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998):

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas (BRASIL, 1998, p. 13).

No PPP (2016), a inclusão dos alunos com deficiência é citada com ênfase na legislação referente ao atendimento e as adaptações curriculares, entretanto não são citadas ações em longo prazo para atender às especificidades da modalidade EJA e dos alunos com deficiência intelectual.

No que se refere à categoria autonomia e emancipação, o texto do plano gestor (2016) apresenta os alunos e os pais do ensino regular como participativos em todas as atividades propostas pela escola e salienta que a atuação do grêmio estudantil não é tão dinâmica. Consta no plano gestor que todo ano é realizada a avaliação institucional, sendo que em 2015 foi baseada no modelo 360 graus¹⁰, e que este possibilitou a participação da comunidade escolar por meio de questionário aberto pelo Google Docs¹¹ e que foi diagnosticado que tanto professores como os alunos estavam desmotivados e que os alunos anseiam por aulas mais dinâmicas, com utilização de diferentes espaços de aprendizagem (laboratório de informática, sala de leitura, laboratório de Ciências) e de recursos pedagógicos diferenciados, com uso de tecnologia. Conforme análise dos índices apresentados e das metas estabelecidas para os próximos anos, percebe-se que a participação dos alunos da EJA no geral, dos alunos com deficiência intelectual e de seus familiares foi inferior à participação dos alunos e familiares do ensino regular diurno.

¹⁰ O modelo de avaliação 360 graus aplicada em 2015 na escola, baseou-se nas diretrizes do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, iniciado em 2011, no qual se pretendeu captar todas as perspectivas da atuação da equipe escolar nas dimensões do modelo de competências que segundo o Programa permite o alinhamento das diversas frentes da gestão de desempenho.

¹¹ O Google Docs é um pacote de aplicativos gratuitos do Google que funciona através da internet diretamente no navegador. Os principais aplicativos são um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários. Com o Google Docs é possível gravar, editar, compartilhar e colaborar diferentes tipos de documentos.

Nas observações realizadas dos alunos da EJA no período noturno e dos sujeitos da pesquisa, na entrada da escola e no pátio, percebe-se, em relação ao uso das tecnologias, que têm celulares e demonstram gostar de utilizar as redes sociais e jogos e percebemos, nos encontros para o desenvolvimento das atividades com o Widgeit, que os alunos demonstravam mais curiosidade e autonomia em explorar as possibilidades da ferramenta quando está era realizada utilizando o computador portátil da pesquisadora conectada na internet. Ou seja, quanto ao uso de recursos tecnológicos, os sujeitos da pesquisa se mostram autônomos, sabem como empregar o acesso às redes sociais e têm conhecimentos básicos de informática. Contudo, o uso desses recursos para o ensino, nas disciplinas curriculares é ainda pouco utilizado, até mesmo por falta de equipamentos e infraestrutura do laboratório de informática, embora a escola com recursos próprios proveniente da colaboração da APM (Associação de Pais e Mestres) tem investido e adquirido computadores portáteis, televisores que possibilitem acesso à internet para as salas de aula e material pedagógico que não tem sido disponibilizado pelo governo estadual devido ao corte orçamentário e diminuição nas verbas, inclusive para materiais básicos da rotina escolar. Entendemos que investir nos recursos tecnológicos para o trabalho pedagógico auxilia na qualidade da aprendizagem dos alunos, pois, por exemplo, ter as letras dispostas no teclado colabora para que o processo de escrita seja facilitado, contribuindo para que a produção textual seja mais bem feita, possibilitando também uma renovação na prática da sala de aula. De acordo com Bittencourt (1998):

Para que a prática da sala de aula adquira 'o cheiro bom do frescor', é preciso que se assumam definitivamente os desafios que a educação histórica enfrenta hoje em dia. Seria uma das maneiras de se contribuir para que os educandos se tornassem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, das questões do seu mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas. Os educandos poderiam adquirir a capacidade de realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado (BITTENCOURT, 1998. p. 65).

Pensamos que a criação de novas estratégias e a abertura de um espaço para experiências pedagógicas possibilitam uma mudança positiva no ensino e aprendizagem dos jovens com deficiência intelectual. Isso tem base nas ideias de Freire e Shor (1986), quando salientam que “é a ação criativa, situada, experimental, que cria as condições para a transformação, testando os meios de transformação” (FREIRE; SHOR, 1986, p.23).

Em relação aos alunos do período noturno é apontado que a maioria é composta de trabalhadores, tendo pouca participação nos projetos escolares, colegiados, reuniões e grêmios estudantis e que a família dos menores matriculados raramente comparece em reuniões. Há um índice de 40% de alunos matriculados que são jovens que já cometeram algum ato infracional, sendo que 20% desses estão em liberdade assistida e comumente têm dificuldades de seguir regras e normas de convivência. Qual didática seria mais efetiva para esse aluno? Como suas necessidades educacionais especiais têm sido endereçadas, incluindo as dificuldades na aquisição da leitura-escrita?

Percebe-se que no plano gestor (2016) há preocupação com a evasão dos alunos da EJA quando se aponta metas para diminuir a evasão, maior participação da família dos alunos do noturno e atendimento em horários alternativos e aos sábados para os pais/responsáveis dos alunos menores de idade. O comprometimento da equipe escolar para diminuição deste índice pode ser exemplificado por ações envolvendo a mediação escolar e o diálogo com a família, a solicitação por parte dos professores de formação pedagógica com atividades práticas e metodologias diferenciadas com foco na aprendizagem do aluno. A evasão dos alunos considerados “intel”, é das mais significativas, como apontado anteriormente nesse trabalho. Dessa forma, para que a evasão seja efetivamente combatida, salientamos a importância de que haja uma proposta de ação educativa mais efetiva e que também estejam voltadas às especificidades desses alunos. Nesse sentido Miguel Arroyo (2005), diz que:

[...] os índices de abandono na EJA, que tenta se escolarizar ainda que com tímidas flexibilizações, refletem que nem com um estilo escolar mais flexível eles e elas conseguem articular suas trajetórias de vida e as trajetórias escolares. Os impasses estão postos. Como equacionar o direito à

educação dos jovens e adultos populares e o dever do Estado? (ARROYO, 2005, p. 46).

Após estudos nas reuniões de ATPCs e vários momentos de discussões pedagógicas com a equipe escolar, ficou definido que o eixo do projeto político pedagógico para o quadriênio 2015-2018 seria pautado nos princípios do relatório lançado pela UNESCO para a educação para o século XXI (2003), que aponta os 04 pilares da educação, que na visão do relator do documento, J. Delors (1998), são: "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser". Nesse sentido, as metas estabelecidas para a concretização desses princípios seriam melhorar a qualidade de ensino e alcançar a interdisciplinaridade.

O PPP traz o relatório da UNESCO (2003) como uma das referências, atrelado ao Parecer CNE/CEB n.º 04/1998 sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, que reforça que a organização da escola deverá ser sempre coerente com as diretrizes, considerando-as como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Percebemos que a teoria das capacidades proposta por Martha Nussbaum aponta um caminho para a criação de um paradigma, que proporcione um meio para se conseguir uma melhor qualidade de vida para as pessoas, como já afirmado anteriormente e que o enfoque das capacidades relaciona-se com as Diretrizes Curriculares Educacionais, principalmente em seu caráter social, abrangendo áreas importantes para a EJA, que podem apoiar transformações no aspecto individual e coletivo no espaço escolar, auxiliando a buscar estratégias metodológicas para superar as dificuldades já detectadas nesta modalidade, incentivando o desenvolvimento da autonomia e práticas sociais pautadas na defesa dos Direitos Humanos no contexto do letramento para a cidadania e no reconhecimento enquanto sujeito histórico, conforme ilustração abaixo.

Ilustração 19 - Abordagem das Capacidades e a Educação Social

Áreas relacionadas con el enfoque de las capacidades y la Educación Social	
Amartya Sen	Martha Nussbaum
Libertades instrumentales libertades políticas servicios económicos, oportunidades sociales empleo digno agencia humana empoderamiento	Lista de capacidades Conocimiento Conocimiento sobre salud, incluyendo salud sexual y reproductiva Vivienda digna Integridad física y libertad de movimiento (no violencia) Sentido, imaginación, pensamiento y libertad de expresión Emociones, relaciones afectivas asociación humana Amor y compasión proyecto de vida Poder vivir con y para los otros Bases sociales de autorrespeto y no-humillación Respeto a la naturaleza Juego (recreación) Participación ciudadana Vivienda digna Imaginación narrativa y compasiva Institucionalidad eficaz y ética ciudadanía
Otros criterios Calidad de programas de estudios e intervención Identidad Respeto mutuo: por ideología, raza, credo, etc. Valores como la amistad, la lealtad, la libertad La paz El reconocimiento de la naturaleza del mundo Libertad de conciencia, pensamiento y expresión Garantías de transparencia Seguridad y confianza	

Fonte: MONTANÉ (2015).

A permanência dos alunos na EJA é retratada como um desafio e é apontado como proposta de melhoria avançar no acolhimento dos alunos pela escola e na interação entre equipe escolar, alunos, pais e outros agentes educativos. Na análise do PPP da escola percebemos que a escola tem no seu horizonte de interesses praticar uma gestão democrática, embora esse ainda seja um processo gradual. Para Gadotti (2002):

A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola esta prestando um serviço também à comunidade que a mantém (GADOTTI, 2002, p. 35).

A LDB, no art. 12, apresenta o preceito legal: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”; e destacamos a

importância de que a escola, enquanto instituição, reflita sobre suas práticas e intencionalidade educativa. Para Freitas e colaboradores (2004):

O Projeto Político não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo, não é feito para ser mandado por alguém ou algum setor, mas sim para ser usado com referência para as lutas da escola, é um resumo de condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do Poder Público (FREITAS et al, 2004, p. 69).

No Projeto Político Pedagógico o que se percebe em relação ao envolvimento dos sujeitos da pesquisa ou de outros alunos com deficiência intelectual, é a oportunidade de participar como alunos representantes ou do grêmio escolar, conforme interesse dos mesmos. O S4 já foi representante de classe, eleito pelos colegas, devido à sua postura e interesse em assuntos políticos. Alguns outros alunos com deficiências se envolvem em atividades relacionadas à Arte e projetos culturais e mostram-se solícitos em ajudar nos eventos da escola, desde que seja no período noturno, ou seja, horário que estão na escola.

Consideramos que a construção coletiva do PPP, assim como sua análise, problematização e atualização é uma forma de promover o exercício da cidadania e da autonomia no ambiente escolar e está em consonância com a educação dialógica, proposta por Freire e Shor (1986), quando afirmam que, dessa forma, se procuram soluções por meio da escuta de várias vozes e do diálogo, que proporcionem uma transformação para melhoria do processo educativo.

Sobre o conceito e a prática da autonomia nos jovens e adultos com deficiência intelectual, destacamos que, no cotidiano, esses sujeitos mostram-se autônomos para várias atividades. É o caso da S1 que é casada e mãe, exercendo efetivamente as várias tarefas envolvidas em cuidar da casa e da família. Também em um trecho da fala do S4, no qual ele diz que “gosto de viajar sozinho e conhecer lugares, pessoas, lugares é bom, posso ir sozinho”. Percebemos que “sozinho” tem destaque para esse sujeito como forma de exercer sua autonomia e demonstra que percebe isso como positivo: no “lugares é bom”, percebe a viagem como uma coisa

boa para a qualidade de vida. Nesse sentido, concordamos com Bissoto (2014), quando diz que:

Apesar das variações conceituais e contradições que parecem inerentes ao conceito de autonomia, e que continuam a ser discutidas em vários campos do saber, defendê-lo enquanto valor fundamental para a qualidade de vida dos sujeitos se faz primordial, em especial para os grupos que vivenciam, mais fortemente, situações de opressão e de negação de sua subjetividade, como é o caso dos deficientes intelectuais (BISSOTO, 2014, p. 06).

Sobre o letramento, importante ferramenta cultural para a autonomia, Soares (1998) aponta que este traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para o indivíduo ou grupo que aprende a ler e escrever, e a escola é o espaço fundamental para isso. Na entrevista, S3, ao lembrar sobre as atividades que ele realizava na sala de recursos de uma escola estadual em que estudou quando era mais novo, disse que “na sala de recurso eu ia menor, gostava de aprender lá, tinha jornal, gibi, umas letras grandes pra pegar”. Figueiredo, (2003) em estudos realizados com alunos com deficiência mental apontou que “nos contextos onde se lê e se franquia material de leitura, há maior participação e interesse desses alunos por material escrito, sejam livros, revistas, jornais ou gibis.” (FIGUEIREDO, 2003, p.47). Observamos que na EJA, dentro da sua formalidade, tais recursos não se colocam, ou seja, os estudantes com deficiência intelectual devem aprender como os demais, sem recursos ou apoios outros, que não aqueles preparados pela intencionalidade e profissionalidade do docente. Que, contudo, geralmente não tem o preparo teórico-técnico, ou o tempo, para isso. Como, assim, empregar o letramento para operar mudanças nos sujeitos, incluindo as condições de acesso à cidadania?

Consideramos que embora os sujeitos da pesquisa executem várias atividades do cotidiano com independência, encontram dificuldades para lidar, de uma forma mais produtiva, que levasse a melhor qualidade de vida, com vários dos problemas enfrentados pela população mais economicamente desfavorecida, ou grupos marginalizados. Isso pode ser exemplificado pelas exigências burocráticas para conseguir-se documentos ou benefícios previstos em lei, ou na escassez das informações que dificultam o conhecimento de possíveis benefícios ou acesso a

bens e serviços, ou mesmo às dificuldades na compreensão de notícias e à sua participação em movimentos políticos, de luta pela cidadania.

Argumentamos que o letramento para a cidadania é importante para o desenvolvimento das capacidades, conforme elencadas por Nussbaum (2010) e quanto ao desenvolvimento da História como prática social e no seu papel na ampliação do conceito de cidadania conforme aponta Bittencourt (1998):

Em uma sociedade como a nossa em que as desigualdades sociais são gritantes, o compromisso da História seria o de aprofundar esta complexa noção para evitar a banalização do termo. O sentido político da questão da cidadania deve explicitar a relação entre o papel do indivíduo e o da coletividade (BITTENCOURT, 1998, p. 22).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que apontam que o ensino deve favorecer a formação do estudante para a participação social, política e crítica, aprendendo a discernir limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. O estudo da História nesse aspecto também potencializa a intervenção social, a práxis individual e coletiva que está interligado ao campo de pesquisa da Educação Sociocomunitária.

Em relação à categoria capacidades com foco no letramento para a cidadania, com base nos diálogos realizados durante a pesquisa, nas entrevistas e na realização das atividades estabelecendo relação com temáticas pertinentes à disciplina de História, percebemos que os sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual continuaram a desenvolver capacidades cognitivas durante a realização das atividades e que a relação educadora de mediação estabelecida entre a pesquisadora e os envolvidos, e o respeito pelos seus saberes e história de vida, foi importante para estimular o processo de aprendizagem. Conforme apontam Guimarães e colaboradores (2013):

O modelo de alfabetização – e de ensino – que prevalece em nosso sistema escolar se caracteriza por priorizar um determinado padrão de conhecimento – aquele da cultura escolar formal –, assumindo-o como absoluto, e em si mesmo capaz de reverter situações de “desvantagens” culturais, econômicas e sociais. Sem negar a importância que o conhecimento formal tem para o desenvolvimento dos indivíduos e suas comunidades, faz-se necessário discutir o caráter de hegemonia que esse

conhecimento assume ao ser colocado, em especial pelo processo de escolarização, como o único que deve ser socialmente validado. É a partir dessa perspectiva, que ignora a subjetividade epistêmica e epistemológica dos aprendentes, desconsiderando o peso que tradições culturais populares, crenças, modos de conceber a vida e de organizá-la têm nos processos de aprendizagem, que a exclusão se instaura. (GUIMARÃES; SILVA; FERRARI, 2013, p. 46).

Durante a realização da atividade sobre Direitos, apresentação das outras atividades com Widgeit e leitura dos textos sobre cidadania, contidos no Caderno do Estudante de História (2013), na parte – Momento Cidadania, que é o material disponibilizado quando os alunos ingressam na escola, percebemos a satisfação e envolvimento positivo dos sujeitos S1 e S4 em realizar o trabalho com o Widgeit, paralelamente às fontes documentais, posicionando-se oralmente sobre os textos em determinados momentos. Consideramos no desenvolvimento das atividades os pressupostos teóricos da Nova História, no que se refere à construção do conhecimento histórico, ampliação do campo documental e valorização dos sujeitos históricos, baseado em Jacques Le Goff (2005):

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem (LE GOFF, 2005, p. 36-37).

Acreditamos que o desenvolvimento de novas abordagens no ensino de História e o trabalho com fontes e/ou documentos variados em sala de aula é fundamental para interpretação, análise e comparação, assim como para a formação do indivíduo, conforme destaca Bittencourt (2008):

[...] a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais e que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre estes acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural [...]. Temos que o ensino de História deve contribuir

para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas e em diversas dimensões (BITTENCOURT, 2008, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a pesquisadora, a investigação realizada oportunizou uma maior reflexão sobre a diversidade e maior compreensão dos anseios dos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual, portanto esta pesquisa pretende contribuir na construção de práticas que acolham a diversidade humana, promovam a inclusão e o letramento para a cidadania visando à aprendizagem que os jovens e adultos com deficiência intelectual tem direito uma vez que estão na sala de aula regular, assim como eles se reconheçam enquanto cidadãos e sujeitos históricos com possibilidades de escolhas.

Percebemos que a unidade escolar onde foi realizada a pesquisa apresenta uma trajetória de trabalho na busca pela qualidade educacional para os alunos com deficiência e sugerimos que o levantamento de dados junto aos alunos e aos documentos escolares pode se tornar uma prática investigativa permanente dentro da escola, possibilitando um diálogo crítico e o compartilhar de ideias entre a equipe escolar, visando uma atuação de forma mais articulada que possibilite que o aluno da EJA com deficiência intelectual sinta-se valorizado e acolhido no ambiente escolar que é um espaço de convivência com a diversidade.

Com base na investigação realizada com os sujeitos de deficiência intelectual leve, destacamos a importância do uso da tecnologia assistiva e que a utilização da comunicação de formato aumentativo e alternativo, juntamente com o ensino de História, pode colaborar e muito na promoção da inclusão dos alunos com deficiência intelectual uma vez que seja considerada a história individual desse aluno, suas expectativas em relação aos temas trabalhados, tendo em vista práticas pedagógicas que se fazem necessárias para que a aprendizagem aconteça e que esse aluno tenha vontade de aprender e permanecer no espaço da escola.

Consideramos importante planejar atividades que desenvolvam as capacidades dos sujeitos, assim como incentivem a autonomia, considerando a heterogeneidade e as singularidades que estes apresentam conforme o grau da deficiência, ressaltando que o auxílio da equipe escolar e da família é essencial para efetivar a inclusão desses alunos na sociedade uma vez que a escola é um local que

deve possibilitar aos alunos jovens e adultos a valorização da sua história e a busca de melhorias para a vida.

Destacamos que conforme os estudos realizados há carência de pesquisas sobre a temática da educação do deficiente intelectual na EJA, e consideramos que é urgente que a educação inclusiva, nessa modalidade de ensino, se dirija para desenvolver novas estratégias didático-metodológicas, que se pautem tanto em favorecer o acesso e o domínio dos conhecimentos, por parte desse público, como na defesa de sua emancipação e autonomia.

Acreditamos que planejar atividades com a escrita simbólica (Widgit) traz possibilidades metodológicas para o ensino de História, assim como pode colaborar para o desenvolvimento de atividades em outras disciplinas curriculares e/ou projetos interdisciplinares para a Educação Especial que possam envolver a Língua Brasileira de Sinais e o sistema de leitura e escrita Braile.

Pretendemos continuar a colaborar em suscitar inquietações para outros estudos, destacando a importância de cobrar das políticas públicas voltadas para a EJA e Educação Inclusiva ações efetivas no que se refere na identificação das necessidades dos alunos, professores, gestores e em oferecer um suporte adequado.

Cabe ressaltar que projetos nas escolas, cursos e formações para o quadro do magistério, incluindo professores, diretores e supervisores, sofrem alterações frequentes e/ou extinção dependendo dos interesses políticos partidários que gerenciam tais projetos e programas sem maiores esclarecimentos aos envolvidos com a educação. Fazem-se necessárias ações duradoras para que a educação brasileira melhore e a aprendizagem aconteça em todas as modalidades para além de índices e avaliações externas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC / UNESCO, 2006. p.17-32.

ARROYO, M. Educação de Jovens-Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.19-50

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Ática, 1982.

BELL, L. Theoretical foundations for social justice education. In: ADAMS, M.; BELL, L.; GRIFFIN, P. **Teaching for diversity and social justice**. Taylor & Francis, 2007. Traduzido por BISSOTO, M. L. (Material de aula). UNISAL, Mestrado em Educação Sociocomunitária, nov.2016.

BERNARDIM, M. L. **Educação do trabalhador**: da escolaridade tardia à educação necessária. Guarapuava: Unicentro, 2008.

BISSOTO, M. L. **Acervo Pessoal**, 2016.

_____. **Deficiência intelectual e processos de tomada de decisão: estamos enfrentando o desafio de educar para a autonomia?** Educação Unisinos, v. 18, n. 1, 2014.

BISSOTO, M. L. A análise crítica do discurso: Sua relevância para a pesquisa em Educação Sociocomunitária. In: BISSOTO, M. L.; MIRANDA, A. C. (Orgs.). **Metodologia em Educação Sociocomunitária**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 141-162.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd>>. Acesso em 13 set. 2016.

_____. **História da alfabetização de adultos**: de 1960 até os dias de hoje. 2005. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>>. Acesso em 11 nov. 2016.

_____. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução Nº. 11/2000 de 10 de maio de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd>>. Acesso em 13 set. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Base Nacional:** Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso em 10 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação:** PNE. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 13 out. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. MEC/SASE. Brasília, 2014.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/mIHJuq>>. Acesso em 10 dez. 2016.

BRODBECK, M. **Vivenciando a história:** metodologia de ensino de história. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CÁRNIO, M.; SHIMAZAKI, E. **Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2011.

COHEN, G. A. **Equality of What?** On Welfare, Goods and Capabilities Recherches Économiques de Louvain / Louvain Economic Review, vol. 56, n. 3/4, Alternatives to Welfarism (1990), p. 357-382

CONFITEA Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos - **Declaração de Hamburgo** Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em 10 set. 2016.

CONZATTI, F. B. K.; DAVOGLIO, T. R. **Estado de conhecimento da pesquisa acadêmica sobre o aluno adulto da educação de jovens e adultos (2011-2014)**. Revista Educação Por Escrito do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, e-ISSN 2179-8435, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2016.1.21385>>. Acesso em 02 nov. 2016.

CORTADA, S. A EJA, um território de compassos e descompassos. In: _____. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

COSTA, R. P. História da alfabetização de adultos no Convenção sobre os Direitos. In: TAMAROZZI, E.; COSTA, R. P. (Orgs.). **Prática Educativa da Língua Portuguesa em EJA**. Curitiba: IESDE, 2009. p. 11-32.

CURY, C. R. J. Por uma nova educação de jovens e adultos. In: TV Escola, Salto para o futuro. **Educação de Jovens e Adultos: Continuar... e aprender por toda a vida**. Boletim, 20 a 29 de set. 2004. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/_04%20_EJA/saltofuturo_eja_set2004_progr2.pdf>. Acesso em 10 nov. 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 14 set. 2016.

FIGUEIREDO, R. V. **Políticas públicas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade**. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (Orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**; tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, S. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVAZI M. M. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA. **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. M.F. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda, 2004.

FRIEDRICH, M; BENITE, A. M .C; BENITE, C. R. M; PEREIRA, V. S. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Rio de Janeiro, v.18. 2010.

GADOTTI, M.; ROMAO, J. E. **Autonomia da Escola**: Princípios e Propostas. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

GOMES, P. T. **Educação Sócio-comunitária**: delimitações e perspectivas. Americana, 2008.

GRACIANI, M. S. S. A Educação social libertadora é a base da ação política-pedagogia dos direitos humanos. In: BRITO, R. L. G. L.; SAUL, A. M.; ALVES, D. R. M. (Orgs.) **Paulo Freire**: Contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

GUIMARÃES, V.; SILVA, K.; FERRARI, S. **Os desafios da Educação de Jovens e Adultos**: caminho de inclusão para além da escolarização. Revista de Ciências da Educação, Americana, Ano XV, v. 02, n. 29, p. 42-54, jun-dez 2013.

HADDAD, S. **A ação dos governos locais na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>>. Acesso em 25 set. 2016.

_____. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: 1986-1998. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em 25 set. 2016.

LE GOFF, J. **A História Nova**. Tradução de Eduardo Brandão. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **História e memória**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.

LORENTZ, L. N. **A norma da igualdade e o trabalho das pessoas portadoras de deficiência**. São Paulo: LTr, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, P. C.; CARVALHO, L. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento Educacional Especializado: Uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012. p. 36.

MELO, S. N. **O direito ao trabalho da pessoa portadora de deficiência**: ação afirmativa; o princípio constitucional da igualdade. São Paulo: LTr, 2006. p. 147.

MONTANÉ, A. **Justicia Social y Educación**. Revista de Educación, nº 20, p.01-21, 2015. Disponível em: <<http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=542>>. Acesso em 01 de mar. 2017.

NIKITIUK, S. M. L. Ensino de História: Algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: NIKITIUK, S. M. L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. Coleção Questões da Nossa Época, v. 52. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NUSSBAUM, M. C. **Crear capacidades**: Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Ediciones Paidós, 2012.

_____. **Sin fines de lucro**: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Tradução: María Victoria Rodil. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Ação Educativa, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. **Um diálogo esquecido**: a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948.

PEREIRA, A. S. S. **Cultura e educação Sociocomunitária**: uma perspectiva para o ensino de história e surdez. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Salesiano São Paulo, UNISAL, Americana, 2015.

PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8M3FKF/tese_revisada_depois_da_defesa.pdf?sequence=1>. Acesso em 02 nov. 2016.

REICHER, S. C. **Capacidades e Direitos Humanos**: Uma análise conceitual sob a ótica de Martha Nussbaum. São Paulo, 2009. Dissertação de Mestrado. Setor de Direitos Humanos, Universidade de São Paulo. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-27052010-100054/pt-br.php>>
Acesso em: 07 out. 2016.

RICHARDSON, R. J.; et col. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, L. D. **A capacidade civil no ordenamento jurídico brasileiro**. 2012. Disponível em: <<http://www.oab-sc.org.br/artigos/capacidade-civil-no-ordenamento-juridico-brasileiro/475>>. Acesso em 23 maio 2016.

ROMÃO, J. E. Compromissos do Educador de Jovens e Adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. (Orgs.). **Formação do Educador: Teoria, Prática e Proposta**. São Paulo: Cortez, 9ª ed., 2007.

SANTOS L. R. A.; CHAGAS P. C. de M. **O ensino de filosofia e EJA: Contextualização histórica e desafios da contemporaneidade**. HOLOS, Ano 27, vol. 4, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15628/holos.2011.643>>. Acesso em 09 nov. 2016.

SANTOS, L. F. **Educação Integral no Campo da EJA (Educação de Jovens e Adultos)**. Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2179-9636, Ano 4, número 15, agosto de 2014. Disponível em: <<http://www.faceq.edu.br/regs/downloads/numero15/educacao-integral-no-campo-da-educacao.pdf>>. Acesso em 09 nov. 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Cartilha de orientação para o atendimento a pessoas com deficiência**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/cartilha_atendimento_pessoa_com_deficiencia_aureaeditora.pdf>. Acesso em 10 out. 2016.

_____. Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT). **Mundo do Trabalho: Geografia, História e Trabalho: 9o ano/4o termo do Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

SCHEIBEL, M. F.; LEHENBAUER, S. (Org.). **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos – EJA**. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

SCOPINHO, M. D. **Letras: Registro da forma de ser**. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba, 2015.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. 30 anos de EJA na UFMG: Extensão, Formação e Pesquisa. **Revista Teias**, v. 17, Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25013/18075>>. Acesso em 09 nov. 2016.

SOARES, L.; SOARES, R. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA**. In: V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, Campinas, SP.

SOUZA, A. L. L. de. **Estado e educação pública popular**. 2002. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

SOUZA, M. A. de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em 09 nov. 2016.

TROJAN, R. M. **Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: A estetização das relações entre trabalho e educação**. Curitiba, 2005. Tese de Doutorado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. UNICEF, Brasília, (trad. José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti), 1991.

TURA, M. de L. R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

VAINFAS, R. **Os protagonistas anônimos da história**. São Paulo: Campus, 2002.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: Revendo alguns marcos históricos**. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>>. Acesso em 09 nov. 2016.

WIDGIT. **Manual de utilização: Comunicar com Símbolos**. 2007. Disponível em: <<https://www.widgit.com/support/portugal/csw/Manual-do-utilizador-do-Comunicar-com-Simbolos.pdf>>. Acesso em 22 set. 2016.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Anamelia Freire D' Alkmin Neves, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* do Centro Universitário Salesiano-unidade de ensino de Americana, gostaria de convidar a Escola Estadual a participar do trabalho investigativo a ser por mim desenvolvido como parte da minha pesquisa de Mestrado, sob a orientação da Professora Doutora Maria Luisa Amorim Costa Bissoto, e cujo objetivo é investigar como os jovens e adultos com laudo de deficiência intelectual, regularmente matriculados nessa instituição de ensino, desenvolvem capacidades para a autonomia e a emancipação cidadã, a partir da problematização do que é História, a aprendizagem escolar e cotidiana da História e seus significados para o entendimento e o fazer sentido no mundo.

A participação nessa investigação envolve atividades de natureza pedagógica, com o uso do recurso didático tecnológico de comunicação Widgit, uma linguagem pictográfica, que vem sendo desenvolvida nos últimos 30 anos, no Reino Unido, favorecendo a expressão e a interpretação de saberes e ideias, além de jogos, desenho e escrita, questionários e entrevistas, com os alunos e suas famílias. Essas atividades serão realizadas na própria escola no período noturno. A intervenção poderá ser registrada em relatórios escritos e gravações de áudio, além de fotos, que não envolverão possibilidades de identificação dos sujeitos.

Gostaria de deixar bem claro que a participação nessa investigação é voluntária. Se qualquer dos sujeitos decidir não participar ou quiser desistir de participar, em qualquer momento, da referida investigação, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Nenhuma restrição lhe será imposta.

As atividades desenvolvidas nessa investigação, bem como os resultados alcançados com a mesma, poderão ser eventualmente publicados, mas será mantido o mais rigoroso sigilo, através da omissão total de quaisquer informações, que permitam identificar participantes ou instituição; salvo expressa concordância, por parte de todos os envolvidos, quanto ao contrário. A investigadora também se compromete a apresentar uma devolutiva quanto à investigação desenvolvida, ao

término dessa, à instituição e aos sujeitos efetivamente participantes; e a seguir rigorosa conduta ética, no curso da investigação.

A participação nessa investigação não envolve nenhum benefício material ou econômico para nenhuma das partes: os prováveis benefícios advirão da contribuição para o desenvolvimento profissional e da produção de conhecimento, que favoreçam o avançar de questões relacionadas à esfera educacional.

Qualquer dúvida ou pergunta em relação ao programa, por favor, entre em contato comigo, pelo telefone (19) 988109496 ou pelo e-mail anameliafreire@hotmail.com.

Atenciosamente,

Assinatura: _____ Data: _____

Consinto na participação

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: _____

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa a ser por mim desenvolvido, cujo objetivo é investigar como os jovens e adultos com laudo de deficiência intelectual desenvolvem capacidades para a autonomia e a emancipação cidadã, a partir da problematização do que é História, a aprendizagem escolar e cotidiana da História e seus significados para o entendimento e o fazer sentido no mundo. A participação nessa investigação envolve atividades de natureza pedagógica, com o uso do recurso didático tecnológico de comunicação Widgeit, favorecendo a expressão e a interpretação de saberes e ideias, além de jogos, desenho e escrita, questionários e entrevistas.

Essas atividades serão realizadas na escola no período noturno. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A participação nessa investigação não envolve nenhum benefício material ou econômico para nenhuma das partes: os prováveis benefícios advirão da contribuição para o desenvolvimento profissional e da produção de conhecimento, que favoreçam o avançar de questões relacionadas à esfera educacional. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de dois anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Consinto na participação

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: _____

ANEXO A

Capa do material didático - Caderno do Estudante

