

WALDÍSIA RODRIGUES DE LIMA
JULIANE AP. DE PAULA PEREZ CAMPOS

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EGRESSAS DA EJA:

NARRATIVAS SOBRE A ESCOLA,
FAMÍLIA E TRANSIÇÃO PARA
O MUNDO DO TRABALHO

WALDÍSIA RODRIGUES DE LIMA
JULIANE AP. DE PAULA PEREZ CAMPOS

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EGRESSAS DA EJA:

NARRATIVAS SOBRE A ESCOLA,
FAMÍLIA E TRANSIÇÃO PARA
O MUNDO DO TRABALHO

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva das autoras, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos as autoras, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Pessoas com deficiência egressas da EJA: narrativas sobre a escola, família e transição para o mundo do trabalho

Diagramação: Letícia Alves Vitral
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: As autoras
Autoras: Waldisia Rodrigues de Lima
 Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732 Lima, Waldisia Rodrigues de
 Pessoas com deficiência egressas da EJA: narrativas sobre a escola, família e transição para o mundo do trabalho / Waldisia Rodrigues de Lima, Juliane Ap. de Paula Perez Campos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-65-258-1091-1
 DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.911232404>

1. Educação de jovens e adultos. 2. Pessoas com deficiência. I. Lima, Waldisia Rodrigues de. II. Campos, Juliane Ap. de Paula Perez. III. Título.

CDD 374

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DAS AUTORAS

As autoras desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



CAPES

Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior - Brasil (CAPES) - CAPES/PROEX nº do
Processo: 23038.006212/2019-97



PPGEEs

Programa de Pós-Graduação
em Educação Especial - UFSCar



Os trabalhos acadêmicos, pesquisas que avançam na construção do conhecimento se fazem presentes em todas as áreas do conhecimento e abordam os mais diversos temas. Entretanto, quando nos voltamos para as questões latentes que envolvem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, as pesquisas ainda se fazem tímidas. Assim o material produzido nesse livro vem contribuir sobremaneira, com destaque para o ineditismo em que traz a reflexão da EJA na voz dos educandos com seus sonhos, dificuldades, perseverança.

A escolha do tema também merece relevância no contexto da EJA, uma vez que por tempos esteve oculta, sutilmente revelada em relatos de experiência, mas, com bastante ênfase nos espaços escolares, expressando a importância no processo inclusivo da pessoa adulta com deficiência, na escola e muito além dela.

A leitura da obra se traduz em uma oportunidade para que possamos aprender, e muito, com essa voz, caracterizada em um trabalho de fôlego, com riqueza descritiva e analítica frente a quantidade e qualidade dos dados coletados.

Se tratando de um texto, originalmente produzido para uma tese de doutorado, apresenta neste material clareza na escrita e organização, bem como a sensibilidade da autora na organização das sessões.

Com uma leitura fluida e convidativa traz uma proposta com a intenção de dar a voz, analisar, reinterpretar e contribuir sobremaneira com os resultados, revisitando um espaço formativo desse adulto quando aprofunda uma das maiores demandas dessas pessoas que é a inserção no mercado de trabalho, revelando a invisibilidade de sujeitos visíveis.

Esta é uma leitura imprescindível não só na área da educação especial, mas tão importante quanto, na área da EJA, uma vez que já é latente a necessidade de atenção a esta demanda, tanto na escola em si, mas, principalmente quanto as consequências do período em que estiveram nesta escola e que estas vozes possam se constituir referenciais para planejamentos e práticas educacionais incluindo o foco e intencionalidade no mercado de trabalho.

Tomo a liberdade de dizer que estas análises se constituem um excelente material orientador para tomada de decisões quanto ao desenho que EJA deveria ter para atender com fidelidade as necessidades reais dos educandos adultos, em especial a pessoa com deficiência, em termos de suas especificidades.

É um trabalho que inspira, orienta e abre possibilidades práticas de se

efetivar ciência na sociedade, valorizando diretamente um público extremamente presente e ainda pouco beneficiado no contexto dos espaços escolares.

Esta obra é publicada ainda no período da Pandemia Covid-19, contundo em um momento mais calmo, com vacinas, com expectativas de retomada das atividades laborais, acadêmicas, de lazer e cultura, enfim, de retomada da vida. Então, este é um momento propício para educadores se apropriarem das vozes desses educandos que denunciam e anunciam a labuta e dedicação pelo retorno aos bancos escolares por meio de suas vozes. Leia, mergulhe nesse universo e ouça essas vozes! Desejo uma excelente leitura!

Eliana Marques Zanata

Faculdade de Ciências – Unesp-Bauru

Outono/2022

Esse livro é parte da tese de doutorado em Educação Especial intitulada “Da escola para a vida: narrativas de jovens e adultos com deficiência da baixada santista” e defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos no ano de 2020, que teve como objetivo analisar o processo de escolarização e transição da escola para o trabalho, segundo as pessoas com deficiência egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Região Metropolitana da Baixada Santista e verificar as contribuições da EJA para sua inclusão no mundo do trabalho, trazendo contribuições sobre a inclusão das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos e no trabalho, a partir da voz das pessoas com deficiência. Originalmente a tese foi apresentada em seis capítulos, neste livro permanece o mesmo número de capítulos, porém com uma nova configuração. No primeiro capítulo, abordará a história da exclusão à inclusão das pessoas com deficiência, trazendo as questões históricas, legislações, políticas e paradigmas do atendimento das pessoas com deficiência e a política inclusiva e sua ligação com princípio da dignidade humana. O segundo capítulo abordará as modalidades de Ensino Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, aspectos históricos, sociais, políticos e legais, a aproximação e distanciamentos entre essas duas modalidades de ensino, a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial na EJA, além de considerações sobre o trabalho e a pessoa com deficiência. No terceiro capítulo a abordagem da História Oral – detalhando na história de vida, dados dos participantes da pesquisa e as categorias decorrentes das entrevistas realizadas com os egressos da EJA da Região Metropolitana da Baixada Santista incluídos no trabalho, a partir do quarto capítulo se discutirá os resultados da pesquisa, a partir da voz as pessoas com deficiência, egressas da EJA e de sua inclusão no trabalho. Essas narrativas serão detalhadas até o sexto capítulo, dando a dimensão da percepção que os entrevistados têm sobre sua inclusão na EJA, no mundo do trabalho e sobretudo na vida, e por fim, as considerações finais.

A Educação Especial, enquanto área de conhecimento, tem se debruçado em estudos sobre a história da escolarização das pessoas com deficiência. Nessa direção destacam-se pesquisas nacionais e internacionais, que empregam lentes e enfoques diversos, com a finalidade de discutir essa evolução histórica ao longo do desenvolvimento científico quanto aos atendimentos, exclusão social e os processos inclusivos desencadeados nas duas últimas décadas.

A história da pessoa com deficiência é permeada por relatos de abandono, morte, segregação, normalização e pela atual concepção de inclusão educacional, com início a partir da segunda metade do século XX, intensificando-se na primeira parte do século XXI. Nesse percurso histórico, a população das pessoas com deficiência se deparou com contingências poucos favoráveis à sua inclusão social, tratadas como aberrações, monstros, defeituosas, anormais, excepcionais, dentre tantas outras definições que as estigmatizaram (PESSOTTI, 2012; JANNUZI, 2012).

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

No Brasil, o público-alvo da Educação Especial está definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, como: “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013). Essa definição de ‘pessoa com deficiência’ utilizada no Brasil está apoiada na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006, sendo um conceito em evolução no sentido de que liga a deficiência as barreiras impeditivas que a sociedade impõe às pessoas, ou seja, “[...] não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços” (BRASIL, 2012a, p. 9).

As contradições históricas vivenciadas pelas pessoas com deficiência perpassam por dois grandes polos. Em um deles há pessoas excluídas dos

processos sociais, e, no outro, há uma nova visão, mais atual, com ênfase na participação social, apoiada nos movimentos de lutas por respeito a seus direitos, inclusive o de voz, em igualdade com as demais pessoas da sociedade.

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

Notam-se que o reconhecimento da igualdade dos direitos, no Brasil é recente, pois somente foi constituído a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), depois de longo período de exceção, e ainda assim persistem os enfrentamentos individuais e coletivos na defesa e preservação de direitos recém-conquistados, mas não garantidos em sua integralidade. Provas da necessidade da defesa dessas garantias, ainda enfraquecidas, se dão pela atual Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que prevê como crime sujeito às penalidades administrativas com ônus financeiro e prisão para os que não cumprirem e respeitarem os direitos das pessoas com deficiência, ou seja, quando se “[...] praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência”. Fica claro, portanto, que a barreira atitudinal persiste e ainda causa impedimentos ao cumprimento dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; BRASIL, 2015a).

Outro dado importante a respeito das conquistas recentes que se configuram na história da educação brasileira foi a superação da Educação Especial como um apêndice ao sistema de ensino nacional, presente até o final do século XX, quando ela transcorria paralela à Educação Básica e, somente após a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, se tornou transversal ao sistema de ensino em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2008a). Parte dessa mudança se deve aos movimentos inclusivos em defesa dos direitos à educação de pessoas com deficiência no ensino comum e às determinações defendidas por organismos multilaterais internacionais dos quais o Brasil, a partir de 2009, passou a ser signatário, com a aprovação do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; BRASIL, 2008a; BRASIL, 2009a).

Foi decisiva também a manifestação de uma parte relevante de grupos vinculados a movimentos sociais das pessoas com deficiência em defesa de seus direitos, conforme pesquisas que analisaram as concepções, abordagens e perspectivas na Educação Especial, cada qual em seu tempo, e linha perceptiva da realidade, com divergências e aproximações, mas que, em uma das direções, havia total convergência – a da exclusão social, sofrida pelas pessoas com deficiência no transcorrer história humana (MAZZOTTA, 1996, 2005; OMOTE, 1996, 1999, 2018; PESSOTTI, 2012; JANNUZZI, 2012).

O processo político inclusivo ainda é recente se comparado aos anos de exclusão das pessoas com deficiência – história de abandono, aniquilação, exploração médica, teatral, ritualística e educacional, cada qual deixando os traços do distanciamento e da degradação.

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

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

Embora existam diversas pesquisas sobre a Educação Especial, ainda são poucos os estudos sobre a história de vida das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo. (MAZZOTTA, 1996, 2005; OMOTE, 1996, 1999, 2018; PESSOTTI, 2012; JANNUZZI, 2012).

Esta pesquisa adotou uma opção política ao abordar dos grupos de excluídos, as pessoas com deficiência, abordando a história vida, pois a mesma história oral também pode dar voz aos poderosos, legitimando os discursos e

a voz do poder, portanto, entende-se que [...] é preciso reconhecer a voz dos sujeitos com deficiência [...] ouvindo-os, e não falar por eles. Certamente eles têm muito a nos dizer e a contribuir” (PLESTCH, 2014, p.20; CAIADO, 2014).

A defesa por essa opção política será ampliada e compartilhada neste estudo, no sentido de que todas as pessoas com deficiência tenham, sim, voz e vez e possam falar sobre elas mesmas.

CAPÍTULO 1

QUESTÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS: PARADIGMAS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	1
--	----------

CAPÍTULO 2

MODALIDADE DE ENSINO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS LEGAIS	8
---	----------

2.1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	16
--	----

CAPÍTULO 3

A HISTÓRIA DE VIDA E OS EGRESSOS DA EJA INCLUÍDOS NO TRABALHO	23
---	-----------

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS DOS EGRESSOS DA EJA E INCLUÍDOS NO TRABALHO	31
---	-----------

4.1. EJA E TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO.....	31
---	----

4.1.1. Perspectivas na EJA para a inclusão no trabalho	31
--	----

4.1.2. Contribuições da EJA para a transição para o trabalho	41
--	----

CAPÍTULO 5

INCLUSÃO NO TRABALHO	50
-----------------------------------	-----------

5.1. FUNÇÃO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO TRABALHO.....	50
---	----

5.2. FACILIDADES E DIFICULDADES NO TRABALHO.....	58
--	----

5.3. SENTIDOS DO TRABALHO.....	67
--------------------------------	----

CAPÍTULO 6

EJA, TRABALHO E A FAMÍLIA	75
--	-----------

6.1. RELAÇÃO FAMÍLIA, TRAJETÓRIA NA EJA E NO TRABALHO	75
---	----

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
-----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	86
--------------------------	-----------

SOBRE AS AUTORAS	99
-------------------------------	-----------

QUESTÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS: PARADIGMAS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

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

No histórico sobre as pessoas com deficiência, registra-se desde tempos remotos sinais de exclusão, abandono e morte, determinado por sua condição de diferentes e a forma como a sociedade tratava essas diferenças (JANNUZZI, 2012; PESSOTTI, 2012). Na Grécia, as diferenças entre as pessoas eram representadas por meio dos mitos, aos quais se atribuía conceitos, pensamentos e valores, segundo suas características e necessidades.

Em Esparta, a deficiência era marcada pelo abandono e pela morte daqueles que nascessem com algum tipo de deficiência, pois, em uma sociedade de soldados, não cabiam seres que, para eles, eram imperfeitos e improdutivos para guerrear em defesa do Estado, ou seja, a sociedade, cada qual em sua época, explorava, rotulava, discriminava as pessoas com deficiências sob diversos focos, ora para fins científicos, exploração financeira, ora sob a ideia de ‘proteção e cuidados’ realizados por instituições religiosas e médicas, mas que de fato encobriam o abandono dessas pessoas pelas famílias e pela sociedade que não aceitavam a presença da deficiência na convivência social (PESSOTTI, 2012; JANNUZZI, 2012).

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

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

Os estudos históricos remontaram às formas de atendimentos oferecidos às pessoas com deficiência, perpassados pela institucionalização em abrigos, assistenciais,

manicomiais, religiosos, biomédicos e terapêuticos, entre tantas nomenclaturas que se seguiram até os tempos atuais. A religião também contribuiu com algumas das ideias segregacionistas que ficaram inculcadas na sociedade e que fortaleceram as visões deturpadas sobre as pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 1996; OMOTE, 2004; JANNUZI, 2012; PESSOTTI, 2012).

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

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

Enquanto no Brasil, do século XVII ao XIX, a história das pessoas com deficiência, com 'anomalias', era considerada como desvalidas e abandonadas, sob os cuidados das Santas Casas de Misericórdias existentes em vários estados brasileiros, trabalho esse iniciado pela Irmandade de Santa Ana, em Minas Gerais, em 1730 (JANNUZI, 2012). A existência da roda dos abandonados nas Santas Casas facilitava a entrada de crianças com 'anomalias', que eram abandonadas pelos familiares nessas rodas e criadas pelas religiosas da instituição, que lhes ofereciam a educação até a fase adulta. No início do século XIX, as Santas Casas abandonaram esse serviço e se reservaram apenas aos cuidados da saúde da população (JANNUZZI, 2012).

No Brasil, no início de 1970, surgiram então os primeiros movimentos sociais realizados por pessoas com deficiência em defesa de seus direitos sociais, civis e políticos. O intuito era o de participação das pessoas com deficiência na sociedade para exigirem o respeito aos seus direitos (CRESPO, 2009; VASCONCELOS, 2018).

Em 1971, o paradigma de atendimento educacional especializado era o da normalização, originado na Dinamarca em 1959, sob o conceito de normalização/integração. Previa o atendimento em espaços diferenciados para os estudantes com

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

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

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

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

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

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

1996, 1999).

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

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

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

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

Com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), houve o deslocamento e as discussões sobre a deficiência à luz da “justiça, direitos humanos e promoção da igualdade” defendidos nos princípios universais dos direitos e da dignidade humanos previstos na Constituição Federal (CF, 1988) e também pela expressividade e a participação das pessoas com deficiência nos movimentos sociais que contribuiu para efetivar as políticas no sentido de concretização de uma educação para todos numa perspectiva inclusiva (ONU, 1948; BRASIL, 1988; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; SIEMS, 2012).

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

Nas mudanças que levaram à conceituação atual da deficiência há um deslocamento do modelo biomédico para o modelo social da deficiência, passando do âmbito do indivíduo com deficiência para toda a sociedade (FONSECA, 2008). Assim como a LBI (2015)

defende, quando trata dos impedimentos da deficiência e sua relação com as barreiras encontradas na sociedade, as quais ferem sua dignidade ao “[...] obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015a). Como um princípio à dignidade da pessoa humana, comum a todas as pessoas, Azevedo (2002) afirma que se trata de princípio jurídico:

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

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

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

O modelo social da deficiência, a compreensão que se tem dela, contribuiu para o nascimento de um modelo “baseado na defesa dos direitos civis e humanos das pessoas em situação de deficiência como um modelo denominado Modelo Baseado em Direitos” (HARLOS; DENARI, 2015, p. 186). Na compreensão do paradigma do modelo social da deficiência, corroboram as visões de diversos pesquisadores na abordagem sociológica ao indicarem que “A Sociologia da Deficiência constitui, portanto, um conjunto de vozes que se devem constituir como parte dos estudos sociológicos da educação contemporânea: vozes por significados e práticas (mais) inclusiva” (HARLOS; DENARI, 2015, p. 191).

Nesse contexto, com o termo vozes, aludiu-se à diversidade humana, assim como

às relações com a sociedade, visto que a deficiência vem a ser compreendida não na pessoa em si, mas nas relações com as barreiras encontradas na sociedade (HARLOS; DENARI, 2015).

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

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

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, p. 1).

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

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

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) relembra, reafirma e reconhece a nova visão sobre a deficiência, e a entende como um conceito em evolução e intrínseco à sociedade que: [...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...] (BRASIL, 2012a, p. 22).

Ela preconiza em seus propósitos “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL,

2012a, p. 26). Essa compreensão sobre as pessoas com deficiência incorpora um fato social que assegura a elas direitos importantes, e não mais piedade e assistencialismos típicos de um passado ainda recente da história humana. E que, portanto, carece de um acompanhamento sistemático no campo jurídico, para que não ocorram retrocessos e descumprimentos da lei em sua integralidade.

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

Enquanto cidadãos, as pessoas com deficiência têm direitos fundamentais balizados na CF (1988) quanto “[...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”, garantindo os “[...] direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça [...]”, assegurando, entre outros, o acesso à educação e ao trabalho (BRASIL, 1988). E, como tal, o acesso à Educação de Jovens e Adultos faz parte dessas garantias, respaldado pelas Diretrizes Nacionais da EJA (2000), pela Política Nacional de Educação de Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e outras normas (BRASIL, 1988; BRASIL, 2000a; BRASIL, 2008a).

E, nessa lógica da inclusão educacional, iniciada na primeira metade do século XXI, a escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares está se constituindo no Brasil com a matrícula dos estudantes nas escolas regulares, ainda que existam matrículas nas escolas especializadas, nessa trajetória inclusiva a Educação de Jovens e Adultos tem recebido matrículas de estudantes público-Alvo da Educação Especial, garantindo o direito ao acesso à educação, prosseguimento de estudos no ensino superior e a inserção no mundo do trabalho.

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

MODALIDADE DE ENSINO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS LEGAIS

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

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

Embora se perceba a legalização da exclusão educacional das pessoas com deficiência na primeira Constituição Federal de 1824, trinta anos depois se iniciaram os primeiros atendimentos educacionais, particularizados na cegueira e surdez, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Benjamin Constant) no ano de 1854 e no Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional dos Surdos - INES) em 1856, onde foram desenvolvidos os primeiros processos de escolarização nas áreas da surdez e cegueira. Jannuzzi (2012) indica que a criação desses institutos possivelmente decorria de ligações e interesses políticos.

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

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

e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934).

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

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

Em 1946, é aprovada a quinta Constituição Brasileira, intitulada “Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil”, e nela indica-se a criação das diretrizes e bases da educação nacional. No artigo 172, registra-se que: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Embora esse termo faça uma alusão às pessoas com deficiência, não há clareza nessa definição. Nessa Constituição Federal, em contraposição às constituições anteriores, não há aparição de termos que denegavam a perda de direitos políticos ou a definição de incapacitação por deficiência física e moral (BRASIL, 1946).

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

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

Em análise da CF (1988) sobre as pessoas com deficiência, percebe-se que é

garantido o acesso aos direitos fundamentais e estão inscritas dezoito citações no corpo da Carta Magna sobre as pessoas com deficiência, o que indica um aumento significativo quanto aos atendimentos e garantias de direitos fundamentais. A seguir, alguns desses registros legais:

[...] proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;

[...] cuidados com a saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

[...] proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;

[...] a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

[...] a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei;

[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010);

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

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

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

Em suma, a CF (1988) garantiu como princípio o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

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

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

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

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

Diversos outros documentos internacionais da década de 1990 prescreviam a

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

Ainda na década de 1990, o Brasil aprovou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, criou a Modalidade de Ensino – Educação Especial e definiu o seu público-alvo e formas de atendimentos. Em relação a EJA a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 estabelece na Seção V, nos artigos 37 e 38, a EJA como modalidade de ensino “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A EJA deverá respeitar os interesses, condições de vida, características e trabalho dos estudantes na articulação da EJA e a educação profissional, conforme o previsto na Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008b; LIMA; CAMPOS, 2018a).

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

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

Em relação à Educação ao longo da vida, termo recorrente discutidos em documentos elaborados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), União Europeia e na Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confinteas), tem sido temática emergente discutida pelos órgãos multilaterais desde a década de 1990, endossando as reformas mundiais para educação

e proposição para a educação do século XXI, destacam-se entre eles, a Unesco e os dois relatórios norteadores dessa ideia: o relatório de Edgar Faure (1972) e o Relatório de Jaques Delors (1998).

No entanto, desde 1960, essas discussões já estavam presentes nas Confiteas, em Montreal, se estendendo até as conferências de 1972 no Japão, em 1997 em Hamburgo e em 2009 no Brasil, onde ocorreu o Seminário de Educação ao Longo da Vida. Em 2015, foi defendida a aprendizagem ao longo da vida, pela Unesco no Fórum Mundial para Educação, realizado na Coréia do Sul, onde se proclamou a Declaração de Incheon, a qual se propôs assegurar princípios para Educação até 2030, garantindo o acesso à educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (DELORS et al., 1998; WERTHEIN; CUNHA, 2000; AÇÃO EDUCATIVA, 2008; IRELAND; SPEZIA, 2014; UNESCO, 2015).

No Brasil, o termo Educação ao longo da vida, é inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, pela Lei nº 13.632/2018, primeiramente nos princípios da educação, seguido na seção destinada a Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial. Instiga-se ainda mais o debate, sobretudo em uma pesquisa como esta que aborda a história de vida de pessoas com deficiência egressas da EJA incluídas no trabalho (BRASIL, 1996).

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

Para Delors (1998) a defesa na educação ao longo da vida consiste em:

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

Em 2008, quando ocorre a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, surgem os desafios para a educação e sistemas de ensino quanto à prática inclusiva, justificando a necessidade de criação de programas,

projetos e ações direcionados ao acompanhamento das salas de recursos multifuncionais, formação de professores, adequações escolares e o acolhimento das pessoas com deficiência nas escolas regulares, no apoio às escolas e aos sistemas de ensino (KASSAR, 2000).

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

Leis, Decretos, Resoluções	Objetivo da norma legal
CNE/CEB nº 01/2000	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
CNE/CEB nº 11/2000	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Lei nº 10.436/ 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.
Decreto nº 5.154/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.
Decreto nº 5.840/2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.
Decreto nº 6.949/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Portaria Normativa nº 13/2007	Cria o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SECADI. Integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como Documento, aprovado em 2008.
Lei nº 11.741/2008	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da educação profissional e tecnológica.
Resolução CNE/CEB, nº 04/2009	Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica na construção de sistemas educacionais inclusivos.
Resolução CNE/CEB nº 03/2010	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.
Decreto nº 7.612/ 2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite – promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.
Lei nº 12.764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Lei nº 12.796/2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei nº 13.234/2015	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
Lei nº 13.146/ 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
Lei nº 13.632/2018	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

Quadro 1 – Normas Nacionais da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos de 2000 a 2018. **Fonte:** Elaborado pela autora a partir do site do Ministério da Educação (MEC).

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

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

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

[...] Na vida social, o conceito de lei identifica-se com a definição do "dever ser", isto é, indica os caminhos que a conduta humana pode percorrer, bem

como os comportamentos proibidos. O objetivo da lei é, portanto, impor um dever ou garantir um direito, o que faz da imperatividade sua principal característica (p. 69).

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

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

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

2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

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

Na década de 1930, a Educação de Jovens e Adultos teve maior espaço no Brasil, “[...] em função do processo de industrialização que passava o país e o aumento da

população nas áreas urbanas” e, dessa forma, “[...] o Governo Federal ampliou a educação elementar a nível nacional, estendendo o ensino elementar aos adultos”. (LEITE, 2013, p. 17).

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

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto política educacional, somente se materializou a partir da década de 1970, com a reforma da educação dada pela Lei nº 5.692/71, quando se definiu um capítulo específico dedicado ao Ensino Supletivo, consolidada dois anos depois, com o Parecer Federal nº 699/1972, que estabeleceu a organização do Ensino Supletivo no Brasil (BRASIL, 1971; BRASIL, 1972).

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

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

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

Outra iniciativa para erradicação do analfabetismo foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), criado em 2005, com o objetivo de baixar os índices de analfabetismo, além de oferecer formação profissional para inclusão no trabalho aos jovens

entre 15 e 29 anos, assim como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2007, que visava, além de baixar os altos índices de analfabetismo, ampliar a inclusão social (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, embora tenha contado com um número grande de programas, projetos e ações, apenas veio a se consolidar a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Haddad (2007) destaca esse fato em artigo abordando a temática da EJA:

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

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

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

Esses três decretos se concentraram em uma educação que integrava os desejos sociais e políticos, iniciados primeiramente nas discussões do Decreto nº 5.124/2004, com intensa participação da sociedade, por meio de consultas públicas e que resultaram em mudanças estruturais, tanto na educação profissional quanto no Ensino Médio integrado

à Educação Profissional, assim como na Educação de Jovens e Adultos com a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em 2005, exclusivamente para os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, que, em 2006, expande a oferta de vagas “[...] pelas redes de ensino estadual, municipal e pelo setor privado através do “Sistema S” (FRIGOTTO, 2016, p. 68).

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

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

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

PEDROSO, 2016).

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

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

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

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

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

Aproximando os debates das Confinteas às pesquisas nacionais sobre a EJA, percebe-se que a maioria desses estudos nacionais evidencia importantes temas, tais

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

Na VI Confitea (2009), nota-se referência nos documentos elaborados, no que tange à necessidade de se discutir questões acerca da deficiência, a ampliação do debate nessa área vinculada à EJA, levando-se a acreditar em ser um momento histórico, sobretudo se considerado o crescimento de matrículas nessa área, nos últimos anos, depois da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

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

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

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

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

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

Considerando jovens e adultos com deficiência, as pesquisas retratam a importância do papel social da escola e a sua função de preparação para o mundo do trabalho para as pessoas com deficiência. Destacam-se o trabalho customizado, a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no trabalho, deficiência visual, a necessidade de elaboração de políticas para a inclusão educacional, a fim de se compreender essa invisibilidade mencionada por Haas (2015), assim como os estudos de Caiado, 2002, 2007, 2013, 2014; Glat; Plestch, 2009; Ventura; Cavalcante, 2012; Haas, 2015; Plestch, 2018; Leite; Campos, 2017; Redig; Glat, 2017; Melo; Moura, 2017; Haas; Silva e Ferraro, 2017).

Dessa feita, essas relações cada dia mais próximas da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos podem vir a construir novas pontes e redes entre os profissionais e pesquisadores que trabalham em interfaces com essas duas áreas do

conhecimento e as relações que têm com a inclusão no mercado de trabalho e sobretudo as pessoas público alvo da Educação Especial pela a possibilidade de acesso à educação e o prosseguimento de estudos em níveis superiores.

A HISTÓRIA DE VIDA E OS EGRESSOS DA EJA INCLUÍDOS NO TRABALHO

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

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

Cada qual tem sua organização e um procedimento correspondente de pesquisa definidas por Meihy (2012) como:

- a. História oral de vida – se desenvolve por meio da narrativa e trajetória existencial da pessoa;
- b. História oral temática – se organiza em torno de um tema central, e as entrevistas giram ao redor desse tema;
- c. Tradição oral – se realiza por contatos com grupos tradicionais, cujas tradições míticas superam o espaço biográfico, e se desenvolve dentro dos espaços desses grupos em receitas medicinais, culinária e registros dessa antiguidade.
- d. História oral testemunhal – mistura traços da biografia pessoal com problemas trágicos ligados a essa biografia.

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

Por entender sua pertinência com essa pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem permite compreender, responder e aprofundar em questões ligadas aos fenômenos sociais que envolvem aspirações, crenças, motivos, valores, atitudes, ações e relações humanas. Dessa forma, fomentou-se um diálogo relevante propiciado pelas histórias de vida (MINAYO, 2002; FREITAS, 2006; CHIZZOTTI, 2014).

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

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

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

É possível entender, a partir dessa dinâmica, que o método da história de vida como um instrumento social relevante para a escuta dos sujeitos excluídos deve dar vez, credibilidade e legitimidade à sua fala, seus contextos, visões pessoais e sobre suas vivências, o que poderá, portanto, estabelecer conexões com as tramas sociais, políticas, econômicas e educacionais; enfim, os caminhos percorridos por esses atores sociais e suas relações com a sociedade.

Pelas histórias de vida podem-se perceber os contornos sociais de uma época e da cultura local; portanto, todos são personagens históricos, segundo Meihy (2002): Com uma vocação para tudo e para todos, a história oral respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se trançam para garantir a lógica da vida coletiva (MEIHY, 2002, p. 15).

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

Por meio dessa abordagem nesta pesquisa foram entrevistadas dez pessoas com deficiências, egressas da Educação de Jovens e Adultos na Região Metropolitana da Baixada Santista, caracterizadas por nomes fictícios, conforme previsto no projeto aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos. O Quadro 2 tem o objetivo de apresentar os participantes da pesquisa.

Entrevistado	Idade	Gênero	Atividade (s) profissionais	Tempo de serviço	Situação conjugal	Escolarização	Diagnóstico
Ismael	28	M	Recepcionista em uma Instituição Especializada	10 anos	Solteiro	Escola Especializada, EJA Segmentos I, II e EJA Segmento Ensino Médio	Deficiência Intelectual e física (cadeirante)
Fabiano	24	M	a) Recepcionista em farmácia; b) Vendedor em loja Departamentos de roupas; c) Caixa em loja de eletrodomésticos.	5 anos	Solteiro	Ensino Regular - Fundamental I; EJA Segmento II e EJA Ensino Médio	Perda Auditiva de moderada a profunda no ouvido direito e esquerdo
Manoel	25	M	Suporte em Tecnologia da Informação	10 anos	Casado	Ensino Regular - Fundamental I e EJA Segmento II, EJA Ensino Médio e Curso Superior	Deficiência Auditiva profunda no ouvido direito e esquerdo
Almir	46	M	a) Auxiliar de escritório em entrega de cartas; b) Auxiliar de escritório/ office boy; c) Auxiliar de Escritório em empresa de Logística Aduaneira	Mais de 20 anos	Solteiro	Especializada e EJA Segmento I, II e EJA Ensino Médio	Deficiência intelectual
Alice	41	F	a) Ascensorista; b) Atendente de farmácia	11 anos e meio	Solteira	Escola Especializada Integrada ao Ensino Regular e EJA Segmento I, II e EJA Ensino Médio	Paralisia Cerebral
Olavo	49	M	Halterofilista	29	Solteiro	Ensino Regular – Fundamental I (parcialmente) e EJA Segmento II e EJA Ensino Médio	Deficiência Física – Paraplegia inferior (cadeirante)

Regina	29	F	a) Atendente de Farmácia; b) Assistente de vendas em loja de Departamentos	4 anos e 9 meses	Solteira	Escola Especializada, EJA Segmento I e II. Evadiu-se na EJA Ensino Médio	Deficiência Intelectual
Xavier	44	M	a) Freelancer em Web Designer; b) Advogado	1 ano	Casado	Escola Especializada Escola Regular – Fundamental I, EJA Segmento II, EJA Ensino Médio e Curso Superior	Amiotrofia Espinhal Tipo 2/ Deficiência física Tetraplegia (cadeirante)
João	29	M	a) Auxiliar de Serviços Gerais; b) Caixa; c) Repositor	10 anos	10 anos	Escola Regular até o Ensino Fundamental I e EJA Segmento II e EJA Ensino Médio	Baixa visão/ catarata congênita
Maria	27	F	a) Atendente de Caixa b) Telefonista c) Telefonista Call Center e Telefonista	6 anos	Solteira	Escola de ensino regular até o Ensino Fundamental I e depois cursou a EJA Segmento I e Segmento II	Cegueira

Quadro 2 – Caracterização dos participantes. **Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de dados transcritos das entrevistas.

Todos os participantes da pesquisa são moradores da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), que está situada no litoral do Estado de São Paulo, composta por nove cidades: Peruíbe, Itanhaém, Mongaguá, Praia Grande, São Vicente, Cubatão, Santos, Guarujá e Bertioga. É considerada uma região de médio porte, com uma situação econômica ligada ao Porto de Santos, Polo Petroquímico de Cubatão e setor de serviços com destaque para o turismo. O Turismo se concentra nas praias de oito cidades (Cubatão não possui praia, apenas manguezais e rios), região da Serra do Mar e alguns monumentos históricos.

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

Dos dez entrevistados, sete são homens e três são mulheres. Eles foram

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

João (29 anos) trabalhou informalmente em vários locais antes de seu atual emprego formal. Enquanto Xavier (44 anos) está no seu primeiro emprego formal, mas já desenvolveu trabalho de freelancer em Web Designer. Já Maria (27 anos) já está no seu terceiro trabalho. E Fabiano (24 anos) está no seu terceiro trabalho. Ismael (28 anos) está afastado pelo INSS, por motivo de saúde e de internação recente para tratamento de doença pulmonar. Ismael tem 28 anos, é solteiro e trabalha há dez anos em uma empresa terceirizada de uma prefeitura da RMBS, como recepcionista. Atualmente, não estuda e devido a um problema de doença está afastado do trabalho. Concluiu a EJA – Ensino Fundamental em uma escola municipal e EJA – Ensino Médio em uma escola estadual. Tem o sonho de fazer o Ensino Superior e cursar Direito. É solteiro e deseja um dia casar e ter sua própria família. Reside com a mãe.

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

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

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

Alice tem 41 anos, é solteira e trabalha há mais de onze anos. Nos onze anos de trabalho atuou como ascensorista e paratleta em uma universidade local. Atualmente é

atendente de caixa em uma farmácia. Estudou em escolas especializadas, até ingressar na EJA. Fez a EJA Ensino Fundamental e Médio em uma escola municipal. Seu grande sonho é continuar desempenhando o trabalho e as atividades de paratletismo. Está sempre competindo e tem ganhado muitas medalhas representando a RMBS. Mora com a mãe e o pai.

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

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

Xavier tem 44 anos, é casado. Ingressou no trabalho pela primeira vez como *freelancer* (trabalhador autônomo) na área de música, como web designer, e há um ano trabalha em um escritório de advocacia como advogado. Estudou em instituições especializadas e em escolas regulares. Cursou a EJA Segmento I, II completa e a parte da EJA Ensino Médio em escolas estaduais, mas optou na finalização da EJA do Ensino Médio, pela certificação via Exame Nacional de Ensino Médio, conseguindo as notas para a certificação na primeira vez que fez o exame.

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

Maria tem 27 anos, solteira, mora com uma irmã, ela é telefonista e ingressou no atual trabalho há quatro anos, mas já trabalha há mais de seis anos. Anteriormente trabalhou como atendente de caixa em uma loja de lanches, seguidos de mais dois empregos como telefonista, onde trabalhou por dois anos, mas não detalhou esses dois trabalhos. Logo que concluiu a EJA em uma instituição de ensino municipal conseguiu ingressar como telefonista no atual emprego em uma universidade e devido a sua disponibilidade de horário,

acumula dois empregos como telefonista na área da educação e na área da saúde. Cursa no momento faculdade de Administração; porém, nesse ano, precisou trancar a matrícula e pretende retornar no próximo ano.

Durante as entrevistas abertas utilizaram-se equipamentos tecnológicos de gravação de áudio e vídeo, por meio de multimídia para captação de imagem e voz instalada em notebook, lápis, borracha, caneta, papéis sulfites, caderno de campo e outros equipamentos necessários à execução da pesquisa, além de acessibilidade arquitetônica para o acesso de cadeiras de rodas motorizadas, uso de Libras, português sinalizado e tecnologia de análise e organização dos dados e análise. O caderno de campo teve a função de um diário nas entrevistas e serviu como um registro da evolução da pesquisa (MEIHY; RIBEIRO, 2011).

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

As entrevistas foram transcritas integralmente e preservados os nomes dos participantes, como descritos no quadro 2. Da mesma forma foram preservados os nomes das escolas e empresas citadas.

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

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

Pautados nas narrativas dos entrevistados, organizou-se as categorias e subcategorias no Quadro 3.

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

Quadro 3 – Categorias e subcategorias. **Fonte:** Elaborada pela pesquisadora a partir dos relatos dos entrevistados.

O quadro 3 representa as categorias e subcategorias definidas com base nas narrativas transcritas dos entrevistados. Na categoria EJA e transição para o trabalho e subcategorias Perspectivas da EJA para o trabalho e Contribuições da EJA para a transição para o trabalho, entende-se como ‘perspectivas’ a visão de mudanças na EJA para inclusão no trabalho e as ‘contribuições’ a base existente nas disciplinas da EJA, ou seja, as contribuições a partir dessa relação direta da escolarização e a inserção no trabalho.

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

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

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

NARRATIVAS DOS EGRESSOS DA EJA E INCLUÍDOS NO TRABALHO

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

As narrativas dos egressos da EJA e incluídos no trabalho serão discutidas a partir do capítulo quatro até o capítulo seis. Nesses capítulos serão discutidos os resultados desta pesquisa no que se refere ao processo de escolarização e transição da escola para o trabalho de jovens e adultos com deficiência, egressos da EJA da Região Metropolitana da Baixada Santista.

4.1 EJA E TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO

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

4.1.1 Perspectivas na EJA para a inclusão no trabalho

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

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

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

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

o mundo do trabalho.

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

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

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

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

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

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

No entender de Olavo, são importantes as mudanças ocorridas na EJA, tanto em seu comportamento como no comportamento dos demais estudantes para que haja progresso na aprendizagem. Nessa perspectiva, os estudantes deveriam valorizar o aprendizado na EJA, terem comportamentos mais respeitosos, como: saber perguntar, saber esperar,

respeitar as regras, realizar cumprimentos, analisar os prós e contras de suas atitudes, escutar os professores, para assim obter um melhor desempenho escolar:

É escutar mais o profissional de ambas as partes, tanto na escola como no meu trabalho. Como 'executador' do para-halterofilismo, hoje eu meço mais o que eu vou falar, procuro escutar mais. Antes eu queria... um profissional, falava e eu queria atropelar. Hoje não. A escola, o EJA, tanto o Espaço Escolar 1 quanto o Espaço Escolar 2. Você escuta mais, é meio que bíblico, isso aí, porque Deus é bem maravilhoso, ele deu uma boca só para você falar, e dois ouvidos para escutar. Então, quer dizer, se aquela pessoa que está ali na tua frente falando, você tem que ouvir mais, ela tem bem mais a acrescentar do que... Agora sim, se ela te perguntar ou fala tal coisa aí, você vai lá no momento certo e vai falar, é isso. Isso, contribuiu demais, não tem aquele negócio de chegar em tal lugar e querer sair atropelando tudo não. Você tem a sua hora, tem que dar um tempinho, aí, segura a onda aí, isso que me ajudou bastante. Então, quer dizer, é o professor que está ali... Eu era bem rebelde, está o João, que não me deixa mentir. É assim, é bem assim mesmo. Calma aí. Eu tive que cair numa escola (EJA) para opa! Abaixa a bola aí cadeirante! Não é assim, que funciona. Então, hoje eu sou bem mais realista. Deu certo? Beleza! Não deu? Pô, professor, por que não está dando certo? [...] Opa, professora! Professora, boa tarde, bom dia e tal! Professora, estou com uma dúvida? E tal coisa? Não, professora, eu quero fazer aquilo lá. Não. Como assim, quer fazer? Quer fazer nada. Primeiro você vai e pergunta, vai saber os prós e os contra. Não tem esse negócio de que eu quero, eu vou... tem que escutar. (OLAVO)

Para a entrevistada Regina, a ideia de aprender, aproveitar e dar continuidade aos estudos, remete a uma oportunidade de progredir no trabalho; segundo ela, se tivesse continuado os estudos poderia ter tido outras chances de retorno ao trabalho, se livraria da situação de desempregada em que se encontra. Kursou apenas a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental I e II, parando na EJA do Ensino Médio, devido à incompatibilidade do horário do trabalho com o da EJA. E, ainda, segundo Regina, não progrediu no trabalho porque não dominava operações da matemática, como dar troco ou ver se o dinheiro era falso, ou seja, não tinha domínio da matemática aplicada ao cotidiano do seu trabalho:

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

responsabilidade, essa que era minha dificuldade. (REGINA)

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

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

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

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

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

[...] acho que hoje em dia teria que mudar [...] tipo assim os alunos, a escola, a direção fazer por onde, tipo assim, levar isso adiante para as pessoas aprenderem, nas empresas [...] e o que aprendeu nas empresas passar para as escolas. A baixa visão estudei na escola, então, as empresas podiam ampliar o computador, o teclado e aumentar. Eles não fazem, então, isso dificulta bastante, sendo que eles têm porte para isso. (JOÃO)

Sobre o apoio especializado e as adaptações do conteúdo na EJA, João reforça que

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

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

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

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

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

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

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

Maria ainda se refere à aprendizagem de uma segunda língua como fator contributivo para a sua inserção no trabalho, e que ela considerou fácil; no entanto, a aprendizagem do Braille foi avaliada por ela como muito difícil. Essa segunda língua relatada por Maria

foi citada exclusivamente por ela, ou seja, nenhum dos outros entrevistados relatou esse ‘plus’, ou seja, uma disciplina a mais e diferenciada na EJA, mas apenas cursaram as disciplinas regulares do currículo previstas na legislação. Sobre esse idioma a mais, ela relata:

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

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

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

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

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

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

ter conseguido nada disso. Nessa vida, tudo é incerto enquanto não se tem a certeza. (XAVIER)

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

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

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

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

Essas funções vão ao encontro dos desejos dos egressos da EJA, entrevistados desta pesquisa, mas também podem ser adequadas aos estudantes que possuem

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

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

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

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

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

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

Para os entrevistados, a EJA proporcionou aprendizagem acadêmica, certificação

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

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

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

Notam-se a três funções da EJA definidas na CEB/CNE nº 11/2000, a reparadora devolve-lhes o direito à escolarização, a equalizadora atenta à percepção política para a oferta de uma escolarização que faça vencer as desigualdades e a função qualificadora almeja uma aprendizagem por toda a vida. Em todos os relatos, essas funções se fazem presentes. Quando se discute a escolarização na EJA e a Inclusão no trabalho, a partir das histórias de vida dos jovens e adultos egressos da EJA, as vozes dos entrevistados potencializam suas perspectivas para esse período de escolarização e para o futuro, porque legitimam suas ideias e as veem como um diferencial. Tais aspectos também foram evidenciados, por exemplo, no estudo de Glat e Pletsch (2009), sobretudo por derrubar os limites impostos pela sociedade que estigmatiza e inferioriza as pessoas com deficiência. Confirmam-se nesta pesquisa a força e o protagonismo desses jovens e adultos egressos da EJA, ao expor esse processo de transição para o trabalho e as perspectivas da EJA nesse sentido.

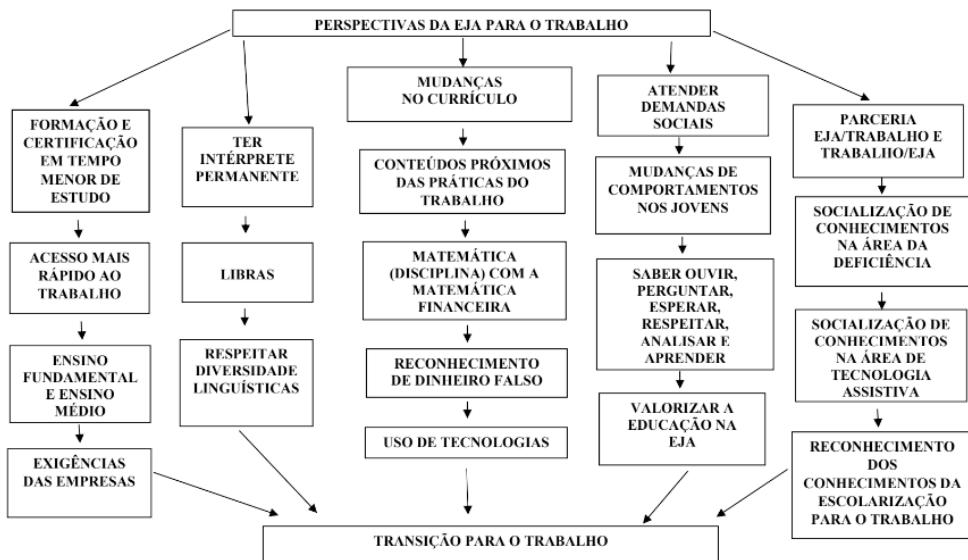
Outro aspecto que merece destaque se refere à evasão escolar, pois nesse estudo, dos dez entrevistados, apenas uma depoente cita a evasão na EJA Ensino Médio motivada por incompatibilidade com o horário de trabalho, que a fez optar pelo trabalho, porém seu desejo era de permanecer na EJA para concluir os estudos. Dessa forma, a depoente concluiu apenas a EJA do Ensino Fundamental. Tais resultados vão em direção oposta aos

relatos dos entrevistados do estudo de Barbosa e Coutinho (2013) quando apresentou a evasão na EJA como direito de escolha, de acordo com os interesses de seus entrevistados, ou seja, partiam da escola quando esta divergia de seus interesses. Já nesta pesquisa, o ingresso e a permanência na EJA foram definidos anteriormente como necessários para a certificação mínima exigida para o acesso ao trabalho, portanto sua escolha já estava definida antes mesmo de ingressar na EJA, uma vez que procuravam a escolarização pelo desejo de trabalhar. Os entrevistados apontam claramente que a escolarização na EJA permitiria e alargaria suas perspectivas futuras em sua trajetória de vida e, nessa direção, desejavam entrar na EJA e concluí-la, somente assim poderiam ascender ao trabalho formal. Portanto, a EJA era a meta inicial de transição para o trabalho formal e a vida adulta.

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

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

Em linhas gerais, a temática EJA e transição para o trabalho retratou as perspectivas da EJA para o trabalho dos participantes desta pesquisa, conforme descrito no Quadro 4.



Quadro 4 - Perspectivas da EJA para o trabalho. **Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos relatos dos entrevistados da pesquisa.

Os aspectos apontados no quadro 4 sinalizam os principais apontamentos relatados pelos Jovens e Adultos egressos da EJA, bastante importantes por ter a perspectiva de quem passou pela EJA e chegou ao mercado de trabalho. Tais perspectivas complementam-se por aproximações e interfaces. Assim, é possível constatar a sincronicidade e a clareza dos entrevistados sobre o que é necessário para transição para o trabalho, principalmente pelas experiências vividas. São depoimentos legítimos do processo de escolarização na EJA e transição para o trabalho. Esses pontos de vista apontam possíveis direções para os educadores, gestores da educação, gestores de políticas públicas e do mundo do trabalho.

4.1.2 Contribuições da EJA para a transição para o trabalho

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

Manoel narrou que a EJA o ensinou a se expressar em público, a se posicionar diante de suas necessidades, a lutar por um ambiente acessível à sua comunicação. Segundo ele, atualmente não tem vergonha de perguntar, de falar e demonstrar quem ele é, enfim, a sua

história. A perda auditiva severa não é mais um problema. Destaca a EJA como um local simples para a aprendizagem, onde ele aprendeu e aplicou o que aprendeu no trabalho:

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

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

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

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

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

você; é você que a gente vai ficar, entendeu? Até no dia minha mãe falou assim: Nossa Regina, foi rápido, realmente, foi rápido. (REGINA)

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

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

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

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

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

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

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

Para Fabiano, a Educação de Jovens e Adultos contribuiu “um pouquinho” com a sua inserção no trabalho. Também se reportou à EJA de modo favorável, por ter aprendido um pouco mais as disciplinas de matemática e as outras matérias. E citou a forma diferenciada

de avaliação dos conhecimentos escolares, sem prova, o tempo mais curto de estudo, que o permitiu ir atrás de um emprego, além de relatar também sobre a aprendizagem que aconteceu depois da EJA:

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

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

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

Olavo é uma das referências no esporte na região, conhecido nacionalmente na modalidade de halterofilismo antes do acidente que o deixou com a deficiência, e depois do acidente como campeão paratleta nessa modalidade esportiva. Seus treinadores, professores e amigos apoiaram seu ingresso na EJA e, a partir desses incentivos, ele procurou a EJA e começou a estudar:

[...] então não tem desculpa, vai procurar lá a EJA. Para mim, meio que deu a direção, vai estudar no Espaço Escolar 1 e tal. Aí fui em frente meio acanhado. Fui super bem acolhido na escola. Não tenho o que falar, todos os professores. Muito assim e... Como eu, posso falar, usar uma palavra que, muito assim... (fez sinal com os braços apertando o corpo) carinho em poder 'tá' me ajudando ele via que não tinha chuva, não tinha sol, eu estava ali. Não tinha um transporte, tinha que pegar um transporte coletivo da cidade. E, assim era uma luta, era uma luta, meu. É agora ou nunca mais. E eu não posso desistir. (OLAVO). [...] terminei no Espaço Escolar 2, em 2017, o meu médio. Então eu fiz a sétima, oitava e o nono ano. Provavelmente eu devo ter ingressado no Espaço Escolar 1, em 2015, por que em 2016, no finalzinho, eu estava ingressando no Espaço escolar 2, que não foi fácil também. (OLAVO)

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

informais, sem qualquer garantia das leis trabalhistas, sobre isso seu relato esclarece:

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

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

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

[...] quando eu já tinha completado a sétima série, logo que eu cheguei, eu tive uma professora, que foi fundamental para me ajudar, porque não que eu não tenha tido empecilho dos professores, muito pelo contrário todos me apoiaram, mas, quando eu contava os meus problemas para eles... [...] que eu ia entrar na faculdade. Eu ia entrar na faculdade que eu escolhi. Eles falavam: - Xavier é muito difícil, não cria tanta expectativa, você 'tá' na sétima série, ainda tem a oitava, depois o primeiro colegial, segundo colegial terceiro colegial... Aí eu tracei minha meta.... Eu vou terminar a oitava série vou fazer o ensino médio e em paralelo eu vou estudar para o Enem [...] vou tirar o meu certificado do ensino médio. Aí, meio que eles duvidaram.... Só uma professora que nunca duvidou, a Dona Marieta, ela nunca duvidou, ela era vice-diretora e professora. (XAVIER)

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

[...] matemática eu tinha muita dificuldade, então eu via que as professoras ficavam assim: - Vem cá você, paciência de vez em quando, mas elas viam que eu podia fazer. Eu sentia então, essa reciprocidade em tudo, sem exceção, em todos, então na hora de fazer as provas eles faziam comigo. Não, que eles faziam por mim, mas comigo, então eu sentava na mesa com eles e eles me davam as questões, então ele ia ditando as respostas, é... e na hora ali das respostas eles se transformavam, ficavam quietos, não ajudavam, não davam nenhuma chance de ajuda, nada. Mas depois que a prova terminava, eles brigavam comigo, pelos erros que eu fazia, por falta de atenção "pô Xavier... não podia falar nada, mas você errou aqui em um negócio que não era para errar." Sabe? E da maneira que era colocado me fazia aprender. Porque eles

não falavam no sentido de menosprezar, e eu não senti em nenhum momento um tratamento diferenciado no sentido de facilitar minha vida por causa da minha condição física, eles me cobravam na medida certa, mas sempre tinha um certo cuidado com as expectativas. (XAVIER)

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

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

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

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

Outro ponto a ser destacado tem a ver com o fato de que não houve qualquer referência concernente às práticas infantilizadas na EJA, citadas por Haas (2015) em

seu estudo. Na presente pesquisa, houve um avanço para os jovens e adultos, ou seja, percebe-se a EJA como um espaço de contribuição na direção do acesso ao trabalho, na constituição de identidade dos jovens e adultos e o acesso à vida adulta, ou seja, há um rompimento com as práticas infantilizadas. Os entrevistados encontraram na EJA um lugar de pertencimento. Ismael foi o único que relatou receios ao ingressar na EJA, embora ele mesmo tenha exigido a sua saída da escola especializada e a sua inclusão na EJA, mas teve receio de sofrer discriminação no novo grupo social, e relembra:

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

Os entrevistados falam de outro lugar, do lugar de transição para a vida adulta, todos tinham metas e sonhos ao cursar a EJA. Nessa lógica, a EJA contribuiu para os entrevistados, “[...] articulando os saberes sociais dos sujeitos aos escolares e rompendo com as práticas infantilizadas” (HAAS, 2015, p.40). As narrativas dos egressos da EJA somam-se à discussão de Haas (2013) e fazem avançar o debate, pois os dados deste estudo apontam na direção mais próxima do pertencimento ao espaço da EJA e do trabalho, aos anseios a uma vida adulta e plena como qualquer cidadão. Eles mostraram com clareza o quanto a escolarização na EJA os auxiliou para alcançar seus objetivos. Depois da EJA, a ligação mais forte dos entrevistados com a vida adulta foi sua inserção no trabalho, seguida pela possibilidade de avançar nos estudos e cursar o ensino superior.

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

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

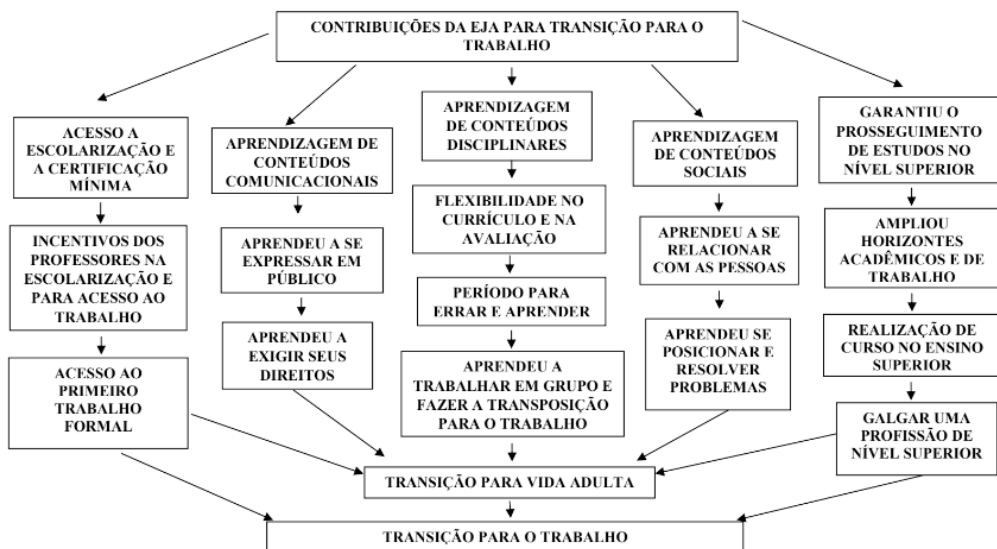
mínima e a inserção no trabalho.

Essas evidências notadas na pesquisa sugerem a necessidade de acompanhamento por órgãos definidores de políticas públicas em parceria com organismos representativos de pessoas com deficiência e órgãos de controle de políticas públicas de educação e trabalho para sanar tais disparidades de gênero, quanto ao acesso e permanência à educação e ao trabalho, como se prevê nas legislações de educação e trabalho. Os depoimentos expõem que, tão logo concluíram a EJA, tanto as mulheres, quanto os homens com deficiência, deste estudo, tiveram acesso ao trabalho. As histórias de vida dos entrevistados mostram contribuições da EJA para a inclusão no trabalho, além das aprendizagens acadêmicas, no tocante à aprendizagem social, de comunicação e de interação social, que consolidaram a permanência e as relações colaborativas com os demais trabalhadores, quando os entrevistados ingressaram no trabalho. A EJA favoreceu a posição proativa em busca de seus ideais, com metas e objetivos, durante e depois da escolarização na EJA.

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

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

A temática Contribuições da EJA para transição ao trabalho está retratada no Quadro 5 com os principais aspectos apontados pelos participantes desta pesquisa.



Quadro 5 - Contribuições da EJA para transição para o trabalho. **Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos relatos dos entrevistados da pesquisa.

As principais ideias destacadas no Quadro 5 assinalam as considerações dos entrevistados do período de escolarização na EJA, por exemplo, indicam que: aprenderam a se relacionar, a se posicionar, resolver problemas e a se expressar em público, exigir seus direitos, ou seja, ser protagonista de sua história. Dessa forma, houve empoderamento de conteúdos necessários a uma vida independente. Essas evidências observadas mostram que a EJA potencializou as capacidades dos entrevistados, pois, além de colaborar para o acesso ao trabalho, para terem uma vida com independência e autonomia, auxiliou-os a ascender ao ensino superior – enfim, deu-lhes novas possibilidades e permitiu-lhes a realização de seus desejos e sonhos, e o acesso ao trabalho era o primeiro deles.

INCLUSÃO NO TRABALHO

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

5.1 FUNÇÃO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO TRABALHO

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

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

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

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

Trabalho na área do TI, área de informática, eu dou suporte para o usuário, faço instalação de programa em notebook, computador, no tablet, que agora hoje em dia é tablet. E faço instalação de impressora. Antes era muita coisa

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

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

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

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

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

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

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

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

De manhã eu chego lá, bato o cartão, saio de lá vinte para às nove, vou numa empresa, é uma SKI. Da SKI, eu saio no máximo nove e meia, dez horas, volto para o escritório. Do escritório eu vou na DIHL. Da DIHL eu vou em outra empresa da João Pessoa, LOGI, depois volto, as vezes eu venho aqui, na

perto da Aparecida. Volto para a DIHL, TCEL. (ALMIR)

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

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

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

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

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

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

Eu trabalho tanto na universidade X quanto no plano de atendimento de uma empresa de saúde. Trabalho em dois empregos eu sou telefonista. Na universidade eu já... eu faço a área de Call Center, então eu filtro todas as informações dos alunos para passar para os setores, como diploma, secretaria virtual, secretaria do presencial, financeiro. Então, eu faço toda a filtragem antes de passar para cada setor. Agora na empresa de saúde privada eu dou informação dos números de telefones do ambulatório, da unidade dois da Empresa de Saúde, do financeiro, da parte do Recursos Humanos. É bem fácil. (MARIA)

Quanto à Alice, no primeiro emprego trabalhou quatro anos e meio como ascensorista

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

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

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

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

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

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

Os conhecimentos de Manoel na área de TI lhe renderam o trabalho, e ele está há sete anos nesse emprego. VELTRONE e Almeida (2010) abordaram as regras do mercado de trabalho e as exigências relacionadas à escolaridade, preferências dos empregadores, além da produtividade e competitividade. É possível perceber essas relações na narrativa de Manoel quanto à entrevista com um funcionário de Recursos Humanos da empresa, que lhe fez perguntas acerca dessas regras, antes de sua admissão na empresa, e depois de passados os três meses de experiência.

Quanto a Xavier, este exerce a profissão de Advogado em uma cidade Z, tem

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

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

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

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

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

Tais modificações também foram percebidas por Xavier, pois a empresa, além de lhe permitir que parte da carga horária de trabalho fosse cumprida de forma remota, também reestruturou o espaço do escritório, tornando-o totalmente acessível para que ele possa cumprir mais dias de trabalho dentro do espaço físico da empresa. Enquanto isso, a tecnologia assistiva é uma aliada de Xavier para romper com as barreiras encontradas na sociedade e ter condições para efetuar parte do trabalho remotamente, atualmente como faz uma parte de trabalhadores no mundo. Independentemente da existência ou não de uma deficiência, o uso do home office é permitido por lei trabalhista, e acordos firmados no contrato de trabalho entre empregador e empregado, como se nota na Lei 13.467/2017, ao

intitular essa modalidade de trabalho como teletrabalho (BRASIL, 2017b).

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

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

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

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

Foram perceptíveis nas narrativas dos entrevistados: atividades multifacetadas, espaço de trabalho com barreiras de acesso, permanência, processos ambíguos na relação função/atividade e de promoção de cargos para níveis superiores na empresa. Em contrapartida, encontraram-se nos depoimentos, funções e atividades claras e que se relacionam com parâmetros mais organizados e mais próximos dos processos inclusivos, indicando que os processos inclusivos nas empresas ainda estão em evolução. Carvalho Freitas (2007, p. 30) se refere à inserção e à gestão das pessoas com deficiência apontando contradições no cenário de contratação de pessoas com deficiência no Brasil. Destacam-se dois polos, por um lado excelência no desempenho e, por outro, o desconhecimento sobre as possibilidades de trabalho das pessoas com deficiência, aspectos já apontados nesta presente pesquisa.

Em um estudo atual, Werneck-Souza, Ferreira e Soares (2020) analisaram artigos do período de 2005 a 2016 e encontraram dados que coadunam com aqueles encontrados nos relatos dos jovens e adultos com deficiência egressos da EJA desta pesquisa, dentre

eles: as exigências do mercado de trabalho quanto à escolaridade mínima das pessoas com deficiência, período de experiência, demissão após o período de experiência, atividades multifacetadas, barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, gestão de pessoas, falta de tecnologias assistivas no trabalho, falta de progressão funcional. Fica evidente que a escuta dos trabalhadores com deficiência por meio de suas histórias de vida é uma relevante fonte de conhecimentos sobre sua vida e acerca das relações no trabalho e na sociedade, o que ratifica a importância de ouvi-los e considerá-los em todas as discussões na sociedade; caso contrário, feriria seus direitos fundamentais e a cidadania plena, ao criar entraves para sua vida independente.

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

Outro ponto significativo a destacar é apontado por Ismael quando comenta sobre o desrespeito ao cumprimento a Lei de Cotas Lei nº 8.213/91, em pelo menos dois aspectos, quanto à acessibilidade arquitetônica e a falta de orientação ao trabalhador, denotando por parte da empresa uma visão segregacionista, em desacordo com o previsto na Lei de Cotas e na Convenção Internacional do Trabalho, Recomendação nº 168 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aprovado pelo Decreto 2.682/1998, deixando entrever que que o acompanhamento pode não ter sido cumprido entre outros aspectos que ferem as leis do trabalho (BRASIL, 1991b; ONU, 1983; BRASIL, 1998b).

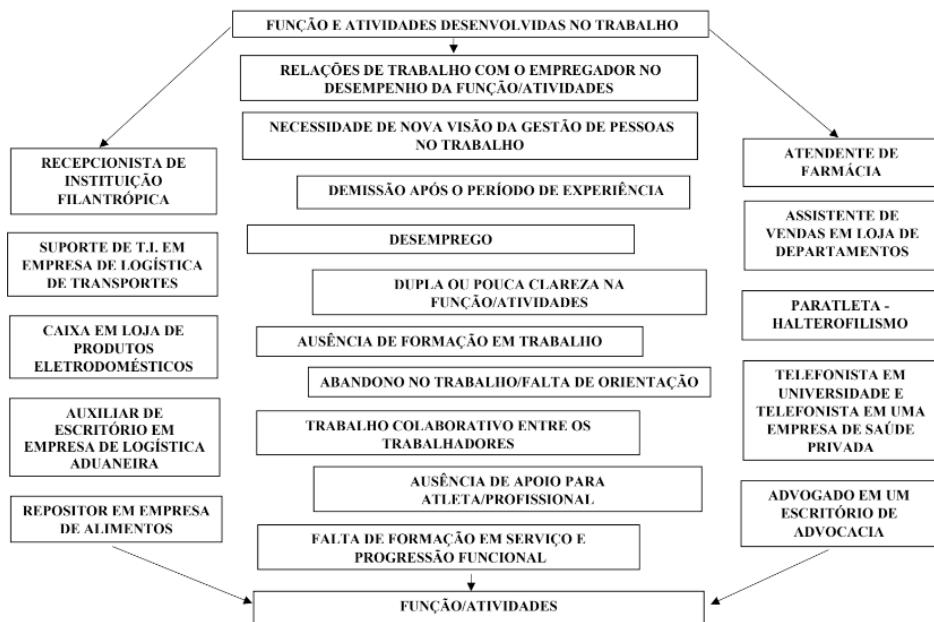
Mesmo que tenha havido situações como as relatadas por Ismael, também há avanços quando se percebe serem rompidas as estruturas reacionárias do modo de ver a pessoa com deficiência em anos de história, discutidas em estudos de Bampi; Guilhem e Alves (2010); Harlos e Denari (2015), quando retratam a discriminação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

período de experiência por quatro dos entrevistados, por Fabiano, Manoel, Maria e João.

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

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

De tal modo que os aspectos priorizados pelos entrevistados nesta pesquisa quanto à Inclusão no Trabalho, Função e atividades desenvolvidas no trabalho foram organizados no Quadro 6 em destaque para as principais ideias dos entrevistados.



Quadro 6 - Função e atividades desenvolvidas no trabalho. **Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos relatos dos entrevistados da pesquisa.

Os principais aspectos sobre a Inclusão no trabalho, Função e atividades desenvolvidas no trabalho apontados no Quadro 6 indicam a necessidade de se rever pontos tangentes à Gestão de Pessoas no trabalho, descrição da função/atividades, demissão após o período de experiência, o desemprego, a falta de recolocação no trabalho e o trabalho sem qualquer orientação inicial, além da falta de apoio ao atleta como profissão. E ainda cabe ressaltar o silêncio sobre a formação em serviço e a progressão funcional, aspectos apontados por apenas um dos entrevistados. Os egressos da EJA também mencionaram avanços nas interações do trabalhador com deficiência no trabalho quando há diálogo; é por meio dele que podem ocorrer mudanças no ambiente de trabalho.

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

5.2 FACILIDADES E DIFICULDADES NO TRABALHO

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

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

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

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

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

[...] As barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas e as barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem

o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias [...]. (BRASIL, 2015b).

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

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

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

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

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

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

Manoel amplia as discussões em torno da temática das barreiras no ambiente de trabalho, as quais, superadas por ações conjuntas, resultaram em melhorias no seu trabalho. Tretin e Raitz (2018) ressaltam o papel dessas ações conjuntas para mudanças dos processos no trabalho. Dessa forma, constatam-se nos relatos dos entrevistados encaminhamentos nessa direção, ainda que restem barreiras que requerem mudanças atitudinais diante das necessidades deles juntamente com o cumprimento das legislações,

detectadas por um acompanhamento criterioso.

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

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

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

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

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

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

[...] tinha quando eu estava em um local e falava que eu não estava ali. Às vezes, as vezes ligavam no CA, tal pessoa está aí? Eu estou ali, mas não vou poder mentir, mas eu tenho que perguntar para quem eu tenho que falar, se era chefe da pessoa, se não era chefe, vou saber quem é, que queria falar com a pessoa. Aí cheguei uma vez para uma pessoa e falei não dá eu não 'vi ela' passar. Só que ela não estava na instituição. Só que ela não falou vou estar em tal lugar, quando ela falou comigo, ela falou comigo assim ó: Vou

sair. Eu não vi isso ela não passou por mim, eu estava no banheiro não passou por mim não vi, aí ela falou que estava dentro da casa, a pessoa falou que estava dentro da instituição, mas eu não sei isso né fala outra coisa, aí diz que quando é chegam na chefia né diz que a chefia falava um monte eu falei que ela não estava na casa. (ISMAEL)

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

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

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

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

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

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

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

A maior facilidade são os computadores que são adaptados, a gente não precisa escrever em Braille, pois todos os recados que precisamos anotar, a gente já escreve no computador, e o computador tem um retorno de voz para gente, então isso, é bem fácil. É a nossa facilidade no ambiente de trabalho. (MARIA)

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

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

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

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

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

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

[...] é que a gente aprende bastante coisa. A facilidade que eu tenho tipo é a gente poder ir para todos os setores, porque lá são doze setores e a gente aprende de tudo um pouco e tudo envolve, como se fosse uma globalização [...] eu aprendi bastante coisa e eu passo para os meninos o que tem que ser feito, de acordo com o que o procedimento pede. Essa facilidade é de acordo com o que a gente aprende [...] eu sei onde fica tudo e os seus lugares, [...] onde as coisas estão segundo o procedimento [...] a gente sabe o que tem que ser feito e como passar para os meninos, o que deve ser, de acordo com o que se pede. (JOÃO)

No relato de Xavier não houve menção a dificuldades no trabalho quanto ao

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

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

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

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

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

Verifica-se, nos relatos de Xavier e Ismael, que as barreiras arquitetônicas, urbanísticas e de transportes dificultaram o acesso ao trabalho, eles comentaram que

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

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

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

Evidenciou-se, nas narrativas dos entrevistados, a defesa de seus direitos de acesso à escolarização na EJA e à inserção no trabalho. Salientam-se semelhanças nos relatos das histórias de vida e as apontadas por Dantas (2011, 2014) quanto ao conceito de autoadvocacia e *empowerment*, ou seja, da defesa dos seus direitos fundamentais e de acesso aos bens e serviços da sociedade, diante dos quais ainda restam barreiras para o exercício de suas atividades.

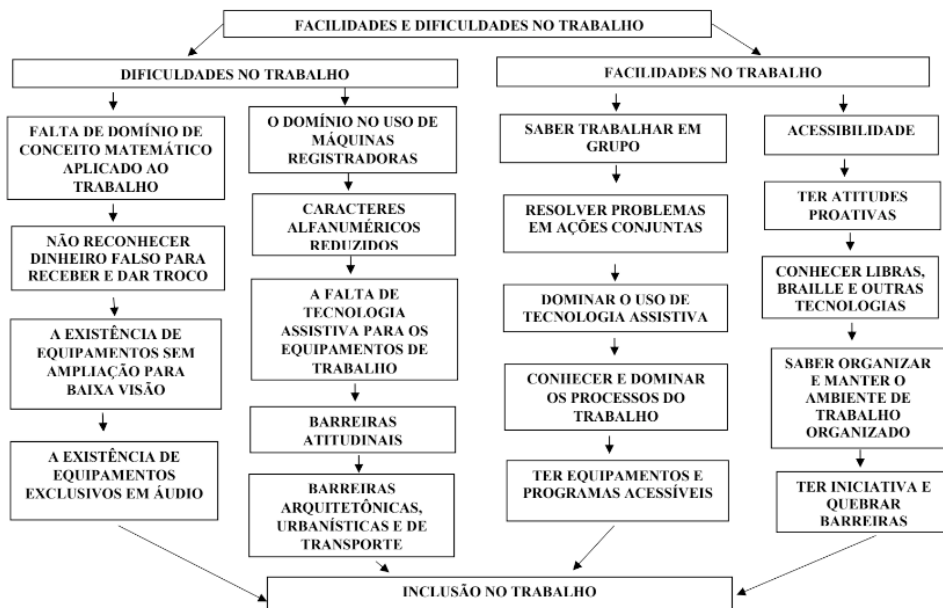
Tretin e Raitz (2018) corroboram essas narrativas quando indicam que é fundamental mudanças no ambiente de trabalho, para torná-lo acessível para todos e, nessa lógica, mais inclusivo. As barreiras encontradas pelos entrevistados não foram apenas impeditivas, mas também foram impulsionadoras de ações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

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

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

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

De tal forma que o Quadro 7 esquematiza as principais ideias quanto às Facilidades e dificuldades no trabalho, mencionadas pelos entrevistados da presente pesquisa.



Quadro 7 - Facilidades e dificuldades no trabalho. **Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos relatos dos entrevistados da pesquisa.

Os aspectos diagramados no Quadro 7 são relevantes, diversos e complementares na questão do trabalho, mas também são importantes para o conhecimento do processo de escolarização e do diálogo entre educação e trabalho. Nessa perspectiva, ouvir as pessoas com deficiência falar de suas facilidades e dificuldades no trabalho agrega novos subsídios às discussões sobre educação e trabalho. Partir das experiências dos entrevistados desta presente pesquisa, de seu modo de desempenhar seu trabalho, mostra a validade de relações mais aproximadas nessas duas áreas para possíveis contribuições entre elas e, sobretudo, para a inclusão das pessoas com deficiência no trabalho. Destacam-se como prioridade no trabalho: acessibilidade tecnológica, tecnologia assistiva, o domínio da Libras, o aumento de caracteres alfanuméricos, mudanças atitudinais, quebra de barreiras comunicacionais, arquitetônicas, urbanísticas, tecnológicas e de transportes, para se garantir, além do acesso, a permanência ao trabalho.

Não obstante a existência de barreiras, estas não foram impeditivas para eles no trabalho, pois recorreram às suas potencialidades e souberam trabalhar em grupo, dialogar, resolver problemas e ter iniciativa no trabalho e, assim, contornaram muitos dos problemas surgidos. Mesmo anos depois da Lei de Cotas, é possível observar nos apontamentos dos entrevistados que há carência de acompanhamentos sistemáticos por órgãos gestores de políticas públicas do trabalho e pelas próprias empresas para o equacionamento definitivo de problemas de inclusão no trabalho.

5.3 SENTIDOS DO TRABALHO

A relação dos entrevistados com o trabalho move-se na constituição de sua própria identidade, além do sentido que o trabalho dá às suas vidas. Desde seu ingresso na EJA, entram na escola visando ao ingresso no trabalho. Eles pensam quando terão seu dinheiro e quando poderão comprar bens e serviços. Ainda os entrevistados referem-se ao acesso à universidade, ter uma família, ter uma casa, ajudar os pais, o filho, e não depender dos pais para sobreviver – querem o controle de suas vidas. Ao estabelecer o trabalho como meta, eles se emocionaram ao descrever como o trabalho dá sentido à sua existência, como é importante não apenas à sua subsistência, mas também à subsistência da família. Os relatos apontam o acesso ao trabalho como condição para se ter dignidade humana, ser referência para as pessoas da família, ser útil para a sociedade e não depender das pessoas e do governo para sobreviver. Para Xavier, o trabalho é visto como um direito que gera dignidade humana para ele e para as pessoas que dependem desse trabalho. Ao falar sobre o sentido do seu trabalho, Xavier foca o olhar para si mesmo, para os outros cidadãos e para a responsabilidade que ele tem diante da sociedade e dos clientes que atende. Enfim, sua narrativa mostra o quanto se sente capaz em contribuir com essa sociedade, mas também tece críticas sobre o olhar da sociedade sobre sua capacidade, sobretudo após a certificação de um órgão de classe. Defende, além disso, o direito de todos poderem ter um trabalho e se sentirem dignos por esse trabalho. E assim fala:

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

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

Meu sonho né. Eu queria trabalhar, eu queria trabalhar muito. Falava: Mãe,

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

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

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

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

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

É possível atestar a sua emoção ao falar que gosta de trabalhar em um ambiente

organizado para tal, ou seja, ele faz ver a importância do ambiente nas suas competências e na sua identidade; por gostar do ambiente de trabalho, sente-se bastante motivado:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ismael também faz uso do seu salário para ajudar nas despesas de sua casa, ele mora com a mãe, mas também usa os recursos para suas próprias necessidades. Disse que gosta de passear, ir a barzinhos, sair na noite com os amigos que conheceu na EJA. Já Manoel e a esposa (com surdez) colaboram com a mãe de Manoel, pois optaram por ficar

com ela depois do casamento.

Fabiano faz menção aos recursos de seu trabalho, ao ingresso futuro na faculdade de Educação Física. E Alice não fez correlações do trabalho e os seus desejos pessoais ou da família, mas ao esporte como a possibilidade de receber cada dia mais medalhas, e assim reconhecimento.

Esse estudo dialoga com pesquisa de Hostins e Tretin (2017) quando destaca que o acesso ao trabalho é inerente à constituição do sujeito e da relação sujeito e sociedade.

Alguns dos entrevistados citaram que tinham o Benefício de Prestação Continuada, porém abdicaram desse direito para ascender ao mundo do trabalho. E em diálogo com as famílias, cancelaram o benefício. Ismael pede à mãe para cancelar o Benefício de Prestação Continuada (BPC), pois queria trabalhar. Ismael usa o termo Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), se referindo ao BPC:

[...] Queria trabalhar pedi para cancelar o LOAS. Queria estar trabalhando né, aí a gente pegou e correu atrás de conhecidos, e em uma instituição tinha convênio como a prefeitura e tinha que ter uma cota de deficientes trabalhando. Aí pegaram e mandaram para Assistente Social e consegui o serviço. (ISMAEL)

Regina pediu para a mãe cancelar o BPC, quando saiu da escola especializada e foi para a EJA. Ela e a mãe queriam mudanças em sua vida. Nessa ida para a EJA, já estava a intenção de um dia trabalhar. Então, ela e a mãe decidiram pelo cancelamento do BPC. Sobre essa decisão, ela diz: “Até então, eu falava, realmente eu quero, trabalhar. Não quero só viver, só do benefício”. (REGINA)

O BPC é “[...] um benefício que protege de forma razoável as pessoas com deficiência e suas famílias da situação de vulnerabilidade social” (SANTOS, 2011, p. 794). De tal forma, que, ao solicitar o seu desligamento, o segurado pode vir a correr riscos sociais quanto ao seu bem-estar e comprometer o provimento das suas necessidades básicas de sobrevivência.

Não obstante todos os riscos sociais, os dois egressos da EJA optaram por mudanças, solicitaram o cancelamento do BPC, priorizando a possibilidade de acesso ao trabalho.

Tais decisões expressam o direito à cidadania e à liberdade de escolha diante das opções da vida, ainda que nenhum dos dois entrevistados tivesse condições econômicas para abdicar desse direito. Suas questões sobre cidadania passavam pelo direito de acesso ao trabalho. Fica mais evidente o peso dessa decisão quando apontam que o BPC representa a efetivação do direito à assistência social e a possibilidade de cidadania para as pessoas com deficiência, uma vez que, em razão da vulnerabilidade social, são com

benefícios como esses que podem ter acesso a bens básicos, como tratamentos de saúde, alimentação e outras despesas (SANTOS, 2011).

Portanto, desistir desse recurso, que gera uma melhor condição de sobrevivência, pode ser uma contradição. Concordo com Glat e Pletsch (2009, p. 144) quando afirma que: “Esses relatos originais possibilitam conhecer e entender suas trajetórias escolares e/ou laborais, aspirações e desejos [...]”. Dessa forma, novos relatos como esses dos entrevistados desta presente pesquisa podem trazer contribuições para as pessoas com deficiência e para a sociedade, que pode vir a tomar ciência de situações que antes ficavam apenas no mundo privado das pessoas com deficiência. Sendo assim, esse estudo traz novos dados às discussões já existentes e avança no campo e no compromisso social e político de respeito à pessoa humana e à ciência.

Independentemente de qualquer contradição entre suas condições sociais e materiais, mesmo assim Ismael e Regina abdicaram desse direito pelo direito de ter acesso ao trabalho, fizeram essa opção.

Para Xavier, o trabalho representa sua dignidade, respeito a si mesmo e à sociedade para qual ele realiza o trabalho, mas também retrata o olhar da sociedade e a importância dada a sua profissão. Ao que lhe pareceu, a visão da sociedade mudou, desde sua aprovação na OAB, que lhe deu o direito de advogar, e faz uma reflexão sobre os conhecimentos adquiridos nos livros e a necessidade de contatos com advogados mais experientes, para aprender ainda mais, além dos livros e do registro no órgão de classe:

É agora eu sou mais valorizado por causa de uma carteirinha [...] entende? Não sei... agora eu estou meio confuso mesmo com essa questão. É um misto de sensações, mas vou tentar ficar só no aspecto positivo da coisa. Então, assim... eu estou sentindo agora, um peso de ser responsável pela condição da vida de pessoas, então isso faz você refletir muito mais no que você vai falar vai ficar refletido muito mais aquilo que você vai se expor diante de umas situações. É eu gosto muito do meu trabalho, estou gostando cada vez mais. Eu em termos jurídicos ainda estou no pré-primário, tenho muito o que aprender estou dando meus passos e advocacia não é só livro, não é só doutrina [...] advocacia é você aprender numa reunião o que um advogado experiente está te falando, [...] advocacia não é só livro não. Advocacia é essa troca de experiência com outras pessoas, e isso eu estou! (XAVIER)

Xavier, ao aludir ao seu trabalho, função/atividades sente o olhar do outro sobre si, faz uma consideração a respeito e deixa claro que houve muitos outros olhares como esse. A respeito dos quais, ao se lembrar deles, sentiu um ‘misto de sensações’ classificadas por ele como negativas; mas diz que, ao mesmo tempo, ele decidiu ficar com o lado positivo dessa história, ou seja, a dignidade que o trabalho lhe trouxe. Encerra, então, afirmando que ‘a dignidade tomou conta de mim’. Seu relato traz evidências de que a sociedade deve ser desafiada a mudar o seu olhar e a respeitar a todos em sua diversidade e igualdade

de direitos.

Bianchetti (2002) corrobora com esses relatos de vida no sentido de que é preciso:

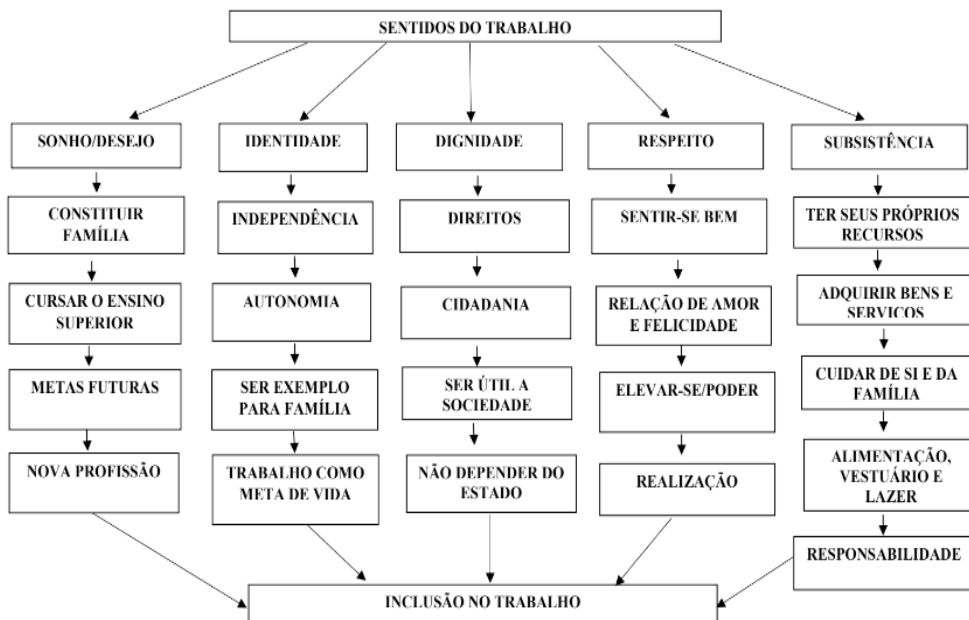
[...] que a pessoa [humana] seja vista, apreendida, olhada enfim, na sua integralidade, independentemente dos atributos físicos que a tornam peculiar. Urge que individual, coletiva e institucionalmente sejamos capazes, nos desafiemos, construamos a capacidade de olhar todos os seres humanos, na sua totalidade – independentemente de quaisquer atributos que lhes emprestem o caráter de diversidade –, como seres de direitos iguais. (BIANCHETTI, 2002, p. 7).

O sentido de que se reveste o trabalho, portanto, vai além do amparo à subsistência da família, conforme os depoimentos dos entrevistados. É uma relação direta com sua identidade, sua vida, seus sonhos, desejos e metas futuras.

Os entrevistados têm claro que o trabalho é um direito fundamental para sua vida, de sua família e da sociedade, ou seja, é dignidade humana. Bianchetti (2002) e Ross (1998, 2002) consideram o direito ao trabalho como um requisito fundamental para a condição humana, é o trabalho o que mais humaniza o homem.

Os relatos dos entrevistados deram clareza a esse processo de humanização do homem, e do empoderamento que o trabalho trouxe às vidas de cada um deles, sobretudo no que tange às novas relações estabelecidas com a sociedade pelo trabalho.

Tais aspectos dos Sentidos do trabalho foram organizados no Quadro 8 em que se destacam a principais considerações dos entrevistados, mas é relevante frisar a emoção percebida em cada um deles, quando revelaram as lembranças do seu trabalho. Em vários pontos das entrevistas, notaram-se gestos e emoção, ao falarem sobre suas metas e objetivos para alcançar o trabalho, conquista que entendem favorecida pela escolarização na EJA.



Quadro 8 - Sentidos do trabalho. **Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos relatos dos entrevistados da pesquisa.

Constata-se no quadro 8 os sentidos conferidos ao trabalho pelos entrevistados desse presente estudo, que – ao relatarem suas memórias sobre seu trabalho, sobre o que fazem, como fazem e como se sentem, além de descreverem como resolveram os problemas, destacaram seus desejos, sonhos, sua independência, autonomia, o valor de serem respeitados, terem seus próprios recursos, cidadania, enfim, como alcançaram a sua realização pessoal –, tais apontamentos indicam o trabalho como meta de vida, de futuro e de dignidade, inerente a qualquer ser humano.

EJA, TRABALHO E A FAMÍLIA

Nessa categoria, serão analisados dados da contribuição da família e a inclusão na Educação de Jovens e Adultos e no trabalho. Destaca-se a relação de parceria com a família, principalmente com as mães. Que acreditaram nos sonhos, aspirações e desejos dos filhos, na luta pelos seus objetivos, ainda que, em algumas vezes, não tenham concordado inteiramente em alguns aspectos. Notou-se também, a parceria de cônjuge no apoio à escolarização na EJA e fator desencadeante da necessidade de ter independência diante dos demais avanços acadêmicos, como acesso à universidade e ao trabalho. A inserção no trabalho também foi vista como a possibilidade de ser exemplo para os demais membros da família.

6.1 RELAÇÃO FAMÍLIA, TRAJETÓRIA NA EJA E NO TRABALHO

Fica evidente que as famílias tiveram papel relevante no ingresso dos entrevistados na Educação de Jovens e Adultos, no trabalho e na mudança de perspectiva de um indivíduo favorecido por um benefício para a condição de um trabalhador.

Dos entrevistados, dois não quiseram emitir qualquer relato relacionado à família, quanto à EJA, trabalho, ou sobre qualquer outra lembrança.

Dos egressos entrevistados que falaram dessa relação EJA e trabalho, apenas uma mãe se mostrou resistente ao processo educacional, pois acreditava não ser possível o retorno do filho à EJA devido à sua deficiência e à sua idade.

No caso dessa mãe, o filho diz que ela não o incentivava, cobrava recursos financeiros, que ele não mais poderia lhe dar, porque, em virtude de um agravamento de saúde, ele não está competindo como atleta de alto rendimento e, com isso, não recebe patrocínios e bolsas para as competições.

Atualmente, Olavo somente ganha medalhas nas competições. A mãe critica os prêmios. Dos entrevistados, somente Olavo relata essa falta de apoio da mãe:

É até chato ficar falando isso, da mãe da gente. Assim, não tive respaldo nenhum. É bem forte, assim o que eu vou falar... É bem forte. Ela, nunca se comprometeu a nada, sempre depois que eu voltei para Escola 1, sempre que eu fiquei assim... mais assim.... Em vez de ter um incentivo da sua própria base, você não tinha... pô tá velho. Por que, você vai para escola? Já tá com barba branca na cara, você tinha que ter estudado lá (faz sinal de passado). Aí a gente vai falando pô, é a mãe, é nordestina, estudou até a segunda série, trabalhou em roça, mas vai machucar né. Tá velho, fica aí pegando chuva e nesta de besteira. Vai para onde com estudo? E não é da minha cabeça, por que o próprio motorista da van, ele via aquilo ali. Mas dona Josefa, é seu filho, nada está perdido, ele tem que buscar novos conhecimentos e tal. É que não

sei o que? Eu me machucava, nem um curativo ela fazia, né. Então era sempre na negatividade. Eu conquistava um campeonato, ah, é de ouro mesmo, não dá dinheiro. Então quer dizer para mim. É uma lata! Desse jeito que eu estou falando para senhora. Quem trabalha comigo... quem trabalhou comigo, sabe que eu não sou de ficar inventando historinha e nem... tive vários motivos pra ficar se escondendo disso aqui. E não hoje, eu não vou ficar, por que minha mãe me tratou dessa... Não, e eu costume a brincar. Mas é uma brincadeira séria, eu costume ser mais produtivo na negatividade, claro que isso é um absurdo, vindo de uma mãe, mas enfim se a senhora trabalha comigo e me passa muita mão na cabeça... Não eu quero que a senhora me cobre, não por que eu estou de fato numa cadeira de rodas. Isso aqui, é só um auxílio, para chegar em determinado lugar. Se eu faltei, quero ser cobrado. O Olavo toma a matéria. Se eu chegar aqui, professor todas as minhas faltas aqui são justificadas. E mérito meu? Não é só compromisso, é responsabilidade com o profissional. Amanhã ou depois eu vou me tornar um, eu vou tá do lado dele, do lado da senhora, e vou querer cobrança do meu aluno. Enfim, nunca me incentivou a nada. Desse jeito [...]. (OLAVO)

Nessa direção, Brito e Cunha (2012) afirmam que o acesso à EJA se relaciona com a melhoria de qualidade de vida, e, para a família, são os sentidos atribuídos a EJA, que vão além da possibilidade de ter conhecimento e aprendizagem, mas sobretudo de acesso ao trabalho. Entre alguns dos sentidos atribuídos a EJA e ao trabalho pelos entrevistados é a possibilidade de chegar mais rapidamente ao ingresso no trabalho. E o sentido do trabalho é dar condição de uma vida melhor para a família e para si.

Quanto aos demais participantes, Regina faz referência ao pai ao falar da escola e o quanto ele a incentivava nos estudos para ela aprender a ler e escrever, e traz essas lembranças:

Meu pai penteando meu cabelo, me levando na escola. Falando, vai filha, vai para escola né, tem que aprender a ler, a escrever. Bons momentos que eu tive com eles né, até hoje né; que eu não tenho nada que reclamar deles. (REGINA)

Alice se refere à participação e ao apoio de sua mãe na EJA, a ponto de sua mãe retornar à escola para estudar junto com a filha. O ingresso da mãe de Alice na EJA ajudou-a em suas dificuldades relativas ao conteúdo escolar. Ambas, mãe e filha, se formaram na EJA do Ensino Médio:

[...] consegui concluir o segundo grau, terminar. Graças a minha mãe. Que ela voltou a estudar para me ajudar, se não; eu não conseguia terminar. Porque eu trazia a lição para casa pela metade, porque os professores eram rápidos, e escreviam e apagavam. Os professores, não tinha paciência de esperar eu escrever, que era muito devagar. Então, depois que ela via que eu trazia pela metade a lição, aí ela foi conversar com a diretora no colégio 11, aí ela voltou a estudar, só para me ajudar. Aí graças a ela, eu consegui terminar o... concluir. e a gente fez a formatura, nós duas. (ALICE)

Alice, ao se referir à participação da mãe na EJA e sua conclusão na EJA, ressalta: “[...] pois, sem ela, eu não estaria hoje aqui”.

Os dados encontrados nesta pesquisa sinalizam que houve uma participação significativa das famílias, tanto para a inclusão na EJA, quanto para a inserção no trabalho.

Xavier recebeu o apoio da esposa, na época da escolarização na EJA, no entanto ele buscou definir os papéis quando chegou à faculdade, de tal forma que a esposa não fosse vista como sua enfermeira, e ele tivesse independência diante da escolarização e no trabalho. Sobre essa parceria com certa independência, para ele necessária, ele relata:

Dos dez entrevistados, oito citaram as famílias e, dos oito que relataram sobre elas, apenas uma mãe não incentivou o filho, por acreditar que ele não deveria estudar, pela idade e pela deficiência. Embora a mãe tivesse esse posicionamento, Olavo não desistiu de estudar e concluiu os dois níveis de EJA – Fundamental e Ensino médio.

Dos entrevistados, somente Xavier não possuía os pais vivos, mas relatou que a mãe sempre o motivou a estudar e foi contrária a todas as previsões negativas dos médicos quanto ao seu tempo de vida e de possíveis limitações sobre sua escolarização e futuro, devido à deficiência. A mãe sempre lutou pelos seus direitos à escolarização e a uma cidadania ativa e plena. O pai era um tanto temeroso, mas no final procurou rever sua posição e passou a encorajá-lo, antes de morrer. Para Xavier, a visita do pai depois de muito tempo afastado, deu forças para ele retornar à EJA e a cursar a faculdade, uma vez que na infância era a mãe quem o apoiava.

Os relatos retratam os entrevistados tomando decisões em busca por independência e autonomia em relação à sua família, ao passar essa família do patamar de acompanhante e provedora de suas necessidades, para parceira na tomada das decisões. Nesse sentido, há uma mudança substancial de posicionamento na condução de sua vida e de suas decisões em face de suas escolhas, quanto à escolarização, trabalho e mudanças para a vida adulta. Notou-se a redução do papel da família de protetora ou contrária às suas opiniões, para a família que respeita e apoia as suas decisões.

Em sua maioria, as famílias acompanharam e estimularam os entrevistados nas novas escolhas para sua vida. Atualmente todos os entrevistados contribuem para a subsistência e qualidade de vida de seus familiares, eles compartilham e gerenciam seus próprios recursos, fruto do seu trabalho.

Essa relação entre a pessoa com deficiência e a família também foi analisada nas pesquisas de Tomaino (2009); Tinós (2010); Rossetto (2010); Rosa (2017), quando relatam a presença forte de mães. Aspectos também notados nesta presente pesquisa que, no entanto, mostra uma redução dessa dependência, a partir da EJA, para uma nova

condição, ou seja, a relação de parceria.

Dessa forma, as famílias, que antes exerciam um papel de acompanhamento, tomada de decisões e o controle da vida dos entrevistados, começaram a se desligar desse papel e passaram a ser parceiras e motivadoras das decisões tomadas pelos entrevistados.

E, quando eles ingressaram no trabalho, esses processos de independência e autonomia, se consolidaram e favoreceram transformações nas relações familiares, mudando inclusive papéis, ou seja, as pessoas com deficiência passaram de providos, para provedores das famílias. Hoje, na maioria, são eles os chefes da família. Apenas dois entrevistados não se encontram nessa condição, um por desemprego e o segundo pelas condições econômicas favoráveis da família. Pode-se dizer que a EJA foi decisiva para essas transformações e para a constituição da identidade e subjetividade dos entrevistados, oferecendo a eles oportunidade de vida em sociedade.

E, nas narrativas dos entrevistados, foi possível perceber a afirmação de Drago e Santos (2013, p. 91) quanto à formação e constituição identitária e subjetiva de cada sujeito bem como as relações e teias tecidas, no tempo, espaço, lugar, cultura e sociedade, pois “tudo depende de como se reconstruíram as operações externas, no interior de cada um, num processo de internalização que precisa ser ouvido e registrado”. De fato, as contribuições dos relatos das histórias de vida dos entrevistados nesta pesquisa consubstanciaram essa afirmação.

E trouxeram aportes ao estudo de Drago e Santos (2013); a partir desses novos relatos dos entrevistados egressos da EJA, tornou-se possível notar aspectos ligados ao processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos e da transição para o trabalho, fazendo sobressair várias dimensões, entre elas a dimensão social, do currículo, das barreiras de comunicação, arquitetônicas e atitudinais, protagonismos, da família e do desemprego, de gênero na escolarização e no trabalho, entre tantos outros aspectos revelados. Nessa relação, percebe-se que cada narrativa dos entrevistados é única, sua história e relações na sociedade têm seus próprios contornos, mas a forma como lidam com esses contornos perpassam pela escola. A trajetória escolar dos entrevistados indica uma relação direta ao acesso ao trabalho e ao mundo adulto, confirmando o desejo de ser respeitado e de ter dignidade humana.

Em linhas gerais, as ações na EJA sinalizam perspectiva de mudança na forma de tratar os conteúdos, para uma dimensão mais prática e dinâmica ao acesso do conhecimento, mas o estudante, em parte, não entendeu essas mudanças, como foi citado por Fabiano, que não acredita nesse método de trabalho e faz críticas quanto ao processo de avaliação e do tratamento do conteúdo nas disciplinas.

Quanto aos saberes da EJA em interface com o trabalho, os entrevistados solicitam inserção de temas como saber fazer um curriculum vitae e saber se comportar em entrevistas de emprego. Mas há ainda um avanço quando afirmam que conseguem falar em público, exigir aquilo que precisam, e isso eles trouxeram da EJA, quando seus professores propuseram que eles apresentassem trabalhos para o grupo, levando-os a um protagonismo no trabalho, explicando, exigindo, lutando por acessibilidade e respeito, apesar de haver pontos a avançar no currículo.

Salienta-se isso quando Regina narra as suas dificuldades com conceitos da matemática aplicada ao trabalho, e com a carência de um apoio mais de perto de um professor. Faz alusão também a um dado já muito discutido quanto ao uso da tecnologia aplicada ao trabalho, ou seja, que ela poderia fazer a transposição dos conceitos apreendidos na EJA para a operação em caixa da loja de departamento com relação à matemática. No entanto, embora não seja tarefa exclusiva da EJA, mas de todo o processo educacional e das relações que se estabelecem no trabalho, surge um dado que é relevante, não apenas referente ao acesso ao trabalho, mas à sua permanência nele com ferramentas para progressão nesse trabalho.

A escola tem sua parcela de contribuição social ao processo nas discussões que se encaminham em direção da autonomia e independência de seus egressos, como também o mundo do trabalho e as empresas também têm sua responsabilidade nesse processo.

Assim como o Estado, que não pode se omitir em políticas de integração entre educação e trabalho para as pessoas com deficiência. Ao menos nos estudos encontrados até essa fase da pesquisa, não houve evidências quanto a esse diálogo entre escola, trabalho e políticas públicas.

Existem as legislações atribuindo essa responsabilidade social do Estado, porém não existe um acompanhamento quando as pessoas com deficiência ficam desempregadas, como é o caso narrado por Regina, que não se reportou a qualquer encaminhamento nessa direção em sua narrativa. Apesar de a Lei Brasileira de Inclusão indicar essa relação e a prever nos princípios de isonomia e igualdade de direitos, quando afirma que todos têm os mesmos direitos, ou seja, conforme previsto na CF (1988), “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015a).

No entanto, não se aplicaram esses princípios quando Regina desistiu do BPC para trabalhar, não se notou o acompanhamento, embora o governo tenha um cadastro de registro dos usuários do BPC, mesmo assim não se viu essa indicação nas narrativas de Ismael e Regina, que optaram pelo trabalho em vez de receber o BPC. Estudo de Setubal e Fayan (2016, p. 120) destacam o BPC Trabalho, implantado no programa Viver sem

limite, “[...] como formas de estimular a inserção no mercado de trabalho[...]” em que se definiu a possibilidade de suspender e reativar o BPC quando da inclusão no trabalho ou na demissão do trabalho; porém, na prática, notaram-se as dificuldades de se abdicar de um recurso e os riscos dessa decisão, mas para os entrevistados, como Regina e Ismael, os sentidos do trabalho estavam acima dessa segurança (BRASIL, 2011a).

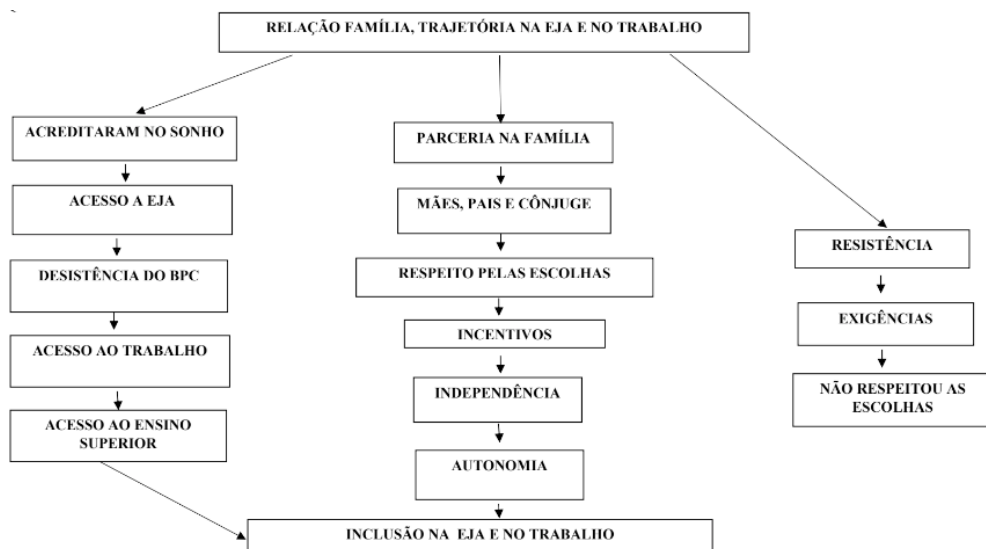
Verifica-se que as narrativas das pessoas com deficiência são semelhantes às de todas as pessoas, elas buscam ser respeitadas, ter direito a uma vida com dignidade, para além das condições de subsistência, qualidade de vida para si e para a família, isto é, bem-estar social e os sentidos que cada pessoa atribui à vida em sociedade. As narrativas trazidas nas histórias de vida de cada depoente, egressos nessa relação EJA, trabalho e transição para vida são metas diárias, semelhantes às de qualquer cidadão. No entanto, existem questões igualitárias que ainda precisam ser resolvidas. Nesse sentido, ampliam-se estudos de Santos (2011); Assunção, Carvalho-Freitas e Oliveira (2015) que debatem sobre a inclusão no trabalho, pois está presente pesquisa incorpora a esses resultados as histórias de vida da escolarização, do trabalhador com deficiência e das relações entre educação e trabalho, trazendo novos dados acerca dessas discussões.

Os entrevistados trouxeram em suas histórias de vida a sua percepção da EJA, trajetória de acesso ao trabalho e a família. Suas considerações dirigem-se à visão social da deficiência, extrapolando o conceito biomédico, definidos nos diagnósticos. Trazem luz em suas narrativas à capacidade de “[...] de refletir, analisar, opinar e tomar decisões a respeito de sua própria vida [...]”. (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 141) para além da visão dos diagnósticos e da condição da deficiência. O acesso à EJA e ao trabalho, pelos relatos dos entrevistados, apresenta uma trajetória de conquistas de direitos, de cidadania, independência e autonomia, ou seja, propõe um rompimento com as desigualdades, registrada na Lei Brasileira de Inclusão que prevê a necessidade de se estabelecer políticas públicas de trabalho e emprego para “[...] promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho” (BRASIL, 2015a).

Além da valorização da educação como “[...] direito da pessoa com deficiência, assegurado no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015a), ou seja, igualdade de direitos para todos, tanto na educação quanto no trabalho, os relatos dos entrevistados confirmam que a EJA contribuiu para o acesso ao trabalho, além de trazerem muitas outras evidências sobre o que pensam, desejam e sentem, como qualquer outro cidadão brasileiro que resiste às desigualdades e luta por seus direitos a uma vida com dignidade.

Os apontamentos da Relação família trajetória na EJA e no trabalho estão organizados no Quadro 9, apresentando-se uma nova relação familiar na extrapolação dos

limites dos cuidados e proteção a cargo dos parceiros na vida adulta.



Quadro 9 - Relação família, trajetória na EJA e no trabalho. **Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos relatos dos entrevistados da pesquisa.

Os aspectos apontados no Quadro 9 – Relação família, trajetória na EJA e no trabalho – passam do conceito de proteção para o de parceria, respeito pelas escolhas, apoio na vida adulta e incentivo nas decisões, ainda que essa nova relação se dê em tempos diferentes para cada família. Contudo, na maioria dos casos, as famílias apoiaram e participaram nas escolhas e decisões dos entrevistados no ingresso na EJA e no trabalho. Pelos relatos dos entrevistados, vê-se que se trata de decisões muitas vezes difíceis, pois as famílias rompiam com vínculos estruturantes de anos de proteção, e não foram fáceis as decisões que envolveram a saída da escola especializada para a inclusão na EJA, a desistência do BPC para o acesso ao trabalho, a decisão de que os filhos e filhas tinham o direito de tomar suas decisões e de fazer suas escolhas, encaminhar-se para total independência da família. E que, apesar de terem sido decisões complexas para as famílias, os entrevistados construíram com seus familiares um novo modo de serem vistos nesse núcleo, agora com independência e autonomia e incluídos no mundo dos adultos, almejando novos objetivos, como o de constituírem suas próprias famílias.

A partir da primeira decisão de ingressar na EJA para ascender às vagas de trabalho, os entrevistados trouxeram dados relevantes sobre a contribuição da escolarização na EJA para transição para o trabalho e para a vida, ampliando-se os horizontes na sociedade.

Os três capítulos finais deste estudo trazem dados das narrativas dessas dez pessoas com deficiência, da escolarização na EJA a transição para o mundo do trabalho,

sobretudo sua visão de mundo, da sociedade e de quebra de barreiras na busca por seus ideais, sobretudo foi possível por meio de suas narrativas compreender o processo da escolarização na EJA/mundo do trabalho na Baixada Santista, mas também contribuir com a visão mais ampliada dessa inclusão escolar e transição para o trabalho no Brasil e do empoderamento de suas vozes em defesa de seus direitos, contribuindo dessa forma para uma compreensão dos percursos históricos da Educação Especial e dos recentes processos inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de escolarização e transição da escola para o trabalho, segundo as pessoas com deficiência egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Região Metropolitana da Baixada Santista, e verificar as contribuições da EJA para sua inclusão no mundo do trabalho.

Para tanto, a presente pesquisa ressignificou, primeiramente, o olhar da pesquisadora que, embora com anos de trabalho docente na área da Educação Especial e na Educação Profissional, esteve envolvida pela primeira vez na escuta direta das pessoas com deficiência, sem a mediação de conteúdos pedagógicos, comportamentais, processo ensino e aprendizagem, avaliações do sistema escolar e rotinas cotidianas do professor/aluno.

Os entrevistados asseguram que a escolarização na EJA contribuiu para a inclusão no trabalho ao cumprir o seu papel social e acadêmico de certificação mínima no Ensino Fundamental e Ensino Médio, visto que é exigência mínima para se ter acesso às vagas de trabalho formal nas empresas da Baixada Santista, ou seja, regidas por leis trabalhistas, com carteira profissional assinada, salário e demais garantias legais. E, sobretudo, com uma educação ao longo da vida, oportunizando o acesso e a continuidade de estudos e, dessa forma, permitindo que eles chegassem a níveis mais elevados de estudo, trabalho e salários. As contribuições da EJA extrapolam a inserção no trabalho, no sentido de gerar novos sonhos e desejos, como fazer uma universidade, galgar postos mais elevados de trabalho, conduzindo esses estudantes na direção de novos objetivos.

Além disso, os relatos confirmam que a Educação de Jovens e Adultos contribuiu para a inclusão no trabalho, com conhecimentos acadêmicos, sociais e comunicacionais, tempo menor exigido para a conclusão dos estudos, bem como processo pedagógico e avaliativo diferenciados. Fatores estes que trouxeram benefícios para a comunicação social no desempenho das funções/atividades laborais e nas relações interpessoais, pois, ao ingressarem no trabalho, souberam contornar e resolver os problemas que surgiram, como os relacionados à acessibilidade comunicacional, arquitetônicas e de tecnologia assistiva, interações com as chefias, supervisores e funcionários das empresas.

Embora ainda existam demandas a serem resolvidas, pois os entrevistados reivindicam mudanças quanto: à inserção no currículo de atividades práticas típicas do trabalho, tais como: formas de como se comportar em entrevistas para emprego, orientação na elaboração de curriculum vitae, promover a relação da matemática (disciplina do currículo escolar) com a matemática financeira (matemática aplicada ao trabalho), aprender o uso de equipamentos tecnológicos (máquinas de caixas/registratoras), reconhecer dinheiro falso,

em suma, atividades pertencentes às situações próprias do mundo do trabalho.

Nessas demandas para a EJA, é significativa a parceria entre a EJA/trabalho e trabalho/EJA, ou seja, a relação da escolarização com o mundo do trabalho no sentido de que as empresas se apropriem dos conhecimentos dos professores e instituições de ensino a respeito das deficiências e tecnologia assistiva para o trabalho, de forma a garantir aos trabalhadores com deficiência estruturas acessíveis para o trabalho inclusivo, ou seja, as empresas precisam se comprometer com os desafios da acessibilidade e do uso de tecnologia assistiva nas atividades laborais, já preconizado nas legislações, conforme apresentado nesta pesquisa.

As narrativas dos entrevistados ilustram uma rica diversidade de relatos e de histórias de vida, perpassada pela escolarização, trabalho, família, enfim, pela sociedade toda. Em comum, mostram o relevante papel da escolarização na EJA para a inclusão no trabalho e, dessa forma, para a redução das desigualdades no acesso à vida adulta para as pessoas com deficiência. Todavia, os silêncios nos relatos também apontam outros dados não propícios à inclusão, como a falta de políticas públicas voltadas para o desemprego de pessoas com deficiência e a sua reinserção no trabalho. Essa política excludente foi notada no relato de uma das entrevistadas, em que se vê uma dupla exclusão, por ser mulher com deficiência e desempregada.

Nada foi citado pelos entrevistados sobre órgãos destinados ao acompanhamento das pessoas com deficiência para reinserção no trabalho na Baixada Santista, além de ficar evidente que eles desconhecem qualquer serviço dessa natureza. Conclui-se, pois, que existe uma lacuna a ser preenchida pelo Estado, no sentido de proteção social às pessoas com deficiência quando ficam desempregadas, para que tenham nesses momentos seus direitos fundamentais respeitados.

Além disso, esta pesquisa descobriu o olhar ainda existente na sociedade sobre as pessoas com deficiência, ou seja, de rejeição, piedade, preconceito, incapacidade, pois a percepção que elas têm de si vai em sentido contrário a essa visão estereotipada ainda presente na sociedade. Suas vozes, ao contrário, rompem com o histórico hegemônico no Brasil daquela visão incapacitante e vitimizada atribuídas às pessoas com deficiência, pois eles relatam que são capazes, que podem realizar e contribuir para a sociedade. E, pode-se afirmar, de acordo com elas, que a escolarização foi uma das ferramentas sociais mais eficazes para essa inclusão no trabalho, ao potencializar o acesso ao trabalho, independência, autonomia, dignidade humana e a cidadania ativa. As pessoas com deficiência não se vitimizaram; pelo contrário, elas falaram do lugar onde se encontravam como protagonistas de sua história, em uma direção ascendente em futuras realizações, passando pela escolarização, pelo trabalho, pela família e os demais segmentos da

sociedade, ou seja, são cidadãos de direitos e deveres e deixaram isso claro em suas narrativas.

Desse modo, o estudo constatou o protagonismo em suas histórias de vida ao dar voz às pessoas com deficiência, ao ouvir e propagar suas vozes, pois elas têm muito a dizer sobre si e sobre a sociedade. Cabe então a essa sociedade, em suas variadas formas de organização, respeitar essa parcela da sociedade que exige que sejam respeitados e cumpridos o que está previsto nas legislações brasileiras quanto aos seus direitos à cidadania plena. Sendo o acesso ao trabalho um dos direitos fundamentais exigidos por eles, como meio de dar sentido para a vida e subsistência para eles e seus familiares.

Suas vozes refletem de forma genuína os aspectos revelados sobre suas vidas, mediados pelas memórias da escolarização de Educação de Jovens e Adultos, inclusão no trabalho e família, somadas às outras memórias vividas por eles. Expuseram suas histórias de vida e a relação com a sociedade, puderam ser os protagonistas de sua existência em busca de ideais, enfim, de vida plena em sociedade.

Dessa forma, acredita-se que a legitimidade de suas vozes pode contribuir para o avanço da pesquisa na área da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência, como também possa servir para a elaboração de políticas educacionais orientadoras da escolarização e da profissionalização, além de fazer convergir políticas públicas voltadas para inclusão, permanência, progressão e garantias para o trabalho inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Manual de História oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

AÇÃOEUCATIVA. O que é a Confitea VI (2008). Acesso em: 10 jul. 2019.

AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Coord.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). Definition of Intellectual Disability (2018). Disponível em: <<https://www.aaid.org/intellectual-disability/historical-context>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

ARAÚJO, Michell Pedrucci Mendes; DRAGO, Rogério. A história de vida de um sujeito com a Síndrome de Klinefelter. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 405-416, abr./jun. 2018.

ASSUNÇÃO, Renata Vale; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; OLIVEIRA, Marcos Santos de. Satisfação no trabalho e oportunidades de desenvolvimento da carreira entre profissionais com deficiência. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, São João Del Rei, v.15, n. 4, p. 340-351, out./dez. 2015.

AZEVEDO, Antonio Junqueira de. Caracterização jurídica da pessoa humana. Revista USP, São Paulo, n. 53, p. 90-101, mar./maio 2002.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições 70 Lda, 2009.

_____, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70 Lda/Almedina Brasil, 2016.

BAJAÑA, Ricardo Duarte; ALONSO, Carolina Torres; CORREDOR, Nicolás Nieto. Historia de vida de una deportista paralímpica colombiana. Revista Educación física y deporte, Colômbia, Funámbulos Editores, n. 29-1, 95-101, set. 2010.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. Revista Latinoamericana de Enfermagem, v.18, n. 4, Ribeirão Preto, jul./ago. 2010.

BARBOSA, Inês de Oliveira; COUTINHO, Maria Clara da Gama Cabral. Evasão na EJA: Histórias de Abandono Ou Determinação? Usos e táticas de praticantes na autogestão da vida. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, v. 21, n. 1, p. 1-18, jan./ago. 2013.

BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: As múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.7 n. 1, p. 1- 8, 2002.

BOGDAN, Robert. Freak Show: Presenting Human Oddities for Amusement and Profit. Chicago: Paperback edition, 1990.

BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. 3.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. Ecléa. Memória e Sociedade: lembranças de velho. 15. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. BRASIL.

Constituição Política do Império do Brasil de 1824. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> . Acesso em: 09 abr. 2019.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 09 abr.2019

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> . Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 09 jun. 2019.

_____. Parecer 699/72. Doutrina e filosofia do ensino supletivo. In: Legislação do Ensino Supletivo. Brasília: Departamento de documentação e Divulgação, 1978, p. 37- 71.

_____. Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991a. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8212cons.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020

_____. Lei nº 8.213 de 24 de outubro de 1991b. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998a. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências (1998a). Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9615consol.htm> . Acesso em: 10 maio 2020.

_____. Decreto nº 2.682, de 21 de julho de 1998b. Promulga a Convenção nº 168 da OIT, relativa à Promoção do Emprego e à Proteção contra o Desemprego. Disponível em:< <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/111653/decreto-2682-98>> . Acesso em: 10 maio 2019.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000a. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> . Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Parecer CEB nº 11, de 10 de maio de 2000b. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> . Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000c. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm> . Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004a. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> . Acesso em: 29 maio 2018.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004b. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> . Acesso em: 10 fev. 2020. 164

_____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm> . Acesso em: 29 maio 2018.

_____. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: . Acesso em: 10 de mar. 2019.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2007b): Educação Profissional Técnica de Nível Médio (documento base). Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2007c): Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (Documento Base). Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf> . Acesso em: 10 mar.2019.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a): Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> >. Acesso em: 08 abr. 2018.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008b. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm> . Acesso em: 11 maio. 2019.

_____. Decreto Federal nº 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009a. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> . Acesso em: 08 abr. 2017.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> . Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em:< https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32010.pdf?query=Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> . Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Decreto Federal nº 7.612/2011, de 17 de novembro de 2011b. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm> . Acesso em: 08 abr. 2017.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 4. ed., revisada e atualizada. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012a. 100p. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm > . Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012b. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> . Acesso em: 08 abr. 2017.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> . Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> . Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm> . Acesso em:10 jun. 2018.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015b. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> . Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. NACIF, Paulo Gabriel Soledade et al (Org.). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília, 2016. Disponível em: . Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 12 maio 2019.

_____. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017b. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 12 maio 2019.

_____. Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13632.htm> . Acesso em: 14 mar. 2018.

BRITO, Maria Lucia, Teixeira Borges; CUNHA, Marion Machado. Educação de Jovens e Adultos: história de vida. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 3, n. 2, p. 182 - 191, jul. 2012.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Lembranças da escola: histórias de vida de pessoas deficientes visuais. 2002. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____, Kátia Regina Moreno. Entrevista: Educação especial, pesquisa e histórias de vida. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 9, p. 145-148, jan. 2007.

_____, Katia Regina Moreno. (Org.). Trajetórias escolares de alunos com deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

_____, Kátia Regina Moreno. O aluno Deficiente Visual na escola: Lembranças e Depoimentos. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2014.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Marcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. *Revista de Educação Especial*. Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011.

CHEMERS, Michel. *Staging Stigma: A Critical Examination of the American Freak Show*. Library of Congress. First edition, New York, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CRESPO, Ana Maria Morales. Da invisibilidade à construção da própria cidadania: obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 2009. 399f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

COHEN, Regina. Cidade, corpo e deficiência: percursos e discursos possíveis na experiência urbana. 2006, 247f. Tese (Doutorado em Psicossociologia e Ecologia social) – Instituto de Psicologia, Programa de estudos interdisciplinares de comunidades e ecologia social (EICOS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CURY, Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, Minas Gerais, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DANTAS, Taisa Caldas. Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social. 2011, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Paraíba, João Pessoa, 2011.

_____, Taisa Caldas. Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá. 2014, 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Paraíba, João Pessoa, 2014.

DELORS et al. *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Brasília, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>. Acesso em: 10 dez. 2019.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista internacional de direitos humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65 - 77, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ij/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Edição Especial, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015.

DRAGO, Rogério; SANTOS, Camila Reis dos. História de vida na pesquisa com adultos com deficiência: algumas reflexões. *Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 23, n. 44, p. 81-94, set-dez. 2013.

- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- FREITAS, Sonia Maria. *História oral: possibilidades e procedimentos*. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada Vida. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do decreto nº 5.154/2004 e do proeja: balanço e perspectivas. *Revista HOLOS*, Natal, ano 32, v. 6, p. 56-70, ago./set. 2016.
- _____. Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 228- 248, jul./dez. 2015.
- FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. A ONU e o seu conceito revolucionário de pessoa com deficiência. *Revista Legislação do Trabalho*, São Paulo, v. 72, n. 3, p. 263- 271, mar. 2008.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.
- GARCÍA, Vinicius Gaspar. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p.165-187, jan./abr. 2014.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Editora Zahar, 1982.
- GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *Revista Brasileira de Política Administração da Educação*, v. 29, n. 3, p. 407-426, set/dez. 2013.
- HAAS, Clarissa. *Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: “Isso me lembra uma história”*. 2013. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- _____, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015.

_____, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da; FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n.1, p. 245-262, jan./mar. 2017.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. Em *Aberto*, Brasília, ano 11, n. 56, p. 3-12, out./dez. 1992.

_____, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 107-130, maio/ago. 2000.

HAIACHI, Marcelo de Castro. O curso de vida do atleta com deficiência: a deficiência e o esporte como eventos marcantes. 2017. 240f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elizabeth. Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 180-196, jan./mar. 2015.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; TRETIN, Valéria Becher. Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual? *Inclusão e Sociedade*, Brasília, v. 11 n. 1, p. 81-93, jul./dez. 2017.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-28, 2013.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Org.). *Educação de adultos em retrospectiva 60 anos de CONFINTEA*. Brasília, 2014. Disponível em: . Acesso em: 10 set. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Regiões Metropolitanas, Aglomerações Urbanas e Regiões Integradas de Desenvolvimento (2018)*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-doterritorio/analises-do-territorio/18354-regioes-metropolitanas-aglomeracoes-urbanas-eregioes-integradas-de-desenvolvimento.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI, In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Org.). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. p. 31-45. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n. 50, p.41-54, abr. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/PkqCdbdqMjBF5DHGW8Bnh/?lang=pt>> . Acesso em: 15 nov. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. Memórias e Formação de professores: Interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Barbara (Org.). Docência, memória e gênero. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 85-97.

LEITE, Sandra Fernandes. O direito à Educação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. In: JEFFREY, Debora, Cristina. A educação de Jovens e Adultos: Questões atuais. Campinas: Editora CRV, 2013. p.111-128.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Mapeamento das matrículas no Brasil em relação à Educação Profissional, à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial: possibilidades e perspectivas. Revista EJA em Debate, Florianópolis, Ano 6, n. 10, p. 1-13, maio/jul. 2017.

_____. Waldísia Rodrigues de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula de Perez. A Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos: balizadores legais inclusivos? In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial. 2018a. São Carlos. Disponível em: . Acesso em: 10 maio 2019.

LIMA, Waldísia Rodrigues de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula de Perez. A Educação Especial e o Proeja: o que dizem as pesquisas? In: V CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E XIV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 2018b. Águas de Lindóia. Disponível em: <<https://sigev.ead.unesp.br/index.php/page/61>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

LIMA. Waldísia Rodrigues de; BUENO, Melina Brandt; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula de Perez. A Escolarização das pessoas com deficiência na EJA: Educação ao longo da vida. In: XIV JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. 2018. Marília. Disponível em:< <http://ocsjee.marilia.unesp.br/index.php/JEE/XIVJEE/paper/view/331>> . Acesso em: 10 ago. 2019

LIMA; Sâmara Sathler Corrêa; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda; SANTOS; Larissa Medeiros Marinho. Repercussões Psicossociais da Acessibilidade Urbana para as Pessoas com Deficiência Física. Psico, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 362-371, jul./set. 2013.

MALTA, Marize Teixeira. Casa assombrada ou circo dos horrores? Discussão sobre territórios para objetos do mal. In: 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios” (2010). Cachoeira. Disponível em:< http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/chtca/marize_malta_teixeira.pdf> . Acesso em: 10 maio 2018.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: História e Políticas. Públicas. São Paulo: Cortez editora, 1996.

_____, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: História e Políticas. Públicas, 5. ed., São Paulo: Cortez editora, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de História oral. São Paulo. 4. Ed., Edições Loyola, 2002.

_____, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. Revista de História, São Paulo, n. 155, p. 191-203, 2006.

_____, José Carlos Sebe Bom. Memória, História Oral e Diferenças (2012). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QvPyJ-OjsuM>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Org.). História oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. p. 83-97. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/2k2mb/pdf/ferreira9788575412879.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Guia Prático de História Oral: para empresas, universidades, comunidades e famílias. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves et al. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 105-118, 2004.

_____, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387- 405, set./dez. 2006.

_____, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MELO, Ticiane Gonçalves de; MOURA, Dante Henrique. PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil, Revista HOLOS, Natal, Ano 133, n. 3, p. 3-15, set. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: Teoria, Métodos e Criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vida de Professores. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2007.

MOTA, Elias de Oliveira. Direito Educacional e educação no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em:< <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>> . Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. Vocational Rehabilitation and Employment (Disabled Persons) Recommendation: R168 – nº 168/1983. Disponível em: <https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=normlexpub:12100:0::no:12100:p12100_instrument_id:312506:no>. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. Carta para o Terceiro Milênio (1999). Disponível em:< http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#carta3milenio>. Acesso em: 05 jun. 2019.

_____. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). Disponível em:< <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx>>. Acesso em: 12 maio 2017.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 4, p. 127-135, 1996.

_____, Sadao. Normalização, integração e inclusão. Marília, Ponto de Vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, jul./dez. 1999.

_____, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set./ dez. 2004.

_____, Sadao. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 21-32, jan. 2018.

PESSOTTI, Isaías. Deficiência Mental: da superstição a ciência. Marília: ABPEE, 2012.

PLETSCH, Marcia Denise. Escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, v. 22, n. 81, p. 1-25, ago. 2014.

_____, Marcia Denise, et al. Revista Brasileira de Educação Especial: 25 anos de história. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 24, Edição Especial, p. 1- 8, 2018.

REDIG, Annie Gomes; GLAT Rosana. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 330-355, abr./jun. 2017.

RIBEIRO, Marco Antônio; CARNEIRO, Ricardo. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Revista Organização & Sociedades, Salvador, v. 16, n. 50, p. 545-564, jul./set. 2009.

RIBEIRO, Marcelo Afonso; RIBEIRO Flávio. O Desenvolvimento da Carreira de Pessoas com Deficiência em Empresas: Dificuldades e Perspectivas. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, São João Del Rei, v. 5, n. 1, p. 127-145, jan./ jun. 2012.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho. Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática Inclusiva. 2017. 259f. Tese (Doutorado Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Rio Claro, 2017.

ROSSETTO, Elizabeth. Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados. 2010. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e Trabalho: A Conquista da Diversidade Ante as Políticas Neoliberais. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org.). Um Olhar Sobre a Diferença: Interação, trabalho e cidadania. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 53-110.

_____, Paulo Ricardo. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. Educar, Curitiba, n. 19, p. 217-227. 2002.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência e BPC: o que muda na vida das pessoas atendidas? Ciências, saúde coletiva [online], Rio de Janeiro, v. 16, (suplemento1), p. 787-796, 2011.

SETUBAL, Joyce Marquezin; FAYAN, Regiane Alves Costa (Org.). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. Educação em foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out./dez. 2016.

SOLÁNS, Historias de vida de deportistas paraolímpicas: Trayectorias biográficas. *Educación Física y Deportes*, Espanha, n. 117, p. 84-90, jul./set. 2014.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. Ensaio: avaliação, política, pública Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

TINÓS, Lúcia Maria do Santos. Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares. 2010. 125f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TOMAINO, Giorgia Caroline. Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

TRETIN, Valéria, Becher; RAITZ, Tânia Regina. Educação e trabalho: formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 713-726, jul./set. 2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <<https://16minionuunesco2015.wordpress.com/2015/09/27/declaracao-mundial-sobreeducacao-para-todos/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Declaração de Incheon Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por?posInSet=1&queryId=NEXPLORE-2ea186b2-243d-4a73-a71b-7fc0a9b16ed8>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco. 2018. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018.

VELTRONE, Aline Aparecida; ALMEIDA, Maria Amélia. Perfil da pessoa com deficiência no mercado de trabalho na cidade de São Carlos-SP. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 73-90, jan./abr. 2010.

VENTURA, Francisca Carneiro; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. A inclusão dos estudantes do PROEJA: a percepção de professores e alunos do Campus Natal Zona Norte. *Revista HOLOS*, Natal, v. 2, Ano 28, p. 130-147, 2012.

WERNECK-SOUZA, Juliana; FERREIRA, Mário César; SOARES, Kelma Jaqueline. Panorama da Produção Brasileira sobre Inserção de Pessoas com Deficiência no Trabalho: Desafios à Efetiva Inclusão. *Gerais, Revista Interinstitucional, Psicologia*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 1-20, jan. 2020.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio. *Fundamentos da nova educação*. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em:< <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129766>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

WALDISIA RODRIGUES DE LIMA

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos, Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental pelo Centro de Estudos Superiores do CARMO e Distúrbio da Audiocomunicação pelo Centro de Estudos Superiores da Fundação Lusíada (CELUS). Experiência profissional na implantação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em nível municipal nos municípios de Praia Grande e Cubatão, Baixada Santista. Atualmente é Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo – Câmpus Cubatão, lotada na Diretoria Adjunta de Apoio ao Ensino na Coordenadoria Sociopedagógica do Câmpus Cubatão desenvolvendo atividades pedagógicas de planejamento, assessoramento, acompanhamento e avaliação do ensino. Coordenou os primeiros trabalhos para o acesso aos estudantes público-alvo da Educação Especial no Câmpus Cubatão, sendo a responsável pela criação do Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Específicas.

E-mail: waldisiar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7153-3582>

JULIANE AP. DE PAULA PEREZ CAMPOS

Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2006), Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1999), Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1996) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2006). Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (início em 2009). Atua como docente no curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (2019 a 2022). Além do ensino, desenvolve atividades de pesquisa e extensão, principalmente nos seguintes temas: educação especial, a educação especial no contexto do ensino médio e da educação de jovens e adultos, profissionalização de pessoas com deficiência, formação de professores, deficiência intelectual, didática e práticas pedagógicas no contexto inclusivo.

E-mail: juliane@ufscar.br

<https://orcid.org/0000-0003-0789-808X>

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EGRESSAS DA EJA:

NARRATIVAS SOBRE A ESCOLA,
FAMÍLIA E TRANSIÇÃO PARA
O MUNDO DO TRABALHO

 www.arenaeditora.com.br

 contato@arenaeditora.com.br

 @arenaeditora

 www.facebook.com/arenaeditora.com.br

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EGRESSAS DA EJA:

NARRATIVAS SOBRE A ESCOLA,
FAMÍLIA E TRANSIÇÃO PARA
O MUNDO DO TRABALHO

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br