UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE PSICOLOGIA – UAB/UNB/ MEC/SECADI

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO *LATU SENSU* EM EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS, NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE CULTURA

A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA EJA NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 201 DE SANTA MARIA NO DISTRITO FEDERAL: ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO

Brasília 2015

CÍCERO BATISTA DOS SANTOS LIMA

A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA EJA NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 201 DE SANTA MARIA NO DISTRITO FEDERAL: ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à UnB – Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural. Orientador: Prof. MsC. Alexandre de Carvalho R. da Silva.

Brasília 2015

CÍCERO BATISTA DOS SANTOS LIMA

A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA EJA NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 201 DE SANTA MARIA NO DISTRITO FEDERAL: ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à UnB – Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural. Orientador: Prof. MsC. Alexandre de Carvalho R. da Silva.

Aprovado em _____ / _____ / 2015

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof. Mcs. Alexandre de Carvalho R. da Silva.

Universidade Brasília – UnB

_____

Prof. Mcs. Enrique Araújo Bessoni

Universidade Brasília – UnB

Brasília 2015

A Deus que me presenteou com o dom da vida, aos meus pais e irmãs, aos meus sobrinhos Guilherme e Matheus, razão pela qual busco incansavelmente o conhecimento, a fim de fazer deste mundo um lugar melhor para que possam viver. Aos meus professores, amigos e colegas que sempre me incentivaram a permanecer firme nos momentos difíceis de minha vida, àqueles que sempre estiveram presentes nas alegrias e tristezas.

Meus agradecimentos sinceros a tutora Fabiana Gomes, Clerismar Logo e ao professor Alexandre que me acompanharam durante a realização deste curso, e que não mediram esforços para, orientar da melhor forma possível e, mais que isso, não desistiram de mim. Por atenderem-me sempre prontamente seja no esclarecimento de dúvidas ou para responder a outras questões. Ao jovem Caio César M. Olímpio pela revisão de texto. Aos meus sobrinhos Guilherme Lima Fonseca e Matheus Lima, como representantes de todas as crianças do mundo, pela simplicidade, honestidade, perseverança e, principalmente, por me ensinarem que os sonhos não têm limites e que alguns até podem ser alcançados. A todos aqueles que, de algum modo, ainda se inquietam com a realidade.

A todos o meu muito obrigado!

“Mais do que nunca, a educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possíveis donos do seu próprio destino”.

(Jacques Délors)

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho de conclusão de curso.

S586d **LIMA, Cícero Batista dos Santos.**

A inclusão de jovens e adultos com necessidades específicas na EJA no Centro de Ensino Fundamental 201 de Santa Maria no Distrito Federal: Acolhimento e Pertencimento [manuscrito]/Cícero Batista dos Santos Lima. - 2015.

56p.

Digitado.

Monografia (Especialização *Latu Sensu* em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural) Universidade de Brasília, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2015.

Orientação: Prof. MsC. Alexandre de Carvalho R. da Silva, Departamento Psicologia.

1. aluno, 2. diversidade cultural, 3. direitos humanos, 4. deficiência, 5. escola, 6. EJA, 7. inclusão, 8. professor. I Título

21. ed. CDD 306

RESUMO

O tema, “A inclusão de Jovens e Adultos com Necessidades Específicas na EJA no Centro de Ensino Fundamental 201 de Santa Maria no Distrito Federal: Acolhimento e Pertencimento” é pauta do referido trabalho cujo enfoque demanda a necessidade dessa Instituição de Ensino dar prioridade, de forma mais acentuada, a questão da diversidade cultural e dos direitos humanos, no sentido de trabalhar o contexto dentro de uma perspectiva cultural partindo do entendimento que a diversidade é algo complexo que precisa ser não só repassada ao apenas assimilada, mas absorvida e incorporada por todos que fazem parte da comunidade escolar de forma processual, dinâmica e ética. Todavia, a escola é o lugar onde podemos nos deparar com uma série de relações de diversas origens sociais e culturais, portanto, é o ambiente propício para discussões, debates, questionamentos e análises acerca das situações de conflitos que porventura a mesma venha necessitar, visto que a comunidade escolar é toda ela composta por diferentes grupos sociais que emergem dos mais variados setores da sociedade, onde cada membro possui histórias, seus valores, suas crenças individuais as quais precisam ser respeitadas e toleradas pelos demais membros do grupo.

Palavras-Chave: aluno, diversidade cultural, direitos humanos, deficiência, escola, EJA, inclusão, professor.

ABSTRACT

The theme, "Inclusion of Young People and Adults with Disabilities in the Common EJA in Elementary Education Center 201 Santa Maria in the Federal District: Home and Belonging" is the agenda of that work whose focus demand the need for this education institution give priority, more significantly, the issue of cultural diversity and human rights, to work the context within a cultural perspective starting from the understanding that diversity is something complex that needs to be not only passed on to only assimilated but absorbed and incorporated by all that are part of the school community procedural, dynamic and ethical. However, school is the place where we can come across a number of relationships among diverse social and cultural backgrounds, so it's just the right atmosphere for discussions, debates, questions and analysis about the conflict situations that perhaps the same will need, as that the school community is entirely made up of different social groups emerging from various sectors of society, where each member has stories, their values, their individual beliefs which must be respected and tolerated by the other group members.

Keywords: student, cultural diversity, human rights, disability, school, adult education, inclusion, teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....11

CAPÍTULO I

Educação em Direitos Humanos e Diversidade Cultural na Sociedade Brasileira: Uma Contextualização Histórica.....14

CAPÍTULO II

A formação de uma cultura de respeito a dignidade humana: A questão da diversidade cultural Caracterização da escola CEF 201 Santa Maria no Distrito Federal e os desafios a serem compartilhados.....17

CAPÍTULO III

Histórico da Alfabetização Brasileira.....25

CAPÍTULO IV

A inclusão de jovens e adultos com necessidades específicas na EJA: Acolhimento e Pertencimento.....29

4.1 História da Educação de Jovens e Adultos.....33

4.2 O Ensino-Aprendizagem de Jovens e Adultos no Brasil.....35

4.3 O Papel do alfabetizador.....38

4.4 Os educados da EJA.....40

4.5 A Formação Ética e a Educação de Jovens e Adultos.....42

4.6 A Formação Política da EJA.....45

PESQUISA E MÉTODO 47

CONSIDERAÇÕES FINAIS 49

REFERÊNCIAS 53

ANEXOS.....56

INTRODUÇÃO

Para entendermos melhor o que se constitui como “Educação em Direitos Humanos e Diversidade Cultural na sociedade brasileira”, é necessário retomarmos ao princípio da história da humanidade para que possamos traçar um contexto histórico de como tudo surgiu a partir do entendimento dos nossos antepassados e vem se configurando ao longo dos anos como premissa e valores a serem absorvidos por todos os cidadãos que compõem o cenário social.

Desta forma, as ideias e valores dos direitos humanos e da diversidade nos são traçadas através da história antiga e das crenças religiosas e culturais ao redor do mundo. O primeiro registro de uma Declaração dos Direitos Humanos foi o Cilindro de Ciro, escrito por Ciro, o Grande, rei da Pérsia, por volta de 539 a. C.

Entretanto, filósofos europeus da época do Iluminismo desenvolveram teorias da lei natural que influenciaram a adoção de documentos como a Declaração de Direitos de 1689 da Inglaterra, a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 da França e a Carta de Direitos de 1791 dos Estados Unidos, mas, foi durante a Segunda Guerra Mundial que aliados adotaram as quatro liberdades: Liberdade da Palavra e da Livre Expressão. Liberdade de Religião, Liberdade por Necessidades e Liberdade de Viver Livre do Medo.

A carta das Nações Unidas reafirmou a fé nos direitos humanos, na dignidade e nos valores humanos das pessoas e convocou a todos seus estados-membros a promover respeito universal e observância dos direitos humanos e liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

A partir de então, os temas sobre educação e direitos humanos ganharam força nos discursos e debates em Conferências Nacionais e Internacionais do mundo inteiro, com intuito de promover os direitos de todos os

cidadãos dentro de uma cultura de respeito à dignidade humana.

Foi pensando nesse contexto e analisando as diversas situações ocorridas no cotidiano escolar, que se despertou o interesse em pesquisar a respeito do tema, pois os meios de comunicação de massa e a mídia tem enfocado de forma contundente a diversidade cultural e os direitos humanos, chamando a atenção de todos para a polêmica que hoje têm sido muitas vezes motivos de erradicação do preconceito e da intolerância de alguns em aceitar o “diferente” e conviver com outras culturas.

Dessa forma, foi repensando esses aspectos que o trabalho surgiu para tentar esclarecer melhor a complexidade dos fatos, assim como também orientar tanto os educadores como os educandos acerca da diversidade e suas múltiplas facetas frentes aos direitos humanos e esclarecer melhor as dúvidas daqueles que ainda se esquiva diante das situações de conflitos ocorridas no cotidiano, além de oferecer subsídios necessários a toda população escolar no sentido de conscientizar a mesma para intervir em situações de ações coletivas e individuais dentro ou fora da comunidade escolar.

Para isso, objetivou-se analisar os principais fatores responsáveis pelo processo de transmissão da temática diversidade cultural e direitos humanos no Centro de Ensino Fundamental 201 de Santa Maria no Distrito Federal, através do entendimento dos profissionais, no sentido de promoverem discussões e debates acerca das várias situações de conflitos existentes no espaço escolar.

Além de identificar as diversas relações sociais existentes no ambiente escolar, para melhor se trabalhar o tema, construindo assim espaços e ampliando as discussões em torno da temática, para que o ambiente torne-se um lugar de formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da tolerância, tida como ação conscientizadora das diferentes formas de cultura.

Por outro lado, refletir sobre a diversidade cultural e os direitos humanos na escola, como uma necessidade emergente de divulgar os conhecimentos a todos os alunos para que possam juntos respeitarem seus valores e os valores do outro, assim como, suas crenças individuais.

O referido trabalho, é desenvolvido através do referencial teórico de autores renomados que tratam da temática dos direitos humanos e das diversidades culturais, onde a pesquisa é baseada no método analítico descritivo e bibliográfico, tendo como base uma parte da história oral contida nas entrelinhas, onde cujo destaque foram as falas de alguns profissionais da área da educação que lidam no cotidiano com o contexto das diversidades os quais foram entrevistados com base em questões estruturadas pra atender esse fim.

Ademais, a pesquisa está estruturada em três partes assim apresentadas: O Capítulo I, trata da questão da educação em direitos humanos e diversidade cultural na sociedade brasileira: uma contextualização histórica, onde faz um balanço geral do que venha se constituir como diversidade e direitos humanos.

Já o Capítulo II, trata da diversidade cultural e direitos humanos no CEF 201 Santa Maria no Distrito Federal, além de abordar as relações de convivência dentro do ambiente escolar. O Capítulo III, aborda algumas reflexões em torno do histórico da alfabetização brasileira, trazendo à tona as práticas curriculares que contemplam os valores como, liberdade, igualdade, cidadania e democracia.

O Capítulo IV, tratamos da inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA comum: acolhimento e pertencimento bem como a metodologia, análise e discussão da referida pesquisa.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O tema, Diversidade Cultural e Direitos Humanos Centro de Ensino Fundamental 201 de Santa Maria no Distrito Federal, tem sido discutido, debatido e passado a ser assunto que faz parte do cotidiano de sala de aula, pois o assunto sempre que é tocado, tanto os profissionais quanto os alunos, o caracterizam como sendo conteúdo obrigatório que merece destaque, em todas as situações de relacionamento e integração do grupo.

Portanto, para que possamos entender melhor como o tema teve uma expansão e abrangência no mundo inteiro nos últimos tempos faz-se necessário recorrermos a sua origem histórica, desde os primórdios da humanidade, pois sabemos que a escola também é um espaço, uma instituição, que repassa o saber, um dos lugares onde as diversidades se manifestam e se entrelaçam a partir das relações sociais entre os indivíduos, no entanto, trabalhamos esse espaço como sendo um dos locais que a temática se faz presente no cotidiano.

No Brasil, o tema Direitos Humanos não estava incluído, como tal, na agenda de discursos e de debates antes do Golpe Militar de 1964. Os modelos de desenvolvimento e suas consequências sociais, a inserção internacional do país, ocupavam grande parte das formulações teóricas e políticas. Até mesmo um conceito como o de “direito”, ficava relegado ao plano do direito jurídico (SADER, 1991).

Tratou-se ao longo de algumas décadas do processo mais extenso na história brasileira de promoção dos direitos das pessoas. Direito a Carteira de Trabalho e com ela, a assistência social, a aposentadoria, a organização sindical, ao apelo à justiça para a defesa dos seus direitos.

O modelo hegemônico, naquele período, em 1946, era o herdado dos governos de Getúlio Vargas, com o desenvolvimento centrado na expansão do mercado interno, em que o consumo de massas ocupava um lugar central. Fundava-se um pacto entre a grande burguesia industrial, as classes médias e o movimento sindical, dominado pela grande burguesia industrial que manobrará as massas sindicalistas, obtendo assim, seus interesses mais imediatos.

Diante desse patamar de mandonismo hegemônico, em 1954, denunciava-se a violência no campo, os assassinatos de trabalhadores, de dirigentes sindicais rurais e das Ligas Camponesas, qualificadas como violência do latifúndio e seus grupos armados. Era a concepção dominante em um universo político e intelectual inserido na temática do desenvolvimento econômico. Os direitos se vinculavam ao direito de voto, apenas.

Com o golpe Militar de 1964, fechou um período da história brasileira e abriu outro. Rompeu qualquer tipo de aliança com os trabalhadores, tratando-os como inimigo, na medida em que suas reivindicações atentariam contra o novo modelo econômico. Esse novo contexto histórico combina violação dos direitos econômicos, sociais e políticos de forma intensa, como o país nunca havia conhecido.

Com o processo de redemocratização do país a partir das décadas de 1970 e 1980, houve uma certa abertura em relação aos direitos sociais, mas que ainda deixava muito a desejar. Dentro deste contexto, pode-se afirmar a prática de se educar numa perspectiva de assegurar os direitos humanos como base para uma cidadania digna e completa. Assim sendo, EmirSader 1991, p. 80 discorre a respeito:

> Educar é um ato de formação da consciência com Conhecimento, com valores, com capacidade e Compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é Muito mais amplo do que a chamada educação formal, Que se dá no âmbito dos espaços escolares. Educar é Assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da inter Relação entre os dois. Pode ser uma compreensão real, Que capte os mecanismos que, efetivamente são Produzidos pelos homens no seu processo concreto de Vida, ou, ao contrário, pode

> ser uma visão alienada que. Em vez de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar Na consciência das pessoas com mitos, ilusões e mundo Que, mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo, cotidianamente, nas suas vidas.

Como vimos, no período da ditadura militar o tema dos direitos humanos não fazia parte da pauta de debates políticos, nem dos programas educacionais, ficando reduzido aos currículos dos estudos jurídicos. No entanto, a repressão da ditadura militar permitiu que fosse conquistado um espaço para o tema dos direitos humanos, mesmo nos órgãos de imprensa conservadoras.

Isto se deve a concepção que fragmenta os direitos, separando aqueles que tem a ver mais diretamente com a repressão, a violência cotidiana, familiar, a violação dos direitos das chamadas minorias políticas, mulheres, indígenas, homossexuais e negros.

Garantir igualdade de direitos, proteção da integridade física, direita a afirmar diferenças. Essa foi a maior conquista da educação nos direitos humanos que começou da resistência à repressão a opositores políticos e passou a funcionar como marco de denúncia da falta de condições de segurança individual. As escolas passaram a incorporar o tema, seja em disciplinas especializadas enfocando a democracia, liberdade, cidadania, diversidade e identidade, como também cursos específicos passaram a fazer parte de currículos, abordando a questão dos direitos humanos.

É nesse quadro de enfoques que o Centro de Ensino Fundamental 201 de Santa Maria no Distrito Federal, tem respaldado a importância da diversidade e dos direitos humanos, colocando em seu currículo e fazendo com que os profissionais trabalhem não só o tema isolado, desprovido de caráter social, mas coloquem a questão em pauta sempre que possível, trabalhem com entusiasmo, desenvolvam projetos, seminários, debates, rodas de conversas em torno do tema, promova a democracia e a cidadania dos alunos demonstrem que a diversidade e os direitos são relevantes para uma cultura de paz e para o exercício da cidadania em comunhão com os demais.

CAPÍTULO II

DIVERSIDADE CULTURAL E DIREITOS HUMANOS NO CEF 201 SANTA MARIA NO DISTRITO FEDERAL

O Centro de Ensino Fundamental 201 de Santa Maria integra a estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, SEEDF, vinculada pedagógica e administrativamente à Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria. Está localizado na Região Administrativa de Santa Maria (RA XIII), que foi instituída por meio da Lei n. 348/92, de 04 de novembro de 1992, e pelo Decreto n. 14604/93, de 10 de fevereiro de 1993, que desanexaram o território do Núcleo Rural Santa Maria da Região Administrativa do Gama (RA II).

Centro de Ensino Fundamental 201 – Santa Maria – Distrito Federal

A criação da cidade está vinculada ao Programa de Assentamento de Famílias de Baixa Renda, um programa de distribuição de lotes realizado pelo Governo do Distrito Federal que, por sua vez, é reflexo da emergência dos programas de proteção social, em que se inclui o direito à moradia, reconhecido como pressuposto para a dignidade humana pela Declaração Universal dos Direitos Humanos desde 1948 e que fora recepcionado pela Constituição Federal de 1988 por meio da Emenda Constitucional n 26/00, em seu art. 6º, *caput*, que assim o traz:

> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 2014, p.11)

O direito à moradia, portanto, está incorporado ao direito brasileiro, não só pela Constituição Federal, mas pelos tratados internacionais onde o Brasil é signatário. Entretanto a *práxis* diverge do que está estabelecido na legislação, principalmente no que se refere às políticas públicas voltadas aos segmentos mais carentes da sociedade.

No caso específico da cidade de Santa Maria, o Governo do Distrito Federal loteou uma determinada área do Núcleo Rural Santa Maria para onde foram transferidos e fixados os moradores das invasões do Gama e das demais localidades esparsas do Distrito Federal, uma espécie de delimitação das zonas de pobreza, afastando-a da face da capital da república.

O mesmo processo se deu em praticamente todas as chamadas *cidades-satélites*, que se originaram de outras regiões de assentamento e posteriormente foram transformadas em Regiões Administrativas, como Samambaia, Recanto das Emas, Riacho Fundo II e mais remotamente as cidades de Taguatinga, Ceilândia e Guará.

É importante que nos atentemos para as características das famílias atendidas pelos programas de assentamento que, uma vez que o programa governamental não antevia nenhum auxílio financeiro ou material para a construção das habitações, acabavam sendo relegadas a própria sorte.

Algumas dessas famílias, sem perspectiva de construção da habitação, que dependia dos próprios recursos, acabava por abandoná-las – o que aumentava ainda mais a condição de miséria no local, pois os lotes deixados para trás eram invadidos por outras pessoas, que de igual modo não tinham para onde ir:

> O perfil dos demandantes desse programa era: extrema pobreza apresentada na maioria dos casos, cuja renda mensal de muitas famílias consistia no auxílio de algum programa social de transferência de renda (Bolsa Escola [sic], Renda Minha, Peti, etc) ou benefício do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Outra característica recorrente era a situação de saúde, pois muitos

> apresentavam problema de saúde grave, às vezes com incapacidade laborativa e/ou gastos elevados com a compra de medicamentos ou tratamento da doença ou deficiência. (SILVA, 2007, p. 5)

O direito à moradia, da maneira como fora implementado na cidade de Santa Maria, não considerou a dignidade e autonomia daqueles que foram contemplados no programa de assentamento de famílias. O que lhes restou foi a exclusão social, uma vez que a condição de miséria a eles deixada – pela falta de políticas públicas que conferisse autonomia, cidadania, e emancipação econômica – não os permitiu concretizar o exercício das suas liberdades fundamentais, posto que a simples aplicação do dispositivo constitucional referente ao direito à moradia não é condição suficiente para lhes assegurar o necessário e o justo.

Analisemos sumariamente a questão dos assentamentos e da formação das primeiras invasões no Distrito Federal, visto que essa temática foi valiosíssima para a construção da nossa proposta interventiva, delineamento do nosso público de alunos e para que pudéssemos ter uma exata compreensão a respeito dos problemas sociais que eles herdaram em sua trajetória de vida.

Quando foram iniciadas as obras para a construção de Brasília, na década de 1950, a construção civil representava um dos grandes empregadores de mão de obra não especializada da época, sobretudo para as pessoas que chegavam ao Distrito Federal. A medida que as construções foram sendo entregues as pessoas iam se acomodando em acampamentos nas regiões não ocupadas: havia uma perspectiva por novos empregos e moradia, mas logo eram chamadas a deixar a capital. Para isso haviam inúmeros programas de retorno de migrantes e programas de remoção dos populares para locais na periferia.

> Em 1962 iniciaram as atividades da Sociedade de Habitações de Interesse Social – SHIS, tendo sua estrutura reformulada pela Lei de n.º 4545/64. Entre 1962 e 1969, a SHIS funcionando com recursos próprios, construiu 10.313 casas em Brasília e nas cidades–satélites. Dez anos depois do início dos trabalhos da SHIS foi inaugurado o Guará II, uma cidade que tinha o objetivo de aproximar o trabalhador do seu local de trabalho. Previa-se que o Guará II abrigasse a princípio cerca de 6.200 famílias removidas

> de invasões, acampamentos e vilas**, evidenciando a opção governamental pela localização dos favelados numa área que permitisse maior controle social**. (DISTRITO FEDERAL 1996 *apud* SOUZA, 2002, p. 19) [Grifos nossos]

A retirada das famílias de trabalhadores, considerados favelados, dos arredores de Brasília foi uma constante nas políticas governamentais do Distrito Federal, desde a construção de Taguatinga, em 1958, de Sobradinho e do Gama em 1960 e do Guará I, em 1969, no entanto a maior remoção de se deu no ano de 1971, com a criação da Ceilândia.

> Na época o então presidente da República general Emílio Garrastazu Médici manifestou-se incomodado com as inúmeras invasões que localizavam-se em sua trajetória diária para o Palácio do Planalto e para o sítio Riacho Fundo, sugerindo a remoção das mesmas. Elas contrariavam o plano urbanístico, violavam a harmonia e a beleza da arquitetura da cidade, representando uma ameaça à saúde da população privilegiada de Brasília, devido a contaminação de córregos próximos e, consequentemente, do Lago Paranoá. Para tanto, o governo do Distrito Federal instituiu a Campanha de Erradicação de Invasões – CEI, que cadastrou todos os barracos da Vila do IAPI, bem como das favelas contínuas do Morro do Querosene, da Vila Tenório, da Vila Esperança e da Vila Bernardo Sayão. Desta forma, a população que ali vivia foi transferida para um local sem instalações urbanas necessárias para a sobrevivência, estabelecida a 30 Km de Brasília. [...] em pouco tempo, já se podia perceber as desvantagens da nova cidade. [...] problemas relacionados à saúde, educação, prestação de serviços e lazer, foram aparecendo a cada dia, sem falar na quase inexistência de oferta de empregos, nas dificuldades de deslocamento e o alto custo dos transportes. (SOUZA, 2002, p. 20)

Houve uma separação, não só física, mas social da classe trabalhadora, que crescia exponencialmente a cada ano. Mal se consolidava uma cidade-satélite outra, construída na mesma perspectiva segregacionista, já se fazia necessária. A década de 1990 vê surgir um novo assentamento: é criada a Região Administrativa de Santa Maria.

As primeiras quadras de Santa Maria foram entregues e ocupadas pela população a partir de fevereiro de 1991. A QR 201, onde fica localizada a

Unidade Escolar de nossa atuação, foi uma das primeiras quadras a ser entregue à comunidade da cidade que surgia em meio ao mato alto, poeira, caminhões-pipas que forneciam água e à crescente violência.

Aos poucos as casas foram se multiplicando, a população foi crescendo e a necessidade de construção de novas escolas se fez. A carência por escolas acompanhava a carência por outros serviços essenciais, como saneamento, segurança, lazer e oportunidades de emprego.

Entretanto, foi apenas em meados do ano de 1997 que o Centro de Ensino Fundamental 201 começou a ser construído como conquista da comunidade local. Em 15 de janeiro de 1998, a comunidade recebeu a escola. Em seguida chegaram os membros da equipe que passaram a planejar o seu funcionamento e, por fim, os professores.

A maioria dos membros dessa nova equipe era composta por recém-chegados a Secretaria de Educação, que a época se chamava Fundação Educacional do Distrito Federal. A escola foi inaugurada no dia 11 de fevereiro de 1998 pelo Secretário de Educação Antônio Ibañes Ruiz, o Diretor Executivo da SEDF Jacy Braga Peninha e o então Governador do Distrito Federal, Cristovam Buarque.

Na primeira *Semana Pedagógica* o grupo começou a elaborar o Regimento Interno Escolar a fim de definir a organização administrativa, pedagógica e disciplinar da instituição, estabelecendo as normas que orientariam o trabalho daquele recém-formado grupo numa comunidade tão peculiar.

As aulas começaram no dia 11 de fevereiro de 1998, e no dia 22 foi realizada a primeira reunião de pais e mestres. Questões como a disciplina parecem ter sido a tônica inicial, bem como a apresentação do Regimento Interno, que também teve algumas sugestões dos pais incorporadas ao texto.

Esta preocupação com a questão disciplinar se devia ao fato de que algumas turmas foram remanejadas para a nova escola, provindos, sobretudo, do CAIC Albert Sabin, da Escola Classe de Santa Maria e do Centro Educacional 403 de Santa Maria. Esta situação arrancou protestos dos pais, que temiam o remanejamento de seus filhos, dada a periculosidade da área em virtude do tráfico de drogas.

Abrimos aqui um parêntese para tratarmos a questão da violência em nossa Unidade Escolar. A cidade de Santa Maria é organizada por quadras, que são numeradas em 100, 200, 300 e 400, iniciando-se em 100/200 na parte sul/oeste e em 300/400 na parte sul/leste. Além disso, possuem conjuntos que são identificados em ordem alfabética.

As escolas recebem a mesma numeração da quadra em que estão localizadas. O Centro de Ensino Fundamental 201, portanto localiza-se na QR 201 de Santa Maria. A área conhecida por “Faixa de Gaza”, devido à violência local, engloba as quadras 204, 205 e 206. Os moradores desta localidade têm o CEF 201 como escola de Ensino Fundamental, no período diurno, e Educação de Jovens e Adultos, 1º e 2º segmentos, no período noturno, por ser a escola mais próxima de suas residências.

Figura 2: O adolescente de 17 anos, responsável pela morte de pelo menos quatro pessoas (esquerda) e mais dois garotos brandem armas em região conhecida como "Faixa de Gaza", nas quadras 204, 205 e 206 de Santa Maria. Fonte: Correiobraziliense.com.br, nov/2014.

Além desta região crítica, que faz com que nosso público tenha características que por vezes parecem destoar a proposta da EJA (uma vez que predomina a quantidade de adolescentes e jovens até a faixa etária dos vinte e cinco anos, matriculados no 2º segmento da EJA, sobre os mais velhos), somos herdeiros de outro público peculiar no que tange à violência, trata-se de uma das maiores ocupações irregulares do Distrito Federal, o denominado Condomínio Porto Rico: Com aproximadamente 18 mil moradores, o condomínio Porto Rico é a maior ocupação irregular de Santa Maria. Fica a aproximadamente quatro quilômetros do 26º Batalhão da Polícia Militar. A região tem altos índices de violência, principalmente assaltos e homicídios, além de infraestrutura precária. Moradores do Porto Rico afirmam que o local serve de ponto de tráfico e de esconderijo para pessoas que cometem crimes no Entorno do DF. (G1, 2015)

Na área urbana esta localizado o Centro de Ensino Fundamental

201 que atende a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental Supletivo e Ensino Fundamental regular. Na modalidade do Ensino Fundamental regular os alunos que possuem alguma deficiência são atendidos na Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), o mesmo não ocorre na modalidade Ensino Fundamental Supletivo para Educação de Jovens e Adultos, o que leva os alunos a não atingirem bons índices de rendimento acadêmico.

A questão que se apresenta é primeiro, porque os alunos com necessidades educacionais especiais da EJA noturno não podem ter o mesmo atendimento dos discentes do ensino fundamental regular? Que impactos isso ocasiona na aprendizagem desses alunos?

CAPÍTULO III

HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA

Antes de tratar especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos, é necessário fazer uma viagem no tempo, discorrendo sobre a política educacional no Brasil, partindo do ponto onde tudo começou, como forma de entender o grande contingente de pessoas excluídas do processo educacional.

Apesar da denominação educação de jovens e adultos ser moderna, a preocupação com os adultos não escolarizados já vem de longa data, desde o início da colonização portuguesa no Brasil, quando os índios os primeiros habitantes, eram doutrinados para uma educação restrita à conversão da fé católica pela catequese e pela instrução do que para outros conhecimentos.

Em 1827, no período imperial, é promulgada a primeira lei geral de educação do País, que objetivava “construir um sistema nacional de educação escolar composto por escolas elementares, secundárias e superiores” (NEVES, 2003, p. 15). Segundo Neves (2003), em 1840 surge o ensino das primeiras letras ao adulto nos cursos de ensino profissional oferecido pelo Arsenal de Guerra do Recife.

Em 1869, com a finalidade de agilizar o processo de escolarização, atendendo a um maior número possível de analfabetos, foram criadas escolas noturnas e, aos domingos e no período do verão, criaram-se escolas temporárias e ambulantes.

No período republicano, a educação, de um modo geral, também não obteve melhorias, continuando estagnado e, gradativamente aumentando o número de pessoas não escolarizadas. No entanto, diversos educadores profissionais como Sampaio Dória (1923), Lourenço Filho (1949), Carneiro Leão (1926) e Anísio Teixeira (1924), procuraram estruturar um sistema

educacional, com iniciativas de ampliar as condições de educação, solicitando o aumento de escolas e melhorias na qualidade do ensino brasileiro.

Ainda assim, observa-se a fragilidade com que tocavam nos reais problemas existentes no Brasil, não evidenciando as questões sociais, pelas grandes diferenças entre as classes sociais. Nos anos 1945 e 1947 – desencadeiam-se as campanhas de educação de jovens e adultos, com o intuito de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central e incrementar a produção nacional.

Em janeiro de 1947 foi aprovado o Plano de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, atendendo aos apelos da UNESCO. Campanha essa, concebida por Lourenço Filho, seu idealizador e primeiro coordenador, atuou como um amplo movimento de mobilização nacional em favor da educação de jovens e adultos analfabetos.

Ao mesmo tempo em que era lançado a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, foi preparado pela Associação dos Professores de Ensino Noturno, com o Departamento Nacional de Educação, o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos.

A ação da campanha estava claramente orientada para o atendimento às exigências da cidadania. O esforço de educação popular era real. Segundo Lourenço Filho (1949, p. 49) a recuperação de grandes massas da população que vivia praticamente à margem da vida nacional [...], era necessário educar o adulto, antes de tudo, para que esse marginalismo desaparecesse e o país pudesse ser homogêneo, mais coeso e mais solidário e para que cada homem ou mulher melhor pudesse ajustar-se à vida social e às preocupações do bem-estar e do progresso social.

Movimentos educacionais de orientação marcadamente política foram iniciados em 1960. Esses movimentos apontavam para a necessidade de uma

maior comunicação entre educador e educando, e a necessidade de adequação dos conteúdos e métodos de ensino às características sócio-culturais das classes populares.

Em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947 e encarregou Paulo Freire de se empenhar na elaboração de um programa nacional de alfabetização.

No final da década de 50 do século passado, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire. A partir disso, historicizaremos a Educação de Jovens e Adultos num contexto formal de modalidade de ensino.

Como o objetivo da EJA é oportunizar, incluir, transformar e ampliar os conhecimentos na vida de seus alunos, possibilitando-os uma inclusão numa sociedade democrática e igualitária, tendo acesso às diversas informações que os possibilitem na tomada de decisão, na opção consciente e na participação das questões que afetam a todos, o presente trabalho objetiva investigar porque os alunos do período noturno da EJA do CEF 201 de Santa Maria não são atendidos pela Sala de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de propor intervenção de maneira a solucionar a questão apresentada, buscando perceber a realidade desses alunos com necessidades educacionais especiais e suas dificuldades na aquisição da aprendizagem devido a falta de atendimento.

Identificar as condições em que se dá o atendimento ao aluno

com necessidades educacionais especiais na EJA, razões do não aprendizado, posicionamento da escola em relação a situação dos atendimentos ofertados pela Rede Distrital de Educação para o atendimento ao aluno da EJA em Sala de Recursos Multifuncionais.

CAPÍTULO IV

A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA EJA: ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO

De acordo com Ferreira (2009), os jovens e adultos com deficiência constituem uma grande parcela da população analfabeta do mundo em virtude da ausência de oportunidades de acesso à educação escolar na idade apropriada. Ainda segundo a citada pesquisadora, “nos países economicamente ricos, a maioria das pessoas com deficiência está institucionalizada, nos países economicamente pobres, está escondida, invisível na escola e nos vários espaços sociais” (FERREIRA, 2009, p. 75), sendo privados de aprendizagens formais e de desenvolvimento humano adequado na maioria dos casos.

O presente trabalho trata-se de um recorte de uma pesquisa maior intitulada Percepções de jovens e adultos com deficiência intelectual sobre a escolarização na EJA por meio de registros fotográficos, cujos objetivos voltaram-se para a descrição da maneira como esta clientela específica de alunos retratava a escola e seu processo de escolarização realizando registros fotográficos do espaço escolar.

Mediante o significativo crescimento das matrículas desta população nas escolas e classes comuns de Educação de Jovens e Adultos (EJA), torna-se cada vez mais imprescindível conhecer como estes processos de escolarização vêm sendo constituídos, assim como desvendar como os atendimentos vem sendo oferecidos em virtude das complexidades de cada especificidade destes alunos e, ainda, compreender como estes alunos vivenciam e percebem sua aprendizagem escolar.

De acordo com o Parecer CNE/ CBE n. 11/2000 (BRASIL, 2000),

a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela” e, ainda, que “ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea”.

Em virtude destas condições, o documento enfatiza as funções da EJA, definindo-as como reparadora (acesso aos bens culturais aos quais os sujeitos deveriam ter tido na idade própria, por meio de um ensino de qualidade), equalizadora (pretensão de atingir toda a classe trabalhadora que não teve acesso à educação na idade apropriada, permitindo desenvolver suas habilidades e ampliar suas participações no mercado de trabalho) e qualificadora (ou permanente, cujo objetivo é garantir a educação continuada para a formação de uma sociedade educada para o progresso).

Dessa forma, uma vez consideradas pelos projetos educacionais, as funções da EJA abrem-se como um espaço inclusivo e acolhedor para a clientela de jovens e adultos com deficiência que agora chegam às escolas depois de anos de reclusão em suas casas ou em instituições especializadas.

Silva (2008), em sua pesquisa sobre os sentidos de uma escola inclusiva em um programa de EJA para alunos com deficiência, na qual contou com a participação de 11 alunos, apontou que a fala dos participantes se referiram a questões referentes à identidade e diferença.

Segundo a citada pesquisadora, o programa de EJA oferecido fez com que os alunos expressassem falas que configuravam a ideia de igualdade de direitos e de acesso à educação, usando expressões como “todos estudarem”, “todos aprenderem juntos”, “todas as pessoas”, e “participação de todos os alunos”, além de “todas as pessoas, com ou sem deficiência” e “atender a diversidade”

(SILVA, 2008, p. 5).

Alguns alunos ainda expressaram que “Estar nesta escola significa uma vitória, seu sempre quis ir na escola. Agora vejo somos diferentes, mas podemos aprender juntos” e que “Gosto de vir nesta escola porque me sinto igual a todos […]” (SILVA, 2008, p. 6). Para Silva (2008), esta identificação e reconhecimento partem das características e ideais que são compartilhados por pessoas que fazem parte de um mesmo grupo.

No entanto, ressaltamos que as falas de seus participantes também apontam um sentimento de acolhimento e pertencimento à EJA, principalmente quando estes afirmaram que sua presença no programa poderia ser considerada uma vitória e/ ou que gosta de ir à escola porque se sente igual a todos. A identificação e o reconhecimento de si como parte integrante de dada situação sociopolítica depende de muitos fatores e, entre eles, das relações de afetividade que são construídas nestes contextos e que é parte constituinte do sentimento de acolhimento e pertencimento ao grupo.

Segundo Laffin (2007), a reciprocidade e o acolhimento na EJA acontecem quando é valorizada a intencionalidade dos sujeitos na constituição de sua relação com o saber ao procurar a escolarização, quando a escola planeja adequadamente quais as ações educativas a serem realizadas e preocupa-se com os diferentes ritmos de aprendizagem, oferecendo flexibilização metodológica e curricular para lidar com estes diferentes ritmos de aprendizagem, assim como flexibiliza e valida os diferentes tempos escolares.

Correia, Heidrich e Rateke (2007), ao discutirem o papel da afetividade no cotidiano da EJA, afirmaram que garantir a permanência de jovens e adultos na escola é mais difícil do que o acesso, pois a oferta de vagas, local e proximidade da escola, sua estrutura pedagógica, suas metodologias e avaliações

são condições necessárias para promover a permanência, mas é o ambiente harmônico e a possibilidade de criar vínculos entre seus componentes é o que torna o contexto acolhedor, favorecendo interações com sentimento de coletividade e colaboração.

Neste panorama, ressaltamos que a qualidade dos contextos educacionais proporcionados na EJA é fundamental para que os jovens e adultos com deficiência possam se sentir como parte integrante, pois a promoção do ambiente harmônico é também a promoção do acolhimento necessário para a constituição de um grupo motivado. E os alunos expressam esses sentimentos das mais variadas formas.

Segundo Correia, Heidrich e Rateke (2007, p. 18) Um corpo fala muitas vezes sem sons e precisa ser lido com cuidado, com atenção e com respeito pelas formas peculiares, através das quais ele produz seu discurso. Assim, a relação educador deve permitir tanto a expressão quanto a leitura dessa linguagem não verbal.

Guhur (2007), com o objetivo de apreender quais os recursos e instrumentos utilizados por deficientes intelectuais para expressar suas emoções e qual o papel do outro no jogo enunciativo das emoções, registrou em audiovisual 22 encontros de um programa de alfabetização e letramento de jovens e adultos com deficiência. Após transcrição e análise, a pesquisadora afirmou que nos usos dos recursos linguísticos, ficou claro que a dificuldade ou limitação dos participantes com deficiência intelectual prejudicou a realização de operações com signos e a apropriação de material para a expressão externa da atividade psíquica; porém, observou-se uma predominância de manifestações de afetividade por meio de expressões orgânicas, gestos, posturas, mímicas, sorrisos, tons diferentes de voz, etc.

Ainda segundo Guhur (2007), por meio de sinais corporais, os participantes conseguiram falar das palavras e dos gestos do outro, revelando suas emoções e atenuando as reações afetivas expressas pelo corpo e alcançando a representação. Frente ao exposto, o presente trabalho tem por objetivo descrever o sentimento de acolhimento e pertencimento à EJA manifestados pelos participantes desta pesquisa, a fim de compreender os processos que envolvem a escolarização de jovens e adultos com deficiência na EJA comum.

4.1 História da Educação de Jovens e Adultos

Muitas vezes definimos erroneamente Educação de Jovens e Adultos. Por isso, antes de iniciar nosso estudo, é necessário conhecer um pouco da história dessa modalidade de ensino. Segundo Freire (apud Gadotti, 1979, p. 72) em Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta, os termos Educação de Adultos e Educação não formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação, porém com finalidades distintas.

Esses termos têm sido popularizados principalmente por organizações internacionais – UNESCO – referindo-se a uma área especializada da Educação. No entanto, existe uma diversidade de paradigmas dentro da Educação de Adultos. A Educação de Adultos tem estado, a partir da Segunda Guerra Mundial, a cargo do Estado, muito diferente da Educação não-formal, que está vinculada a organizações não-governamentais. Até a Segunda Guerra Mundial, a Educação Popular era concebida como extensão da Educação formal para todos, sobretudo para os menos privilegiados que habitavam as áreas das zonas urbanas e rurais.

Após a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Dinamarca, em 1949, a Educação de Adultos tomou outro rumo, sendo concebida como uma espécie de Educação Moral. Dessa forma, a escola, não conseguindo superar todos os traumas causados pela guerra, buscou fazer um “paralelo” fora dela, tendo como finalidade principal contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos e para a construção da paz duradoura.

A partir da II Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal, no ano de 1963, a Educação de Adultos passou a ser vista sob dois enfoques distintos: como uma continuação da educação formal, permanente e como uma educação de base ou comunitária.

Depois da III Conferência Internacional de Educação de Adultos em Tóquio, no ano de 1972, a Educação de Adultos volta a ser entendida como suplência da Educação Fundamental, reintroduzindo jovens e adultos, principalmente analfabetos, no sistema formal de educação. A IV Conferência Intencional de Educação de Adultos, realizada em Paris, em 1985, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos, surgindo o conceito de Educação de Adultos.

Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se a alfabetização de Jovens e Adultos como a 1ª etapa da Educação Básica, consagrando a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização.

Segundo Freire apud Gadotti (1979, p. 72) nos anos 40 do século passado, a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Já na década de 50, a Educação de Adultos era entendida como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário. Com isso, surgem, no final dos anos 50, duas tendências significativas na Educação de Adultos: a Educação de Adultos entendida como uma educação libertadora (conscientizadora) pontificada por Paulo Freire e a Educação de Adultos entendida como educação funcional (profissional).

Na década de 70, essas duas correntes continuaram a ser entendidas como Educação não formal e como suplência da mesma. Com isso, desenvolve-se no Brasil a tão conhecida corrente: o sistema MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), propondo princípios opostos aos de Paulo Freire. A Lei

de Reforma n . 5.692/71 atribui um capítulo para o ensino supletivo e recomenda aos Estados atender jovens e adultos. (BRASIL, 1974).

4.2 O Ensino-Aprendizagem de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos está prevista na LDB 9.424/1996 e classificada como parte integrante da Educação Básica, portanto deve ser encarada com o mesmo compromisso presente no ensino fundamental. Todavia, um breve levantamento já pode evidenciar as divergências na aplicabilidade deste segmento escolar.

Do ponto de vista pedagógico podemos destacar a falta de profissionais habilitados para trabalhar com adultos, a falta de recursos didáticos e, sobretudo, a falta de estratégias metodológicas direcionadas para este público específico. São muitos os entraves encontrados por aqueles que já tiveram alguma experiência na Educação de Jovens e Adultos. "Apesar da importante função social desempenhada por esta modalidade educativa, uma vez que se encarrega de reparar as desigualdades causadas àqueles alunos evadidos do ensino regular" (BRASIL, 2006, p. 15).

Hoje é notável a expansão da educação básica, e há um quantitativo de vagas cada vez mais crescente a fim de fazer jus ao princípio da obrigatoriedade "toda criança na escola". Entretanto, as condições sociais adversas acabam condicionando o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola no período obrigatório é de oito anos, todavia, a realidade se estende até os 11 anos em média, e muitos alunos permanecem no ensino fundamental, quando já deveriam estar cursando o ensino médio.

As expressões mais claras desta realidade são a repetência, a reprovação, e principalmente, a evasão. Ambas promovem a manutenção da distorção idade e ano escolar retardando o acerto no fluxo escolar que continua a reproduzir excluídos. Neste contexto perverso, a Educação e Jovens e Adultos em

muitos casos se constitui na única alternativa de inclusão social para os alunos que já estão fora do sistema de ensino.

Diante desta realidade novos métodos de ensino precisam ser experimentados, novos conteúdos, novas estratégias. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's os conteúdos ministrados em sala de aula precisam estar de acordo com um padrão mínimo, e ao mesmo tempo, estar sintonizados com as particularidades e especificidades do lugar em que o ensino está sendo desenvolvido. Precisam ser oferecidas condições para que os alunos possam construir suas ideias a partir de suas experiências, tornando-se sujeitos socioculturais aptos a conhecer diferentes épocas e lugares, e poder compará-los com sua própria história de vida.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade (BRASIL, 2006).

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico, sua teoria também é conhecida como sócio interacionista, enfatizando o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, no qual o aluno aprende junto ao seu grupo social, ao passo que também constrói os elementos integrantes do seu meio, tais como: valores, linguagem e até o próprio conhecimento.

Para Paulo Freire a prática pedagógica necessita estar vinculada aos aspectos históricos e sociais para facilitar a compreensão e elucidação das questões que realmente importam para os envolvidos no processo educativo, para ele se não ocorre uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu papel no mundo, não é possível ultrapassar os obstáculos que o próprio mundo impõe, por isso a ação do professor, tendo ele consciência ou não, estimula o aluno à libertação ou à opressão.

Nesta perspectiva, o alfabetizador deve incentivar os alunos a se posicionarem de maneira crítica diante da realidade que cada um vive, buscando favorecer sua conscientização. A formação do cidadão crítico é um imperativo para o desenvolvimento da sociedade, além de ser um direito inalienável, neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos precisa compor um sistema educativo no qual o aluno e o meio social devem estar absolutamente articulados.

Por isso a elaboração da estratégia de ensino terá de ser desenvolvida com a finalidade de instrumentalizar o alfabetizador com subsídios que lhe garanta a maior eficácia na hora de alfabetizar. E isto é possível através da combinação de métodos e técnicas em salas de aulas capazes de empreender o processo de ensino-aprendizagem. Nela também estão presentes as concepções culturais e ideológicas do modo de viver e agir dos alunos e também dos alfabetizadores.

A escolha de temas que envolvam aspectos reais do cotidiano dos alunos é fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que não se limita exclusivamente ao processo de letramento. A educação tem caráter permanente. "Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educandos. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos" (FREIRE, 1980, p. 28).

Sabemos que o conjunto de conhecimentos de ordem prática jamais estará em pé de igualdade no interior de uma sociedade onde o código escrito ocupa posição privilegiada. Todavia, os diversos saberes não podem ser ignorados no processo de alfabetização, principalmente nos processos de ensino-aprendizagem que tenham a humanização como princípio já que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto como inculto ou que sua vocação seja apenas para tarefas simplórias e atividades desqualificadas, negligenciando sua cultura e capacidade de conhecimento prático.

[...]um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio que a leitura e a escrita tem presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele se dita cartas para que um alfabetizado escreva[...], se pede alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma letrado, por que faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (DURANTE, 1998, p. 24).

O grande desafio é romper com os limites que restringem a atividade escolar à mera repetição de conteúdos. Procurar a formulação de propostas que integram os conteúdos das diferentes disciplinas, diferentes abordagens na explicação da realidade presente interna e externamente à escola configura-se como o maior desafio a ser enfrentado.

E isto equivale a selecionar as atividades que serão desempenhadas pelos alfabetizandos, que em sua maioria são: donas de casa, pescadores, pedreiros, pintores, agricultores, etc. Cabe ao alfabetizador discutir a importância do papel desempenhado por aluno na sua comunidade, ao passo que estas atividades sejam incluídas no processo de alfabetização.

4.3 O Papel do alfabetizador

Estudiosos da problemática do analfabetismo convergem quanto a importância do alfabetizador ser qualificado para ensinar jovens e adultos. Além de dominar a metodologia de ensino escolhida, o professor precisa ter a capacidade de mobilizar e incentivar constantemente o aluno em sala de aula. A educação de jovens e adultos desafia não só os educadores e os pesquisadores, mas, de modo muito especial, a todos os gestores da educação em diversas esferas políticas.

Diversos autores afirmam que é preciso que os educadores sejam e estejam capacitados em nível inicial e comprometidos com sua formação

continuada para o exercício da docência. Jovens e adultos buscam na escola a sua inclusão social, carregando consigo patrimônios culturais que deem sentidos as suas vidas. A construção de um saber novo não se realizará com eficiência se o educador não considerar a realidade desses educandos que é, não só econômica, mas também social e, sobretudo, cultural.

Cada sala de aula em que encontram-se inseridos alunos desse nível de modalidade, estabelece um contexto novo. Esta precisa ser conhecido, analisado e sistematizado. Cabe aos gestores da educação criar condições necessárias para que os educadores, coletivamente estudem e sistematizem as realidades presentes.

Isso exige tempo e espaços próprios, garantidos por políticas que disponibilizem recursos financeiros e condições de trabalho adequado ao tipo de escolarização. Diante disso, reforça-se que ações pedagógicas são fundamentais para a execução do processo formativo dos jovens e adultos que necessitam avançar sua escolaridade e, consequentemente seu aprendizado, considerando as condições sociais, históricas e culturais dos sujeitos da alfabetização.

Considerando que ninguém é analfabeto por eleição, mas o é como consequência das condições objetivas em que transcorreu e continua a transcorrer em sua própria vida, o não domínio do ler e escrever configura a situação de exclusão social a que está sendo submetido o analfabeto. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000), em escala descendente, a taxa de analfabetismo é e 12% na faixa etária de brasileiros com 10 anos ou mais, segundo o Censo citado.

O analfabetismo, comum até o século XIX, continua a desafiar a educadores, gestores e poderes políticos no Brasil, porque passou a ser inaceitável um flagelo que deveria ser eliminado em todas as culturas. Se o conceito de analfabetismo do IBGE abrangesse todas as questões relativas ao domínio da leitura e da escrita, o Brasil estaria na fase final de superação da problemática.

O termo analfabeto funcional passou a caracterizar a todos aqueles que tiveram acesso à escolarização. Nesse caso, os índices são muitos maiores, visto que dois terços da população brasileira maior de 15 anos não têm as oito séries do Ensino Fundamental, nível de escolarização que a Constituição garante como direito a todos.

Segundo Carrano (2000), ao dialogar como educadores, abre-se a totalidade do processo educativo do qual a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis. O papel do professor é despertar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão para entender o processo educativo, que, como qualquer faceta do social, está relacionado com seu tempo, sua história e seu espaço.

4.4 Os educados da EJA

De um modo geral, os alunos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado “fracasso escolar”. Arroyo (2001) chama a atenção para o discurso escolar que os trata, como repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional.

Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana que passam, necessariamente, por entender quem são os sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos. Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que "podem menos e também obtém menos".

Como nos lembra Arroyo (2001, p. 10), os olhares sobre a

condição social, política e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, “os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis [...] têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais”.

Para se ter uma ideia da condição dos educandos de EJA, podemos pensar sob as questões raciais. No Brasil, as desigualdades raciais são também desigualdades sociais e ficam flagrantes quando examinamos os dados relativos à Educação de Jovens e Adultos. Segundo Henriques (2001, p. 1) "o pertencimento racial tem importância significativa na estruturação das desigualdades sociais e econômicas no Brasil".

Os negros e pardos com mais de 10 anos de idade têm menos anos de escolarização do que brancos, sendo que nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste essas diferenças se apresentam de forma mais aguda. O paralelismo, a fragmentação e as ações desencontradas só reforçam os estigmas que colocam a EJA independente e inferior em relação ao sistema regular, repetindo a seletividade, a exclusão, o ensino precário, a centralidade nos conteúdos e a visão do educando como objeto passivo.

Nesse processo, é fundamental olhar para os alunos, dar visibilidade e pensar a prática pedagógica voltada para os seus sujeitos, em que "a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa necessidade com a função "clássica" da escola: socializar o saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade (IRELAND, 2004, p. 69).

Portanto, a educação básica deverá propiciar aos alunos condições para desenvolverem seus estudos de forma que possam inserir-se na sociedade através do trabalho e do exercício da cidadania. A Educação de Jovens e Adultos precisa mudar, construir estratégias de escolarização para a produção de oportunidades concretas, influenciando as políticas públicas destinadas especificamente aos educandos.

4.5 A Formação Ética e a Educação de Jovens e Adultos

Freire e Kant são contrários à educação que se restringe ao treinamento, eles entendem educação como processo de formação da totalidade do humano. Por isso, para ambos, um dos elementos imprescindíveis na educação é a formação ética. Essa formação é indispensável para que as pessoas respeitem sua própria dignidade, a dignidade dos demais e sejam autênticos.

Gadotti (1995) afirma que a temática da formação da vontade ou formação do caráter foi substituída por uma nova roupagem, a da opção. A Educação de Jovens e Adultos possui uma temática formativa cujo tema central é a pedagogia tradicional, por isso que alguns pedagogos progressitas lhe deram nova roupagem.

Segundo Freire (2000), em discursos lúcidos e em práticas democráticas, a vontade só se autentica na ação de sujeitos que assumem seus limites. Freire ainda reconhece a importância na vontade compondo um tecido complexo com a resistência, com a rebeldia na confrontação ou na luta contra o inimigo que oprime, seja ele um vício ou a exploração capitalista. A educação da vontade realizada na EJA é necessária para se fazer livre da heteronomia da escravidão dos próprios desejos e da vontade ilícita do outro que procura oprimir.

Em Kant a educação da vontade é central, pois é a autonomia da vontade (razão prática), vontade guiada pela razão, livre da coação externa dos impulsos, que garante a autonomia dos sujeitos. Como a formação é imprescindível para que o homem seja livre, a Educação de Jovens e Adultos, torna-se necessária para a promoção da autonomia.

A auto-resposabilização requer uma educação da vontade neutra. Em tempos em que se está optando por vigiar em vez de formar, propõe-se apostar no ser humano, em sua possibilidade de ser autônomo e auto-

responsabilizar-se. Ademais, propõe-se ainda, uma valorização da educação de jovens e adultos como uma das coisas necessárias para uma educação democrática, para uma educação em que os sujeitos possam fazerem-se com autonomia e reconheçam a dos demais como legítima.

Os tempos mudaram e hoje a abordagem das questões éticas/morais não mais assume o caráter de cruzada santa movida contra um inimigo assustador, mas, para usar uma expressão de Paulo Freire, constitui-se em um "a favor de alguém". Trata-se de somar esforços em prol da formação de um cidadão consciente dos seus direitos e deveres. Entretanto, que tipo de indivíduo se quer efetivamente formar? Um sujeito ético. Os PCNs (1999) fazem claramente a opção pelo sujeito ético, embora afirmem que a moral é algo inerente à cultura, abrangendo todas as instâncias da vida social.

Segundo Lalande (1993), é à ética que se deve conferir o estatuto de cientificidade, na medida em que ela estabelece juízos de apreciação sobre as ações merecedoras dos qualificativos "bom" e "mau". Para ele, qualquer princípio referente à moral – previamente definida como o conjunto de prescrições assumidas em determinado período histórico e em determinado contexto social e também como exortação e conformação a tais preceitos – é suscetível às valorações humanas, as quais se aplicam a fatos concretos relativos à conduta. Lalande também afirma ainda que o chamado idealismo alemão (Kant, Schelling, Hegel) tendeu a situar a ética em um patamar mais elevado que a moral, o que explicaria, no âmbito da filosofia, certa preferência pelo estudo da ética.

A problematização dos valores e das formas de conduta é apontada nos PCNs e vista como meta a ser alcançada pela ética na escola: A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E, na escola, sua presença deve contribuir para que os alunos possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensar e julgar, para problematizar constantemente o viver pessoal e coletivo, fazendo o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 24).

A concepção de cidadania presente no documento explicita que a situação desejável – embora não existente de fato na sociedade brasileira em razão das desigualdades econômicas – é aquela em que o sujeito autônomo, dotado de livre capacidade de escolha, se relaciona com outros nas mesmas condições. A escola é apresentada como espaço formativo responsável pelo aprendizado desses valores, mesmo que entre em conflito com os existentes nos grupos sociais e/ou familiares dos quais os alunos fazem parte.

Aqui, se observa a menção às desigualdades socioeconômicas do Brasil de hoje, mas a extensão em que elas afetam os contextos relacionais dos indivíduos não particularmente discutida. Além disso, embora a escola não seja vista como o único locus onde ocorre a aprendizagem e a hierarquização dos valores, seu papel de liderança, sobretudo no que tange à formação dos espíritos democráticos, é ressaltado.

Não há dúvida de que os PCNs avançam em muitos aspectos, tanto em relação às posturas ético/morais dogmáticas quanto em relação à omissão da importância da ética/moral na escola. Mas o tom ufanista, que confere à educação escolar o papel de fiadora do futuro cidadão crítico, marca claramente o discurso: E sem esperança, sem uma visão utópica, que acredita que a sociedade do futuro está no presente, perde-se o sentido da construção conjunta da democracia.

A esperança transita num espaço em que se coloca aos homens o desafio de construir o possível, criando uma sociedade na qual a questão da moralidade deve ser uma questão de todos e de cada um (Idem, p. 29).

Por mais que os manifestos e documentos elaborados pelos educadores tenham o objetivo de fazer da educação de jovens e adultos um fundamento sólido de formação de caráter, haverá sempre hiatos entre as intenções e a realidade vivida por professores e alunos.

Isso porque a capacidade de reflexão, o exercício da crítica, a autonomia, a liberdade de escolha e outras qualidades desejáveis não se configuram em aquisições inalienáveis do indivíduo. Pelo contrário, alteram-se de acordo com os contextos relacionais constituídos pelos homens.

Já Aristóteles (1992) afirmava que aprendemos as virtudes quando as praticamos, o que significa dizer: sem o exercício constante, vivenciado na realidade humano social, as lições, os ensinamentos, os modelos, as prescrições perdem efetividade. A partir da ética educacional, a política deve estar centrada no contexto relacional, porque essa abordagem denominada de ética, propiciará a formação de cunho político, fatores essenciais para a compreensão da educação de jovens e adultos.

4.6 A Formação Política da EJA

Quando falamos em educação é essencial que falemos em política. Autonomia não é autossuficiência, ela acontece na ação no mundo e relacionamentos com os outros sujeitos, portanto, envolve a dimensão política. É por meio da ação política que condições sociais mais favoráveis são realizadas e estabelecidas. De acordo com Philonenko (1966), Kant afirmava que a educação é indissociável da política, na medida em que é o mais poderoso meio de ação na História, permitindo a realização do ideal de humanidade.

Para Freire (2000), uma das tarefas primordiais da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. A realidade injusta oprime, desumaniza, é fonte de heteronomia e deve ser superada.

Para tal, a educação deve levar em conta a vida como um todo, nos seus aspectos éticos, estéticos, sociais, etc., o que lhe confere caráter radicalmente político. "Freire pensou a educação como um fazer político que transcende a sala de aula e se projeta para os grandes problemas vividos pela

humanidade, sobretudo os problemas gerados pelas diferentes formas de opressões" (BECKER, 1998, p. 48).

Em Freire processo pedagógico é fundamentalmente processo político, tendo em vista a impossibilidade da neutralidade. Freire dá ainda importância central para a formação política dos educandos, por considerar o caráter social da formação da consciência, o que não estava presente na obra de Kant.

A Educação de Jovens e Adultos busca forma a autonomia democrática, mas uma democracia orientada pelos princípios da razão. As relações vividas na escola devem ser momentos de aprendizagem da democracia, com exercícios racionais e responsáveis pela liberdade, a práxis educativa deve ser conscientizadora para que possam ser construídos espaços sociais mais democráticos e justos.

Numa sociedade mais justa, em que todos tenham igualdade de oportunidades aos bens culturais, materiais, etc., haverá condições para que os cidadãos sejam autônomos. Assim, para além do individualismo, poderemos construir um novo sentido, o sentido de um mundo feito em colaboração, em comunidade, em que cada um possa ser autêntico, principalmente nessa modalidade de ensino denominada de EJA.

PESQUISA E MÉTODO

A pesquisa na educação é muito importante para o bom desempenho das atividades dos profissionais dessa área. É pesquisando que o professor pode se aproximar dos problemas e intervir na realidade. A preocupação com a pesquisa em educação vem crescendo ao longo dos tempos, procura-se melhorar a qualidade dessa pesquisa aprimorando conceitos e analisando criticamente o que se tem discutido nessa área.

Constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamento multidimensionais. Pode-se afirmar que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais. (ANDRÉ, 2001).

Nesse contexto a pesquisa qualitativa se justifica, a partir do princípio de que o pesquisador deve assumir uma postura ativa, que considere todos os momentos da pesquisa, pois esses estão intimamente relacionados. Essa abordagem teve origem no final do século XIX, “[...] quando cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, [...], deveria continuar servindo [...] para o estudo dos fenômenos humanos [...]” (ANDRÉ, 1995).

A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo, o instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário apresentado aos docentes da Instituição bem como aos discentes. Para a coleta de dados, foi solicitado aos participantes que fotografassem o ambiente escolar, destacando pontos que considerassem relevantes a serem comentados por eles.

Foram agendadas entrevistas com os participantes acerca das questões apresentadas em questionário escrito. Nesta entrevista, eles deveriam responder e registrar as informações solicitadas pelo pesquisador. A entrevista

deveria ser realizada nas dependências da própria escola em sala reservada para esse fim. Houve ainda, um estudo bibliográfico que permeou questões importantes para um resultado mais confiável, permitindo um diálogo com autores no “caminhar” da pesquisa.

A pesquisa qualitativa possui características peculiares que podem ser lidas através das palavras dos autores Ludke e André, (1986) quando dizem que: A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Fundamental 201 de Santa Maria no Distrito Federal, com alunos e professores da EJA no turno noturno. Durante o horário diurno a escola oferece o ensino fundamental. É uma escola de médio porte com boa infraestrutura composta por: 16 salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, coordenação, laboratório de informática, laboratório de ciência, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de materiais e merenda, Cozinha, Quadra de esportes coberta, pátio e outros espaços. Além dos referidos espaços a escola conta ainda com infraestrutura de Água filtrada Água da rede pública, Energia da rede pública, Esgoto da rede pública, Lixo destinado à coleta periódica, Acesso à Internet, Banda larga. No que diz respeito a sua infraestrutura pedagógica conta ainda com equipamentos e recursos didáticos de TV, Videocassete, DVD, Copiadora, Retroprojetor, Impressora.

Trabalhar com alunos da EJA foi uma escolha que já vinha sendo definida desde o início do curso dado o fato de atuar nessa modalidade de ensino, o interesse maior surgiu durante as aulas da EJA. As aproximações nas aulas e nas observações sempre no noturno evidenciaram a importância de se trabalhar com sujeitos que por algum motivo não estudaram e que agora voltaram à escola, o interesse em saber por que eles estavam ali, e por entender que esses alunos mereciam uma educação que valorizasse suas reais potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos percalços da Educação de Jovens e Adultos, observa-se que falta uma visão clara sobre os impactos da redução dos limites etários legais. De qualquer modo, a falta de relativa atratividade da EJA reitera a preocupação com a sua qualidade e capacidade de democratização.

Conforme a perspectiva sociológica do conflito, pode tratar-se de escolarização pobre para alunos pobres, reforçando as disparidades sociais, nos termos da análise sociológica. Pode também ser um caso de estigmatização de uma modalidade educacional, em virtude do *status* socioeconômico dos alunos que a frequentam.

De acordo com a reflexão de Dubet (2003), quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui, sendo a exclusão não uma categoria do sistema e dos processos globais, mas também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos. Todavia, isso não é um determinismo que impeça as políticas públicas de reduzir a exclusão, mas, ao contrário, a indicação do dever de tornar as oportunidades educacionais redutoras, antes que amplificadoras, das diferenças sociais.

Uma das características do pensamento pedagógico referido à educação de jovens e adultos nos últimos 40 anos tem sido a explicitação do caráter político dos processos educativos e, consequentemente, o claro enunciado nos projetos pedagógicos destinados a esses grupos etários de objetivos de formação para a cidadania política. A pedagogia libertadora de Paulo Freire foi uma das fontes dessa explicitação do caráter político da educação, conformando a matriz do paradigma da educação popular que informou toda uma diversidade de práticas educativas formais ou não.

O enraizamento do paradigma da educação popular nas experiências de movimentos sociais e políticos que se constituíram como núcleos de

resistência a regimes ditatoriais, que vigoraram durante os anos 70 do século pretérito em muitos países da América Latina, conferiu-lhe substância e densidade, mas acabou por confiná-lo ao campo ideológico das esquerdas, o que gerou resistências e questionamentos em relação à sua vigência na conjuntura de redemocratização dos regimes políticos do continente.

Ao longo dos anos 80 e 90 do século mencionado anteriormente, as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais operada do cenário mundial desencadearam um processo, ainda inconcluso, de refundamentação teórico-prática do paradigma da educação popular.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política para a cidadania democrática que seus currículos sempre souberam explicitar. Os debates atuais sobre os objetivos da educação para a cidadania privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político.

É nesta sugestiva direção de formação política para a cidadania democrática que parece fecundo caminhar na reelaboração de currículos de educação de pessoas jovens e adultas. A escolarização de jovens e adultos informada pelo paradigma da educação popular dialogou criticamente com a tradição, porque se referiu, sobretudo, no universo cultural dos educandos e questionou a valorização diferencial do conhecimento científico frente aos saberes construídos nas práticas de trabalho e convivência no meio popular.

Suas referências curriculares foram fortemente influenciadas pela proposta freireana de eleição de temas geradores pertinentes à experiência sociocultural dos alunos, que induziam também a uma abordagem interdisciplinar do currículo. No período mais recente, diversas vertentes do pensamento pedagógico começaram a postular àquela base curricular tradicional temas emergentes da cultura contemporânea.

Partindo de quaisquer dessas tradições ou metodologias, há consenso de que os currículos da educação de jovens e adultos necessitam incorporar certos desafios éticos, políticos ou práticos da vida social contemporânea, relacionados ao exercício da moderna cidadania. Entretanto, a história da educação de jovens e adultos no Brasil demonstra em que medida as iniciativas nesse campo exprimem orientações políticas e culturais amplas, especialmente no que se refere à maior ou menor incorporação de medidas que visem a equidade nos projetos de desenvolvimento social.

É preciso, portanto, considerar também a necessidade de qualificar a demanda por esses serviços, por meio de ações culturais e políticas voltadas ao amplo reconhecimento do valor da educação continuada e do ensino fundamental de jovens e adultos como estratégias de promoção de equidade educativa e social.

Nesse sentido, os governos precisam assumir mais claramente uma atitude convocatória, chamando toda a sociedade a engajar-se em iniciativas voltadas a elevação do nível educativo da população. A aprendizagem precisa ser assim compreendida em sentido amplo, como parte essencial da vida, e o desinteresse por aprender como eloquente prenúncio da morte.

Em tal contexto cultural, a educação de adultos poderia deixar de ser associada ao atraso e à pobreza e passar a ser tomada como indicador do mais alto grau de desenvolvimento econômico e social. O campo de estudos acerca da inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA comum é ainda um campo bastante recente de pesquisas (FERREIRA, 2009) e podemos considerar o quanto é imprescindível o desenvolvimento de pesquisas neste para compreendermos e conhecermos como estão se dando os processos educacionais para estes indivíduos, principalmente se considerarmos as tamanhas especificidades destas duas modalidades de educação (EJA e Educação Especial) e seu cruzamento neste momento histórico.

Os dados demonstraram que por meio das relações de afetividade demonstradas pelos participantes desta pesquisa em relação às suas escolas, os jovens e adultos com deficiência intelectual, alunos de classes e turmas de EJA comum, se sentem acolhidos e pertencentes ao grupo no qual estão inseridos. Para uma compreensão melhor elaborada da constituição destes processos, faz-se necessário um estudo mais aprofundado das relações de afetividade que os indivíduos com deficiência intelectual podem desenvolver em suas relações escolares, analisando toda a estrutura escolar oferecida – recursos humanos e materiais – e a forma como fazem uso desta estrutura de maneira que lhe seja satisfatória.

A maioria das pesquisas sobre relações de afetividade na escola abordam questões atitudinais relacionadas com as práticas pedagógicas dos professores, sendo muito raras aquelas que buscam compreender estas relações dentro dos processos escolares sob outras perspectivas e fazendo uso de diferentes linguagens.

Não encontramos nas literaturas pesquisas que abordem as relações de afetividade no processo de aprendizagem escolar de indivíduos com deficiência intelectual, independente de sua idade, crianças, jovens e ou adultos. Esse fato nos aponta a necessidade que se faz urgente em aprofundar estudos nesta perspectiva, a fim de aprofundar os estudos acerca dos sentimentos de acolhimento e pertencimento que a EJA comum pode despertar nestes alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania.** São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n. 11, abril 2001.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Superior Tribunal de Justiça, 2014. 113p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf.> Acesso em 25 ago 2013.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 outubro 2015.

BECKER, Fernando. **Freire e Piaget em Relação: um ensaio interdisciplinar.** In: Educação e debate, Mauá, ano 1, n. 0, mar. 1998.

CORREIA, C. S. V; HEIDRICH, E. M. C; RATEKE, F. G. **A permanência do sujeito na EJA: a condição de grupo e a afetividade no cotidiano escolar.** 2007. Monografia (Especialização em Educação Profissional Técnica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Curso de Especialização em Educação Profissional Técnica, Florianópolis, 2007.

CARRANO. Paulo César Rodrigues. **Identidades Juvenis e Escola. Alfabetização e Cidadania.** São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n. 10, nov. 2000.

DUBET, François. **A Escola e a exclusão.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, jul. 2003.

DURANTE, Marta. **A alfabetização de adultos – leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artemed, 1998.

FERREIRA, W. B. EJA & **Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência.** In: AGUIAR, M. A. da S. (org.) **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas.** Recife: UFPE – MEC/SECAD, 2009. Disponível em <http://www.ufpe.br/cead/eja/textos/dizem_as_pesquisas_1.pdf.> Acesso em 02 Mai 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Vozes, 1985.
_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
_____. **Conscientização – teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a Educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

G1 DF. Grupo protesta por melhorias no DF e fecha acesso a terminal de

ônibus. G1, Brasília, 28 de abril de 2015, G1 Distrito Federal. Disponível em <COLE AQUI>. Acesso em: 9 de outubro de 2015.

GUHUR, Maria de Lourdes Perioto. **A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental:** perspectivas de Wallon e Bakhtin. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 13, n. 3, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413 65382007000300006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 ago. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000300006.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino.** Brasil. Rio de Janeiro: Unesco, 2002.

IRELAND, Timothy. **Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana.** In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (orgs.) Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOURENÇO FILHO, R. C. B. e LOURENÇO FILHO, M. C. B. Notícia Bibliográfica **de** Lourenço Filho. In: **Um educador brasileiro:** Lourenço Filho. Livro Jubilar. São Paulo: Melhoramentos, 1959, p. 190.

LAFFIN, M. H. L. F. **Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber.** Revista Educar, Curitiba , n. 29, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0104- 40602007000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 ago. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100008.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692 de 11.08.71,** capítulo IV. **Ensino Supletivo**. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação:** buscando rigor e qualidade. Cad. Pesqui. [online]. 2001, n.113 <citado2009-05-14], pp. 51-64. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0100 15742001000200003&lng=>

NEVES. Fabrício Monteiro. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889). 2003. 293 f. Tese (Doutorado em História) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

PHILONENKO, Alexis. **Introduction et Notes**. In: KANT, Immanuel. **Réflexions sur L'Éducation**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1966.

SADER, Emir Simão. **A Transição do Brasil: Da Ditadura a Democracia, Atual. Rio de Janeiro. 1991.**

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Edipro, 2000.

SILVA, Cármen S. Miranda. **Programas Habitacionais para Famílias de Baixa**

Renda, o caso do Programa Socorro Social*:* efetivação de um direito ou clientelismo? Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 5p.

SOUZA, Vanira Fernandes. **Impacto do Processo de Ocupação Urbana ao Meio Ambiente do Distrito Federal**. Brasília: UniCEUB, 2002. 20p.

VYGOTSKY. Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ANEXOS

Anexo I
Entrevista
Primeiro Bloco

Prezado(a) professor(a) sou estudante do **Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos** na Universidade de Brasília UnB, e estou fazendo uma pesquisa. Necessito de sua atenção para preencher este formulário. Com este questionário pretendo verificar ações e concepções do processo de inserção, acolhimento e pertencimento dos alunos **ANNE's (Alunos com Necessidades Educacionais Especiais)** no Centro de Ensino Fundamental 201 Santa Maria no Distrito Federal.

Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados.

01 – A quanto tempo você ensina nesta escola?

Há menos de um ano.

02 – Para você qual a importância de discutir a questão dos direitos humanos na escola?

Importante para que se discuta e esclareça sobre quais são os direitos universais, se são respeitados, quais políticas públicas são voltadas para assegurar esses direitos. Conhecer sobre isso é importante para o crescimento da cidadania.

03 – Em sua disciplina de que forma a questão dos direitos humanos é contemplada?

Em debates sobre direitos e deveres de cada pessoa, bem como textos relacionados ao assunto.

04 – Você poderia identificar através do currículo trabalhado as práticas pedagógicas a temática da liberdade, cidadania e democracia.

Nota-se esses temas nos conteúdos que são ministrados, assim como nos projetos e palestras que visam à abordagem dessas temáticas.

05 – A questão da diversidade cultural se apresenta na atualidade sustentada pela ideia da valorização do outro e tolerância. De que forma você trabalha ou não essa questão?

Essa questão é frequente em sala de aula, quando comenta-se ou mesmo debate sobre a liberdade de opção; respeito aos gêneros, a raça, o direito do outro de ir e vir, ser e viver, escolher e aceitar. Então quando trabalha-se com textos, notícias de jornal, mídia novelesca, debate-se o tema.

6 – Você acredita que a escola poderia contribuir para formação de uma cultura de respeito a dignidade humana. Justifique.

Sim, porque a escola não é uma indústria de massas, mas procura levar das mais variadas formas abordagens que venham de encontro ao respeito ~~pelas~~ às diferenças.

7 – Identifique através da questão da diversidade cultural as práticas educativas desenvolvidas na escola que contemplam esta questão.

Projetos que primam pela valorização e respeito às diferenças; debates, palestras e mesmo incluir no currículo e projeto político pedagógico estratégias que venham a somar ao tema.

Anexo II
Entrevista
Segundo Bloco

1. Tem na sua formação alguma especialização (ou outra formação) na área de Educação em Direitos Humanos?

Sim, além de ter-nos sido oferecido debates, seminários e palestras referentes ao tema.

2 Qual o nome da disciplina ministrada por você?

São Língua Portuguesa e Matemática.

3. Que forma metodológica utiliza em suas aulas sobre para falar sobre educação e direitos humanos?

Através de estudo do texto (vários gêneros) que levam ao debate sobre essa temática.

4 Como o tema direitos humanos têm sido abordado em sala de aula?

Com frequência nos mais diversos conteúdos e disciplinas.

5 Como você professor recebe os alunos com necessidades educacionais específicas? E como trabalhar com eles? Procure justificar sua resposta com um exemplo.

Nós os recebemos e procuramos informações junto à sala de recursos para conhecermos sobre suas necessidades específicas e adequarmos o conteúdo de acordo com suas especificidades.

6 Você acredita esta capacitado para lidar com alunos que tenham necessidades específicas? Porque?

Acredito que não seria capacitado, mas se adequando à estas necessidades e aprendendo a oferecer um ensino que atenda à essas necessidades, ou seja, é um campo do qual ainda tenho muito a aprender para aí sim ser "capacitado", o que não quer dizer que não esteja aberta a essa aprendizagem.

7 E em relação as adaptações curriculares elas são realizadas e atendem as necessidades de sua disciplina? São feita de acordo com as necessidades individuais educacionais de cada aluno? Pode exemplificar?

Essas adaptações são feitas e exige de nós docente o compromisso de procurar um material que atenda ao aluno, exige boa vontade de nossa parte em assumir esse compromisso e procurar atender ao aluno da melhor forma possível. Exemplo disso são atividades diferenciadas com uso de imagens material dourado ou concreto que dependendo da necessidade do aluno venha a suprir-la.

8 Como você professor trabalha a diversidades em sala de aula? Pode justificar sua resposta?

Procuro levar os alunos a questionamentos e debates sobre o humano, suas diferenças, e respeito a essas diferenças, levando-os ao entendimento de que podemos fazer nossas escolhas e achá-las a correta, mas que isso não justifica a falta de respeito que devemos ter para com o outro, o ser humano e assim deixar claro que é livre e há liberdade para que cada um faça suas próprias escolhas.

Anexo I
Entrevista
Primeiro Bloco

Prezado(a) professor(a) sou estudante do **Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos** na Universidade de Brasília UnB, e estou fazendo uma pesquisa. Necessito de sua atenção para preencher este formulário. Com este questionário pretendo verificar ações e concepções do processo de inserção, acolhimento e pertencimento dos alunos **ANNE's (Alunos com Necessidades Educacionais Especiais)** no Centro de Ensino Fundamental 201 Santa Maria no Distrito Federal.

Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados.

01 – A quanto tempo você ensina nesta escola?

Um ano

02 – Para você qual a importância de discutir a questão dos direitos humanos na escola?

Para promover uma integração social, contribuindo para melhoria da igualdade da educação

03 – Em sua disciplina de que forma a questão dos direitos humanos é contemplada?

Promovendo a inclusão social por meio da difusão do conhecimento, e identificando talentos e encentivando-os para seu ingresso nas áreas científicas e tecnológicas

04 – Você poderia identificar através do currículo trabalhado as práticas pedagógicas a temática da liberdade, cidadania e democracia.

Sim, através das adequações curriculares

05 – A questão da diversidade cultural se apresenta na atualidade sustentada pela ideia da valorização do outro e tolerância. De que forma você trabalha ou não essa questão?

Por meio da conscientização

6 – Você acredita que a escola poderia contribuir para formação de uma cultura de respeito a dignidade humana. Justifique.

Sim, por meio da integração entre escola, família e aluno.

7 – Identifique através da questão da diversidade cultural as práticas educativas desenvolvidas na escola que contemplam esta questão.

Essas práticas estão no projeto político pedagógico da escola.

Anexo II
Entrevista
Segundo Bloco

1. Tem na sua formação alguma especialização (ou outra formação) na área de Educação em Direitos Humanos?

Sim, docência na socioeducação e direitos humanos e inclusão

2 Qual o nome da disciplina ministrada por você?

Matemática

3. Que forma metodológica utiliza em suas aulas sobre para falar sobre educação e direitos humanos?

Debates

4 Como o tema direitos humanos têm sido abordado em sala de aula?

Como uma forma de desenvolver o senso crítico

5 Como você professor recebe os alunos com necessidades educacionais específicas? E como trabalhar com eles? Procure justificar sua resposta com um exemplo.

Recebo o aluno de forma igualitária, observando suas necessidades e fazendo as adequações necessárias, para que o mesmo não tenha prejuízo em seu aprendizado, respeitando suas limitações

6 Você acredita esta capacitado para lidar com alunos que tenham necessidades específicas? Porque?

Sim, por ~~fim~~ vir me capacitando ao longo dos anos

7 E em relação as adaptações curriculares elas são realizadas e atendem as necessidades de sua disciplina? São feita de acordo com as necessidades individuais educacionais de cada aluno? Pode exemplificar?

~~Sim~~, às vezes, Sim

8 Como você professor trabalha a diversidades em sala de aula? Pode justificar sua resposta?

Atendendo cada aluno em um momento específico e assim dar a devida atenção à sua necessidade.

Anexo I
Entrevista
Primeiro Bloco

Prezado(a) professor(a) sou estudante do **Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos** na Universidade de Brasília UnB, e estou fazendo uma pesquisa. Necessito de sua atenção para preencher este formulário. Com este questionário pretendo verificar ações e concepções do processo de inserção, acolhimento e pertencimento dos alunos **ANNE's (Alunos com Necessidades Educacionais Especiais)** no Centro de Ensino Fundamental 201 Santa Maria no Distrito Federal.

Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados.

01 – A quanto tempo você ensina nesta escola?

Dois anos.

02 – Para você qual a importância de discutir a questão dos direitos humanos na escola?

Discutir direitos humanos é discutir a essência da vida social (convivência na sociedade), sendo a escola parte priori da sociedade, é importante discutir a fusão direito/sociedade, para uma base mais sólida da cultura e aprendizagem.

03 – Em sua disciplina de que forma a questão dos direitos humanos é contemplada?

Contação de histórias e rodas de conversas.

04 – Você poderia identificar através do currículo trabalhado as práticas pedagógicas a temática da liberdade, cidadania e democracia.

No componente curricular de Estudos sociais, há as seguintes habilidades para serem desenvolvidas.

- Reconhecimento da pluralidade cultural;
- Valorização do patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia etc.

05 – A questão da diversidade cultural se apresenta na atualidade sustentada pela ideia da valorização do outro e tolerância. De que forma você trabalha ou não essa questão?

Conviver em sociedade é a própria pratica de tolerância, o respeito mútuo, a igualdade de direitos é trabalhada no convívio do dia-a-dia, dentro da sala de aula, e no ambiente escolar em geral.

6 – Você acredita que a escola poderia contribuir para formação de uma cultura de respeito a dignidade humana. Justifique.

Sim, incentivando o respeito a direitos e obrigações, o que é feito todos os dias, no decorrer dos trabalhos intra e extra classe.

7 – Identifique através da questão da diversidade cultural as práticas educativas desenvolvidas na escola que contemplam esta questão.

- Diálogo
- Filmes para sensibilização.

Anexo II
Entrevista
Segundo Bloco

1. Tem na sua formação alguma especialização (ou outra formação) na área de Educação em Direitos Humanos?

Não.

2 Qual o nome da disciplina ministrada por você?

Atividades

3. Que forma metodológica utiliza em suas aulas sobre para falar sobre educação e direitos humanos?

Conversa informal, filmes.

4 Como o tema direitos humanos têm sido abordado em sala de aula?

Conversa informal.

5 Como você professor recebe os alunos com necessidades educacionais específicas? E como trabalhar com eles? Procure justificar sua resposta com um exemplo.

Tendo dar um tratamento diferenciado respeitando suas diferenças com atividades específicas ao nível de aprendizagem dos mesmos.

6 Você acredita esta capacitado para lidar com alunos que tenham necessidades específicas? Porque?

Ainda não, preciso aprender muito,

7 E em relação as adaptações curriculares elas são realizadas e atendem as necessidades de sua disciplina? São feita de acordo com as necessidades individuais educacionais de cada aluno? Pode exemplificar?

As adaptações são realizadas, porém ocho que precisam melhorar no sentido do atendimento mais individualizado do aluno, uma vez que estes alunos demandam orientações do professor em tempo integral, o que não é possível fazer devido as necessidades do resto da turma.

8 Como você professor trabalha a diversidades em sala de aula? Pode justificar sua resposta?

Conversa informal, textos, filmes, vídeos.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

DIVERSIDADE CULTURAL DIREITOS HUMANOS NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 201 SANTA MARIA NO DISTRITO FEDERAL

1.Por qual motivo você precisou parar de estudar?

_____
_____
_____
_____
_____

2.Naquela época você estudou até que série?

_____
_____
_____
_____
_____

3.Ao longo da sua vida você se sentiu descriminado por não ter os estudos completo?

_____
_____
_____
_____
_____

4.O que fez você retornar a escola?

_____
_____
_____
_____
_____

5.Você acha adequado o material usado em sala de aula?

_____
_____
_____
_____
_____

6.Já pensou em desistir, em parar. Por quê?

_____
_____
_____

7.O que você acha da seu(a) professor(a)?

8.Quais são as dificuldades para se manter em sala de aula?

9. O que faz você permanecer na escola?